

Nicole Mackus, Jupp Möhring (Hg.)

Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als
Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011

KULTURWISSENSCHAFTEN UND KULTURVERMITTLUNG

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN AUSBILDUNG
UND BERUF

KONZEPTE FÜR EINE STUDIENBEGLEITENDE
SPRACHAUSBILDUNG

LINGUISTIK IN THEORIE UND PRAXIS

FORUM
UNTERRICHTSPRAXIS

FORUM
BERUF UND QUALIFIZIERUNG



Universitätsdrucke Göttingen

Band 87

Materialien
Deutsch als Fremdsprache

fachf
fadaf
fadaf

Nicole Mackus, Jupp Möhring (Hg.)
Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
Creative Commons
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen
4.0 International Lizenz.



erschienen als Band 87 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2014

Nicole Mackus, Jupp Möhring (Hg.)

Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft -

mit Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

38. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremdsprache
an der Universität Leipzig 2011

Materialien

Deutsch als Fremdsprache

Band 87



Universitätsverlag Göttingen

2014

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Nicole Mackus, Jupp Möhring
Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz, Jerry Jordan
Titelabbildung: Gerd Altmann/www.pixelio.de

© 2014 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-111-5
ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Nicole Mackus und Jupp Möhring

Vorwort..... V

Wilhelm Griebhaber (Münster)

Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen
für DaF/DaZ..... 1

Silvia Demmig und Claus Altmayer

Themenschwerpunkt 1: Kulturwissenschaft und Kulturvermittlung..... 21

Eva Chen (Jena)

Das ‚Prinzip Innehalten‘ in der Landeskunde – komplementäre Aspekte
der Kulturdidaktik zur Handlungsorientierung im
Fremdsprachenunterricht..... 25

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań)

„Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik.
Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial 43

Elke Bosse (Hildesheim) und Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth)

Kulturreflexive Deutungsarbeit: Kommunikative Verfahren zur
Förderung interkultureller Kompetenzen..... 65

Rebecca Zabel (Leipzig)

Kulturelle Orientierung in Orientierungskursen nach dem
Aufenthaltsgesetz und die Frage des ‚Anschließen-Könnens‘ 83

Peter Colliander und Erwin Tschirner

Themenschwerpunkt 2: Linguistik im Fach DaF/DaZ oder: Wie viel
und welche Linguistik braucht man? 105

Klaus Geyer (Odense)

Vom Nutzen phonologischer Regeln beim Fremdsprachenlernen:
/st/ oder /æst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular 109

Denisa Bordag und Magdalena Sieradz (Leipzig)

Ausgewählte Aspekte des Perfekt- und Passiververbs in DaF anhand
einer Korpusuntersuchung 127

**Christian Fandrych, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva
(Leipzig)**

Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“
und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als
Wissenschaftssprache.....141

Susanne Duxa, Christian Fandrych und Gabriela Leder

Themenschwerpunkt 3: Konzepte für eine studienbegleitende
Sprachausbildung.....161

Roshanak Saberi (Kassel)

Chunks in der Hochschulkommunikation163

Christian Fandrych, Albrecht Klemm und Renate Riedner (Leipzig)

Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf
Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am
Herder-Institut der Universität Leipzig.....177

Stefan Rahn (Leipzig)

Wissensbearbeitung in mündlichen Hochschulprüfungen mit
ausländischen Studierenden – Exemplarische Analysen und
Schlussfolgerungen für den studienbezogenen Deutschunterricht.....195

Tushar Chaudhuri (Hongkong)

Integration von eLernumgebungen in der Vorbereitung eines
Studienaufenthaltes in Deutschland.....211

Udo Ohm, Karen Schramm und Iris Beckmann-Schulz

Themenschwerpunkt 4: Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und
Beruf.....223

Christina Kuhn (Jena)

Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu
sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage
einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung227

Constanze Niederhaus (Essen)

Mehrsprachigkeit im Kontext der beruflichen Bildung –
Korpuslinguistische Fachtextanalysen als sprachwissenschaftliches
Argument für die integrierte Sprachförderung.....239

Andrea Daase (Bielefeld)

„Sprachlich haben die eigentlich keine Probleme.“ Deutsch als
Zweitsprache im Übergangsbereich Schule–Beruf.....255

Martin Lange, Inger Petersen und Kristina Peuschel Forum „Unterrichtspraxis“	271
Martina Gunske von Köln (Fukushima) Schreiben in einem inhaltsorientierten A1-Unterricht – vom Forschungsprojekt zur Unterrichts-anwendung	275
Pavlina Stefanova (Sofia) Jugendliteratur im DaF-Unterricht – Beispiele aus der Praxis des DaF-Unterrichts in Bulgarien	291
Astrid Jährling-Marienfeld und Olav Schröer (Düsseldorf) Interkultureller Märchendialog.....	305
Diana Feick (Leipzig) <i>Mobile Learning</i> – Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache- Unterricht	317
Sebastian Chudak (Poznań) Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF – Ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen?	333
Nadejda Bourova und Heike Brandl (Bielefeld) Den „Endspurt“ meistern: ein Projekt für internationale Studierende in auslaufenden Studiengängen an der Universität Bielefeld.....	353
Sarah Schackert (Marburg) Wochenplanarbeit im Fremdsprachenunterricht.....	371
Hartmut Melchert (Mülheim/Ruhr) Digitale Sprachaufzeichnung und digitales Aussprachetraining in Integrationskursen.....	381
Wolfgang Rug (Dornburg bei Jena) Phonetik-Kontrastiv – Modelle für die Unterrichtspraxis	397
Amadeus Hempel, Annegret Middeke und Carmen Schier Forum „Beruf und Qualifizierung“	419
Anja Centeno García (Dresden) Zukunftsperspektiven und professionelles Selbstverständnis – Als DaFlerin auf dem Arbeitsmarkt	423

Isabella Waibel (München)

Karrierewege und Arbeitsmarkterfolg von Alumni der Studiengänge
Deutsch als Fremdsprache: Ergebnisse der qualitativen Befragungen
aus dem Jahr 2009/2010 an ausgewählten Hochschulen in Deutschland ..433

Jan Fendler und Michaela Gläser-Zikuda (Jena)

Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Hochschullehre am Beispiel
von Weiterbildungsprogrammen und Qualifikationsnachweisen für
Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache451

**Nadja Daghbouche (Göttingen) und das Team des Göttinger
EU-Hochschulbüros**

Nützliche Hinweise zur Beantragung von EU-Fördermitteln und zur
Durchführung von EU-Projekten.....461

Vorwort

Vom 16. bis 18. Juni 2011 fand an der Universität Leipzig die 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache statt, ausgerichtet vom Herder-Institut der Universität Leipzig.

Unter dem Motto „LeipZIG WEGE öffnen für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ wurden Beiträge in den Themenschwerpunkten „Kulturwissenschaften und Kulturvermittlung“, „Linguistik in Theorie und Praxis“, „Konzepte für eine studienbezogene Sprachausbildung“ und „Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Beruf“ sowie in den Foren „Unterrichtspraxis“ und „Beruf und Qualifizierung“ präsentiert. Der vorliegende Sammelband enthält neben einer Auswahl von Beiträgen aus den Themenschwerpunkten und Foren auch den Plenarvortrag von Wilhelm Griebhaber „Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen für DaF/DaZ“.

Die Herausgeber dieses Sammelbandes, welche zugleich mit der Organisation der 38. Jahrestagung betraut waren, möchten sich ganz herzlich beim Kollegium des Herder-Instituts der Universität Leipzig bedanken, das sich tatkräftig für die erfolgreiche Durchführung der Konferenz eingesetzt hat. Hierbei gilt unser besonderer Dank dem Tagungspräsidenten Erwin Tschirner, der manches Hindernis während der Tagungsvorbereitung aus dem Weg geräumt hat und uns stets mit Rat und Tat zur Seite stand. Für die fachliche Betreuung der Themenschwerpunkte und Foren sowie die Auswahl und das Lektorat von Beiträgen für diesen Sammelband bedanken wir uns bei den Koordinatorinnen und Koordinatoren Silvia Demmig und Claus Altmayer (Kultur), Peter Colliander und Erwin Tschirner (Linguistik), Susanne Duxa, Gabriela Leder und Christian Fandrych (Sprachausbildung), Udo Ohm, Karen Schramm und Iris Beckmann-Schulz (DaZ in Ausbildung und Beruf), Martin Lange, Inger Petersen und Kristina Peuschel (Unterrichtspraxis), Amadeus Hempel, Annegret Middeke und Carmen Schier (Beruf

und Qualifizierung). Gedankt sei auch der Universität Leipzig, welche mit ihrer logistischen Unterstützung und der Bereitstellung der Räumlichkeiten die Durchführung der Tagung überhaupt erst möglich gemacht hat. Für viele nützliche Hinweise zur Herausgabe dieses Bandes danken wir Annegret Middeke und Annett Eichstaedt. Nicht vergessen wollen wir an dieser Stelle auch all die fleißigen studentischen und freiwilligen Helferinnen und Helfer, die dafür Sorge getragen haben, dass jedes technische Problem umgehend gelöst wurde, die Tagungsmaterialien vorbereitet und ausgegeben wurden und bei hochsommerlichen Temperaturen stets genügend Getränke für alle Beitragenden, Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereit standen – um nur einige ihrer zahlreichen Aufgaben zu nennen. Wir bedanken uns für die engagierte Mitarbeit bei: Violeta Brusalinski, Romy Engwicht, Linyi Fu, Oksana Gundertailo, Tina Hofmann, Anna Ialamova, Stefanie Janke, Albrecht Klemm, Wiebke Krestin, Claudia Kreuzer, Malgorzata Krowicka, Franziska Lange, Caroline Mehner, Inna Meskova, Nadja Mukhina, Marie Nixdorf, Anneke Peters, Ramona Reich, Tatiana Schimmelpfennig, Claudia Schmidt, Lea Scholz, Leonie Schröder, Fanny Siegel, Carlos Sotelo, Sandra Süring, Gerrit Tschirner, Valentina Valtoseva und Susanne Wolter.

Auch die ausstellenden Verlage und Organisationen haben durch ihre Präsenz und ihr Sponsoring wesentlich zum Gelingen und zur Finanzierbarkeit der Tagung beigetragen. Ein besonderer Dank gilt natürlich auch dem DAAD für die großzügige finanzielle Unterstützung der Veranstaltung.

Schlussendlich möchten wir uns bei allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie Referentinnen und Referenten der Tagung für den regen fachlichen Austausch und die Präsentation zahlreicher aktueller, spannender Forschungsarbeiten bedanken, insbesondere bei den Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die es ermöglicht haben, mit diesem Buch einmal mehr „... zig Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ aufzuzeigen.

Die Herausgeber

Nicole Mackus und Jupp Möhring

Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen für DaF/DaZ

Wilhelm Grißhaber (Münster)

1 Einführung

Die Auslandsgermanistik befindet sich in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess. Sinkender Nachfrage in der Philologie steht ein wachsendes Interesse an fachsprachlichen Deutschkenntnissen gegenüber. Im Inland verleihen die Zuwanderungen dem Deutschen als Zweitsprache große Bedeutung. Diese Entwicklungen werfen Fragen nach dem Verhältnis zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Ausland und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sowie nach dem Beitrag der Linguistik in der Fremd- und Zweitsprachvermittlung auf. Offensichtlich ist es letzterer schwer gefallen, für die unterschiedlichen Adressatengruppen Überzeugendes zur Sequenzierung oder Aufbereitung der sprachlichen Strukturen des Deutschen, den Grundlagen der sprachlichen Verständigung, beizutragen. Dies soll hier für einen Teilbereich der Syntax unternommen werden.

Angesichts der unterschiedlichen Bedingungen sind Gemeinsamkeiten zwischen DaF und DaZ nicht leicht auszumachen. Während Deutsch den einen eine lebensnotwendige Ressource mit sehr viel Kontakt(-gelegenheiten) bei wenig oder geringer formaler Instruktion ist, ist es anderen dagegen institutionell verordnet mit sehr wenig Kontaktgelegenheiten und fast ausschließlich formaler Instruktion. Auch das typische Lernalter trennt beide: Jugendliche Zweitsprachlernende beginnen im Elementar- und Primarbereich, in dem die kognitive Erschließung von Sprachregeln kaum möglich ist, während die anderen erst im

Sekundarbereich und weiter entwickelten kognitiven Fähigkeiten einsteigen. Sie haben sogar oft Englisch als erste Fremdsprache gelernt.

Dennoch hat die empirische Erwerbsforschung relevante Ergebnisse zum Erwerb von DaF und DaZ erzielt. In diesem Sinne wird der Begriff Integration im Titel in zweifacher Weise verstanden: als Integration von DaF und DaZ einerseits und Integration als Endstufe des Erwerbs syntaktischer Strukturmuster andererseits. Die Ergebnisse der Erwerbsforschung sind in folgenden vier Thesen gebündelt:

1. Nicht alles lässt sich in beliebiger Reihenfolge vermitteln.
2. Einige syntaktische Muster des Deutschen werden schrittweise erworben.
3. Die Erwerbsstufen geben Einblicke in den Erwerbsprozess, informieren über den Wortschatz und die Morphologie.
4. Die Erwerbsstufen bilden die Basis zur Bewertung von Lerneräußerungen und zur Gestaltung von Lehrmaterialien.

2 Grenzen der Lehr- und Lernbarkeit

Einige Grenzen der Lehrbarkeit für DaF wurden im sehr breit angelegten Forschungsprojekt „Deutsch an Genfer Schulen“ erarbeitet (Diehl et al. 2000). In 30 Schulklassen wurden die Deutschkenntnisse von über 200 französischsprachigen Schülerinnen und Schülern im Bereich von der 4. bis zur 12. Klasse erhoben und nach verschiedenen grammatischen Dimensionen analysiert. Insgesamt zeigen die Daten, dass die im Unterricht vermittelten Strukturen in frei produzierten Texten nicht nur mit zeitlicher Verzögerung verwendet werden, sondern auch in einer Abfolge, die sich von der Unterrichtsprogression unterscheidet.

Einige Strukturtypen werden im Einklang mit der Unterrichtsprogression verwendet. So finden sich schon bei Anfängern in hohem Maße Satzstrukturen mit der Abfolge Subjekt-Verb-Objekt (SVO). Die Verwendung der nach der Primarstufe eingeführten Distanzstellung finiter und infiniter Verbeile beim Perfekt oder mit Modalverben folgt der Progression. Auch die für das Deutsche typische Verbendstellung in untergeordneten Nebensätzen wird nach der expliziten Einführung in der achten Klasse in hohem Maße benutzt.

Dagegen folgt die Verwendung der Inversion in freien Texten nicht der Vermittlung. Bei der sogenannten Inversion rückt das Subjekt wie in diesem Satz hinter das Finitum, wenn der Satz z. B. mit einem Adverbial beginnt. Die ersten Inversionsstrukturen enthält der Input schon im letzten Primarschuljahr, ohne dass die Struktur explizit behandelt oder verlangt wird. Die explizite Instruktion setzt erst ab der siebten Klasse ein. Doch im Gegensatz zu den Nebensatzstrukturen übernehmen die Lernenden die Inversionsstrukturen jedoch nur zögerlich. Die Genfer Gruppe zieht daraus den Schluss, dass sich nicht alles in beliebiger Reihenfolge vermitteln lässt.

Damit wurden im Wesentlichen frühere Ergebnisse zum DaF- (Pienemann 1986) und DaZ-Erwerb (Pienemann 1981) bestätigt. Insgesamt bestätigen mehrere empirische Studien den zentralen Befund, dass sich nicht alle Strukturen des Deutschen in beliebiger Reihenfolge vermitteln lassen. Die Lernenden mögen die Strukturen zwar im Unterricht produzieren und so scheinbar deren erfolgreiche Vermittlung anzeigen, doch in freier Kommunikation scheitert die Verwendung. Solche Phänomene hat Zimmermann in mehreren Studien zur Fremdsprachvermittlung beschrieben. Typisch dafür ist die folgende Aussage einer Lehrperson: „Die Kursteilnehmer beherrschen die Grammatik bei bewusster Übung gut, bei unbewusster Anwendung im Gespräch treten jedoch immer wieder Lücken und Fehler auf.“ (Zimmermann 1990: 92) Solche Beobachtungen, die sicher von vielen Lehrkräften geteilt werden, sollten nach den Ergebnissen der empirischen Forschungen jedoch nicht den Lernenden oder der Lehrmethode angelastet werden, sondern als Beleg dafür betrachtet werden, dass sich nicht alles in beliebiger Reihenfolge unterrichten lässt.

3 Schrittweiser Erwerb einiger syntaktischer Muster

Wie sehen nun diese Strukturmuster aus, die in bestimmter Reihenfolge erworben werden? Dazu wird im folgenden Abschnitt zunächst ein Überblick über die empirisch ermittelten Strukturmuster gegeben. Sodann werden Klammerstrukturen als grammatischer Kern der Strukturmuster vorgestellt. Die Erwerbsreihenfolgen wurden in mehreren empirischen Studien mit großen Übereinstimmungen ermittelt (s. Tabelle 1). Dazu brachte die ZISA-Gruppe (Clahsen, Meisel, Pienemann 1983) zwei bedeutende Aspekte ein: die zentrale Rolle der Stellung verbaler Elemente im DaZ-Erwerb und als methodologisches Instrument die Erforschung des Erwerbsprozesses in Längsschnittstudien, so z. B. Pienemann (1981) die Erwerbsverläufe von drei italienischen Mädchen. Schließlich formulierten Clahsen 1985 und Pienemann 1986 weitgehend übereinstimmende Vorschläge zu DaZ-Erwerbsstufen. Die Genfer Forschergruppe (Diehl et al. 2000) kam bei der oben erwähnten Studie zu DaF im schulischen Fremdsprachenunterricht zu weitgehend ähnlichen Ergebnissen.

Tab. 1: Erwerbsstufen in Forschungsprojekten

Pienemann 1986, 1998	Clahsen 1985	Griebhaber 2010	Diehl et al. 2000
mündlich DaZ, DaF	mündlich DaZ	mündlich, schriftl. DaZ	schriftlich DaF
		6 Integration	
		5 Insertion	
X + 4 Verb Final	4 V-END	4 NS-Endstellung	V Inversion
X + 3 Inversion	3 INV	3 Inversion	IV NS-Endstellung
X + 2 Verb Separation	2 SEP	2 Separation	III Distanz
			II koordinierte HS
X + 1 Adverb prepos.			
X Canonical order	1 Can. ord.	1 Finitum	I HS (S + V)
	0	0 Bruchstücke	

Ein entscheidendes Moment bei der Ermittlung invarianter Erwerbsreihenfolgen liegt in der Abstraktion von der sprachlichen Oberfläche. Damit sind trotz der in den Anfangsphasen des L2-Erwerbs vielfältigen Formfehler Fortschritte erkennbar, da die Wortstellung schon früh Muster wie z. B. die Abfolge von Subjekt-Verb-Objekt realisiert. Die in aufsteigender Reihenfolge (0 bis 4 in Tabelle 1) erworbenen Wortstellungsmuster repräsentieren die grundlegenden Regeln für die Stellung verbaler Elemente, die schon von Drach (1937) beschrieben wurden. Tesnière (1980: 118) nennt die Stellungenregeln für die Position des Verbs „das Geheimnis des deutschen Satzbaus“.

Pienemann (1986) schiebt zwischen die erste und die zweite Stufe die nicht regelgerechte Zwischenstufe der Voranstellung von Adverbialien ohne die damit verbundene Positionierung des Subjekts hinter dem Finitum. Entsprechende Äußerungen sind bei den meisten Lernenden zu beobachten, z. B.: „Am liebsten jedoch habe ich Ferien, denn dann ich gehen in das Ausland.“ (Ivan, Seiteneinsteiger, s. u.). Eine andere Modifikation schlägt die Genfer Gruppe vor. Auf der Basis ihrer unechten Längsschnittstudie positioniert sie den Erwerb der Verbendstellung vor der Inversion, konzidiert jedoch auch gute Gründe für die andere Reihenfolge. Eigene Forschungsergebnisse korrespondieren mit der Clahsen/Pienemann'schen Reihenfolge. Diese sozusagen klassischen Stufen wurden um zwei zusätzliche Strukturmuster ergänzt, auf die weiter unten ausführlicher eingegangen wird.

An den Forschungsergebnissen sind folgende Aspekte bemerkenswert: Sie betreffen nicht nur mündliche und schriftliche Modalitäten, sondern auch DaF und DaZ, wodurch sie einen Beitrag zur Integration von DaF und DaZ leisten, und sie beziehen sich konsequent auf die Stellung verbaler Elemente im Satz. Damit steht ein durchgängig skaliertes Werkzeug für die Lernaltersanalyse zur Verfügung. Für Deutsch wird im Unterschied zu den uneinheitlichen Kriterien der Morpheme-studies für den Erwerb des Englischen ein zentrales kohärentes Kriterium verwendet (s. Griebhaber 2006).

**Tab. 2: Grundlegende Klammerstrukturen des Deutschen
/Subjekt/, {Finitum}, (infinite Verbteile)**

	Vorfeld	Finitum/Konj.	Mittelfeld	Nachfeld
4 V-End	...	dass	/sie/ ins Theater	{geht}.
3 Inversion	Dort	{liegt}	/die Karte/.	
	Und dann	{will}	/sie/ ins Theater	(gehen).
		{Will}	/Eva/ ins Theater	(gehen)?
2 Separation	/Eva/	{kauft}	danach noch	(ein).
	/Sie/	{ist}	ins Kino	(gegangen).
1 Finitum	/Eva/	{geht}	ins Kino.	

Das Deutsche ist besonders durch verbale Klammerstrukturen geprägt. Dabei besitzen drei Elemente eine besondere Rolle: Das Subjekt steht entweder im Vorfeld vor dem Finitum oder folgt ihm; finite Verben mit Personalform und infinite Verbteile, d. h. Verben im Infinitiv, Partizip oder abgetrennte Präfixe. Finite Verben und infinite Verbteile bilden die Verbalklammer. Das Finitum steht in einfachen und erweiterten Sätzen der Stufen 1 bis 3 an zweiter Stelle. Im DaZ-Unterricht mit erwachsenen Migranten wird diese zentrale Stelle anschaulich mit der Metapher des finiten Verbs als ‚König im Satz‘ veranschaulicht. Die Verbalklammer, bei der finite und infinite Teile separiert und an auseinanderliegenden Stellen positioniert werden, unterscheidet das Deutsche grundlegend von den großen verwandten indoeuropäischen Nachbarsprachen. Die Separation bricht einen logisch zusammengehörenden Komplex nach grammatischen Kriterien auf und positioniert die Elemente nach grammatischen Kategorien an getrennten Stellen. Für den verbalen Teil des Lexikons bildet die Separation den Schlüssel für semantische Differenzierung. Während andere Sprachen eine größere Zahl verschiedener Verben für die Bedeutungs-differenzierung verwenden, erzielt das Deutsche die Differenzierung mit den trennbaren Präfixen. Selbst weit fortgeschrittene Studierende aus dem Ausland verwenden deutlich weniger Präfixverben als deutschsprachige Studierende.

Bei der sogenannten Inversion muss das Subjekt hinter das Finitum rücken, wenn im Vorfeld ein Adverbial steht. Auch bei diesem Strukturmuster spielen grammatische Kategorien eine entscheidende Rolle. Deiktika wie „dort“ verweisen generell auf Sachverhalte außerhalb des Satzes, den sie eröffnen. Sie können sich auf äußerungsexterne Sachverhalte im Wahrnehmungsraum oder auf satzexterne Stellen innerhalb von Texten beziehen. Generell führen Satzinitiale adverbiale Konstruktionen Informationen zum Verständnis der späteren Ausführungen im Satz ein. In diesem Sinne tragen beide Verfahren zur Textkonstitution bei. Dies zeigt sich auch daran, dass mit der Inversion auch Anaphern erworben werden, mit

taktischen Komplexität. An einem linguistischen Fachtext (s. Tabelle 3) lassen sich die verschiedenen Strukturtypen gut erkennen.

Tab. 3: Linguistischer Fachtext (Thielmann 2009: 86), nach Tabelle 2 und Abbildung 1 in minimale satzwertige Einheiten segmentiert /Subjekt/, {Finitum}, (infinite Verbteile), [Matrix], <Nebensatz/EPA>

Nr	Segment	STR
1	/Englische Einleitungen/ {sind} – aufgrund des hohen Grades an innerer Vororganisation und [der <daraus resultierenden> linearen Textstruktur] – sehr rezeptionsfreundlich im Sinne einer einfachen Abarbeitbarkeit für den fachkompetenten Leser.	6 EPA
2	Mit anderen Worten:	0 BR
3	Da /sie/ im Wesentlichen eine effiziente Orientierung des Lesers [im <als vorhanden unterstellten> Wissen] {leisten}, ...	6 EPA
4	... {sind} /sie/ funktional in einer Kommunikationssituation, ...	3 INV
5	... in der /Verstehen/ bereits weitgehend (hergestellt) {ist}.	4 NS
6	/Dies/ {ist} regelmäßig der Fall, ...	1 HS
7	... wenn /die community/, ...–... hochgradig spezialisiert und – durch Tagungen etc. – hinreichend (vorverständigt) {ist}.	5 INS
8	– der /die Resultate/ zugänglich (gemacht) {werden}, –	4 NS
9	Bereits einem Leser, ...–... {kann} /eine solche Realisierungsform der Textart Einleitung/, ...–... allerdings Rezeptionsschwierigkeiten (bereiten).	5 INS
10	– /der/ nur geringfügig über die engsten Grenzen seiner Spezialisierung (hinauslesen) {möchte}, –	4 NS
11	– /die/ „no news“ Elemente auf ein Minimum {reduziert}, –	4 NS

Der Ausschnitt aus einer linguistischen Arbeit behandelt die sprachliche Fassung von Wissen in Einleitungen. Es handelt sich um ein typisches Exemplar eines syntaktisch hochkomplexen Fachtextes. Der Text lässt sich in elf minimale satzwertige Einheiten zerlegen. In der rechten Spalte der Tabelle 3 sind den Einheiten die Wortstellungstypen zugeordnet. Aus der quantitativen Verteilung dieser Strukturen ergibt sich das syntaktische Profil des Textes. Der Text enthält mehr als doppelt so viele verschachtelte wie einfache Konstruktionen. Im ersten Satz verbindet das Partizipialattribut „der daraus resultierenden linearen Textstruktur“ die angesprochene lineare Textstruktur resultativ mit dem zuvor genannten Vororganisationsgrad. Im darauf folgenden Satz wird die Orientierung des Lesers mit einem bestimmten Wissen verbunden.

Die zwei folgenden Sätze enthalten zwei Insertionen. Der erste eingeschobene Nebensatz „der die Resultate zugänglich gemacht werden“ (S 8) unterbricht in einer zweifachen Verschachtelung seinerseits einen untergeordneten Nebensatz (S 7) so, dass sich die Auflösung erst nach dem final platzierten Prädikat des Nebensatzes, nämlich „vorverständigt ist“, erschließt. Die zweite Insertion, „der

nur geringfügig über die engsten Grenzen seiner Spezialisierung hinauslesen möchte“ (S 10), fungiert als nachgestelltes Attribut zu der Nominalgruppe „einem Leser“, die ihrerseits als Adverbial dem Finitum des Hauptsatzes (S 9), „kann“, vorangestellt ist.

Der Ausschnitt zeigt die tief verschachtelte Struktur und Komplexität von Fachtexten. Während die detaillierte Beschreibung und Analyse sehr aufwendig ist, erweist sich der Zugang über die Wortstellungsmuster als wesentlich weniger aufwendig. Über die Strukturmuster lässt sich schnell ermitteln, in welchem Ausmaß ein Text einfache oder hochkomplexe Strukturen aufweist.

4 Deutschkenntnisse im Längsschnitt

Im Folgenden wird nun exemplarisch die Entwicklung der Sprachkenntnisse des DaZ-Schülers BEÖZF von der ersten Klasse bis zum Ende der achten Klasse vorgestellt, der am Förderprojekt „Deutsch & PC“, das an drei Frankfurter Grundschulen mit neun Klassen durchgeführt wurde, teilnahm. In den untersuchten Klassen haben rund drei Viertel der SchülerInnen Deutsch als Zweitsprache. BEÖZF wurde mit sehr geringen Deutschkenntnissen eingeschult und während der gesamten Grundschulzeit sprachlich intensiv gefördert. Nach der Grundschule wechselt er auf eine Realschule. Seine Sprachkenntnisse werden mit verschiedenen Instrumenten ermittelt (s. Tabelle 4). Die DeutschlehrerInnen beurteilten jeweils am Schuljahrsende die Deutschkenntnisse auf einer Skala von 1 sehr schlecht bis 5 sehr gut. Beginnend mit der vierten Klasse wurde jeweils am Schuljahrsende ein C-Test durchgeführt. Ebenfalls am Schuljahrsende wurden von den Schülern Texte zu einem Bildimpuls erhoben.¹

Tab. 4: BEÖZF, Familiensprache Türkisch, Entwicklung der Sprachkenntnisse

Klasse	DEU	CT%	PFS	PF4	PF3	PF2	PF1	PF0
8		69	4	13	13	02	15	02
4	3	72	4	03	02	03	19	01
1	4	–	1	–	–	–	04	–

DEU: Beurteilung der Deutschkenntnisse durch die Lehrerin, 1 sehr schlecht – 5 sehr gut

CT%: C-Testergebnisse in Prozent

PFS: Profilstufe des gesamten Textes, mindestens drei Vorkommen der höchsten Stufe

PF0-PF4: Anzahl der minimalen satzwertigen Einheiten mit der Struktur

Sein Text am Ende der ersten Klasse ist sehr kurz und recht einfach mit vier minimalen satzwertigen Einheiten (Tabelle 4). Der Text erreicht damit die

¹ Die Datenerhebung in der Sekundarstufe erfolgte durch Beatrix Heilmann. Erste Ergebnisse aus den 5. Klassen wurden in Heilmann 2009 publiziert.

Profilstufe 1. Dieser Stufe entsprechen von insgesamt 170 Texten 37%, während 46% auf dem Niveau von bruchstückhaften Äußerungen sind. Die Stufe 4 mit Verbendstellung wurde nur in einem einzigen Text erreicht. Seine Deutschkenntnisse werden von der Förderlehrerin mit der zweitbesten Stufe als recht gut beurteilt. Der am Ende der vierten Klasse produzierte Text ist mit 28 Einheiten wesentlich umfangreicher und komplexer, auch wenn es sich bei 70% um einfache Sätze mit einem Finitum handelt. Aber unter den restlichen 30% finden sich Separationen, Inversionen und sogar drei Verbendstellungen in untergeordneten Nebensätzen, so dass der Text als ganzes gerade noch die Stufe 4 erreicht. Diese Stufe haben 43% der insgesamt 153 Texte erreicht. Am Ende der Grundschulzeit ist also die syntaktische Komplexität im Durchschnitt deutlich angestiegen.

Am Ende der achten Klasse hat sich die Textmenge weiter erhöht und umfasst nun 45 Einheiten. Das ist nur bei besseren Schülern zu beobachten. Insbesondere bei Hauptschülern sinken Textmenge wie syntaktische Komplexität sogar. Auch wenn sein Text wie am Ende der Grundschule die Stufe 4 erreicht, hat sich das Verhältnis der Strukturen verändert. Der Anteil einfacher Einheiten ist von zwei Dritteln auf nur noch ein Drittel gesunken, während umgekehrt Inversionen und Verbendstellungen fast zwei Drittel ausmachen. Das Niveau seiner Deutschkenntnisse bleibt mit etwa 70% im C-Test sowohl in der vierten als auch in der achten Klasse nahezu gleich. Von der Deutschlehrerin fehlen leider entsprechende Einschätzungen.

Das Beispiel des Schülers zeigt, dass sich mit der Profilanalyse mit relativ geringem Aufwand die syntaktische Struktur von frei produzierten Texten ermitteln lässt. Die Profilstufe liefert ein grobes, aber dennoch aussagekräftiges Bild. Soweit differenzierte C-Testergebnisse vorliegen, entsprechen sie den mit der Profilanalyse gewonnenen Einschätzungen. Dagegen decken sich die Einschätzungen der Deutschkenntnisse durch die Lehrpersonen in geringerem Maße mit den anderen Instrumenten. Für die erste Klasse erscheinen sie zu hoch, für die vierte Klasse eher zu niedrig. In die Bewertung der Deutschkenntnisse – nicht der Deutschnoten! – gehen auch Beurteilungen des Leistungsvermögens mit ein. So charakterisiert die Lehrerin BEÖZF in der vierten Klasse unter anderem als „faul, langsam, wenig interessiert“.

5 Beurteilung von Deutschkenntnissen in frühen Erwerbsphasen

Die Profilanalyse eignet sich besonders zur Einschätzung früher Erwerbsstadien. Die Abstraktion von Kasus- und Konjugationsfehlern sowie die Erfassung auch von ungrammatischen, bruchstückhaften Äußerungen und von einfachen Äußerungen mit finitem Verb passt gut zu frühen Lernalternativen. Das soll am Beispiel von IVAN gezeigt werden. Er kam mit 12 Jahren ohne Deutschkenntnisse aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Deutschland. In einer Vorbereitungsklasse erhielt er sehr intensiven Deutschunterricht mit hohem Anteil an formaler Grammatikinstruktion. Als Ausgleich konnte er wöchentlich gemeinsam mit anderen Lernenden am Computer unter tutorieller Anleitung freie Texte produzieren (zu den Hintergründen s. Brinkschulte; Griebhaber 2000).

Hallo, ich bin Ivan! (Text-1)

Ich komme aus Jugoslawien. Ich hab 12 Jahre alt. Mein Freund ist gut. Mein Freund heißt Konstantin. Wir beide Fußball spielen und Basketball und lernen.

Ivan 2/4 – xx.xx.97 (Text-2)

Hallo, ich bin Ivan.

Ich komme aus Jugoslawien. In Münster bin ich seit 8 Monaten.

Ich gehe in die vk3-Klasse der Geist-Schule. Mein liebstes Fach ist Deutsch.

In meiner Freizeit lese und schreibe ich.

Am liebsten jedoch habe ich Ferien, denn dann ich gehn in das Ausland. Ich möchte mal nach Amerika reisen.

Später möchte ich Fußballprofi werden.

Ivan 2/5 – xx.xx.97 (Text-3)

Ivan

Ich habe am 19. Januar Geburtstag. Dann werde ich 13 Jahre alt. Meine Mutter kauft Torte mit Schokolade. Dann kommen meine Freunde und wir gehen in das Restaurant „Balkan-Hütte“.

Dort essen und trinken wir und essen die Torte. Meine Freunde schenken mir Geschenke und wünschen mir herzlichen Glückwunsch.

Letztes Jahr war ich noch neu hier und hatte noch keine Freunde. Da ist niemand zu meinem Geburtstag gekommen.

Abb. 2: IVAN, Serbokroatisch, Lernertexte, 1997

Tab. 5: IVAN, Profile

Text	S-Nr.	PFS	PF4	PF3	PF2	PF1	PF0
1	8	1	–	–	–	5	3
2	12	3	–	5	1	5	1
3	14	3	–	6	–	7	1

Der Text-1 wurde einige Zeit nach seiner Ankunft produziert. Er enthält neben bruchstückhaften Äußerungen nur einfache Strukturen mit Finitum. Der Text besteht aus einer Folge isolierter Aussagen ohne explizite Verbindungsmittel oder inhaltliche Verbindungen. Mit tutorieller Unterstützung entwickelt sich daraus schließlich der Text-2. In der Bearbeitung hat der Text deutlich an Umfang und syntaktischer Komplexität zugelegt. Auffällig sind neben den einfachen Konstruktionen nun die zahlreichen Inversionen und satzübergreifende Verbindungen. Auf die Aussage zu seiner Herkunft im ersten Satz des Textes folgt mit einer Inversionsstruktur eine inhaltlich gut passende Aussage zu seinem Aufenthalt in Münster: „Ich komme aus Jugoslawien. In Münster bin ich seit 8 Monaten.“ Ähnlich einfach aber funktional passend sind die folgenden Aussagen zur Schule gestaltet: „Ich gehe in die vk3-Klasse der Geist-Schule. Mein liebstes Fach ist Deutsch“. Auf der anderen Seite zeigt die einfache Verbstellung in dem begründenden Nebensatz zu seinem Auslandsaufenthalt, dass er sich noch im Prozess des Erwerbs der Inversion befindet: „Am liebsten jedoch habe ich Ferien, denn dann ich gehn in das Ausland“.

Der einige Monate später produzierte Geburtstags-Text zeigt eine weitere Verbesserung der Deutschkenntnisse. Zwar hat sich das Strukturprofil nur geringfügig verändert, der Anteil einfacher Muster ist sogar leicht gestiegen, doch sind nun alle Inversionskonstruktionen richtig. Innerhalb von einem Jahr hat er die grundlegenden Strukturmuster einschließlich der Inversion erworben. Das Fehlen von Nebensätzen mit Verbendstellung bestärkt die gewählte Reihenfolge. Lediglich die Verwendung der Artikel macht ihm – wie den allermeisten Lernenden mit Serbisch als Erstsprache – Probleme.

IVANs Texte sind noch in weiterer Hinsicht aufschlussreich. Sie ermöglichen den Vergleich mit den Beurteilungsverfahren des „Gemeinsame(n) Europäische(n) Referenzrahmen(s)“ (GER, Europarat 2001). Der GER verfolgt mit den „Can do“-Statements einen funktional-kommunikativen Ansatz ohne explizite Berücksichtigung der Grammatik. Das für die Einschätzung kommunikativer Fertigkeiten praktikable Verfahren hat auch seine Grenzen. Dies wird für den Bereich der Konnektoren an IVANs Texten deutlich. Den Text-1 kann man mit den Beschreibungen für die Textproduktion über dem Niveau A1 einordnen. Auf Niveau A1 kann der Lernende folgende Texte produzieren: „... eine einfache, kurze Postkarte schreiben, z. B. aus den Ferien. Ich kann ein Formular ausfüllen und z. B. im Hotel meinen Namen, meine Staatsangehörigkeit und meine Anschrift in einen Melde-schein eintragen.“ Der Text kann möglicherweise sogar schon dem Niveau A2 zugeordnet werden, das folgende Textproduktionen beschreibt: „... kurze, einfache

Notizen und Mitteilungen verfassen, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. Ich kann einen sehr einfachen, persönlichen Brief schreiben, z. B. mich für etwas bedanken.“ Der Text-2 erreicht mit Sicherheit Niveau A2.

Allerdings führt diese Einstufung zu Problemen. Die Anwendung der Definitionen für Konnektoren zeigt nämlich, dass die Definitionen für A1 oder A2 nicht ganz greifen.

In Text-1 folgen zunächst vier einfache Sätze ohne explizite Verbindung. Anschließend verwendet er die Konjunktion „und“ einmal zur Verbindung von zwei Akkusativobjekten und zur Verbindung von zwei Hauptsätzen. In Text-2 finden sich grundlegende kohäsive Verfahren. Auf eine Aussage mit einfacher Struktur folgt eine Inversionsstruktur, in der die vorige Aussage weitergeführt wird. Bei der expliziten Begründung mit „denn dann“ beherrscht er die mit der Deixis „dann“ obligatorische Verschiebung des Subjekts hinter das Finitum noch nicht (s. o.).

Diese komplexen syntaktischen Verhältnisse bei Inversionsstrukturen berücksichtigt der GER nicht. In einfacher Analogie zum Englischen wird „und“ mit „and“ und „dann“ mit „then“ parallel gesetzt. Doch das, was im Englischen syntaktisch einfache, bzw. sehr einfache Konnektoren sein mögen, erfordert im Deutschen sprachliche Mittel, die erst relativ spät erworben werden. Der GER bedarf noch einiger Überarbeitung, um auch für das Deutsche wirklich angemessen zu sein.

6 Wortschatz und Profilstufen

Die Erkenntnis, dass einige zentrale Wortstellungsmuster in einer bestimmten Reihenfolge erworben werden, ist zunächst eher von begrenztem Nutzen für DaF und DaZ. Der Zusammenhang zwischen steigender Strukturkomplexität und dem dafür erforderlichen mentalen Aufwand legt auch für den Erwerb anderer sprachlicher Bereiche entsprechende Verbindungen nahe. Solche Zusammenhänge zwischen Strukturmustern sowie Wortschatz und Morphologie wurden in einigen Studien aufgezeigt. Deshalb ermöglicht die Ermittlung der Wortstellungsmuster auch die Beurteilung weiterer sprachlicher Bereiche. Diese Zusammenhänge werden zunächst exemplarisch für DaZ und anschließend für DaF gezeigt.

Hinweise auf Zusammenhänge zwischen syntaktischen Strukturen und dem Wortschatz geben konnexionistische Spracherwerbstheorien (s. Plunkett 1995). In ihnen spielen Art und Umfang des bereits erworbenen Wortschatzes eine zentrale Rolle beim Erwerb grammatischer Muster. Bei einem umfangreichen Wortschatz werden viele Lexeme mit den Flexionsmustern und grammatischen Konstruktions-typen umgesetzt. In der Folge enthält der Input ausreichend zielsprachliche Muster für die (unbewusste) Extraktion und Festigung häufig verwendeter Muster. Von einem gewissen Mindestumfang an enthält ein umfangreicher Wortschatz auch seltener Flexionstypen, z. B. unregelmäßige Verbformen oder Konjunktivformen.

Korrespondenzen zwischen Strukturmustern und Wortschatz soll an Texten von Schülern vorgestellt werden, die während der Grundschulzeit im oben erwähnten Förderprojekt „Deutsch & PC“ teilnahmen. Schon Texte in der ersten Klasse zeigen eine Gruppierung des Wortschatzes entlang zweier Achsen: Auf der ersten Achse unterscheiden sich die Lernenden nach dem Status des Deutschen als Erst- oder Zweitsprache, auf der zweiten Achse nach dem Niveau ihrer Deutschkenntnisse. Diese Differenzierung hält sich bis zur achten Klasse, wie aus Tabelle 6 hervorgeht. Die Bewegungsverben sind aus den von ihnen produzierten Vergleichstexten zum Bildimpuls „STIEFEL“ herausgezogen.

Tab. 6: Deutschkenntnisse und Bewegungsverben in Vergleichstexten, 8. Klasse
DEU: Deutsch, VIE: Vietnamesisch, TRK: Türkisch; PFS: Profilstufe; CT%: C-Testwert in Prozent

Lerner	L1	PFS	CT%	Bewegungsverben
REJU	DEU	4	100	<i>abbauen; Vor die Tür gehen; sich umdrehen; anfangen zu rennen; ankommen; aufstehen; zum Wasser gehen; hineingehen wollen; in den See steigen; sich nach vorn fallen lassen; Vorbeikommen; da sein</i>
CLTR	DEU/ VIE	4	–	<i>Laden kommen; nach Hause wollen; rennen</i>
BEÖZF	TRK	4	69	<i>hinaus zu fahren; ging; machte sich auf den Weg; fahren los; kam zugestürzt; ramnte; anstieß; weg flog</i>
BUAY	TRK	3	86	<i>ein Tsunami kommt; wegzurennen versuchen; Mitnehmen; das Ende kommt</i>
SAYIF	TRK	3	84	<i>den Schub suchen; nach Hause gehen</i>
EDKA	TRK	3	43	<i>Campen gehen; aus dem Gebüsch springen; [los-]gehen; zurückkommen</i>
ANSE	DEU	2	91	<i>in Eile sein; den Bus nehmen; um ihr Leben rennen; ausrutschen; über den Boot fahren; nach Hause rennen</i>

Zunächst sollen die zwei deutschsprachigen Schülerinnen REJU und ANSE betrachtet werden. Bei etwas unterschiedlichen C-Testwerten stehen sie nach der Profilanalyse an entgegengesetzten Enden von Tabelle 6: REJU mit PFS 4 oben und ANSE mit PFS 2 unten. Bei den Bewegungsverben überwiegen im Vergleich zu den nichtdeutschsprachigen SchülerInnen die Gemeinsamkeiten. Mit Ausnahme von BEÖZF verwenden sie nicht nur deutlich mehr verschiedene Verben, und nicht nur grundlegende Verben wie „fahren“, „gehen“ oder „kommen“, sondern auch spezifischere wie z. B. REJU „sich umdrehen“, „in den See steigen“ oder „sich fallen lassen“ oder ANSE „in Eile sein“, „den Bus nehmen“ oder „ausrutschen“. Die beiden Schülerinnen zeigen, dass, wie in früheren Klassenstufen, erstsprachliche Deutschkenntnisse auch bei einfachen syntaktischen Strukturmustern mit einem umfangreichen und differenzierten Wortschatz möglich sind. Die zweisprachige Schülerin CLTR fällt dagegen sowohl nach der Anzahl der Verben als auch hinsichtlich der Differenziertheit ab. Eine

Sonderstellung nimmt der oben schon betrachtete Schüler BEÖZF ein. Er verwendet ebenfalls zahlreiche Verben und mehrere differenzierte Verben wie „losfahren“, „zugestürmt kommen“, „rammen“, „anstoßen“ und „wegfliegen“. Allerdings verwendet er die Verben nicht immer zielsprachenkonform, so z. B. sich „auf dem Weg machen“ mit Dativ statt Akkusativ. Sein Text mit 14 Verbendstellungen der Profilstufe 4 erreicht damit wie REJU und CLTR die Profilstufe 4. Beide belegen Korrespondenzen zwischen komplexer Syntax und einem breiteren und differenzierteren Wortschatz.

Im Vergleich zu ihm fallen die übrigen drei türkischen Lernenden deutlich ab, obwohl zwei von ihnen beim C-Test besser abschneiden. Sie verwenden in ihren Texten nur halb so viele Ausdrücke der Bewegung und wesentlich weniger differenzierte Ausdrücke, so. z. B. EDKA mit „aus dem Gebüsch springen“. Diese Texte sind Beispiele für Korrespondenzen zwischen geringer syntaktischer Komplexität und gering differenziertem Wortschatz. Diesen Zweitsprachlernern fehlen typisch bildungssprachliche oder schriftsprachliche Ausdrücke wie z. B. „knurren“, für das sie lautsprachliche Umschreibungen wie „knusen“ oder eine lautmalerische Wiedergabe wie „rrr-machen“ verwenden. Insgesamt sind bei den Zweitsprachlernenden durchgehend Zusammenhänge zwischen dem Textumfang, dem syntaktischen Textprofil und der Differenziertheit des Wortschatzes festzustellen. Die schnell ermittelbare Profilstufe gibt auch Hinweise auf den verfügbaren Wortschatz.

7 Profilstufen bei der Einstufung von DaF-Lernern

Die DaZ-Schüler weisen bei aller sprachlichen und kulturellen Diversität einige Gemeinsamkeiten auf: ähnliche kommunikative Bedingungen in deutschsprachiger Umgebung, deutschsprachige Schule und deutschsprachiger Unterricht in Deutsch und in den Fächern, z. B. Mathematik oder Sachkunde. Diese strukturellen Bedingungen führen bei gewissen familiensprachlich bedingten Unterschieden zu ähnlichen Erwerbsverläufen. Dagegen präsentieren sich DaF-Lernende weitaus heterogener, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Bezüglich der typologischen Distanz zum Deutschen, der Methoden der Fremdsprachvermittlung oder auch der Lernzeit. Vor diesem vielschichtigen Hintergrund soll nun der Beitrag der Profilanalyse zur Einschätzung der Sprachkenntnisse betrachtet werden.

Als Basis dienen Texte von Studienbewerbern zur Einstufung für einen Vorbereitungskurs auf die Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse (PndS). Die Texte wurden zur herzergreifenden Bildergeschichte von e. o. plauen „Jagdeifer und Reue“ (in Eppert 1983/84, 12, zum Vorgehen s. Griebhaber 2005) produziert. Von den Teilnehmern strebten sehr viele ein technisch-naturwissenschaftliches Studium an. Die Erstsprachen reichen von Arabisch über Bahasa Indonesia und Japanisch bis zu Türkisch und Englisch. Bei der Angabe Afghanisch war die Erstsprache nicht eindeutig feststellbar. Für eine differenzierte Betrachtung

wurden die Texte zunächst nach der Zahl der minimalen satzwertigen Einheiten in längere und kürzere Texte eingeteilt. Die kürzeren Texte haben bis zu 10 Einheiten, die 5 längeren mehr als 10 (s. Tabelle 7).

Tab. 7: ‚Jagdeifer und Reue‘, Textlänge und grammatische Merkmale; kurze Texte: bis 10 Segmente; lange Texte: mehr als 10 Segmente

kurze	lange	Merkmal
5	5	Anzahl der Texte
07,2	12,8	Durchschnittliche Zahl minimaler satzwertiger Einheiten
1,6	2,6	Durchschnitt der Profilstufe
39	12	Prozent der durchschnittlichen Fehler im Nominalbereich
26	08	Prozent der durchschnittlich falschen Kasus insgesamt
38	11	Prozent der durchschnittlichen falschen Dative
21	02	Prozent der durchschnittlichen falscher Genuszuweisung
14	03	Prozent der durchschnittlich falschen Determinative

Tabelle 7 zeigt die generelle Korrespondenz von produzierter Textmenge und syntaktischer Komplexität: Bei den längeren Texten liegt der Profilstufenmittelwert bei 2,6, bei den kürzeren bei 1,6. Größere Unterschiede zeigen sich im Bereich der Nominalflexion. Generell weisen die kürzeren Texte eine dreimal höhere Fehlerate auf als die längeren. Dies trifft zu für Fehler im Nominalbereich insgesamt, für falsche Dative und für fehlerhafte Genuszuweisung. Die Fehlerrate in der Determination, d. h. z. B. bestimmter Artikel statt unbestimmtem Artikel, sind in den kurzen Texten sogar über viermal so hoch.

Insgesamt zeigen sich bei der heterogenen DaF-Lernergruppe auf der Basis des Textumfangs deutliche Zusammenhänge mit der erreichten syntaktischen Komplexität und der morphologischen Korrektheit.

Tab. 8: ‚Jagdeifer und Reue‘, Profile und Morphologie
AFG: Afghanisch, ARB: Arabisch, ENG: Englisch, IND: Indonesisch, JAP:
Japanisch, TRK: Türkisch, TR/KU: Türkisch und Kurdisch

LN	L1	PFS	SGM	Profilstufen					Nom.-Flexion		
				PS4	PS3	PS2	PS1	PS0	Fg%	DET	DAT
AKIY	JAP	4	14	3	4	4	2	1	06	03	00
DAOS	AFG	3	12	1	3	3	4	1	17	00	40
YOSA	ARB	3	13		3	9	1		11	04	13
FIDH	TRK	2	9	1		4	2	2	48	20	00
EMIA	TRK	2	11			9	1	1	26	05	20
AHMC	TRK	2	7			4		3	50	29	67
HASE	TR/KU	2	4			3	1		14	00	00
COLB	ENG	1	14	1	1	2	10		35	05	29
ADIB	IND	1	7		2	1	4		35	05	29
NABQ	ARB	1	9		1		6	1	35	14	57

In Tabelle 8 sind die zehn Texte auf der Basis ihrer syntaktischen Komplexität angeordnet, bei gleicher Profilstufe nach den jeweils komplexesten Strukturen im Text. Mit Ausnahme von zwei Ausreißern weisen die Texte innerhalb der jeweiligen Profilstufe ähnliche Werte auf.

Der erste Ausreißer ist der Text von COLB, der einiges länger als die beiden anderen Texte seiner Profilstufe ist, dessen Fehlerzahl jedoch auf dem niedrigen Niveau des Spitzentextes liegt. Trotz der Dominanz einfacher Strukturen enthält sein Text auch komplexere Konstruktionen bis hin zu einem Nebensatz. Insofern als er auch durch seine mit dem Deutschen eng verwandten Erstsprache aus der Gruppe der übrigen Probanden herausfällt, wird er nicht weiter berücksichtigt.

Bei dem zweiten Ausreißer handelt es sich um den zweisprachigen Lerner HASE mit den Erstsprachen Türkisch und Kurdisch. Er verfasst den mit Abstand kürzesten Text bei sehr viel weniger Abweichungen als die übrigen drei Texte seiner Profilstufe. Möglicherweise spielt seine Zweisprachigkeit eine Rolle.

Die übrigen acht Lernertexte bilden in ihren Profilstufen recht homogene Gruppen. Die drei Lernenden der Spitzengruppe mit den Profilstufen 3 und 4 heben sich sowohl nach der Länge als auch nach der durchschnittlichen Fehlerzahl deutlich ab. Der Spitzentext der Profilstufe 4 hebt sich dabei von den beiden anderen ab.

Die Mittelgruppe mit der Profilstufe 2 bilden vier türkische Lerner, von denen HASE gesondert zu betrachten ist. Mit Ausnahme von FIDH enthalten sie nur Konstruktionen bis zur Separation. Die globalen Fehlerzahlen reichen von 26% bis 50%. Die hohe Fehlerzahl bei den Determinativen könnte auf dieser geringen Kenntnisstufe mit dem Einfluss der artikellosen Erstsprache Türkisch auf die Verwendung der deutschen Artikel zusammenhängen (s. Hansen 1991). Dagegen sind die sehr geringen Fehlerzahlen der Lernerin AKIY angesichts der Artikellosigkeit des Japanischen auffällig. Bei ihr könnte auch das hochdifferenzierte Numeralklassifikatorensystem (s. Rickmeyer 1985) eine erwerbsunterstützende Rolle spielen.

Alle Lernenden mit einfachen Konstruktionen der Profilstufe 1 unterscheiden sich von der Mittelgruppe durch einen hohen Anteil einfacher Konstruktionen und durch einige Inversionen. Nach Herausnahme des englischsprachigen Probanden COLB sind die Fehler der beiden anderen auf ähnlich hohem Niveau. Allerdings sind im Vergleich zu den Texten der nächsthöheren Stufe keine übereinstimmenden klaren Unterschiede erkennbar.

Bei der insgesamt heterogenen DaF-Lernergruppe ergibt die Profilanalyse bei den schwachen Lernern der Profilstufen 1 und 2 ein eher diffuses Fehlerbild. Dagegen heben sich die syntaktisch komplexeren Texte der Stufen 3 und 4 bei den Fehlern klar gegenüber den beiden unteren Gruppen ab. Die Profilanalyse kann also die heterogene Probandengruppe in Fortgeschrittene und weniger Fortgeschrittene unterteilen. Für alle Lernenden liefert das Strukturprofil Hinweise auf den aktuell erreichten Erwerbsstand und für die nächsten Erwerbsschritte.

8 Zur Progression

In mehreren Studien wurde gezeigt, dass der Unterricht den Erwerb der jeweils nächsten Stufe befördern kann, nicht aber weiter entfernte Stufen über dem bereits erreichten Niveau. Nach der Lehrbarkeitshypothese von Pienemann (1998) bleibt ein auf die Überbückung einer größeren Distanz zielender Unterricht wirkungslos, wenn er nicht sogar zu einer Verunsicherung führt. Mit der Profilanalyse steht ein Instrument zur Verfügung, mit dem die Lernenden bei den bereits erreichten Kenntnissen abgeholt werden können.

Die Profilanalyse bietet sich für methodisch offene Unterrichtskonzepte als wertvolle Hilfe zur Beurteilung von Lernerfolgen an. Insbesondere bei projektorientiertem Unterricht vermissen viele Lernende das Fortschrittsgefühl, das das Umblättern von Lehrwerkseiten vermittelt. Sie nehmen vor allem den Zuwachs inhaltlicher Kenntnisse wahr, eventuell bemerken sie auch Erweiterungen ihres Wortschatzes, doch vermissen sie häufig den Zuwachs grammatischer Kenntnisse. Hier kann die Profilanalyse eine nachprüfbare Einschätzung der Kenntnisse und Hinweise zur gezielten Unterstützung geben.

Schließlich sollten die Forschungsergebnisse auch bei der Lehrwerkproduktion stärker als bisher berücksichtigt werden. Bisher spielen die Spracherwerbsstufen bei der Gestaltung der Progression immer noch fast keine Rolle, wie Winkler (2010) in einer Untersuchung von vier weit verbreiteten DaF-Lehrwerken gezeigt hat: Berliner Platz, Schritte International, Tangram aktuell und Studio d.

Grundlage von Winklers Untersuchung sind folgende drei Wortstellungsmuster:

SVO: einfache Sätze:	„Marco isst eine Pizza Ø.“
SOV mit Modalverben:	„Marco will eine Pizza essen.“
SOV mit Hilfsverben:	„Marco hat eine Pizza gegessen.“

In drei der vier Lehrwerke werden Separationsstrukturen erst sehr spät eingeführt. Durch die lange Periode einfacher SVO-Strukturmuster wird den Lernenden so zunächst fälschlicherweise das Deutsche als SVO-Sprache vermittelt. Damit erscheint das Deutsche als sehr eng mit dem Englischen verwandt. Die spätere Einführung der Separation muss dann die inzwischen aufgebauten Muster modifizieren. Dagegen hat Weinrich (z. B. 2003/2) immer wieder darauf hingewiesen, dass das Deutsche schon von Anfang an auf der Basis von Klammerstrukturen vermittelt werden sollte. Es ist an der Zeit, dass dies in den DaF-Lehrwerken berücksichtigt wird.

9 Resümee

Wie weit haben wir uns nun am Ende der Integration genähert? In Bezug auf zunehmend komplexere Wortstellungsmuster des Deutschen bildet die Integration von erweiterten Partizipialattributen die komplexeste Struktur. Sie ist vor allem in Fachtexten anzutreffen, in denen die kompakte Darstellung hochdifferenzierter Sachverhalte besonders gut zur Geltung kommt. Für die meisten Lernenden dürften rezeptive Kenntnisse dieses Verfahrens ausreichend sein. Die mit finiten Verben realisierten Klammerstrukturen unterhalb der Integration sollten in ihrem prinzipiellen Aufbau in Allgemeinsprachkursen behandelt werden, da sie zum Kernbestand der für das Deutsche charakteristischen Strukturen zählen. Der Weg zur Integration bildet mit der zunehmenden Komplexität syntaktischer Strukturen die Grundlage für den stufenweisen Erwerb des Deutschen. Die Konstruktions-typen können deshalb als Instrument zur Beurteilung des Erwerbsstandes dienen. Bei der Auswahl und Gestaltung von Lehrmaterialien sollten die Strukturtypen mehr als bisher beachtet werden.

Zum zweiten Aspekt der Integration, nämlich zur Integration von DaF und DaZ, hat sich gezeigt, dass die Spracherwerbsstufen eine tragfähige Grundlage für beide Adressatengruppen bilden. Der Erwerb der grundlegenden syntaktischen Muster des Deutschen wird bis auf ganz eng verwandte Sprachen wie das Niederländische (Klein Gunnewiek 2000) primär von den Bedingungen der Zielsprache bestimmt. Erstsprachliche Einflüsse sind eher in anderen Bereichen, z. B. der Determination, festzustellen.

Die Profilanalyse liefert für die frühen Phasen des Zweitspracherwerbs im Primar-, Sekundar- oder Tertiärbereich zuverlässige Beurteilungen der Sprachkenntnisse. Bei Lernenden mit mehrjähriger Deutsch Erfahrung liefert sie einen Einblick in die Nutzung der Sprachkenntnisse und kann auf der Basis der Profile Hinweise auf einen besonderen Förderbedarf geben.

Für den DaF-Bereich kann die Profilanalyse Lerner mit geringen Deutschkenntnissen identifizieren und für frühe Erwerbsphasen differenzierte Einblicke in den Stand der Kenntnisse geben. Insbesondere kann sie eine Hilfe für die Unterrichtsplanung und bei der Textbeurteilung geben. Generell kann die

Profilanalyse projektorientierte Unterrichtskonzepte unterstützen, indem sie zur Beurteilung des Lernerfolgs beiträgt.

Literatur

- Brinkschulte, Melanie; Griebhaber, Wilhelm (2000): Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention. In: *PALM* 03/00 Münster: WWU Sprachenzentrum (http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-482/2000_03.pdf, 12 Seiten, letzter Abruf 7.9.11).
- Clahsen, Harald (1985): Profiling second language development: A procedure for assessing L2 proficiency. In: Hyldenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 283–331.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Drach, Erich (1937): *Grundgedanken der deutschen Satzlehre*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Eppert, Franz (1983/4): *E. O. Plauen – Vater und Sohn – Band 1: Bildgeschichten für den Konversations- und Aufsatzunterricht ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert*. Ismaning: Hueber.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Griebhaber, Wilhelm (2005): „Jagdeifer und Reue“ – Texte von Studierenden aus Almaty in Deutsch. In: Bismark, Heike; Honemann, Volker; Neuß, Elmar; Tomasek, Tomas (Hrsg.): *Usbekisch-deutsche Studien*. Münster: LIT, 19–41.
- Griebhaber, Wilhelm (2006): Supporting learners: Profile analysis as a didactic tool for learner language analysis. In: Kötter, Markus; Traxel, Oliver; Gabel, Stephan (Hrsg.): *Investigating and Facilitating Language Learning. Papers in Honour of Lienhard Legenhausen*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 103–115.
- Griebhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Heilmann, Beatrix (2009): Erste Ergebnisse der Langzeitstudie Deutsch & PC aus der Sekundarstufe. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und zur Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.B.: Fillibach, 255–271.
- Klein Gunnewiek, Lisanne (2000): *Sequenzen und Konsequenzen. Zur Entwicklung niederländischer Lerner im Deutschen als Fremdsprache*. Amsterdam: Atlanta.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1.3/86, 52–79 (auch: Hamburg: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit* 21/87).
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Pienemann, Manfred (2006/4): Was der Fremdsprachenunterricht von der Spracherwerbsforschung erwarten darf. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 541–548.
- Plunkett, Kim (1995): Connectionist approaches to language acquisition. In: Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian (Hrsg.): *The Handbook of Child Language*. Oxford: Blackwell, 36–72.
- Rickmeyer, Jens (1985): *Morphosyntax der japanischen Gegenwartssprache*. Heidelberg: Groos.
- Tesnière, Lucien (1980): *Grundzüge der strukturalen Syntax*. Herausgegeben und übersetzt von Ulrich Engel. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren.
- Weinrich, Harald (2003/2): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Hildesheim: Olms.
- Winkler, Steffi (2010): *From L1 SVO to L2 SOV. The acquisition of German clause structure and the impact of language tuition*. Münster: WWU, 2nd Junior Research Meeting for Applied Linguistics, March, 18–19, 2010 (unveröffentlichter Vortrag).
- Zimmermann, Günther (1990): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber.

Silvia Demmig und Claus Altmayer

Themenschwerpunkt 1: Kulturwissenschaft und Kulturvermittlung

In den herkömmlicherweise als ‚Landeskunde‘ bezeichneten kulturbezogenen Teilaspekten des Lehrens und Lernens der Fremdsprache Deutsch zeichnen sich in letzter Zeit interessante, aber teilweise auch widersprüchliche Entwicklungen ab. Einerseits nämlich scheint die mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen einhergehende Orientierung an *sprachlichen* Handlungskompetenzen den Bereich des *kulturellen* Lernens weitgehend zu ignorieren bzw. nur noch auf sehr bescheidenem Niveau zu berücksichtigen. Kulturbezogene Kompetenzen drohen dabei auf leicht mess- und evaluierbare Kernelemente kulturellen Wissens und kultureller Handlungsfähigkeit reduziert und simplifiziert zu werden, die komplexere Zusammenhänge gar nicht mehr zulassen. Dem steht andererseits ein erhöhter gesellschaftlicher Bedarf an kulturbezogenen oder ‚interkulturellen‘ Kompetenzen gegenüber, der sich aus veränderten Lebens- und Kommunikationsbedingungen der sich weiter globalisierenden Welt ergibt und der sich seit einigen Jahren auch in neuen theoretisch-wissenschaftlichen wie praxisbezogenen Ansätzen und Konzepten niederschlägt. Im Fach Deutsch als Fremdsprache wie in anderen Fremdsprachenwissenschaften zeigt sich diese Entwicklung vor allem in den aktuellen Ansätzen, die herkömmliche ‚Landeskunde‘ auf eine völlig neue Basis zu stellen und sie – unter Einbeziehung globaler und interdisziplinärer Diskurse – als ‚Kulturwissenschaft‘ gewissermaßen neu zu erfinden. Dazu liegen mittlerweile auch einige viel versprechende Überlegungen vor, die ‚Kultur‘ jenseits der traditionellen Konzepte von Nationalkulturen und jenseits der simplifizierenden Dichotomien von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ als soziale Deutungsressource begreifen und von hier aus versuchen, kulturbezogene Lernprozesse im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen völlig neu zu denken und daraus auch praktische Konsequenzen, etwa in Form neuer Curricula, Lernzielbeschreibungen und Lernmaterialien, zu ziehen.

Vor diesem Hintergrund stellen sich im Hinblick auf die Weiterentwicklung einer solchen kulturwissenschaftlich basierten ‚Landeskunde‘ derzeit noch eine ganze Reihe von Fragen, insbesondere ist die angedeutete Umsetzung der vorliegenden theoretischen Überlegungen in praxisbezogene und praxisrelevante Konzepte bislang nicht in dem Maß gelungen, wie dies wünschenswert wäre. Nach wie vor stehen ein eher theoretisch-wissenschaftlicher Diskurs zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde einerseits und ein immer noch weitgehend auf der Basis ‚interkultureller‘ Ansätze operierender praktischer Diskurs zu Zielorientierungen, Lernmaterialien und Curriculum- bzw. Unterrichtsplanung andererseits weitgehend berührungslos nebeneinander. Hier Abhilfe zu schaffen und die vorhandenen

Diskurse stärker miteinander zu verschränken, war nicht zuletzt das Ziel dieses Themenschwerpunkts während der Leipziger FaDaF-Tagung. Dabei sollten konkret Fragen diskutiert werden wie die nach sinnvollen Zielorientierungen eines kulturbezogenen Lernens im Kontext von Deutsch als Fremdsprache, nach aktuellen Lernmaterialien, die die angesprochenen neuen Überlegungen einbeziehen, nach einzelnen Praxisbereichen wie den Orientierungskursen des BAMF und deren Potenzial für ein kulturbezogenes Lernen, nach Möglichkeiten und Grenzen einer Evaluierung kulturbezogener Lernprozesse usw. Nicht zuletzt sollte und wollte der Themenschwerpunkt aber auch ein Forum sein, um neue Forschungsprojekte und -ergebnisse insbesondere empirischer Art vor- und zur Diskussion zu stellen.

Die hier vorgenommene Auswahl aus den während der Leipziger Tagung tatsächlich gehaltenen Vorträgen versucht das breite Spektrum von Themen und Fragestellungen deutlich zu machen, die derzeit unter dem Globalthema „Landeskunde und Kulturwissenschaft“ im Fach Deutsch als Fremdsprache diskutiert werden. Dieses Spektrum reicht von der kritischen Weiterentwicklung hergebrachter Ansätze der Kulturdidaktik über die Frage der Umsetzung des kulturwissenschaftlichen Konzepts der ‚Erinnerungsorte‘ im DaF-Unterricht bis hin zu methodisch ausgefeilten empirischen Studien zu kulturbezogenen Lernprozessen in unterschiedlichen Kontexten. Zu den Beiträgen im Einzelnen:

Eva Chen (Jena) dokumentiert in ihrem Vortrag mit dem Titel „Prinzip Innehalten‘ in der Landeskunde – komplementäre Aspekte der Kulturdidaktik zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht“ den Stand ihres Habilitationssprojekts, in dem sie eine Theorie des ‚kulturellen Lernens‘ entwickelt. Dabei grenzt sie sich einerseits von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und -konzepten ab, andererseits zeigt sie Perspektiven für eine am Begriff des ‚Verstehens‘ orientierte Didaktik auf.

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań) verbindet in ihrem Beitrag „Erinnerungsorte‘ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial“ die Adaption eines kulturwissenschaftlichen Konzepts für das Fach DaF mit dessen praktischer Umsetzung in einem polnisch-deutschen Lehr-Lernkontext. Dabei bezieht sie sowohl die interkulturelle Perspektive als auch die Dach(L)-Problematik mit in ihre Überlegungen ein.

Elke Bosse (Hildesheim) und *Bernd-Dietrich Müller-Jacquier* (Bayreuth) berichten in ihrem Vortrag „Kulturreflexive Deutungsarbeit: Kommunikative Verfahren zur Förderung interkultureller Kompetenzen“ über ihre Forschungsergebnisse aus Unterrichtsanalysen interkultureller Trainings. Dabei arbeiten sie Diskursschemata heraus, die bei der „kulturreflexiven Deutungsarbeit“ ablaufen, um daraus methodisch-didaktische Implikationen für den Unterricht abzuleiten.

Rebecca Zabel (Leipzig) analysiert unter dem Titel „Kulturelle Orientierungen in Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz und die Frage des ‚Anschließen-Könnens““ Unterrichtssequenzen aus Orientierungskursen (Kurse mit landeskundlichen Inhalten im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes). Dabei stellt sie

sowohl ihr methodisches Vorgehen im Rahmen der diskursanalytischen Forschung als auch ausgewählte Forschungsergebnisse ihres Dissertationsprojektes vor.

Die Beiträge dokumentieren einerseits die große Bandbreite der Forschung im Bereich der Kulturwissenschaften und Kulturvermittlung, andererseits zeigt jeder einzelne Beitrag, wie intensiv und detailliert an Fragen der Modellierung von praxisrelevanten Konzepten an den in der Sektion vertretenen Forschungsstandorten gearbeitet wird.

Das ‚Prinzip Innehalten‘ in der Landeskunde – komplementäre Aspekte der Kulturdidaktik zur Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Eva Chen (Jena)

Google-Stichwortabfragen sind nach wie vor beliebt, wenn auch schon etwas abgegriffene Versuche, wissenschaftliche Abhandlungen, Vorträge und Referate zu eröffnen. Dieser Zugang bietet zwei Vorteile. Zum einen verleiht er gleich zum Einstieg den dringend benötigten Ausweis der Objektivität (*fishing for facts* im Datennetz), zum anderen ist er überaus praktisch, da man während des Schreibens ja ohnehin schon am Computer sitzt und binnen Sekunden ein paar Stichworte geliefert bekommt: „Wir müssen handeln“. Ungefähr 340.000 Treffer. „Wir müssen innehalten“. Ungefähr 4.230 Treffer.¹ Rein quantitativ betrachtet, steht der Zeitgeistsieger eindeutig fest. Allenthalben scheint derzeit ein immenser Handlungsdruck zu herrschen. Angesichts der zahlreichen – nur kollektiv zu bewältigenden Probleme auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene ist das nicht verwunderlich. Auch in Bezug auf die Gestaltung und die Ziele des Fremdsprachenunterrichts nimmt das Stichwort „handeln“ seit etlichen Jahren eine dominante Stellung ein, die bislang nur selten hinterfragt wird. Die einseitige Konzentration auf das Handeln im Unterricht kann jedoch, speziell im Bereich landeskundlichen Lehrens, zu einem eingengten didaktischen Horizont führen, wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

¹ Abfrage über google.de am 29.12.11.

1 Fetisch Handlungskompetenz im (Fremdsprachen-) Unterricht

Auf pädagogisch-didaktischer Ebene ist die Forderung nach Handlungsorientierung bei Weitem keine neue. Sie bildet vielmehr deren Kern bereits in den Anfängen der modernen Erziehungswissenschaft des 19. Jahrhunderts. So formulierte Schleiermacher in seinen „Pädagogischen Vorlesungen“, dass die Selbsttätigkeit der Lernenden das wichtigste Werkzeug auf deren Weg zur Bildung darstelle (vgl. Schleiermacher [1826] 2000: 30f.). In der damaligen Unterrichtspraxis konnte dieser Gedanke allerdings kaum Fuß fassen. Knapp ein Jahrhundert später erschallte erneut der Ruf nach handlungsorientiertem Lehren und Lernen – dieses Mal schon etwas konzertierter und mit mehr Ergebnissen aufwartend im Umkreis der vielgestaltigen, sogenannten Reformpädagogik (vgl. Oelkers 2005: 192f.). Heute wird niemand mehr ernsthaft die prinzipielle Legitimität dieser Forderung bestreiten – sie ist durch zahlreiche empirische Studien erhärtet, wird vom ‚gesunden Menschenverstand‘ alltäglicher Erfahrung getragen und in den Idealen eines selbstbestimmten Menschenbildes überhöht: Tun kann man nur durch eigenes Tun lernen (vgl. Montessori 2000). Die inzwischen selbstverständliche und unhinterfragte Ausrichtung an der Handlungsorientierung birgt jedoch gewisse Gefahren in sich. Zum einen: Handlungsorientierung verkommt zur inhaltsleeren Floskel, zu einem Stempel, der jedem unterrichtlichen Geschehen aufgedrückt wird. Zum anderen: Sie entwickelt sich zu einem idolisierten Fetisch, der keinen Blick mehr zulässt auf anderes. Mit den Auswirkungen der zweiten Gefahr will ich mich im Folgenden beschäftigen, und zwar speziell bezogen auf die Fremdsprachendidaktik.

Um es gleich vorwegzunehmen: Es ist kein Anliegen dieses Artikels das wohlbegründete Primat der Handlungsorientierung des Lehrens und Lernens prinzipiell in Zweifel zu ziehen. Hier geht es darum aufzuzeigen, dass jeweils genau überlegt werden muss, in welchen Fällen der Weg und das Ziel pädagogischer Bemühungen *unmittelbar* in der Handlungskompetenz der Lernenden liegen, und in welchen Fällen möglicherweise zunächst andere Lernziele Vorrang haben sollten – und somit auch wieder über andere Unterrichtsmethoden nachgedacht werden darf. Meyer und Jank wehren sich bereits 1991 gegen die Unterstellung, ihre Forderung nach Handlungsorientierung bedeute, dass „das Handeln der Schülerinnen an die Stelle des Nachdenkens, Kritisierens und vertiefenden Übens“ (Meyer, Jank 1991: 338) treten solle. Dennoch ist zu befürchten, dass planloser Aktionismus statt sinnvoller Handlungsorientierung resultiert, wenn am Anfang nicht genau erwogen wird, an welchen Stellen eigenes Handeln das Ergebnis sein soll und an welchen Stellen es (noch) nicht das gewünschte Ergebnis sein *kann*.

Handlungsorientierung oder Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht als Fetisch zu bezeichnen scheint eine rhetorische Übertreibung zu sein. Geht man jedoch davon aus, dass nicht nur Objekten, sondern auch Begriffen eine kultische Verehrung widerfahren kann, die Bedeutung für die eigene Identität

gewinnen, dann ist die Vorstellung von der Handlungsorientierung als eines kollektiven Fetischs in der (Fremdsprachen-)Didaktik nicht mehr abwegig.² Der Siegeszug des task-based language learning (vgl. Ellis 2003; Willis, Willis 2007) spiegelt sich längst schon in den deutschsprachigen Fachpublikationen wider (vgl. Müller-Hartmann, Schocker-von Ditfurth 2005; Bausch 2006; Burkhardt 2008; Abendroth-Timmer 2009). Insofern kann man durchaus von einem allgemeinen und vielfach wiederholten Bekenntnis (auch dieser Begriff stammt nicht zufällig aus der Sphäre des Religiösen) zur Handlungsorientierung sprechen. Auf den ersten und auch auf den zweiten Blick erscheint dieses Bekenntnis als durchaus wünschenswert, gar notwendig. Eine Disziplin, die sich der Vermittlung fremder Sprachen widmet, sollte die Aufgabe in den Mittelpunkt stellen, Menschen dazu zu befähigen, diese Sprachen nicht nur rezeptiv zu erfassen, sondern im Alltag situationsgerecht aktiv-sprachhandelnd einzusetzen. Insofern erscheint die Forderung nach einer bereits in der Unterrichtspraxis durchgängig geübten Handlungsorientierung nichts weniger als logisch. Carola Surkamp definiert diese Handlungsorientierung in Anlehnung an Bach und Timm (2003) folgendermaßen: „[...] dass der Lernende über den Kommunikationsakt eine Beziehung zum Gesprächspartner herstellt; Ideen, Emotionen, Erfahrungen, Kenntnisse und Wünsche übermittelt [...]; im Kommunikationspartner bestimmte Handlungsreaktionen auslöst [...].“ (Surskamp 2007: 90).

Wie noch zu zeigen sein wird, bietet die theoretische Grundlegung der Aufgabenorientierung durchaus wichtige Hinweise für die Kulturdidaktik. Ein Problem liegt jedoch darin, dass aus den Ansätzen zum task based learning häufig ein stark verengter Begriff von „Handeln“ und von „Interaktion“ abgeleitet wird, der zu einer vorschnellen Reduzierung auf unmittelbare Produktorientierung und zur Vernachlässigung von Prozessen führen kann, die sinnvollem Handeln vorausgehen müssen oder die nicht direkt auf ein (interaktives) Handeln abzielen. Denn Fremdsprachenunterricht soll die Lernenden zwar schwerpunktmäßig, allerdings nicht ausschließlich, auf kommunikatives Handeln in der Fremdsprache im Sinne einer *direkten* Interaktion mit einem oder mehreren (menschlichen) Kommunikationspartnern im oben genannten Sinne vorbereiten. Er hat auch die

² Überträgt man die folgenden Fetisch-Definitionen auf Begriffe, die in wissenschaftlichen Fachdisziplinen jeweils für eine gewisse Zeit große Konjunktur erleben, um dann wieder durch neue, vielbenutzte Schlagworte ersetzt zu werden, kann man den Begriff *Handlungsorientierung* durchaus in diese Kategorie einordnen. „Fetisch: 1. ein Gegenstand, dem man helfende, schützende Zauberkraft zuschreibt, die aber meist nur dann wirkt, wenn man ihm durch Gaben, Anbetung etc. huldigt; 2. im übertragenen Sinne können dies alle Objekte, Zeichen, Symbole sein, denen Verehrung und Bewunderung entgegengebracht werden [...].“ (Reinhold 1997, s. v. Fetisch). Nach Böhme „wird mit Fetisch ein Ding bezeichnet, an das Individuen oder Kollektive Bedeutungen und Kräfte knüpfen [...] und zwar so, dass das Ding für den Fetischisten diese Bedeutungen und Kräfte inkorporiert wie ausstrahlt. Das aber [ist] Selbsttäuschung. Als ein bedeutendes und kraftgeladenes Objekt wird das Fetisch-Ding für den Fetischisten zu einem Agens, an das dieser fortan durch Verehrungs-, Furcht- oder Wunschmotive gebunden ist. Das Ding erhält damit Wirk- und Bindungsenergien.“ (Böhme 2006: 17) In der Brockhaus-Enzyklopädie heißt es lakonisch: „Jeder Gegenstand kann zum Fetisch werden. [...] Wenn er versagt, ersetzt man ihn durch einen neuen.“ (Brockhaus-Enzyklopädie in 30 Bänden. Band 9, s. v. Fetisch. 21. Aufl. 2006.)

Aufgabe, die Lernenden auf die verstehende Begegnung und Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Welt per se vorzubereiten: gemeint sind die kulturbezogenen und landeskundlichen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts. Die untrennbare Einbettung von Sprache in Kultur und die dadurch permanent ablaufende *implizite* Kulturvermittlung durch Sprachvermittlung muss an dieser Stelle jedoch ausgeklammert werden; dies ist eine weitere Herausforderung, die an anderer Stelle der Erörterung bedarf. Es geht im Folgenden um die *explizite* Kulturvermittlung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts, also um das, was nach wie vor im Kontext des Deutschen als Fremdsprache hauptsächlich unter dem Begriff *Landeskunde* beziehungsweise *Landeskundendidaktik* firmiert. Es wurden bereits seit längerer Zeit und von verschiedenen Seiten Bedenken gegenüber der Bezeichnung *Landeskunde/Landeskundendidaktik* geäußert (Kamm 1996: 86; Altmayer 2004: 14; Casper-Hehne 2006: 101), die hier nicht im Einzelnen wiederholt werden müssen, da in dieser Abhandlung die Namensfrage des Faches nicht im Vordergrund stehen soll. Es soll daher hier genügen, dieser Kritik aus den andernorts erörterten Gründen beizupflichten und deshalb die Verwendung des Begriffes *Kulturdidaktik* vorzuschlagen.

2 Interkulturelle Landeskunde in der Sackgasse

Gemessen am wissenschaftlichen Diskurs befindet sich die Kulturdidaktik seit etlichen Jahren in der Dauerkrise (vgl. Koreik 2000; Wormer 2003; Gnutzmann, Königs 2006) – vielleicht war sie aber auch schon von ihrer Entstehung an eine stets mehr Fragen formulierende als Antworten findende Disziplin. Auseinandersetzungen um die zentralen Ziele, Inhalte und Methoden werden das Fach (sofern man es als solches bezeichnen kann) vermutlich auch weiterhin begleiten. Vielleicht liegt in dieser permanenten Reflexion und In-Frage-Stellung auch genau seine Stärke – auch wenn man sich manches Mal heimlich wünscht, es möge endlich ein klein wenig Ruhe einkehren, und sei es nur, damit man die verwirrten Erstsemester in der Einführungsveranstaltung *Kulturvermittlung* mit etwas mehr Sicherheit ins weitere Studium schicken kann. Seitdem die – damals noch durchgängig so bezeichnete – Landeskunde zum Ende der 1980er Jahre zum ersten Mal mit dem interkulturellen Lernen auf Tuchfühlung gegangen war, scheint die einst so vielversprechende Beziehung der beiden sich immer mehr zu einer Problemehe zu entwickeln. In der Theorie versierte, ebenso wie in der Praxis erfahrene, Kritikerinnen und Kritiker monierten verschiedene Punkte an der solcherart entstandenen *interkulturellen Landeskunde*. Im Wesentlichen konzentrierten sie sich dabei auf die folgenden Probleme: unklare Begrifflichkeiten sowohl was den Kulturbegriff (Altmayer 1997) als auch den Begriff *interkulturell* (Reinbothe 1999: 344) betrifft, fehlende wissenschaftliche Fundierung (Wormer 2003; Altmayer 2004; Altmayer 2006; Casper-Hehne 2006), eine einseitige Konzentration auf das Training sozialer Kompetenzen (Perspektivenwechsel,

Meinungsbildung etc.) zu Ungunsten fundierter landeskundlicher Informationen (Bettermann 1999: 508; Casper-Hehne 2006: 104; Koreik 2000: 22; Reinbothe 1999: 348), bis hin zu generellen Bedenken, die Landeskunde bzw. die Lehrenden als deren Mittlerpersonen mit dem Anspruch auf die hohen Ziele einer umfassenden interkulturellen Bildung zu überfordern (Bauer 2009: 17). Bei all den verschiedenen, teilweise sogar konträren Ansätzen in Bezug auf eine Re- bzw. Neuformierung und Umbenennung der Landeskunde (Schwerdtfeger 1991) herrschte und herrscht in einem Punkt weitgehend Übereinstimmung: als unverzichtbare – aber häufig vernachlässigte – Grundlage aller landeskundlichen und kulturbezogenen Bildung gelten die Kenntnisse des Neuen, gilt das Wissen. Der Erwerb von kulturbezogenem Wissen steht auf den ersten Blick jedoch in einem gewissen Widerspruch zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht.

3 Die Folgen von Lernforschung und Bildungspolitik für die Kulturdidaktik

Von den Entwicklungen in den allgemeinen bildungspolitischen und speziell fremdsprachendidaktischen Fachdiskursen der letzten zwanzig Jahre ausgehend, hat sich die Orientierung an zu vermittelnden Kompetenzen als Leitlinie für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht längst etabliert, ungeachtet einer anhaltend kritischen Diskussion über Kompetenztheorien und -modelle (vgl. Klein 2008: 10). Das weitgehend unhinterfragte Denken über und Konzipieren von Unterricht in Kompetenzkategorien hat jedoch direkte Auswirkungen auch auf die Rahmenbedingungen der Kulturdidaktik, da von ihm ausgehend eine vorschnelle Verengung auf Handlungskompetenzen und messbare Lernergebnisse erfolgt. Der derzeit dominierende Kompetenzbegriff beinhaltet zunächst noch keine Reduzierung auf den Aspekt des Handelns. So definiert Zydariß unter Bezugnahme auf Weinert (2001: 27f.) Kompetenzen als „mehrfach dimensionierte Bereitschaften eines Menschen (Dispositionen), die gleichermaßen Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Motivation, Absichten, Können, Handeln und soziale Aspekte umfassen.“ (Zydariß 2010: 59). Allerdings wird bei der näheren Bestimmung der zu vermittelnden Kompetenzen die dominierende Handlungsorientierung sehr deutlich. Für den Fremdsprachenunterricht werden im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – verständlicherweise – die Kompetenzen vor allem in Bezug auf die Entwicklung von Sprachkompetenzen im engeren Sinne formuliert, im Hinblick auf Ausdrucksfähigkeit, Flüssigkeit, Interaktion, Kohärenz, Korrektheit (vgl. Trim et al. 2001: 37f.) – die alle auf das sprachliche *Handeln* abzielen. Von diesen Lehrzielen werden dann die entsprechenden Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen abgeleitet. Durch diese Fokussierung werden jedoch grundlegende Überlegungen hinsichtlich kulturbezogener Lehrziele von Anfang an den engen Vorgaben einer direkten (Sprach-) Anwendungsorientierung unterworfen. Dieses Problem ist ebenfalls im Referenz-

rahmen zu erkennen. Bei der Formulierung der allgemeinen Kompetenzen, die Sprachenlernende entwickeln sollen, werden unter „Soziokulturelles Wissen“ (vgl. ebd.: 104f.) zwar eine ganze Reihe von inhaltlichen Merkmalen vorgeschlagen, über die die Lernenden Kenntnis und Bewusstsein gewinnen sollten, auf die Frage des Wozu und des Wie wird in den folgenden Kapiteln (6–9) jedoch nicht mehr eingegangen und es ist nur noch vom Sprachenlernen und von Sprachkompetenzen die Rede (vgl. ebd.: 37f.). Von einer solchermaßen reduzierten Ausgangsbasis aus kommt man sehr schnell zu einer Einordnung der Landeskunde als pragmlinguistische Hilfsdisziplin. Und von dieser Basis aus ist auch die große Attraktivität der Lernziele des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz zu erklären, die ebenfalls die Handlungsfähigkeit als oberstes Lernziel betonen. Letzten Endes ist die Zielrichtung auf das Handeln ganz klar vorgegeben, wenn Zydatiŕ – in Ergänzung der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (vgl. Klieme et al. 2003: 59) – im aktuellen Handbuch Fremdsprachenunterricht formuliert: „Sie [die Kompetenzen, E.C.] erlauben einem Menschen, konkrete aber variable und komplexe ‚Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen‘ – *in unserem Fall: in Kommunikationssituationen fremdsprachlich zu handeln. Hier schwingt die Komponente der Problemlösefähigkeit mit.*“ (Zydatiŕ 2010: 59) Unter dem Großkapitel „Skills und Kompetenzen“ werden im Handbuch Fremdsprachendidaktik (Hallet, Königs 2010) ebenfalls nur solche Kompetenzen und Fertigkeitsbereiche genannt, die unmittelbare sprachliche Bezüge haben: Fremdsprachliche literacies, kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit, Hören und Hörverstehen, Sprechen und Aussprache, Lesen und Leseverstehen, Schreiben, Sprachmittlung, Integrated Skills, Wortschatzerwerb, sprachliche Strukturen und Grammatik, Language Awareness (vgl. Hallet, Königs 2010). Und so kommt die einzige ausdrücklich auf Kultur bezogene Kompetenz, die *interkulturelle Kompetenz*, selbst nur in Form einer *interkulturellen kommunikativen Kompetenz* vor, die – unter Rückbezug auf Byram (1997) – wieder direkt mit „kommunikativen, soziolinguistischen und Diskurskompetenzen“ (Hu 2010: 76) verknüpft wird. Solange das Primat sowohl des Handelns als auch der kommunikativen Kompetenz als Lernziele von Anfang an die Vorgaben für alle weiteren Lernziele setzt, bleibt es schwierig, der Spezifik der Kulturdidaktik angemessene Konzepte zu entwickeln.

Insbesondere der didaktische Konstruktivismus hat auch in der Kulturdidaktik/Landeskundendidaktik deutliche Spuren hinterlassen. Li formuliert es folgendermaßen:

Betrachtet man Wissen als mentales Modell der Realität, das sich das Individuum durch aktive Prozesse der Wahrnehmung, Deutung und Speicherung von Informationen konstruiert, versteht man unter dem Wissen etwa subjektiv Angeeignetes, vom Lernenden Konstruiertes, so lässt sich Wissen nicht weitergeben bzw. vermitteln, sondern nur durch konstruktive Prozesse erwerben. (Li 2007: 138)

Die prinzipielle Anerkennung der Tatsache, dass individuelle Vorerfahrungen und Wahrnehmungsweisen jeweils zu individuellen Lernprozessen und -ergebnissen führen, ist wichtig für die Konzeption jeglichen Unterrichts- und Vermittlungsgeschehens. Die von konstruktivistischen Erkenntnissen abgeleiteten Forderungen nach „Lernumgebungen, Lernstätten und Lernwelten, in denen entdeckendes Lernen und Problemlösen möglich ist“ (Müller 1996: 103), verstärken jedoch ebenfalls die Tendenz, dass die Kulturdidaktik direkt unter dem Vorzeichen eines auf *Handlungskompetenzen* hin orientierten interkulturellen Lernens gesehen wird. Gnutzmann und Königs (2006: 14) gehen sogar noch einen Schritt weiter und schlussfolgern aus den lernpsychologisch-konstruktivistischen Erkenntnissen, „dass das interkulturelle Lernen die prozesshafte Weiterentwicklung eines produktorientierten Landeskundeverständnisses dar[stellt].“ Doch die angemessene Produkt- und Produktionsorientierung für den Bereich des mündlichen Spracherwerbs im Sinne einer größtmöglichen Annäherung an den ungesteuerten selbstentdeckenden (Erst-)Spracherwerb, ebenso wie die nachvollziehbare Output-Orientierung in der Schriftsprachlichkeit, vernachlässigt zentrale Anliegen der Kulturvermittlung. Es muss also erlaubt sein, zunächst einmal ganz unabhängig von allen Lehrzielen der Sprachdidaktik im engeren Sinne – ich spreche hier bewusst von Lehr- und nicht von Lernzielen, um die Perspektiven nicht zu vermischen – zu überlegen, was kulturbezogenes Lehren überhaupt bedeutet und umfasst, wozu es dienen soll und wie es am besten in die Praxis umgesetzt werden kann.³ Kulturdidaktik darf sich nicht von vornherein den ‚naturgemäß‘ enger gesteckten Grenzen der Fremdsprachendidaktik unterordnen. Schließlich sollte man nicht vergessen, dass Sprache jeweils ein Teil und Werkzeug der Kultur ist und nicht umgekehrt. Erst nach einer grundlegenden Auseinandersetzung mit den oben genannten Fragen sollte der Schritt erfolgen, abzuprüfen, wo sich sprachlich-kommunikative Lehrziele mit kulturbezogenen Lehrzielen deckungsgleich überschneiden, an welcher Stelle sie sich zumindest in der Unterrichtspraxis gut vereinbaren lassen, aber auch einzugestehen, wenn sich das eine und das andere möglicherweise in manchen Punkten gegenseitig behindern. Diese grundlegende Auseinandersetzung muss an anderer Stelle erfolgen. Eine erste These lautet, dass kulturbezogenes Lernen zunächst und in erster Linie auf ein Kennenlernen und eine reflektierende Auseinandersetzung mit (fremden) Lebenswelten abzielt, und dass dies die Lernenden besser auf (inter-)kulturelle Begegnungssituationen

³ Altmayer befasst sich seit einigen Jahren mit Fragen nach kulturbezogenem Lernen und entwickelte hierzu ein Konzept zum „kulturbezogenen Deutungslernen“. Für ihn findet kulturelles Lernen im engeren Sinne erst statt durch eine „Transformation der vorhandenen Deutungsmuster“ in den Lernenden – diese Transformation setzt wiederum voraus, dass „ihre bisherige Weltsicht, die ihnen aktuell verfügbaren Muster erschüttert und irritiert werden [...]“ (Altmayer 2008: 36). Diese Definition erscheint mir zu eng – zumal Altmayer selbst in einer auf Befragungen basierenden Pilotstudie feststellte, dass „nachhaltige Infragestellungen und Transformationen der den Befragten verfügbaren Deutungsmuster [...] eher nicht auszumachen [...]“ (Altmayer 2009: 137) waren. Insofern scheint die Frage nach den Zielen, Prozessen und Ergebnissen kulturellen Lehrens und Lernens noch nicht ausreichend geklärt, dennoch enthält Altmayers Theorie m. E. wichtige und wegweisende Bausteine.

vorbereitet als ein, wie auch immer geartetes, handlungsorientiertes Antizipieren und Einüben, das auch bei bester Vorbereitung nie auf die Vielfalt realer Situationen vorbereiten kann. Anders ausgedrückt: wenn man Kultur in einem weiten Sinne als soziale Praxis und als die Art der tradierten und sich wandelnden Auseinandersetzung der Menschen mit ihresgleichen und mit ihrer Umwelt begreift, welche sich aufgrund räumlich-zeitlich unterschiedlicher Einflussfaktoren in unterschiedlichen Erscheinungsformen entwickelt hat und weiterentwickelt, dann kann es im Lernfeld Kultur im Fremdsprachenunterricht nicht um das Machen und Produzieren von Kultur, auch nicht um das Einüben von speziellen Denk- und Verhaltensweisen gehen. Eine solch zurückhaltende Herangehensweise wird außerdem dem Umstand gerecht, dass Kulturen ohnehin niemals scharf voneinander abgrenzbar sind und essentialistische wie normative Kulturvorstellungen an der Realität dessen, wie unterschiedlich kulturelle Prägung sich im Individuum ausdrücken kann, vorbeigehen (vgl. Altmayer 2004: 110f.). Die generellen kulturbezogenen Fähigkeiten und Kompetenzen bringen die Fremdsprachenlernenden durch ihre vorausgegangenen Sozialisationsprozesse bereits mit und es kann nicht Ziel des Unterrichts sein, heranwachsende und erwachsene Menschen in irgendeiner Weise dann auf eine jeweils spezifische soziale Praxis im Sinne einer *Handlungskompetenz* hin zu lenken und zu trainieren. Wenn Watrowski 2002 in einem Artikel als Hauptaufgabe einer Kulturlehre eine „kulturelle Sozialisation“ im Sinne eines Hochkulturbegriffs fordert (Watrowski 2002: 51), die der „kulturellen Ontogenese eines gebildeten Muttersprachlers“ (ebd.) nacheifern soll – so ist das meines Erachtens ein sehr fragwürdiges Ziel, das in einer Art My-Fair-Lady-Effekt⁴ von dem Lernenden ein unauffälliges Eintauchen in die ‚fremde‘ Welt um den Preis der Unterdrückung der eigenen kulturellen Geprägtheit abverlangt. Das Handeln als Lernziel sollte an dieser Stelle also zunächst ein Stück in den Hintergrund treten und dem Wahrnehmen, Erkennen und Verstehen (wollen) Platz machen. Denn sie sind die entscheidenden Prozesse für eine sinnvolle Kulturvermittlung, die den Lernenden Orientierung in der ‚fremden‘ Welt ermöglichen ohne sie dabei auf einen Verhaltenskatalog oder eine ‚Bedienungsanleitung‘ für ein fremdes Land festzulegen.

4 Das ‚Prinzip Innehalten‘ – Wissen in Verstehen verwandeln

In der Kompetenztriade von Kennen, Können und Beurteilen können geht es bei der Kulturdidaktik in erster Linie um das Kennen beziehungsweise Kennenlernen des Neuen. Zunächst einmal muss also sichergestellt werden, dass die Lernenden die Möglichkeit bekommen, kulturelles Wissen zu erwerben und dieses individuell

⁴ My Fair Lady, Musical (1956) von F. Loewe und A.J. Lerner, basierend auf dem Theaterstück ‚Pygmalion‘ (1913) von George Bernard Shaw. In dem Stück geht es um einen Professor der Sprach(!)wissenschaft, der aufgrund einer Wette ein ungebildetes Londoner Blumenmädchen bei sich aufnimmt mit dem Ziel, es in Sprache, Bildung und Benehmen in kurzer Zeit so zu trainieren, dass es in der feinen englischen Gesellschaft unerkannt als vermeintliche Herzogin auftreten kann.

zu verarbeiten, sprich: es in Verstehen zu verwandeln. Denn außer Frage dürfte inzwischen stehen, dass Verstehen nichts ist, was unterrichtet werden kann, sondern dass es einen individuell ablaufenden Prozess darstellt, der von außen nur unterstützt, allenfalls ermöglicht, werden kann. Verstehen sei hier im Diltheyschen Sinne definiert als ein „inneres Erkennen“ von Zusammenhängen zwischen Zeichen (Dilthey [1900] 1924: 318), und liegt somit sehr nahe an konstruktivistischen Modellen vom Lernen als einem Verknüpfen neuer Verbindungen im Gehirn. Im Idealfall mündet dieses lernende Verstehen in einer Bereitschaft zum Verständnis des anderen. Ganz ausgeschlossen ist jedoch, zum Verstehen oder gar zum Verständnis zu gelangen, ohne vorher entsprechendes Wissen erworben zu haben.

Im Folgenden kann nur ein kleiner Ausschnitt zum konstruktiven Umgang mit den oben genannten Herausforderungen vorgestellt werden: das ‚Prinzip Innehalten‘ als ein elementares und notwendiges Gegenstück zur konsequenten Orientierung der Sprachvermittlung an der Entwicklung unmittelbarer Handlungskompetenzen und als wichtiger Schritt auf dem Weg zum Verstehen kultureller Phänomene und Prozesse. Wenn man sich verschiedene Modelle des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kompetenz anschaut, wird man feststellen, dass sie jeweils Elemente der Reflexion und Bewusstmachung als wichtige Lernschritte enthalten.⁵ Doch die deutlich dominante Anwendungs- bzw. direkte Verwertbarkeitsorientierung der genannten Konzepte führt dazu, dass diesen Elementen quantitativ wie qualitativ ein viel zu geringer Stellenwert eingeräumt wird. Hunfeld (2004) hat für den Fremdsprachenunterricht eine „Hermeneutik der Stille“ skizziert und stellte in diesem Zusammenhang die Forderung nach einem bewussten Zuhören auf, das einhergehen solle mit der Bereitschaft, sich dabei vom bereits Gewussten zu distanzieren (vgl. Hunfeld 2004: 297). Allerdings bezog er diesen Begriff ausschließlich auf das Zuhören im Zusammenhang mit der Vermittlung literarischer Texte und nicht auf das gesamte Feld der Kulturdidaktik. Offen blieb bei ihm außerdem die Frage, ob und wie es bei den beschriebenen Hör- und Rezeptionsprozessen möglich ist, die geforderte Offenheit bei den Lernenden zu erreichen. Hier kommt das Innehalten ins Spiel.

Bei der Integration neuen Wissens im Prozess des Verstehens kann das Innehalten eine wichtige Steuerungsfunktion übernehmen. Innehalten ist das Gegenteil von Handeln und es ist aus dem folgenden Grund so wichtig: Das bewusste Innehalten stört die auf die Wahrnehmung unmittelbar und unwillkürlich folgende – bzw. die mit dieser parallel einhergehende – Kategorisierung und Interpretation des Wahrgenommenen und kann auf diese Weise dazu beitragen, den Weg für neue Einsichten zu öffnen. Studien aus der Wahrnehmungsforschung legen nahe, dass „sensorische Informationen [...] zunächst eine Reihe ‚vorbewusster‘

⁵ Vgl. z. B. den Aspekt der „critical cultural awareness“ in Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (Byram 1997: 34) oder die Forderung nach „Bewusstsein der eigenen Kultur“ in Zülchs Modell der interkulturellen Kompetenz (Zülch 2005: 48). In beiden Modellen wird jedoch nicht ausgeführt, auf welche Weise diese Aspekte umgesetzt werden sollen.

Verarbeitungsschritte [durchlaufen, E.C.], bevor die Aufmerksamkeit bestimmt, welche Anteile weiterverarbeitet werden.“ (Kebeck 1997: 161f.) Und diese Aufmerksamkeit kann durch das bewusste Innehalten ein Stück weit gelenkt werden. Es schafft die Voraussetzungen für die weitere Verarbeitung und Verknüpfung neuen Wissens mit vorhandenem Wissen, also für Verstehensprozesse, und spielt dadurch gerade auf dem Feld der Kulturdidaktik eine große Rolle. Das ‚Prinzip Innehalten‘ soll hier verstanden werden als ein methodischer Leitgedanke für die Kulturdidaktik, eine Art qualitatives Merkmal, das bei jeder Art der Kulturvermittlung angemessen berücksichtigt werden sollte. Es ist eine Mischung aus Nicht-Handeln und Reflexion, kann also keinesfalls mit Passivität gleichgesetzt werden. Das ‚Prinzip Innehalten‘ ist im Gegenteil gekennzeichnet durch einen ausgeprägt aktiven Charakter, allerdings liegt der Fokus hier zunächst nicht auf der äußerlichen, sondern der inneren Aktivität der Lernenden und vor allem ist wichtig, dass kein *unmittelbarer* Handlungs- und Anwendungsdruck durch das neu erworbene Wissen aufgebaut werden sollte. Das ‚Prinzip Innehalten‘ bedeutet, während der Präsentation beziehungsweise des Erwerbs von Informationen den Lernenden durch Unterbrechungen Zeit und Ruhe für das Verarbeiten und Sortieren ihrer Gedanken zu geben und danach Raum für gezielte Reflexion zu schaffen. An dieser Stelle kommt ein zentrales Prinzip des *tasked based learning* zum Tragen: die konsequente Orientierung am *focus on meaning* (vgl. VanPatten 2007: 117f.). Denn es gilt zu beachten, dass während dieser Phase des Innehaltens und Reflektierens noch nicht *gleichzeitig* das Lösen primär sprachbezogener Aufgaben gefordert werden sollte, damit die Lernenden in ihren Gedankengängen und Verknüpfungsprozessen nicht blockiert werden durch das Suchen nach den richtigen Begriffen in der Zielsprache. Eine Pilotstudie zu kulturbezogenen Sinnbildungsprozessen bei Deutschlernenden, in der die Probandinnen Text- und Bildmaterial im Interviewgespräch interpretieren und kommentieren sollten, kommt in der Auswertung zu dem Schluss „dass ihre (begrenzten) sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen einen erheblichen Einfluss auf die im Interview dokumentierten Sinnzuschreibungsprozesse hatten und dass die Aktivierung bestimmter Schemata möglicherweise von der gesprochenen Sprache abhängt“ (Altmayer, Scharl 2010: 58). Das kann für die Umsetzung des ‚Prinzips Innehalten‘ konkret heißen, dass die Lernenden nach einer Begegnung mit einem Bild und/oder Text, einer Frage oder einer These zunächst einmal für sich selbst oder in Kleingruppen Notizen machen und sich untereinander austauschen, und dies, wo nötig, gerne in deren Erstsprache. Hauptsache, die Konzentration bleibt in dieser Phase auf der Bedeutungsebene und wechselt nicht auf die Formebene – die Lernenden legen „den Schwerpunkt auf die Bedeutung dessen, was [zunächst einmal gedacht und dann, E.C.] gesagt wird und nicht auf die Verwendung einer bestimmten Form.“ (Müller-Hartmann, Schocker-von Ditfurth 2005: 2).

Es wurden bereits einige Methoden und Aufgabentypen entwickelt – etwa in der Mediendidaktik, speziell zum Thema Bilder (vgl. Badstübner-Kizik 2007) – die den Kerngedanken des Innehaltens sehr gut zur Anwendung bringen. Gemeint

sind alle Aktivitäten, die in Richtung Beobachtung, Wahrnehmung, Entdeckung, Nachdenken und Verknüpfen gehen. Es sei an dieser Stelle ein Ausflug in die Geschichtsdidaktik erlaubt, die in ihrem Anliegen, Lernende für die Beschäftigung mit „Alteritätserfahrung, also der Erfahrung von Andersartigkeit“ (Sauer 2009: 76) zu begeistern, zumindest *ein* wichtiges Anliegen mit der Kulturdidaktik teilt. Wenn man das folgende Zitat auf die spezifischen Interessen und Themen der Kulturdidaktik im Fremdsprachenunterricht anpasst, wird deutlich, welche Elemente beispielsweise genutzt werden können, um die oben genannten Aktivitäten hervorzurufen: „Meist ist [...] ein besonderes didaktisches Arrangement erforderlich, mit dem die Lehrkraft bei den Schülern Neugier, Überraschung oder Irritation hervorruft [...] und damit ein historisches Thema überhaupt erst ‚fragwürdig‘ macht. Gut geeignet ist dafür die Gegenüberstellung einander widersprechender Textquellen, Bilder oder Historikerurteile; sie rufen eine ‚kognitive Dissonanz‘ hervor, die nach Auflösung verlangt.“ (ebd.: 60). Das Ziel ist, neurowissenschaftlich gesprochen, die Förderung von „broad attention“ als Weg zu einer kontextsensiblen, mehrere Signale verbindenden und empathischen Aufmerksamkeit (vgl. McGilchrist 2009: 27). Wichtig beim ‚Prinzip Innehalten‘ ist außerdem das Element der Verstehenssicherung.⁶ Die Reflexions- und Verknüpfungsprozesse der Lernenden müssen von der Lehrperson und deren Wissen durch Interaktionen der Verstehenssicherung erkennbar unterstützt werden. Die ebenso philosophische wie neurowissenschaftliche Erkenntnis, dass es so etwas wie ein objektiv richtiges Verstehen im Sinne einer intersubjektiven, kontextunabhängigen Allgemeingültigkeit in letzter Konsequenz nicht geben kann, darf nicht in einer indifferenten Haltung gegenüber den Ergebnissen der jeweils individuellen Lern- und Verstehensprozesse resultieren. Gerade auf dem von Stereotypisierungen und Klischees ‚verminten‘ Feld der Kultur ist es notwendig, grobe Fehlinterpretationen klar zu stellen und unzulässige Verallgemeinerungen zu korrigieren.⁷ Die Lehrperson tritt auf in der Rolle der Kulturexpertin, selbstverständlich ohne jeden Anspruch auf Unfehlbarkeit oder Exklusivität. Voraussetzung dafür ist neben einer gewissen kulturtheoretischen Grundbildung eine solide inhaltliche Vorbereitung auf das jeweilige Themenfeld unter Rückgriff auf verlässliche und fundierte Materialien – hier öffnet sich ein weites Feld an Desiderata im Bereich der

⁶ Der in der Literatur übliche Begriff innerhalb der Linguistik und (Fremdsprachen-)Didaktik lautet Verständnissicherung (vgl. z. B. Rost-Roth 2006: 6): Meines Erachtens darf Verstehen mit Verständnis keinesfalls gleichgesetzt werden; Verstehen ist vielmehr die Voraussetzung für das Verständnis, das über einen rein kognitiven Vorgang hinausgehende sozial-affektive Momente menschlicher Akzeptanz und Zuwendung enthält.

⁷ Bauer (2009/2010) weist zu Recht auf die Gefahr hin, dass das Bemühen der Lehrenden um die Vermittlung eines differenzierten Bildes von der Zielkultur sich schnell zu einer Art ‚Missionierung‘ der Lernenden für eine vermeintlich ‚richtige‘ (= positive) Sichtweise entwickeln kann (vgl. Bauer 2009: 6). Dieser Gefahr können Lehrende begegnen, indem sie sich erstens auf die multikausale Herleitung und Kontextualisierung kultureller Phänomene und Prozesse konzentrieren und sich dabei soweit wie möglich irgendwelcher Wertungen enthalten. Zweitens, indem sie jeweils genau transparent machen, auf welcher Grundlage sie zu ihren kulturellen Deutungen kommen und drittens durch eine mehrperspektivische und universalistische Behandlung von Kulturthemen.

Lehreraus- und -weiterbildung sowie in der Entwicklung beziehungsweise Bereitstellung kulturdidaktischer Informations- und Lernmaterialien. Denn gerade bei kultur-, sozial- und geisteswissenschaftlichen Themen ist trotz der täglich wachsenden Verfügbarkeit an vertrauenswürdigen Quellen Vorsicht angeraten, wenn man sich ausschließlich auf Wikipedia- und Online-Zeitungsartikel verlässt.

5 Fazit

In der Kulturdidaktik sollte also zentral das Verstehen als Basis für alle weiteren Kompetenzen gefördert werden; es müssen nicht *in erster Linie* Methoden des Kulturvergleichs vermittelt werden, und erst recht nicht interkulturelle Kompetenz. Das ist bereits viel zu weit gedacht. Erstes Ziel der Kulturdidaktik ist nicht ein wie auch immer geartetes kulturelles Handeln. Wir müssen uns wohl von dem Gedanken verabschieden, Kulturdidaktik könne die Rolle einer ‚eierlegenden Wollmilchsau‘ für den Fremdsprachenunterricht übernehmen und jederzeit in allen Fällen sämtliche nur denkbaren sozialen und kulturbezogenen Kompetenzen bedienen, gleichzeitig sprachliche und kulturbezogene Kenntnisse vermitteln und die Lernenden mit Allround-Handlungskompetenzen ausstatten. Es ist geboten, jeweils genau zu überlegen, in welcher Hinsicht und auf welche Fragen und Themen bezogen das Handeln ein nötiges, ein mögliches und ein sinnvolles Ziel darstellt. Sich mit weniger zu bescheiden bedeutet nicht, sich insgesamt von dem Wunsch nach problemlösungsfähigen Fremdsprachenanwenderinnen und -anwendern zu verabschieden und auch nicht zwangsläufig, sich *generell* von Konzepten der interkulturellen Kompetenz zu distanzieren. Doch die auf umfassende und ganzheitliche Persönlichkeitsbildung hin ausgerichteten Modelle der interkulturellen Kompetenz erfordern, dass das komplette Unterrichtsgeschehen, die Gesamtheit aller Interaktionen einbezogen werden – es ist ebenso unmöglich wie unsinnig, dass die Kulturdidaktik allein und isoliert die geforderten kognitiven, affektiven und sozialen Kompetenzbereiche bedienen soll. Konzentrieren wir uns also für den Bereich der Kulturdidaktik zunächst darauf, was wir innerhalb unserer Möglichkeiten guten Gewissens anbieten können: Vermittlung kulturtheoretischer Grundlagen und eines kritischen Kulturbewusstseins, Handwerkszeug zur Wahrnehmung und Reflexion kultureller Phänomene, solides Wissen zu alltags- und lernerrelevanten Themen, Präsentation von durch sinnvolle Aufgaben begleiteten Bild- und Textmaterialien sowie Hilfe zur Selbsthilfe für fundierte ‚Kultur-recherchen‘ in- und außerhalb des Internets. Abschließend noch ein wichtiger Hinweis: Selbstverständlich garantiert das ‚Prinzip Innehalten‘ allein nicht das Gelingen kulturbezogener Lehr- und Vermittlungsprozesse. Das hieße, den beträchtlichen Einfluss der zahlreichen anderen Unterrichts- und Lernervariablen auf das Gelingen von Verstehensleistungen und Lernerfolgen zu ignorieren. Umgekehrt spricht allerdings Einiges dafür, dass die Anwendung des ‚Prinzips Innehalten‘ zwar keinesfalls eine hinreichende, doch eine notwendige Voraussetzung

für verstehensorientierte, kulturbezogene Lernprozesse darstellt. Als komplementärer Aspekt innerhalb eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts kann das ‚Prinzip Innehalten‘ zudem vielleicht ein paar dringend benötigte Gegenakzente zu einem allerorten um sich greifenden Leistungs-, Aktivitäts- und Ergebnisdruck setzen. Wir müssen handeln. Doch zwischendurch sollten wir innehalten.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Lütge, Christiane; Elsner, Daniela (Hrsg.) (2009): *Handlungsorientierung im Fokus*. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/2 (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>, letzter Abruf 25.10.12).
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across borders, Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28–41.
- Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr, 123–138.
- Altmayer, Claus; Scharl, Katharina (2010): „Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein.“ Kulturbezogene Sinnbildungsprozesse bei Lernern des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15/2, 43–60, (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/AltmayerScharl.pdf>, letzter Abruf 25.10.12).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musik Kunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis* (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 12). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bauer, Hans Ludwig (2009): Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (1. Teil). In: *Zielsprache Deutsch* 36, Heft 3, 3–21.

- Bauer, Hans Ludwig (2010): Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (2. Teil). In: *Zielsprache Deutsch* 37, Heft 1, 3–21.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrs-konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bettermann, Rainer (1999): Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache – Fachsprache – Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – Interkulturelles Lernen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 52). Regensburg: FaDaF, 505–513.
- Böhme, Hartmut (2006): *Fetischismus und Kultur. Eine andere Theorie der Moderne*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Burkhardt, Armin; Fandler, Doris; Großmaas, Ute; Reckert, Tina (Hrsg.) (2008): *Interkulturell, eigenständig, handlungsorientiert – neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik* [Dokumentation der internationalen Konferenz des Sprachenzentrums der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg am 1. und 2. November 2005]. Aachen: Shaker Verlag.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2006): Konzepte einer Kulturlehre und Kulturwissenschaft im Fach Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 101–112.
- Dilthey, Wilhelm (1924 [1900]): Die Entstehung der Hermeneutik. In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Band 5. Leipzig: Teubner Verlag.
- Ellis, Rod (2003): *Task based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (2006): „A long and winding road...“ Von der Landeskunde zur interkulturellen Sprachdidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 3–27.
- Gudjons, Herbert (2003): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*. Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt Verlag.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Verlag.
- Hu, Adelheid (2010): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Verlag, 75–79.

- Hunfeld, Hans (2004): Kleine Hermeneutik der Stille. In: Sayin, Sara; Durzak, Manfred; Kuruyazici, Nilüfer (Hrsg.): *Interkulturelle Begegnungen. Festschrift für Sara Sayin*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 291–301.
- Kamm, Jürgen (1996): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft: Wissenschaftsgeschichtliche und aktuelle Perspektiven zur systematischen Analyse (inter-)kulturellen Wissens. In: Ambos, Erwin; Werner, Irene (Hrsg.): *Interkulturelle Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz* (Dokumentationen/Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute 4). Bochum: AKS, 80–99.
- Kebeck, Günther (1997): *Wahrnehmung. Theorien, Methoden und Forschungsergebnisse der Wahrnehmungspsychologie*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Klein, Hans-Peter (2008): Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula: Das Ei des Columbus? In: *Profil* 3, 8–12.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Koreik, Uwe (2000): Moderne Landeskunde!? In: Willkop, Eva-Maria (Hrsg.): *Landes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze* (Sprachandragogik-Jahrbuch 1999). Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität, 11–37.
- Li, Yuan (2007): *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München: Iudicium.
- McGilchrist, Iain (2009): *The master and his emissary. The divided brain and the making of the Western world*. New Haven, London: Yale University Press.
- Meyer, Hilbert; Jank, Werner (1991): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Montessori, Maria; Becker-Textor, Ingeborg (2000): *Kinder lernen schöpferisch. Die Grundgedanken des Erziehungsalltags mit Kleinkindern*. Freiburg: Herder.
- Müller, Klaus (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: ders. (Hrsg.): *Konstruktivismus: Lehre – Lernen – Ästhetische Prozesse*. Neuwied: Luchterhand, 71–115.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: dies. (Hrsg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Gunter Narr, 1–52.

- Oelkers, Jürgen (2005): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. 4. Aufl. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Reinbothe, Roswitha (1999): Interkulturelle Vermittlungsprobleme im Landeskundeunterricht. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache. Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen. Interkulturelles Lernen* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 52). Regensburg: FaDaF, 345–359.
- Reinhold, Gerd (Hrsg.) (1997): *Soziologie-Lexikon*. Wien, München: Oldenbourg.
- Rost-Roth, Martina (2006): *Nachfragen. Formen und Funktionen äußerungsbezogener Interrogationen* (Linguistik. Impulse und Tendenzen 22). Berlin, New York: de Gruyter.
- Sauer, Michael (2009): *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und die Methodik*. 8. Aufl. Seelze: Kallmeyer.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991) : Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriss eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: *Info DaF* 18, Heft 3, 237–251.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik 1). Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 89–106.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph (2006): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GER), Hrsg. v. Goethe-Institut Inter Nationes et al., Übersetzung von Quetz, Jürgen; Schieß, Raimund; Sköries, Ulrike; Schneider, Günther. Berlin, München: Langenscheidt.
- VanPatten, Bill (2007): Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In: VanPatten, Bill; Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associations, 115–136.
- Watrowski, Rafal (2002): Kulturkunde oder Sprachunterricht? Zu ausgewählten Grundsätzen eines neuen Konzepts. In: *Info DaF* 29, Heft 1, 50–58.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17–31.
- Willis, Dave; Willis, Jane (2007): *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Wormer, Jörg (2003): Landeskunde als Wissenschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29, 435–470.
- Zülch, Martin (2005): McWorld oder Multikultur. Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung. In: Vedder, Günther (Hrsg.): *Diversity Management und Interkulturalität*. 2. Aufl. München, Mering: Hamm, 1–88.
- Zydati, Wolfgang (2010): Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 59–63.

„Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial

Camilla Badstübner-Kizik (Poznań)

Auf der Suche nach authentischen, mehrdimensionalen, trag- und entwicklungs-fähigen Lernanlässen und -inhalten, die sowohl sprach- wie kulturdidaktisch relevant sind und eine reflexive, methodische und nicht zuletzt mediale Potenz für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht besitzen, rücken die in den letzten Jahren lebhaft diskutierten *Erinnerungsorte* ins Blickfeld. Auf den ersten Blick scheint ihre Fokussierung im Rahmen einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik einen Schritt in Richtung auf eine *Re-Kulturalisierung* oder auch *Re-Nationalisierung* landeskundlichen Lernens zu implizieren – insbesondere, wenn man die diesbezüglich zahlreichen Kritikpunkte an der Konzeption bedenkt (vgl. dazu u. a. Erll 2005: 24f.; Kreis 2010: 327–342). Es lohnt sich jedoch, genauer hinzusehen, sehr viel kleinschrittiger vorzugehen und definitiv lernerorientiert zu denken. Aus der Sicht von Lernergruppen, die sich in Bezug auf fremde Sprachen und Kulturen unterschiedlich wahrnehmen, können Phänomene, wie sie die *Erinnerungsorte* bieten, geeignete Ausgangspunkte darstellen, um Selbst- und Fremdwahrnehmung zu differenzieren und dabei konkrete Wissensfragmente zu erarbeiten, die für eine Orientierung in fremdsprachlichen Realitäten hilfreich sind. Wir müssen also fragen dürfen: Inwieweit bieten *Erinnerungsorte* ein sinnvolles Reservoir für die fremdsprachliche Kulturdidaktik und welche von ihnen können für wen, wann, wo und in welcher Form aufbereitet werden? Entscheidend sind dabei aus meiner Sicht zunächst die Auswahlkriterien, die an die vorliegenden und sich stetig

mehrenden Essay-Sammlungen zu *Erinnerungsorten* aus der Perspektive der fremdsprachlichen Kulturdidaktik anzulegen sind. Kulturwissenschaftliche Forschung ist hier auf ihre tatsächliche Handhabbarkeit in konkreten Kontexten zu prüfen, darin liegt nicht zuletzt ein wesentliches Argument für ihre Relevanz und Nachhaltigkeit.

Dass die Suche nach Lernanlässen und -inhalten mit nachhaltigem inhaltlichen, sprachlichen, medialen und reflexiven Potential nicht abgeschlossen ist, scheint kaum einer Begründung zu bedürfen:

- Sprachliche und kulturelle Lernprozesse stehen in fremdsprachlichen Lernkontexten häufig unverbunden nebeneinander, die Schere zwischen sprachlichem (Un-)Vermögen, authentischen Inhalten und dem subjektiven Gefühl kultureller Kompetenz bleibt für viele Lernende weit geöffnet.
- Für eine fremdsprachliche Kulturdidaktik fehlen Modelle, die sich in unterschiedlichen didaktischen Settings bewähren – tatsächlich gibt es bisher kaum Vorschläge, wie diesbezüglich nach unterschiedlichen Sprachniveaus, Lernzielen, kulturellen und sprachlichen Parallel- und Multi-Kompetenzen bei den Lernenden oder auch nach der Entfernung zwischen Lernort und dem Raum der zu lernenden Sprache sinnvoll differenziert werden kann. Insbesondere scheint die Spanne zwischen Vogel- und Froschperspektive, Außen- und Innenperspektive, zwischen Fern- und Nah-Sicht, Überblick und Detail, auch zwischen Fremd- und Zweitsprache, didaktisch noch wenig reflektiert worden zu sein.
- Aus der Außen-Perspektive erscheint der Raum (die Räume) hinter der Fremdsprache Deutsch häufig recht homogen. Das meint nicht nur den Blick aus den vom deutschsprachigen Raum weit entfernt liegenden Regionen, der eine sprachliche und kulturelle Kontraktion bewirkt (bewirken muss), der deutschsprachige (oft auch der westeuropäische) Raum insgesamt wird dann nicht selten als Einheit wahrgenommen. Auch aus nächster Nähe oder gar aus der Innensicht heraus mögen Länder wie Deutschland oder Österreich sprachlich, ethnisch, kulturell oder auch politisch überraschend einheitlich und geschlossen wirken. Man könnte hier eine Art Spiegelreflex der Selbstwahrnehmung vermuten: ein Land wie Polen etwa wird von den meisten seiner Bewohner spätestens seit Mitte des 20. Jahrhunderts als sprachlich, kulturell, ethnisch und konfessionell als distinkt, eigenständig und weitgehend homogen wahr-

genommen.¹ Die eigene Nation, das eigene Land mit seiner Geschichte und Kultur spielen aus der Sicht vieler DaF-Lernender eine große Rolle und eine entsprechende Erwartungshaltung kann – unbewusst – an die Gebiete angelegt werden, in denen eine andere Sprache gesprochen wird, das betrifft aus mittel- und osteuropäischer Perspektive neben Deutsch in starkem Maße etwa auch Englisch-, Französisch-, Russisch- oder Spanischunterricht. Auch die Wahrnehmung kultureller Phänomene durch die Folie der fremden Sprache spielt zweifellos eine wichtige Rolle: sie bündelt Blick und Wahrnehmung.² Das wiederum steht in zunehmendem Kontrast zur Selbstwahrnehmung und zum Selbstverständnis großer gesellschaftlicher Gruppen in den deutschsprachigen Ländern selbst, stößt dort nicht selten auf Überraschung, Unverständnis, Irritation und gelegentlich sogar auf Anschuldigungen (z. B. „Konservatismus“, „Nationalismus“), selbst im Umkreis von Fremdsprachenlehr- und -lehrforschung und Kulturwissenschaften.³ Das komplexe Beziehungsgefüge zwischen Eigen- und Fremdwahrnehmung gehört daher, ebenso wie das zwischen Sprach- und Kulturvermittlung, mit Sicherheit zu den Fragestellungen, die bei der Wahl von Lerninhalten und -anlässen im Rahmen einer Kulturdidaktik unbedingt zu berücksichtigen sind. Ganz im Sinne einer *Kontaktidaktik* (vgl. Badstübner-Kizik 2010, 2011b) muss auch fremdsprachliche Kulturdidaktik Bekanntes, Vertrautes und Gewohntes aufgreifen – auch wenn es sich dabei um Klischees handelt – um dieses dann schrittweise zu erweitern und zu differenzieren, denn „[d]auerhafte Lernerfolge zeitigt die [...] Vermittlung von [...] Deutungsmustern [...] in der Regel nur da, wo sie lebensweltlich tradierte Bilder bestätigt und weiterentwickelt, aber nicht dort, wo sie sie auslöschen will“ (Sabrow 2009: 12).

¹ Die verstärkte sprachliche, ethnische, konfessionelle und kulturelle *Homogenisierung der Eigenwahrnehmung* setzt in Polen (das hier lediglich als Beispiel für viele andere mittel-, ost- und südosteuropäische Länder steht) im Kontext des 2. Weltkrieges, der Besetzung Polens und deren Folgen ein, seit den 50/60er Jahren des 20. Jahrhunderts gilt sie in weiten Kreisen der Bevölkerung als etabliert und wird nur ganz allmählich etwas differenzierter. Die Veränderung der Fremd- in Abhängigkeit von der Eigenwahrnehmung einer Gruppe stellt einen Aspekt dar, der zu einer Konkretisierung und Differenzierung des interkulturellen Paradigmas im Kontext einer lernerorientierten DaF- und DaZ-Didaktik unbedingt beitragen kann (z. B. Alterskriterium, Erfahrungskriterium, Abgrenzungs- und Selbstversicherungsbestrebungen im Hinblick auf die eigene Gruppe).

² Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen dabei visuelle und akustische Erwartungen, die über Lehrwerke aufgebaut werden, auch wenn sich diese noch so sehr um Vielfalt und Differenzierung bemühen. Der DaF-Unterricht (vergleichbar der Englischunterricht usw.) vermittelt zwangsläufig einen *Normbegriff* (z. B. lexikalische und phonetische Normen), der für eine differenzierte Wahrnehmung sprachlicher und kultureller Phänomene im Land bzw. in den Ländern, in denen die fremde Sprache gesprochen wird, nicht selten kontraproduktiv ist. Vgl. hier z. B. das bekannte Problem der im DaF-Kontext dominierenden Teutonismen, deren Präsenz in Lehrwerken österreichische oder Schweizer Varietäten per se als außergewöhnlich und besonders erscheinen lässt (vgl. dazu u. a. Hägi 2006).

³ Vgl. in diesem Kontext z. B. die unterschiedliche Wahrnehmung von deutschsprachigen Autoren mit Migrationshintergrund innerhalb und außerhalb der deutschsprachigen Länder.

Um die potentielle Rolle von *Erinnerungsorten* in didaktischen Prozessen zu beleuchten, ist daher zunächst eine Konkretisierung von Auswahlkriterien für die Zwecke der fremdsprachlichen Kulturdidaktik sinnvoll.

1 Auswahlkriterien für *Erinnerungsorte*

Neben einem kommunikativen Gedächtnis verfügen gesellschaftliche Gruppen über ein kulturelles Gedächtnis, das nicht primär auf Erfahrung basiert, zeitlich fast unbegrenzt erweiterbar und relativ stabil ist. Seine Inhalte leben über mediale Tradierung, sie bilden „den jeder Gesellschaft und jeder Epoche eigentümlichen Bestand an Wiedergebrauchs-Texten, -Bildern und -Riten [...], in deren Pflege sie ihr Selbstbild stabilisiert und vermittelt“ (Assmann 1988: 15). Diese „langlebige[n], Generationen überdauernde[n] Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert“ (François, Schulze 2003: 18), werden als *Erinnerungsorte* im Sinne von *loci memoriae* bezeichnet. Sie beinhalten Phänomene von unterschiedlich starker Ausstrahlungskraft, die gruppendifferenzielle, ausschließliche, von mehreren Gruppen geteilte, für mehrere Gruppen gemeinsame oder auch vergleichbare bzw. parallele Bedeutung haben, und zwar auf lokaler oder regionaler, ethnischer, sozialer, konfessioneller, sprachlicher oder natürlich auf nationaler Ebene, ebenso wie beispielsweise auf der Ebene von Generationen usw. Die (unendliche und veränderbare) Gesamtheit dieser *Erinnerungsorte* wird „kein verbindliches Gesamtbild der Erinnerung“ ergeben, sondern „jeder Einzelne wird seine Auswahl [daraus] treffen“ (Erl 2005: 23). *Erinnerungsorte* verfügen über verschieden lange Wurzeln, derer man sich in der Gegenwart nicht unbedingt bewusst ist (und nicht bewusst sein muss). Im Laufe ihrer Existenz machen sie einen mehrfachen Bedeutungs- und Interpretationswandel durch, sie können verschwinden, plötzlich wiederbelebt und neu besetzt werden. Besonders starke und präsente *Erinnerungsorte* zeichnen sich durch eine langfristige und mehrmediale Tradierung aus. Die Grenze zwischen kommunikativem und kulturellem Gedächtnis ist fließend, sie ist nicht so sehr eine Zeit- als eine Bewusstseinsgrenze. Erl spricht vom Kriterium des „Zeitbewusstseins“ (Erl 2005: 117), „[d]ie kollektive *Vorstellung* von der Bedeutung des Erinnerungsorten und von seiner Einbettung in zeitliche Prozesse“ (Erl 2005: 117, Hervorhebung Erl) ist hierbei entscheidend. Durch die Tradierung von Erinnerung in die Gegenwart haben *Erinnerungsorte* die Potenz, zwischen kulturellem und kommunikativem Gedächtnis Verbindungen herzustellen, an ihnen kann deren wechselseitige Durchdringung gezeigt werden. *Erinnerungsorte* können in unterschiedlicher medialer Form auftreten (Speichermedium), sie werden über Medien tradiert (Zirkulationsmedium) und eine aktuelle mediale Form kann einen *Erinnerungsort* aufrufen, in die Gegenwart zurückrufen bzw. mit dieser

verknüpfen (Abrufmedium, Abruffunktion). Natürlich beeinflusst die Form des Mediums seinen Inhalt, sie nimmt an der Konstruktion der Vergangenheit teil (vgl. Erll 2005: 136f.). Ein dankbares Beispiel dafür sind Spielfilme mit historischem Sujet. Filme wie „Good bye Lenin“ (Wolfgang Becker 2003) oder „Das Leben der Anderen“ (Florian Henckel von Donnersmarck 2006) spielen zweifellos die Funktion von Abrufmedien, sie sind – in erster Linie jenseits des zeitlich und räumlich unmittelbaren Erlebnis- und Erinnerungskontextes von ehemaligen Einwohnern der DDR – fest mit dem Thema *DDR* verknüpft und werden nicht selten zu dessen Abbild: sie zeigen – auch nach Meinung vieler DaF-Lehrender – „wie die DDR war“. Gleichzeitig fungieren diese Filme als Speichermedien: sie zeigen originale DDR-Produkte (z. B. Pionierlieder, Lebensmittel) und viele dokumentarisch anmutende Szenen (z. B. TV-Berichterstattung), die wiederum den Eindruck von Authentizität verstärken können.⁴

Erinnerungsorte werden bisher in der Form von langen und dicht geschriebenen Essays angeboten, in der Regel verfasst von Historikern, Kulturwissenschaftlern, Soziologen und Politikwissenschaftlern für ein muttersprachliches Publikum. Für fremdsprachliche Lernende sind diese Textsammlungen schwer zugänglich.⁵ Gerade weil *Erinnerungsorte* a priori immer nur Ausschnitte sind, lohnen die solchen Textsammlungen zugrunde liegenden Auswahlkriterien einen genaueren Blick. Nora, gewissermaßen der Vater dieser Art von Sammlungen, setzte die Kriterien von (dinglicher und zeitlicher) Materialität, Funktionalität/Intentionalität und symbolischer Bedeutung an (vgl. dazu Erll 2005: 23f.), für die ein gewisser „Erinnerungswille“ bestehe (vgl. Kreis 2010: 328). Sein Verdienst ist es, auf die Vielfalt der *loci memoriae* aufmerksam gemacht zu haben und den Begriff auf geographische Orte, Gebäude, Gegenstände und Kunstwerke, Personen, Gedenktage und Daten, unterschiedlichste Texte, Handlungen, Denkfiguren, Umgangsformen oder auch Redeweisen zu beziehen.⁶ Noras Sammlung von 130 kulturellen Objektivationen für Frankreich (Nora 1984–1992, 2005) zeigt Ausschnitte einer erwünschten „Nationalerinnerung“, die begrenzt ist auf das Mutterland Frankreich und für die-

⁴ Sabrow macht zu Recht auf die Wirkungskraft von diesen (und anderen) Spielfilmen aufmerksam: „Spielfilme wie *Sonnenallee*, *Good bye Lenin!* oder *Das Leben der Anderen* tragen [...] trotz oder auch wegen ihrer historischen Klischeebildung und narrativen Komplexitätsreduktion stärker und nachhaltiger zur Verortung der DDR im kollektiven Gedächtnis bei als jede andere Form der Vergangenheitsvergegenwärtigung [...]“ (Sabrow 2009: 12).

⁵ Zwar wird ausdrücklich die angestrebte Reduktion von „akademischem Ballast“ und der Verzicht „auf jede belehrend-moralisierende Haltung“ (François, Schulze 2003: 21) angestrebt. Daneben steht der Wunsch, der „Rückenwind der außerwissenschaftlichen Öffentlichkeit [werde] die Publizität des Projekts erhöhen und zur Erweiterung der potenziellen Leserkreise beitragen“ (Zentrum 2009: 7). Die Essays sind jedoch nachweislich für fortgeschrittene fremdsprachige Studierende (GER B2/C1) sprachlich zu schwierig und inhaltlich zu komplex, da sie fast ausnahmslos breites Vorwissen voraussetzen. Eine willkommene Kompromisslösung bietet die Unterscheidung in Texte zur Geschichte „ersten“ und „zweiten Grades“ jedes *Erinnerungsortes*, wie sie die DPEO zugrundelegen, allerdings überwiegt auch dabei die für fachfremde Leser begrifflich vielfach sehr anspruchsvolle dichte Textform (vgl. Hahn, Traba 2012: 18).

⁶ Nach Erll umfasst Noras Ansatz „alle kulturellen Phänomene (ob material, sozial oder mental), die auf kollektiver Ebene bewusst oder unbewusst im Zusammenhang mit Vergangenheit oder nationaler Identität gebracht werden“ können (Erll 2005: 25).

ses die „Herausbildung und Tradierung von Vergangenheitsversionen“ untersucht (Erl 2005: 25). Hauptsächlich wegen dieser „funktionalen, identitätsstiftenden, das heißt ‚nationalen‘ Codierung von Gedächtnisorten, die den Symbolhaushalt eines Volkes (Nation) repräsentieren“ soll (Csáky 2004: 10), ist Noras Konzeption immer wieder hinterfragt worden. Ihr wird häufig angelastet, ein abgrenzbares und abgeschlossenes nationales Gedächtnis mit normativem Charakter konstruieren zu wollen, das ein Autor (oder bestenfalls eine Autorengruppe) für relevant und erstrebenswert hält und das die Perspektiven großer sozialer Gruppen ebenso außer Acht lasse wie die Fragen von Vergessen(Wollen) (vgl. Kreis 2010: 331).⁷ François/Schulze haben in den *Deutschen Erinnerungsorten* (DEO) Noras Konzeption in wesentlichen Punkten modifiziert. In ihrer Sammlung finden sich 120 Phänomene, die aus unterschiedlichem Blickwinkel, von verschiedenen Autoren und nach einem mehrjährigen und mehrstufigen Auswahlverfahren beschrieben werden (vgl. François, Schulze 2003: 18–20):

- Sie sind mehrheitlich um 19. und 20. Jahrhundert gruppiert, die als prägende Jahrhunderte für die deutschsprachige Gegenwart gelten.
- Sie sind einer Öffnung des Begriffes verpflichtet, d. h., es wird eine Einbeziehung von gesamteuropäischen Verknüpfungen versucht, insbesondere zu den nächsten Nachbarn (v. a. Frankreich).
- Sie enthalten sehr unterschiedliche *Erinnerungsorte*, darunter neben materiellen auch viele immaterielle Phänomene, und neben „bedeutenden“ auch (aus der Sicht der Autoren) „triviale“ (François, Schulze 2003: 19⁸), neben nationalen auch regionale, neben erwarteten auch unerwartete, neben sehr lebendigen auch (derzeit?) verschüttete oder definitiv tote. Ihnen haftet ein sehr unterschiedliches Affektpotential sowie ein unterschiedlicher Erinnerungswille an.

Anliegen ist, „ein erstes, breites und offenes Inventar der deutschen Gedächtniskulturen anzubieten“, oder auch „Schneisen in das wegelose Gelände der Erinnerungslandschaften zu schlagen“ (François, Schulze 2003: 24). Aber auch jenseits jeden Anspruchs auf Sinnstiftung und Staatsbefestigung (vgl. François, Schulze 2003: 23), sind doch „die zu untersuchenden Inhalte kollektiver Erinnerungen durch die beteiligten Wissenschaftler selbst [definiert] und damit ein [...] nationaler Kanon mehr oder weniger attraktiver Erinnerungsorte [vorgegeben worden]“ (Brix, Bruckmüller, Stekl 2004: 11).

Der Ausgangspunkt für das ebenfalls dreibändige Projekt der *Memoria Austriae* (MA) war eine österreichweite Umfrage (1000 Personen) im Jahre 1998. Erhoben

⁷ Kreis bezeichnet die Auswahl bei Nora als „*black box*, ein dunkler Ort“ und der Autor habe „willkürlich [...], den eigenen Vorlieben [...] folgend“ gehandelt (Kreis 2010: 333, Hervorhebung Kreis). Herausgekommen sei eine „bloss additive Anhäufung mit wenigen oder gar keinen Überlegungen, wie die einzelnen, vielleicht auch unterschiedlich wichtigen Teile zueinander stehen und wie das Erinnerungssystem als Ganzes funktioniert“ (Kreis 2010: 333f.).

⁸ Vgl. zur Kritik gegenüber dem Begriff u. a. Zentrum 2009: 16.

wurde in neun offenen Fragen, was „typisch österreichisch“ sei, worauf man „stolz“ wäre, womit man „auf keinen Fall etwas zu tun haben wollte“, was man „außerhalb Österreichs [...] persönlich mit Österreich verbinden“ würde usw. (Brix, Bruckmüller, Stekl 2004: 12). Unterschieden wurde nach Bauwerken, Plätzen, Landschaften, Flüssen, (vergangenen) Ereignissen, lebenden und verstorbenen Personen, Firmen und Unternehmen, Orten, Personen und Festen eines „christlichen Österreich“ (Brix, Bruckmüller, Stekl 2004: 12) sowie den Aufgaben des Landes in der EU. Näher betrachtet wurden alle 41 Nennungen jenseits der 5%-Hürde, Gegenstand kritischer Reflexion, Bearbeitung und Interpretation stellten Fragen der Genese, der medialen Träger und Tradierungswege, der Veränderungen, Funktionen sowie der Reichweite der so erfassten Phänomene dar. Ausdrückliches Ziel war „das Bild eines spezifischen österreichischen Identitätsgeflechts, das im Spannungsfeld zwischen integrativ-gesamtstaatlichen sowie länder- und regionalspezifischen Elementen liegt“ (Brix, Bruckmüller, Stekl 2004: 22). Unter Berufung auf Geertz heißt es: „Dem an Österreich interessierten Leser wird hier Kultur als das Ensemble von Elementen erschlossen, mittels derer Individuen in einer Gesellschaft miteinander kommunizieren“ (Brix, Bruckmüller, Stekl 2004: 23).

Dem DACH-Anspruch einer Kulturdidaktik für DaF/DaZ kommt es sehr entgegen, dass inzwischen auch Sammlungen von 30 *Erinnerungsorten der DDR* (EODDR, Sabrow 2009) sowie von 26 *Schweizer Erinnerungsorten* (SE) vorliegen (Kreis 2010).⁹ Beide Autoren haben zugleich – ungewollt – interessante Argumente für die Nutzung von *Erinnerungsorten* in einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik geliefert, die weder Geschichtsunterricht noch eine bunte Mischung aus Elementen von Hoch- und Alltagskulturen sein kann. Sabrow stellt sich mit seinem Band dem Anspruch, die „Momentaufnahme eines noch fluiden DDR-Gedächtnisses“ anzubieten, wobei er dem „Prinzip einer gewünschten Pluralität und Subjektivität [folgt], das die Unterschiedlichkeit der gewählten Blickrichtungen [...] als Chance zur tieferen Auslotung und zum besseren Verständnis des Phänomens [begreift]“ (Sabrow 2009: 24) Dementsprechend wird versucht, in den Beiträgen unterschiedliche *Erinnerungslandschaften* (für die DDR „Diktaturgedächtnis“, „Arrangementgedächtnis“, „Fortschrittsgedächtnis“, vgl. Sabrow 2009: 16f.) und ihren „Disput“ am „Übergang vom kommunikativen zum kulturellen Gedächtnis“ zu zeigen (Sabrow 2009: 18).¹⁰ Besonders deutlich werden kann gerade hier, wie

⁹ Die Publikation zu Luxemburg konnte leider nicht berücksichtigt werden (vgl. Kmec et al. 2007: 2012).

¹⁰ Dieses Vorgehen wird in der rhetorischen Frage von Kreis aufgenommen, der in Anlehnung an die Assmannsche Unterscheidung von kulturellem und kommunikativem (individuellem) Gedächtnis formuliert: „Muss man sich entscheiden, ob man den ‚objektiven‘, das heißt vorherrschenden Kult oder ob man die subjektiven Lebenswelten studieren will? Oder sollte man nicht vielmehr eine bewusste Kombination anstreben, die dahin geht, sich systematisch zu fragen, wie erstens mit kollektiven Orten individuell umgegangen und zweitens wie individuelles Leben von kollektiven Orten mitbestimmt wird? Letztlich sollten die [...] analytisch einleuchtend getrennten Gedächtnisse zusammen betrachtet und die Bedeutung des kulturellen Gedächtnisses innerhalb des kommunikativen Gedächtnisses erfasst werden (Kreis 2010: 341).

vielschichtig und affektgeladen Erinnerung ist und wie Real- und Rezeptionsgeschichte (*Geschichte ersten und zweiten Grades*) an der Bildung von Erinnerung und damit an virulenten Deutungsmustern Anteil haben.¹¹ Dementsprechend trägt sein Band den Charakter einer momentanen „Sondierungshilfe“ oder eines zu einem bestimmten Zeitpunkt möglichen „annähernden Querschnitts“ (vgl. Sabrow 2009: 24). Wichtig ist dabei, dass sich in der Auswahl die „miteinander konkurrierenden Deutungslager“ nicht wechselseitig ab- und ausgrenzen, sondern dass sie vielmehr die Verschränkung und Gleichzeitigkeit von Erinnerung zeigen. Verschiebungen und Umordnungen wären auf jeden Fall möglich und genau so berechtigt gewesen (vgl. Sabrow 2009: 24f.).¹²

Kreis behandelt in 26 Essays (analog zu den 26 Schweizer Kantonen?) jeweils in mehreren Beispielen Ereignisorte, reale oder fiktive Personen, die „Alpen, die einen wichtigen identifikatorischen Kern des Landes bilden“ (Kreis 2010: 320) sowie Gegenstände im weiteren Sinne aus Alltag und Technik. Er deutet an, dass es sich „um historische Elemente [handelt], die ein Curriculum in der nationalen Geschichte haben“ (Kreis 2010: 318), darunter gesamtschweizerische, regionale oder von Außen konstruierte Phänomene. Ihre Uneindeutigkeit sowie häufige Beziehungslosigkeit untereinander scheinen zwei der Gemeinsamkeiten zu bilden, es sind „Metaphern des [Schweizerischen, CBK] Erinnerungsparks in oder Erinnerungsgartens“, „ohne feste Ordnung“ (Kreis 2010: 322), die zeigen können, wie *kulturelles Gedächtnis* funktioniert.

Ein Außenbezug auf den deutschsprachigen Raum (hier aber nur für Deutschland) im Rahmen der Erinnerungskonzeption ist bereits mehrfach geleistet worden.¹³ Interessant im Hinblick auf sein auch außerhalb eines konkreten geographischen Raumes hinaus¹⁴ nutzbares kulturdidaktisches Potential ist das am Zentrum für Historische Forschung der Berliner Niederlassung der Polnischen Akademie der Wissenschaften angesiedelte Projekt der *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte* (DPEO). Es bietet eine bewusst beziehungsgeschichtlich und auf binationale Identitätsrelevanz angelegte Sammlung von knapp 100 Phänomen entlang von neun „definitorischen Prinzipien“ (Zentrum 2009: 23–30). Sie richtet

¹¹ Die Nähe „der noch nicht fest geformten Erinnerungslandschaft“ DDR (Sabrow 2009: 24) an der Gegenwart und die Tatsache, dass viele DaF-Lernende auf vergleichbare Erfahrungen zurückblicken (vgl. z. B. die wachsende Bedeutung von Deutsch als Tertiärsprache für erwachsene Lernende in vielen Ländern des ehemaligen „Ostblocks“), macht gerade *Erinnerungsorte der DDR* zu geeigneten Beispielen, „um [...] die Kräfte [und Mechanismen, CBK] sichtbar zu machen, die Vergangenheitsphänomene affektiv und symbolisch in Erinnerungsorte verwandeln“ können (Sabrow 2009: 24). Vgl. dazu auch Badstübner-Kizik 2011b.

¹² An anderer Stelle spricht Sabrow ganz in diesem Sinne von „der aussichtslosen Suche nach einem konsensfähigen Kanon DDR-bezogener Erinnerungsorte“ (Sabrow 2009: 7f.).

¹³ Hier zuerst für den französischsprachig-deutschen Bereich, vgl. Morizet, Möller 1995, 1996; Hudemann et al. 2002.

¹⁴ Hudemanns Sammelwerk etwa konzentriert sich auf „äußerlich sichtbare“ architektonische und topographische Spuren, die sich zwangsläufig *vor Ort*, in einer „exemplarischen Grenzregion“, befinden (vgl. Hudemann 2009: „Saar-Lor-Lux: Vernetzungen in einer europäischen Kernzone“ <http://www.memotransfront.uni-saarland.de/interpretationsmuster.shtml#muster>, letzter Abruf 17.10.12). Das würde sie zunächst für eine didaktische Nutzung im Grenzgebiet selbst prädestinieren.

sich u. a. an Kriterien wie „historischer Wirkmächtigkeit“, „Historizität“, „Beziehungshaftigkeit und Identitätsbildung“, „Kontinuität und Dynamik“, „Interdisziplinarität“, „Polyvalenz und Funktionalität“ oder „Parität“ aus (vgl. Zentrum 2009: 23). Ausgangspunkt ist jeweils ein von einem internationalen (mehrheitlich deutsch-polnischen) Wissenschaftlerteam bestimmtes historisches Phänomen, das zum *Erinnerungsort* geworden sei und „die entsprechende Identitätsrelevanz erworben bzw. sich erhalten“ habe (Zentrum 2009: 23f.). Die Leistung dieses bilateralen Ansatzes liegt nicht zuletzt in der Ausdifferenzierung von parallelen *Erinnerungsorten*¹⁵ (vgl. Hahn, Traba 2012: 17).

In den meisten dieser Textsammlungen werden unterschiedliche Typen von *Erinnerungsorten* thematisiert:

- konkrete Gebäude, Orte und geographische Regionen, z. B. „Wiener Ringstraße“ (MA), „Rütli“ (SE), „Die Paulskirche“ (DEO), „Bautzen“ (EODDR), „Rhein/Weichsel“ (DPEO¹⁶)
- Personen aus unterschiedlichen Bereichen, darunter vermehrt Künstler, Schriftsteller, Politiker und Sportler, z. B. „Niki Lauda“ (MA), „Henri Guisan“ (SE), „Die Familie Mann“ (DEO), „Der Arbeiter“ (EODDR), „Ludwig van Beethoven/Frédéric Chopin“ (DPEO)
- Ereignisse, insbesondere politischer und gesellschaftlicher Natur, z. B. „1955“ (MA), „Schlacht bei Marignano“ (SE), „Reformation“ (DEO), „Der Siebzehnte Juni“ (EODDR), „Versailles/Jalta/Potsdam“ (DPEO)
- sich verselbstständigende (künstlerische) Produkte, darunter Texte (einschließlich ihrer Vorlagen), Bilder und Klänge, z. B. „Musikantenstadl“ (MA), „Heidi“ (SE), „Max und Moritz“ (DEO), „Das Westpaket“ (EODDR), „Nationalhymnen“ (DPEO)
- Gegenstände, insbesondere Alltags- und Gebrauchsgegenstände sowie Speisen, z. B. „Manner-Schnitte“ (MA), „Soldatenmesser“ (SE), „Der Duden“ (DEO), „Einkaufsbeutel und Bückware“ (EODDR), „Käfer/Maluch/Trabi“ (DPEO)
- Begriffe, Mythen und komplexe Programme, z. B. „Habsburg“ (MA), „Landsgemeinde“ (SE), „1968“ (DEO), „Die Kinderkrippe“ (EODDR), „KKK/Mutter Polin“ (DPEO).

¹⁵ „Hier geht es darum, dass Erinnerungsorte, die nur in einer Gesellschaft vorkommen und eine spezifische Funktion für den Erinnerungshaushalt dieser Gesellschaft haben, parallelisiert werden mit Erinnerungsorten der anderen Gesellschaft, wobei eine vergleichbare Funktion des Erinnerungsortes in beiden Erinnerungs- und/oder Identitätshaushalten als mögliches Vergleichsmoment gilt. Das Ergebnis eines solchen Vergleichs kann in Ähnlichkeiten oder Unterschieden bestehen“ (Zentrum 2009: 28).

¹⁶ Die angeführten Beispiele aus den *Deutsch-Polnischen Erinnerungsorten* beziehen sich nur auf den Band Hahn; Traba 2012. Zur Liste der geplanten (und abgelehnten) Stichworte aus diesem Projekt vgl.: http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/D-P_EO_lista_hasel_2011-05_online_doc.pdf und http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/lista_hasel_odrzuconych_DE.pdf (letzter Abruf 17.10.12)

Für viele, wenn auch keineswegs für alle dieser Phänomene gilt, dass sie für größere Gruppen innerhalb des deutschsprachigen Raumes ähnlich konnotiert sind, vorhersehbare Deutungsstrukturen generieren und eine gewisse Verbindlichkeit hinsichtlich der ausgelösten Assoziationen besitzen.

2 *Erinnerungsorte* in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik

Ein inhalts- und lernerorientierter Fremdsprachenunterricht braucht überschaubare Inhalte, die in realen gesellschaftlichen Gruppen lebendig sind und die sich über authentische fremde Sprache in unterschiedlicher Form fassen lassen. Diese Inhalte können Einblicke und Zugänge in lebendige Welten (hinter) der Fremdsprache bieten, sollten aber auch das Potenzial besitzen, neue Lern- und Erkenntniswege zu generieren. Dafür bieten sich insbesondere Phänomene an, die in der Gegenwart und für Individuen deutlich präsent, gleichzeitig aber synchron und diachron mehrfach vernetzt sind, die es also gestatten, sich über individuelle Erinnerungsgeschichten an tiefer verankerte Denk- und Interpretationsmuster heranzukommen (vgl. Kreis 2010: 342).¹⁷ Zu einer in der Fremdsprachendidaktik immer wieder angemahnten interkulturellen Kompetenz gehört sicher die Fähigkeit, in einem konkreten Kontext zu erkennen, was größere Gruppen von Sprechern der anderen Sprache und im anderen Land bestimmt und bewegt, also die Fähigkeit, andere diskursive Strukturen zu erkennen. Interkulturelle Kompetenz bedeutet aber auch, zu einer partiellen Teilhabe an diesen Strukturen fähig zu sein, sie (ansatzweise) zu verstehen und einzuordnen sowie an das eigene Weltbild anknüpfen zu können. Zu interkultureller Hardware (verstanden als Prädisposition für jede Art sinnvoller Kontaktaufnahme über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg) gehört aus meiner Sicht immer eine konkrete Software für den jeweiligen Kontext, auf den sich Lernende im Kontakt mit einer anderen Sprache einlassen (müssen). Im Fall DaZ/DaF impliziert das die potentielle Öffnung für die Vielfalt an Phänomenen, die größere Gruppen innerhalb des deutschsprachigen Raums prägen, ihnen (derzeit) selbstverständlich und wichtig scheinen. Hier kann es keinen Kanon geben, Vollständigkeit und Verallgemeinerung sind ausgeschlossen,¹⁸ vielmehr muss der vorläufige, veränderliche und fragmentarische Gültigkeitsbereich thematisierter kultureller Phänomene

¹⁷ Kreis schlägt in diesem Zusammenhang auch vor, „statt von Erinnerungsorten besser von Verdichtungen und Knoten des gesellschaftlichen Diskurses [zu] sprechen“ (Kreis 2010: 342). Die Nähe zu *Deutungsmustern* scheint mir hier selbstverständlich gegeben (vgl. zur Grundlage des Konzepts Altmayer 2004).

¹⁸ Schmidt und Schmidt setzen sich das Ziel, die potentielle Partizipation an Gefühlen, Konnotationen und Assoziationen zu ermöglichen: „Was empfinden Deutsche beim Gedanken an die Berliner Mauer oder an die Bücherverbrennung? Was verbinden sie mit Weimar und Dresden? Welche Ideen assoziieren sie mit der Wartburg oder der Paulskirche?“ (Schmidt, Schmidt 2007, Umschlagseite). Hier müsste mit Sicherheit genauer differenziert werden („Deutsche“?) und zugleich die Instabilität dieser Bereiche deutlich werden („empfinden/verbinden/assoziieren“? – wann, wer, unter welchen Umständen usw.).

immer deutlich werden. Gute Möglichkeiten bieten diesbezüglich lebendige *Erinnerungsorte* mit weit verzweigten und langen Wurzeln. Viele Aspekte ihrer Entwicklung können sich für Lernende als bekannt, nachvollziehbar oder gar parallel und gemeinsam herausstellen und die Anbindung an eigene Phänomene möglich machen.

Die Beschäftigung mit Elementen eines kulturellen Gedächtnisses im Rahmen einer fremdsprachlichen Kulturdidaktik kann, so könnte eingewandt werden, historischen, nationalen und auch ethnischen Kategorisierungen und Etikettierungen Vorschub leisten und die Aufmerksamkeit von Lernenden zu stark auf Vergangenheit, politische Geschichte oder Elemente einer Hochkultur fixieren, gängige Klischees bestätigen oder für nationale Abgrenzungen anfällige Phänomene und Ereignisse überbetonen. Das scheint in den Sammlungen von *Erinnerungsorten* tatsächlich angelegt, bedeutet aus meiner Sicht aber nicht, dass diese grundsätzlich zu verwerfen sind. Fremdsprachliche Kulturdidaktik sollte sie vielmehr als das verstehen, was sie sind: beispielhaft gewählte (historische) Phänomene, die das Entstehen und Funktionieren von Erinnerung und Erinnern sowie die Wechselwirkung zwischen individuellem und kollektivem Gedächtnis innerhalb größerer gesellschaftlicher Gruppen und dessen Relevanz in der Gegenwart zeigen können. Werden sie unter didaktischen Aspekten gefiltert, ergänzt und (re-)medialisiert, dann gestatten sie ein Lernen, das inhaltliche und methodologische Exemplarizität besitzt. Sie können es ermöglichen, einen in seiner Wahrnehmung durch die Folie der fremden Sprache konditionierten *fremden Raum* als in zeitlicher Entwicklung begriffen, unabgeschlossen, unterschiedlich deutbar, vielfältig und widersprüchlich, diachron und synchron vernetzt wahrzunehmen. *Erinnerungsorte* werden so zu Phänomenen, die authentische Anlässe zum fremdsprachlichen Reflektieren und versuchsweisen (Mit-)Erleben geben. Als besonders günstig und didaktisch ergiebig erweisen sich vor allem diejenigen unter ihnen, die ein besonders starkes multimediales Potenzial sowie greifbare diskursive Relevanz in der Gegenwart besitzen, solche also, die anschlussfähig an einen alltagsweltlichen Nahhorizont sind, an die besonders viele *Erinnerungsgeschichten* geknüpft sind (vgl. Kreis 2010: 342). Dabei sollte das in vielen Sammlungen angelegte Makrosystem *Nationalstaat* bewusst differenziert und durch unterschiedliche regionale, lokale, generations- oder auch genderbedingte Mikrosysteme ergänzt und erweitert werden.

Die in den Sammlungen in Essay- oder Aufsatzform aufscheinenden *Erinnerungsorte* implizieren unterschiedliche mediale Formen. Kreis hat auf die „Problematik der Textnatur“ und das neu zu überdenkende „Verhältnis von Bildern und Begriffen“ im Kontext von *Erinnerungsorten* aufmerksam gemacht (Kreis 2010: 336f.), für eine fremdsprachliche Kulturdidaktik muss der Blick allerdings noch weiter gehen.¹⁹ Die Schwierigkeit beruht m. E. insbesondere

¹⁹ Letztendlich hält auch Kreis (2010: 337) „die Form des Essays mit locker zusammengeführten Assoziationen und Aspekten [für angemessen]. Diese Präsentationsform trägt der Tatsache Rechnung, dass ein Erinnerungsort verschiedene Facetten oder ‚Gesichter‘ hat.“

darauf, den Ausschnitt- und Mosaikcharakter als *gewollte Aussage* zu vermitteln – ein Anliegen, dass didaktisch über einen Medienverbund sehr überzeugend vermittelt werden kann (vgl. dazu auch Hallet 2002). Da ist zum einen die Form, in der sich ein *Erinnerungsort* ursprünglich selbst präsentiert, also z. B. als dreidimensionales Gebäude, als Landschaft, Text, Bild, Gegenstand oder Klang oder aber als Person, die unterschiedliche mediale Spuren hinterlassen hat. Da sind zum anderen die Medien, über die Erinnerung transportiert wird, also wiederum Texte zum Lesen oder Hören, statische oder bewegte Bilder (Fotos, Reproduktionen, Filme), Klänge und Symbole oder Kombinationen aus diesen. Für eine methodisch angemessene Aufbereitung sind damit unterschiedliche Möglichkeiten gegeben: von der klassischen Lese- und Hörverstehensdidaktik über Elemente der fremdsprachlichen Bild-, Musik-, Film- und Mediendidaktik bis hin zu Museums-, Exkursions- und Ausflugsdidaktik. Viele dieser Aspekte gehören bereits zum festen Repertoire des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts, andere sind dabei, sich zu etablieren. Klassisches Fertigkeitentraining (Leseverstehen, Hörverstehen, Hör-Sehverstehen sowie Schreiben, Sprechen) ist in ihnen ebenso angelegt wie der Erwerb von Recherche- und Präsentationskompetenzen, die Arbeit in kürzer- oder längerfristigen Projekten oder unterschiedliche Formen von inhaltsorientiertem Fremdsprachenlernen (vgl. Badstübner-Kizik 2011b). Form und Intensität der Arbeit sind wiederum stark vom konkreten didaktischen Setting abhängig (Erfahrungen mit dem und im konkreten fremdsprachlichen Raum, Zugänglichkeit von Materialien, konkrete inhaltliche Verbindungen etc.).

Der bisher einzige offizielle Didaktisierungsversuch von (deutschen) *Erinnerungsorten* stützt sich auf die Sammlung von François und Schulze (Schmidt, Schmidt 2007). Ausgewählt wurden topographische Orte (Gebäude, Denkmale, Gebäudeensemble bzw. Städte), die nicht in unmittelbarer Reichweite der Lernenden liegen (DaF-Situation), die über verschiedene Medien (hier mit Zirkulations- und Abruffunktion, sog. *memory cues*) in den Unterrichtsraum hinein geholt werden. Ausgehend von einem Text- oder Bildimpuls, „werden verschiedene thematische Stränge entfaltet, die sich an diesem Ort festmachen lassen“ (Schmidt, Schmidt 2007: 8), die Erarbeitung erfolgt dann sehr handlungsorientiert, eigenverantwortete Recherche und Projektarbeit bilden den Kern des methodischen Angebots. Verwendung finden erklärende Texte sowie ergänzende Textsorten (Fotografien, Bilder, Lieder und andere Hörtexte, Abbildungen von Originaldokumenten, Landkarten usw.). Für viele DaF-Lernende wird diese Vorgehensweise eine gute Möglichkeit bieten, die Kluft zwischen (eindimensionalen) Erwartungen und (mehrdimensionaler und mehrmedialer) fremdsprachlicher Realität zu verringern. Die Beschäftigung mit der überraschenden Komplexität und Veränderbarkeit eines (scheinbar eindeutigen oder toten) *Erinnerungsortes* (z. B. „Wartburg“) kann ein willkommenes und relativ überschaubares Trainingsfeld darstellen, um die Komplexität von Gesellschaften über authentische Materialien zu erfassen.

Folgende inhaltliche Auswahlkriterien erweisen sich für den Kontext der fremdsprachlichen Kulturdidaktik als sinnvoll:

1. Für eine fremdsprachliche Kulturdidaktik geeignete Erinnerungsorte besitzen für größere Gruppen einen gewissen Wiedererkennungswert, man kann an ihnen verschiedene regionale, soziale, kulturelle und sprachliche Facetten (hier: des deutschsprachigen Raumes) veranschaulichen. Das kann einen u. U. hohen Bekanntheitsgrad außerhalb des deutschsprachigen Raumes durchaus einschließen (z. B. „Karneval“, DEO).
2. Die mediale Tradierung erfolgt über einen längeren Zeitraum (auch über mehrere Generationen hinweg) bis in die Gegenwart und über verschiedene mediale Kanäle (z. B. „Heldenplatz“, MA/DEO).
3. Geeignete Phänomene sind immer wieder – und vor allem in der Gegenwart – rezeptionswürdig. Das schließt verschiedenste Formen der Rezeption ein, etwa Neuauflagen, Aufführungen, Übersetzungen in andere Medien und Sprachen (z. B. Verfilmungen), Bearbeitungen, Parodien usw. (z. B. „Wilhelm Tell“, SE).
4. Rezeption und Gebrauch sind in gewisser Weise ritualisiert, d. h. die Erinnerung erfolgt zu bestimmten, immer wiederkehrenden Anlässen oder ist relativ fest im Alltag verankert und wird dadurch medial auch aktuell greifbar (z. B. „Donauwalzer“, MA).
5. Es besteht ein symbolischer Bedeutungsüberschuss, d. h. das Phänomen bedeutet – zumindest innerhalb der Gruppe der Lernenden²⁰ – mehr, als es auf den ersten Blick scheint (z. B. „Die Pickelhaube“, DEO).
6. Das Phänomen lässt Aussagen zur Entstehung, Funktion und Tradierung von Erinnerungsorten zu (z. B. Vernetzung, unterschiedliche Perspektivierung von Ereignissen, Veränder- und Manipulierbarkeit der Wahrnehmung), es liefert für diese Merkmale gleichsam handfeste Beweise (z. B. „Córdoba 1978“, MA).
7. Es besitzt Bedeutung im Kontext einer konkreten Konstellation – z. B. deutschsprachig-polnisch (z. B. „Willy Brandt“, DPPO) oder deutschsprachig-französisch (z. B. „Rhein“) – d. h. eine sog. kontaktdidaktische Relevanz (vgl. Badstübner-Kizik 2010).

²⁰ Die „Pickelhaube“ der Bismarckzeit (eingeführt 1843 unter Friedrich Wilhelm IV., benutzt bis 1915/16) wird in Polen sowie in anderen Ländern auch als Symbol für *Deutsch/Deutsche* im Allgemeinen genutzt, angespielt wird damit v. a. auf die aggressive Rolle Preußens im Kulturkampf unter Bismarck (v. a. 1871–1878), indirekt auf die expansive preußische Politik im allgemeinen sowie die preußische Teilungsmacht (Teilungen Polens 1772, 1793, 1795 – gültig bis zur Gründung der Zweiten Polnischen Republik 1918).

Daneben stehen didaktische Auswahlkriterien:

1. Das Phänomen ist einerseits in seinem Ausmaß überschaubar bzw. lässt sich auf überschaubare Einzelaspekte reduzieren (z. B. konkrete Texte, Bilder usw.).
2. Das gewählte Phänomen oder einzelne seiner Aspekte sind andererseits immer wieder neu vernetzbar. Diese Einzelaspekte liegen in unterschiedlichen medialen Formaten vor (z. B. schriftliche Texte, Hörtexte, Bilder, Filmausschnitte), die authentische Sprache liefern und unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten zulassen. Diese können zu multi- und intermedialen Lernumgebungen kombiniert werden.
3. Es kann auf unterschiedlichem sprachlichem Niveau, in unterschiedlicher Ausführlichkeit und mit unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden und lässt damit spiralförmige Progression zu, d. h., es gibt sprachlich und kulturell immer wieder neue Aspekte zu entdecken und zu bearbeiten.

3 Beispiele aus der Praxis

Diese theoretischen Grundlagen sollen durch Beispiele aus der Arbeit mit zwei konkreten Studierenden-Gruppen illustriert werden.²¹ Nach einer Einführung in die Konzeption der *Erinnerungsorte* und Beispielen, bei denen insbesondere die Kriterien von langanhaltender, aktueller sowie multimedialer Präsenz betont wurden, wurde einer Gruppe polnischer Studierender (typisches DaF-Setting) ein Pool an Phänomenen zur Auswahl angeboten, deren Status als *Erinnerungsort* von vornherein deklariert war und (ansatzweise) bewiesen werden sollte, v. a. über die Argumente der anhaltenden Lebendigkeit und medialen Vielschichtigkeit. Die Blickrichtung war dabei von der Vergangenheit in die Gegenwart gerichtet. Die Gruppe in Österreich (gemischtes DaM/DaZ/DaF-Setting) arbeitete mit Phänomenen eigener Wahl und zwar in umgekehrter Richtung: was sich von seiner gegenwärtigen Präsenz her als *Erinnerungsort* zu eignen schien, sollte über unterschiedliche Tradierungskanäle bis zu seinen Wurzeln zurückverfolgt werden. Innerhalb dieser Aufgabenstellungen ist eine Progression zu sehen: abgesehen von einer höheren Sprachkompetenz scheint die eigenverantwortete Wahl von lohnenden Objekten und Phänomenen sowie das Aufspüren von medialen Beweisen aus einer Art Innenperspektive (Wien) erwartungsgemäß leichter zu sein, wobei sicher noch deutlicher zwischen DaM- und DaZ- Perspektiven differenziert werden muss. DaF-Studierenden (Poznań und z. T. Wien) fiel es deutlich

²¹ Zum einen handelte es sich um eine sprachlich und kulturell eher homogene Gruppe, die außerhalb des deutschsprachigen Raumes Deutsch als Fremdsprache studiert (polnische Studierende, Universität Poznań). Die andere Gruppe bildeten Personen, die im deutschsprachigen Raum (Universität Wien) Deutsch als Fremd- und Zweitsprache studieren, darunter in der Mehrzahl muttersprachliche Österreicher und Deutsche (DaM), Österreicher und Deutsche mit Migrationshintergrund, häufig in DaZ-Situation, sowie DaF-Studierende aus ganz Europa (Erasmus). Die Veranstaltungen fanden im Wintersemester 2010/11 (Wien) sowie im Sommersemester 2011 (Poznań) statt.

schwerer, abseits von touristischen Highlights lohnende Phänomene zu erkennen, denen der Status eines *Erinnerungsortes* für bestimmte gesellschaftliche Gruppen zukommen könnte. Vorschläge sind hier in jedem Fall hilfreich, insofern, als sie den Blick schärfen, so dass dann in einem nächsten Schritt selber gewählt werden kann. In keiner der Gruppen waren die Vorschläge durchweg überzeugend, aber es gab interessante Zwischenergebnisse, die zeigen, wie komplex die inhaltlichen und sprachlichen Anregungen sein können, die von *Erinnerungsorten* ausgehen.

Unter den in der relativ homogenen DaF-Gruppe (Poznań) vorgestellten Phänomenen entstammten viele der Sammlung von François und Schulze (DEO), einige den *Deutsch-polnischen Erinnerungsorten* (DPEO, Gesamtliste). Alle befanden sich zeitlich definitiv jenseits der Erfahrungsschwelle der Studierenden. In vielen Fällen reduzierte sich ihre Wahrnehmung zunächst auf eine scheinbar eindimensional zeitgebundene Erscheinung (z. B. „Wirtschaftswunder“) oder auf die (negativen) Auswirkungen für die eigene Nation (z. B. „Habsburg“, „Preußen“), wenn sie denn überhaupt bekannt waren. Als Beweise für Lebendigkeit und Vielschichtigkeit wurden von den Studierenden ausschließlich relativ leicht zugängliche Sekundärquellen, darunter vor allem Texte, Filme und Bilder aus dem Internet, herangezogen. Dabei wurden insbesondere Webseiten ausgewählt, die einen deutlichen Bezug auf den eigenen Interessen- und Wissenshorizont hatten bzw. die durch ihre Andersartigkeit bzw. Distinktivität vor dem eigenen Erfahrungshintergrund auffällig waren. Die Erkenntnis von Mehrdimensionalität und anhaltender Präsenz – auch im eigenen Land – wurde von den teilnehmenden Studierenden als positiv und neuartig erlebt. Für den *Erinnerungsort* „Mauer“ wurden in dieser Gruppe beispielsweise ausgewählt und entsprechend präsentiert:

- Teilnahme des ehemaligen polnischen Präsidenten Lech Wałęsa an der Aktion „9. November 2009 – Mauerfall als Domino-Aktion“
- Versuche einer Musealisierung der Mauer im öffentlichen Raum (Mauer-Museum, East-Side-Gallery, Gedenkstätte Berliner Mauer)
- unterschiedliche Belege für eine Musikalisierung der Mauer (darunter „Klassiker“ wie Udo Lindenberg, Pink Floyd, aber auch die populäre polnische Gruppe Big Cyc)
- Ausschnitte aus Spielfilmen, darunter die aus anderen Zusammenhängen bereits bekannten Filme „Sonnenallee“ (Leander Haußmann 1999), „Helden wie wir“ (Sebastian Peterson 1999), „Die Stille nach dem Schuss“ (Volker Schlöndorff 2000), „Good bye Lenin“ (Wolfgang Becker 2003) sowie der oskarnominierte polnische Kurzfilm über Kaninchen im Mauerstreifen, „Rabbit á la Berlin“/„Królik po berlińsku“ (Bartek Konopka 2009)
- Witze rund um die Mauer, darunter vor allem solche mit dem Setting „Ein Ossi und ein Wessi...“ bzw. „Ein Pole, ein Ossi und ein Wessi ...“
- Ansichten von Mauersegmenten rund um die Welt

- Ausschnitte aus Internet-Diskussionen zum Phänomen der Ostalgie sowie zu einem Wiederaufbau der Mauer (darunter vor allem Texte aus der polnischsprachigen Presse, die diese Diskussion aus polnischer Sicht als eine Art Kuriosum wiedergeben)
- „Mauer“ im Kontext von Freizeit (darunter viele kuriose Phänomene, wie das der in Polen sehr populären historischen Rekonstruktionsgruppen („Polen spielen die Mauer nach“) und Kommerz (darunter Computerspiele).

In der Wiener Studierendengruppe gehörten zu den selbstgewählten Phänomenen besonders viele literarische und filmische Texte. Im Einzelnen handelte es sich um:

- Kinder- und Jugendbücher im weitesten Sinne (Wilhelm Busch „Max und Moritz“, Benjamin Lebert „Crazy“, Mira Lobe „Das kleine Ich bin Ich“, Janosch „Post für den Tiger“)
- multimedial ergiebige österreichische Klassiker (Joseph Roth „Radetzky marsch“, Arthur Schnitzler „Traumnovelle“)
- Klassiker der deutschen Nachkriegsliteratur (Heinrich Böll „Wanderer, kommst du nach Spa...“)
- literarische Texte, die eine konkrete Außensicht präsentieren (Polen-Österreich: Radek Knapp „Herrn Kukas Empfehlungen“)
- lokal relevante literarische Texte (Wien: Augustin-Sage)
- didaktisch unverbrauchte und besonders potente literarische Texte (Konkrete Poesie).

Eine weitere wichtige Gruppe bildeten Gebäude und öffentliche Räume, wobei die Abnahme der Nennungen in Abhängigkeit von der Entfernung vom Aufenthaltsort (Wien) besonders interessant ist:

- Wiener Identifikationsobjekte (Wiener Hofburg, Stephansdom, Spittelauer Müllverbrennungsanlage, Prater, Wiener Straßenschilder)
- regionale Identifikationsobjekte (Heurigen/Buschenschank, Grottenbahn Linz)
- für konkrete Gruppen kontaktdidaktisch relevante Objekte (hier: kärntisch-slowenischer Grenzraum: Eisenkappel/Železna kapla/Peršman-Hof)
- Identifikationsobjekte in Deutschland (Kölner Dom)
- Identifikationsobjekte für den deutschsprachigen Raum insgesamt (Flaktürme).

Die zahlenmäßig drittgrößte Gruppe bildeten Filme, darunter insbesondere österreichische Produktionen:

- österreichische Kultfilme („MA 2412“, Harald Sicheritz et al. TV 1998–2002; „Good News“, Ulrich Seidl 1990; „Komm, süßer Tod“, Wolfgang Murnberger 2000)
- Filme mit historischem Sujet aus der jüngsten deutschsprachigen Vergangenheit („Good bye Lenin“, Wolfgang Becker 2003; „Die fetten Jahre sind vorbei“, Hans Weingartner 2004)
- (Musik-)Filme, die u. U. bereits in einem anderen Kontext als DaF-relevant erkannt oder erlebt wurden und die eine konkrete Außensicht präsentieren, in diesem Fall des englischsprachigen Raums („The Sound of Music“, Robert Wise 1965 nach dem Musical von Richard Rogers/Oscar Hammerstein über die aus Österreich stammende Familie Trapp)
- kommerzielle Filmerfolge mit parodistischem Bezug zu bekannten Vorlagen („Die Sieben Zwerge [...]“, Sven Unterwaldt jr. 2004, 2006)
- Klassiker aus der Zeit des frühen deutschen Films („Das Cabinet des Dr. Caligari“, Robert Wiene 1920).

Aus dem akustischen Bereich wurden populäre Musikstücke aus den Bereichen Klassik, Rock und Volkslied gewählt (Wolfgang Amadeus Mozart „Zauberflöte“, Falco „Rock me, Amadeus“, Gesamtkunstwerk Nina Hagen, „Stille Nacht“, „O Tannenbaum“). Als visuelle *Erinnerungsorte* wurden Schlüsselbilder aus der jüngsten Vergangenheit („Conrad Schumann“, „Entführungsplakat Hanns Martin Schleyer“) sowie aus dem Sport („Thomas Muster“) präsentiert. Daneben waren sportliche Ereignisse („Wunder/Schmach von Córdoba“ 1978, „Thomas Muster Tennis-Weltmeisterschaft“ 1996), regionale Kulinaria (Sacher-Torte, Heurigen/Buschenschank) und regional besetzte Alltagsgegenstände (Kuckucksuhr) präsent.

Zu den Standardargumenten für die Begründung der Wahl gehörten:

- Bekanntheitsgrad im In- und Ausland (z. B. Auflagenhöhen/Besucherszahlen, Anzahl der Übersetzungen in andere Sprachen, Präsenz im österreichischen Schulkanon, kleinere Umfragen)
- nachweisliche Verselbständigung und Eigenleben einzelner Fragmente des *Erinnerungsortes* (z. B. geflügelte Worte, Einzelbilder, selbstständige Namen)
- andauernde bzw. aktuelle mediale Präsenz im öffentlichen Raum (z. B. Lesungen, Aufführungen)
- zahlreiche und unterschiedliche Bearbeitungen (z. B. Theaterstücke, Parodien).

Das Beispiel „Córdoba 1978“ sei kurz erläutert, da es exemplarisch zeigen kann, welche Rolle *Erinnerungsorte* im Rahmen fremdsprachlicher Kulturdidaktik spielen können.²²

1. „Córdoba 1978“ ist ethnisch und national-konfrontativ²³, polarisierend angelegt („Wunder“ vs. „Schmach“), wird nachweislich als österreichischer *Erinnerungsort* wahrgenommen (vgl. Weiß, Norden 2004: 179f.) und besitzt eine beachtliche Assoziationspotenz für größere Gruppen im deutschsprachigen Raum insgesamt. Er regt dazu an, die Kategorisierungen *deutsch* und *österreichisch* zu hinterfragen. Nicht zuletzt gehört die Analyse der wandelnden Zusammensetzung von Nationalmannschaften (weltweit) und damit die (indirekte) Demontage nationaler *Erinnerungsorte* dazu.
2. Das Phänomen wird über unterschiedliche Medien und in unterschiedlichen medialen Formaten (z. B. Text, Bild, Hörspiel, Film, Theaterstück, Hypertext, Symbol) nahezu ununterbrochen überliefert (vgl. zu einzelnen Nachweisen auch Badstübner-Kizik: im Druck) und zeigt sich damit als anhaltend rezeptions- und parodiewürdig.
3. Das Ereignis wird zyklisch wiederbelebt, insbesondere natürlich dann, wenn österreichische und bundesdeutsche Fußballnationalmannschaften aufeinander treffen (zuletzt EM-Qualifikationsspiele am 03.06.2011 und 02.09.2011, WM-Qualifikationsspiel am 11.09.2012).
4. Das Ereignis besitzt symbolischen Bedeutungsüberschuss und wird entsprechend genutzt (österreichisch-deutsche Antagonismen).
5. „Córdoba 1978“ gestattet Einsichten in das Funktionieren und die Funktionalisierbarkeit von Erinnerungsorten und bietet ungewöhnlich viele diachrone und synchrone Anschlussmöglichkeiten. Die Wurzeln und Entstehung dieses Erinnerungsortes können exemplarisch sichtbar gemacht werden (z. B. nationale Bestrebungen des 19. Jahrhunderts im gesamten deutschsprachigen Raum, Schlacht von Königgrätz 1866 als einer der Höhepunkte der historischen Konfrontation zwischen Österreich (Habsburg) und Preußen, „Anschluss“ Österreichs an das

²² Im Zentrum des „Konzepts Córdoba“ steht das Länderspiel Österreich-Deutschland während der Fußball-WM 1978 in Argentinien, bei dem der österreichische Nationalspieler Hans Krankl in der 88. Minute das entscheidende 3:2 gegen Deutschland erzielte. Krankl wurde Nationalheld, gilt als bester österreichischer Fußballer aller Zeiten und war zeitweise ernsthafter Wunschkandidat für das österreichische Bundeskanzleramt (vgl. Weiß, Norden 2004). Berühmt ist insbesondere die Reportage Edi Fingers, die mehrere sicher verselbständigende, inzwischen alltagsfrequente Wendungen enthält (z. B. „I wear narrisch“, „wir busseln uns ab“, „Und warten S’ noch ein bisserl [...], dann können wir uns vielleicht ein Viertel genehmigen“) und die als Hör- und Lesetext dicht überliefert ist, z. B. http://www.youtube.com/watch?v=CXbS_EqwWNY&feature=related (letzter Abruf 17.10.12). Zu besonderem Dank für viele interessante Informationen und Anregungen bin ich Frau Martina Hartl verpflichtet (unveröffentlichte Hausarbeit Wien, Wintersemester 2010/11). „Córdoba 1978“ besitzt eine enorme Internetpräsenz.

²³ Zur Problematik der Identifikations- und Integrationsfunktion sowie der „Nationalisierung“ von Fußballspielen vgl. z. B. Pornschlegel (2002).

3. Reich 1938, Gründung der 2. Republik mit dem Staatsvertrag 1955 usw.). Es gibt ergiebige Anknüpfungspunkte zu parallelen deutschsprachigen Phänomenen (z. B. „Das Wunder von Bern“ 1954), die immer neue mediale Möglichkeiten eröffnen (z. B. Dokumentar- und Spielfilme, Reportagen, Blogs).
6. Das Thema besitzt für viele Lernende einen hohen Motivationswert (Sport) und bietet für konkrete Gruppen von Lernenden kontakt-didaktisches Potential.²⁴

„Córdoba 1978“ ist didaktisch gut fass- und handhabbar durch kurze und längere authentische Texte und Textausschnitte zum Lesen und Hören auf unterschiedlichem sprachlichen Niveau (z. B. T-Shirt-Aufschriften, Zitate und Passagen aus Interviews, Kommentaren, Reportagen, Interviewtranskripte, ausführliche Kommentare und Interpretationen, Hörspiel usw.), zum Sehen (z. B. Fotos) sowie zum Sehen und Hören (z. B. Dokumentar- und Spielfilmausschnitte, Theaterstück, Kabarett). Rund um das Ereignis ranken sich zahllose Internetauftritte, Fanseiten und aktuelle Blogs, die interaktive Aufgaben ermöglichen. Sprachdidaktisch ermöglicht das Thema damit eine äußerst vielseitige Arbeit mit authentischen Materialien (z. B. Erarbeiten von sportsspezifischem Wortschatz, rezeptive und produktive Arbeit an Lese- und Hörtexten, Arbeit mit Fotos/Bildern, Filmausschnitten, Filmtrailern und Plakaten, Diskussionen rund um Fußball und Fanwesen, Vergleiche, Übersetzungsübungen, Netz-Recherchen zu historischen Ereignissen, Namen oder Begriffen, Erarbeitung von Varietäten der deutschen Sprache, Hymnen, Fußballliedern usw.).

Erinnerungsorte können für DaF-Lernende (mit *Fern-Sicht*) gangbare Wege in die Komplexität der deutschsprachigen Welt öffnen, für DaZ-Lernende (mit *Nah-Sicht*) Einblicke und Erklärungs- und Interpretationshilfen für die sie umgebende Realität ermöglichen. Insgesamt bieten sie sprachlich, kulturell und medial authentische Lernsituationen und -materialien sowie ein umfangreiches Feld für Reflexion und Diskussion. Angelegt ist darin die Erkenntnis von notwendiger Perspektivierung, Ausschnitthaftigkeit und Vorläufigkeit, die eine Begegnung mit *Fremde* und *Fremden* immer charakterisieren.

²⁴ Zum Beispiel für Polen „Wembley 1973“ (WM Qualifikationsspiel England-Polen 1:1), Länderspiele in der Konstellation Deutschland-Polen, die ihrerseits bis auf eine Schlacht zwischen „Polen“ und „Deutschen“ im Jahre 1410 zurückgeführt werden (u. a. im Kontext EM 2008). Vgl. dazu genauer Badstübner-Kizik 2011a.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Assmann, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Assmann, Jan; Hölscher, Tonio (Hrsg.): *Kultur und Gedächtnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 9–19.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2010): Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15, Heft 2, 99–112. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-15-2/beitrag/BadstuebnerKizik.pdf>).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2011a): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte als Grundlage für interkulturelle Schlüsselkompetenzen? In: Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia; Kowalonek-Janczarek, Monika; Maciejewski, Marcin; Sopata, Aldona (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Übersetzer und Mediatoren*. Poznań: Wyd. UAM, 175–193.
- Badstübner-Kizik (2011b): Mögliche Auswahlkriterien für inhaltsorientiertes Lernen im L3-Unterricht Deutsch nach Englisch. In: Sorger, Brigitte; Janikova, Vera (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*. Brno: Tribun EU, 91–99.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2013): Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen. In: Chudak, Sebastian (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht omnimedial?* (Posener Beiträge zur Germanistik). Frankfurt a.M.: Peter Lang, 33–45.
- Brix, Emil; Bruckmüller, Ernst; Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004): *Memoria Austriae*. Band 1. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Csáky, Moritz (2004): Die Mehrdeutigkeit von Gedächtnis und Erinnerung. Ein kritischer Beitrag zur historischen Gedächtnisforschung. In: *Digitales Handbuch zur Geschichte und Kultur Russlands und Osteuropas*. (<http://epub.ub.uni-muenchen.de/603/1/csaky-gedaechtnis.pdf>, letzter Abruf 17.10.12).
- Erl, Astrid (2005): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- François, Etienne; Schulze, Hagen (Hrsg.) (2003): *Deutsche Erinnerungsorte*. Band 1. München: C.H. Beck.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.

- Hahn, Hans-Henning; Traba, Robert (Hrsg.) (2012): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Band 3: *Parallelen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64). Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hartl, Martina (2011): *Córdoba 1978 ... oder warum immer alle narrisch werden. Oder auch nicht*. Universität Wien (unveröffentlichte Hausarbeit).
- Hudemann, Rainer unter Mitarbeit von Hahn, Marcus; Krebs, Gerhild; Großmann, Johannes (Hrsg.) (2009): *Stätten grenzüberschreitender Erinnerung – Spuren der Vernetzung des Saar-Lor-Lux-Raumes im 19. und 20. Jahrhundert. Lieux de la mémoire transfrontalière – Traces et réseaux dans l'espace Sarre-Lor-Lux aux 19^e et 20^e siècles*. Saarbrücken. (<http://www.memotransfront.uni-saarland.de/nav/framset1.htm>, letzter Abruf 17.10.12).
- Kmec, Sonja; Péporté, Pit: (Hrsg.) (2012): *Lieux de mémoire au Luxembourg*. Vol. 2: *Jeux d'échelles. Erinnerungsorte in Luxemburg*. Band 2: *Perspektivenwechsel*. Luxembourg: Saint-Paul.
- Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Züricher Zeitung.
- Margue, Michel; Kmec, Sonja; Majerus, Benoît; Péporté, Pit (Hrsg.) (2007): *Lieux de mémoire au Luxembourg. Usages du passé et construction nationale. Erinnerungsorte in Luxemburg. Umgang mit der Vergangenheit und Konstruktion der Nation*. Luxembourg: Saint-Paul.
- Morizet, Jaques; Möller, Horst (Hrsg.) (1995): *Allemagne – France: lieux et mémoire d'une histoire commune*. Paris: deutsch 1996 als: *Französer und Deutsche: Orte der gemeinsamen Geschichte*. München. C.H. Beck.
- Nora, Pierre (Hrsg.) (1984–1992): *Les lieux de mémoire*. 7 Bände. Paris: Gallimard; deutsch: (2005): *Erinnerungsorte Frankreichs*. München: C.H. Beck.
- Pornschlegel, Clemens (2002): Wie kommt die Nation an den Ball? Bemerkungen zur identifikatorischen Funktion des Fußballs. In: Martínez, Matías (Hrsg.): *Warum Fußball? Kulturwissenschaftliche Beschreibungen eines Sports*. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 103–111.
- Sabrow, Martin (Hrsg.) (2009): *Erinnerungsorte der DDR*. München: C.H. Beck.
- Schmidt, Sabine; Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Weiß, Otmar; Norden, Gilbert (2004): Sporthelden. In: Brix, Emil; Bruckmüller, Ernst; Stekl, Hannes (Hrsg.) (2004): *Memoria Austriae*. Band 1. Wien: Verlag für Geschichte und Politik, 164–193.

Zentrum für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften (2009): *Reader für Autorinnen und Autoren der Aufsätze über deutsch-polnische Erinnerungsorte*. 5. Ausgabe, Oktober 2009.
(http://www.cbh.pan.pl/images/stories/pliki/pdf/PNMP/2009-10-16_Reader_D_online.pdf, letzter Abruf 17.10.12).

Kulturreflexive Deutungsarbeit: Kommunikative Verfahren zur Förderung interkultureller Kompetenzen

Elke Bosse (Hildesheim) und Bernd Müller-Jacquier (Bayreuth)

Im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht wurden seit ca. 25 Jahren die sprach- und landeskundlich orientierten Lernziele durch vielfältige Aufgaben- und Übungsformen zur Förderung interkultureller Kompetenzen (vgl. z. B. die sog. „interkulturellen Fenster“ des Lehrwerks *Dimensionen*) bis hin zu kurstragenden curricularen Konzepten (vgl. z. B. die Lehrwerke *Sprachbrücke*, *Sichtwechsel* oder *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*) begleitet. Grundidee war, didaktische Verfahren zu etablieren, die interkulturelle Kompetenzen in möglichst systematischer Weise im Verlauf des Fremdsprachenlernens fördern. Da sich zur gleichen Zeit auch das genuin auf kulturbezogene Lernprozesse ausgerichtete Lernformat „Interkulturelles Training“ etablierte, lag es nahe zu prüfen, ob sich die dort etablierten Übungen auch für einen kultursensibilisierenden DaF-Unterricht eignen (Müller 1983). Heute kann man feststellen, dass weniger Übungsformen oder gar eine Übungstypologie (Müller 1985) in den Sprachunterricht übernommen wurden, sondern eher klassische Themen interkultureller Trainings Eingang in die Unterrichtspraxis gefunden haben, wie z. B. kulturengebundene Raum- und Zeitvorstellungen oder Konventionen des Nonverbalen bzw. der Etikette. Eine Wende in den Wechselbeziehungen zwischen DaF-Unterricht und interkulturellem Training leiteten technologische Fortschritte ein, die es erlauben, interkulturelle Kommunikation mit relativ wenig Aufwand durch Audio- und Videoaufzeichnungen zu dokumentieren und zu analysieren. Seitdem gehen in interkulturelle Trainings die

Resultate gesprächslinguistischer Forschung ein (Müller-Jacquier 2000; Thije 2001; Helmolt 2007). Seit kurzer Zeit erweisen sich auch Aufzeichnungen interkultureller Trainings als gewinnbringend, um Anhaltspunkte für die interaktive Entwicklung und qualitative Bestimmung interkultureller Kompetenzen zu ermitteln. So zeigen gesprächsanalytische Untersuchungen interkultureller Trainings (Nazarkiewicz 2000a; Bosse 2011), wie sich interkulturelles Lernen interaktiv vollzieht und in spezifischen kommunikativen Verfahren zum Ausdruck kommt. Diese Erkenntnisse führen zu der Frage, inwiefern kulturbezogene Lernprozesse in interkulturellen Trainings, genauer: die kulturreflexive Deutungsarbeit in Form eines transkulturellen Sprechens (Nazarkiewicz 2000a: 145) auf Unterrichtsdiskurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache übertragen werden können.

Zur Beantwortung dieser Frage geht der vorliegende Beitrag zunächst auf den Mangel an empirisch fundierten Konzepten interkultureller Kompetenz ein, um daraufhin die linguistische Gesprächsanalyse als Methode zu begründen, die sich in besonderer Weise zur Untersuchung kulturbezogener Lehr-Lernprozesse eignet. Anhand der gesprächsanalytischen Untersuchung von Trainingsaufzeichnungen wird aufgezeigt, welche kommunikativen Merkmale für das interaktive Lehr-Lerngeschehen charakteristisch sind und inwiefern sie zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen beitragen. Die Ergebnisse werden als Verfahren kulturreflexiver Deutungsarbeit zusammengefasst und schließlich im Hinblick auf ihre Konsequenzen für den DaF-Unterricht bewertet.

1 Konzepte interkultureller Kompetenz

Das Forschungsgebiet der Interkulturellen Kommunikation hat mittlerweile eine ganze Reihe von Konzepten interkultureller Kompetenz hervorgebracht, die sich als Ausgangspunkt für die didaktisch-methodische Gestaltung kulturbezogener Lehr-Lernprozesse in interkulturellen Trainings oder interkulturellem Fremdsprachenunterrichts heranziehen lassen (Hu, Byram 2009; Spencer-Oatey, Franklin 2009; Deardorff 2009). In der deutschsprachigen Fachdiskussion gehen dabei allerdings psychologisch und linguistisch orientierte Ansätze auseinander (Helmolt 1997; Leenen 2007). Entsprechend der jeweiligen disziplinspezifischen Herangehensweise an interkulturelle Kommunikation unterscheiden sich insbesondere das Verständnis der zu erreichenden Ziele sowie die notwendigen Voraussetzungen und Mittel. So stehen in psychologisch ausgerichteten Definitionen, wie beispielsweise bei Thomas (2003), psychische Interaktionsvoraussetzungen im Vordergrund:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und

einer Entwicklung hin zu synergetischen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung. (Thomas 2003: 143)

Solche Positionen gründen interkulturelle Kompetenz auf das Erfassen, Respektieren und Würdigen kultureller Einflussfaktoren. Darüber hinaus zeigt die Definition die Entwicklung synergetischer Interaktionsmuster als das Ziel auf, dem der Einsatz interkultureller Kompetenz dienen soll. Im Unterschied hierzu zeichnet sich die sprachwissenschaftlich orientierte Definition von Knapp-Potthoff (1997) dadurch aus, dass interkulturelle Kompetenz als Kommunikationsfähigkeit bestimmt wird, die wechselseitige Verständigung und den Aufbau von Kommunikationsgemeinschaften¹ zum Ziel hat. Im Vergleich zu Thomas konkretisiert Knapp-Potthoff die Mittel der Zielerreichung:

Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kommunikationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen. (Knapp-Potthoff 1997: 196)

Die Bestimmung der kommunikativen Dimension interkultureller Kompetenzen bietet für Trainingspraxis und DaF-Unterricht den besonderen Vorteil, nicht bei den psychischen Voraussetzungen kompetenten Handelns stehen zu bleiben, sondern Lernziele in Bezug auf konkretes, kommunikatives Handeln zu formulieren, also die handlungspraktische Bedeutung kognitiver und affektiver Prozesse und Haltungen mit zu berücksichtigen (Knapp 2004: 422).

Auch wenn der linguistisch orientierte Ansatz von Knapp-Potthoff besonders vielversprechend erscheint, gilt doch für beide Definitionen, dass sie übergeordnete Zielvorstellungen beschreiben und die Frage offen lassen, wie sich eine entsprechende Kompetenzentwicklung fördern lässt – zumal die in beiden Definitionen vorgesehenen interkulturellen Begegnungssituationen weder im Fremdsprachenunterricht noch in interkulturellen Trainings selbstverständlich sind. Ergänzend zu allgemeinen Definitionen interkultureller Kompetenz bedarf es also operationalisierbarer, auf die Trainings- und Unterrichtspraxis zugeschnittener Zielformulierungen. Deren Entwicklung ist wiederum angewiesen auf empirische Forschung, um zu einer gegenstands begründeten Theorie kulturbezogener Lernprozesse zu gelangen.

¹ Der von Gumperz (1971) in die Soziolinguistik eingeführte Begriff der Kommunikationsgemeinschaft wird von Knapp-Potthoff (1997: 194f.) dazu genutzt, um sich von der Gleichsetzung von Kultur und Nation abzugrenzen. „Interkulturelle Kommunikation‘ ist demnach interpersonale Interaktion zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kommunikationsgemeinschaften, die hinsichtlich der ihren Mitgliedern jeweils gemeinsamen Wissensbestände und Formen sprachlichen Handelns differieren.“ (Knapp 2004: 413)

2 Empirische Untersuchung kulturbezogener Lehr-Lernprozesse

Trotz der Vorarbeiten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht gilt heute sowohl für ihn als auch für das Lernformat interkultureller Trainings, dass empirische Untersuchungen, die kulturbezogene Lehr-Lernprozesse in den Blick nehmen, noch weitgehend ein Desiderat darstellen. So kommen beispielsweise Koreik und Pietzuch in Bezug auf den Kontext Deutsch als Fremdsprache zu dem folgenden Schluss:

Der Landeskunde – wie auch den Diskurssträngen interkulturelles Lernen, interkulturelle Kompetenz und den diversen kulturwissenschaftlichen Ansätzen – mangelt es vor allem an empirischer Grundlagenforschung, mit der beispielsweise anhand qualitativer Studien (möglichst Longitudinalstudien) Wirkungsweisen und Nachhaltigkeit der Vermittlung landeskundlicher Themen im Sprachunterricht untersucht oder dem komplexen Feld interkulturellen Lernens und interkultureller Kompetenz verstärkt substantielle und weniger spektakuläre Erkenntnisse abgerungen werden. (Koreik, Pietzuch 2010: 1451f.)

Ähnliches gilt auch für interkulturelle Qualifizierungsangebote, da dort die zumeist quantitativ angelegte Evaluationsforschung bislang kaum eindeutige Aussagen über ihre kompetenzbezogene Wirksamkeit hervorgebracht hat (Mendenhall et al. 2004: 138) – allenfalls positive Wirkungen auf der kognitiven Ebene, wie beispielsweise der Zuwachs an Wissen bezüglich kultureller Unterschiede, gelten als belegt (Ehnert 2007: 444). So wirft der bisherige Forschungsstand die Frage auf, „ob eine an quantitativen Methoden und messbaren Effekten orientierte (resümierende) Evaluationsforschung in diesem Bereich überhaupt richtig am Platz ist“ (Leenen 2001: 20). Dies erfordert wiederum alternative Zugänge für die empirische Trainingsforschung, die weniger das quantifizierbare Ausmaß von Trainingswirkungen in den Blick nehmen, als vielmehr explorieren, wie genau sich kompetenzbezogene Lehr-Lernprozesse vollziehen.

Einen entsprechenden qualitativ orientierten Untersuchungsansatz bietet die linguistische Gesprächsanalyse (Deppermann 2001), die sich in der Tradition der Angewandten Diskursforschung² auf die Aufzeichnung authentischer Kommunikation als Datengrundlage stützt. Im Unterschied zu inhaltsanalytischen, kategorisierenden Verfahren erfolgt die Datenauswertung sequenzanalytisch, d. h.

² Unter der Bezeichnung ‚Angewandte Diskursforschung‘ werden Ansätze der Soziolinguistik und linguistischen Pragmatik vereint, die sich zwar in manchen theoretischen Grundannahmen unterscheiden, aber das Interesse an der Untersuchung kommunikationsintensiver Praxisbereiche teilen (Becker-Mrotzek, Meier 2002). Hierzu gehören die Konversationsanalyse (Kallmeyer, Schütze 1976; Bergmann 1981), die daraus hervorgegangene Ethnographische Gesprächsanalyse (Deppermann 2000) sowie die funktionalpragmatische Diskursanalyse (Ehlich, Rehbein 1986). Als Verfahren der Angewandten Diskursforschung werden diese verschiedenen Ansätze insbesondere zur Untersuchung beruflicher und institutioneller Kommunikation genutzt, und ihre Ergebnisse beispielsweise in Fortbildungsangeboten für die Agenten dieser Praxisbereiche umgesetzt, leider bisher zu wenig im Bereich der Fremdsprachenvermittlung.

das Äußerungsgeschehen wird in seinem zeitlichen Ablauf auf kommunikative Organisationsprinzipien und Regelhaftigkeiten hin untersucht, was für interkulturelle Situationen, in denen verschiedene Ausdruckskonventionen bezüglich ihrer Kenntnis und Akzeptanz interaktiv geprüft werden, von besonderer Bedeutung ist.

Ziel dieses Ansatzes ist es, die konstitutiven Prinzipien und Mechanismen zu bestimmen, mittels deren die Handelnden im situativen Vollzug des Handelns und in wechselseitiger Abstimmung mit ihren Handlungspartnern die sinnhafte Strukturierung und Ordnung eines ablaufenden Geschehens und der Aktivitäten, die dieses Geschehen ausmachen, erzeugen. (Bergmann 2008: 525)

Damit zielt die Gesprächsforschung auf die Erfassung der kommunikativ konstituierten Wirklichkeit ab und kann Einblick geben, wie beispielsweise „Kultur“ als Deutungsressource im Lehr-Lerngeschehen interkultureller Trainings genutzt wird oder kulturgebundene Perspektiven zum Ausdruck gebracht, reflektiert und erweitert werden (Nazarkiewicz 2000a; Bosse 2011).³ Mit welchen kommunikativen Merkmalen dies im Einzelnen einhergehen kann, wird im Folgenden am Beispiel ausgewählter Trainingssequenzen veranschaulicht.

3 Kommunikative Merkmale kulturbezogener Lernprozesse

Einleitend soll festgehalten werden, dass sich kompetenzbezogene Lernprozesse vor allem durch kommunikative Veräußerungen dokumentieren. Diese für den DaF-Unterricht alltägliche Einsicht ist im Kompetenzdiskurs der Weiterbildung eher eine Ausnahme. Doch erweisen sich gerade diese für Unterrichtszwecke als gewinnbringend: Die folgenden, zur Illustration kulturbezogener Lernprozesse herangezogenen Daten stammen aus qualitativ angelegten Studien, die das kommunikative Lehr-Lerngeschehen anhand von Trainingsaufzeichnungen (Nazarkiewicz 2000a) sowie mittels der Kombination von Trainingsaufzeichnungen und retrospektiv durchgeführten Interviews (Bosse 2011) untersuchen. Wie anhand von Transkriptauszügen näher ausgeführt wird, können unterrichtstypische Verfahren sowie das so genannte Monierungsschema (Fiehler 1995) als Rahmen für kulturbezogene Lernprozesse dienen. Zudem zeichnet sich das Lehr-Lerngeschehen dadurch aus, dass es sowohl Formen von Stereotypenkommunikation als auch Verfahren des eingangs erwähnten transkulturellen Sprechens aufweist.

³ Für eine entsprechende Studie aus dem Bereich der funktional-pragmatischen Diskursanalyse siehe Lambertini, Thije (2004).

3.1 Unterrichtstypische Verfahren und Monierungsschema

Als zentraler Ausgangspunkt kulturbezogener Lernprozesse dienen in interkulturellen Trainings üblicherweise Fallbeispiele interkultureller Kommunikation. So sehen die Gestaltungsprinzipien interkultureller Lernumgebungen nach Kammhuber (2000: 107) vor, einzelne Trainingsphasen auf die schrittweise Analyse von Fallbeispielen, also die ‚Erkundung‘ kritischer Interaktionssituationen auszurichten. Dies gilt auch für das im Folgenden angeführte Trainingsbeispiel, in dem die Bearbeitung eines Fallbeispiels dazu dienen soll, die Entwicklung und Reflexion multipler Interpretations- und Handlungsperspektiven zu fördern.⁴ Im Rahmen eines ca. 50-minütigen Plenumsgesprächs äußern sich die Teilnehmenden zu einem vorab präsentierten Trainingsfilm, der einen deutschen Wirtschaftsberater im Gespräch mit seinem Partner in dessen Büro in Tansania zeigt (Lazaro 2000).⁵

Aus Sicht des DaF-Unterrichts ist bezüglich der kommunikativen Merkmale zunächst bemerkenswert, dass die Beteiligten am Trainingsseminar (SL: Seminarleiterin; MI und EL: ausländische Studentinnen als Teilnehmende) auf unterrichtstypische Verfahren (Becker-Mrotzek, Vogt 2001) zurückgreifen:

```

1  SL  gu::t (.) wollen wir zuSAMMen WEIterdenken? (-- ) ja?
2      (.) STIF:te einfach WEG- =und:: ja:- (.) was ist
3      euch gleich aufgeFALlen als: (.) proble::m- was habt
4      ihr da: (-) geSE:Hen (-) noTIERT (-) und so weiter
5      (   ). min HAI?
6  MI  ähm ((räuspert sich)) und zwar herr ross wollte
7      die probleME in der zusammen' (   ) in der
8      zusammenarbeit mit herrn: (.) matingo sofort (.) ähm
9      klären; (-) un::d herr matingo hat dann diesen
10     vorschlag gemacht, dass sie (.) an nem anderen ZEIT
11     (.) punkt dann darüber besprechen (---) (   ).
12  SL  ((schreibt) 2,5 sek) hm=hm, (   ) ja. (.) (   )
13     WEITere probleme? Elena?
14  EL  äh:m ja herr ross ist sehr SACHlich, (3 sek) und
15     maTINGo seh::r (2 sek) öh schwer zu SAgen (.) also
16     (.) geLASSen und-
17  SL  ((schreibt) 5 sek) hm=hm.

```

Abb. 1: Trainingsfilmbearbeitung Z. 1–17

⁴ Für nähere Angaben zum didaktisch-methodischen Aufbau des untersuchten Trainings siehe Bosse (2011: 100ff.).

⁵ Der Film stammt aus dem von Müller-Jacquier geleiteten Projekt „Internationales Teambuilding“ zur Produktion linguistisch basierter, videogestützter Trainingsmaterialien (bfz Hof 2000).

Vor Beginn der hier angeführten Sequenz wurde den Teilnehmenden der achtmünütige Trainingsfilm mit der Aufgabenstellung präsentiert, Probleme und mögliche Lösungen für die gezeigte Interaktionssituation zu notieren. Nachdem die Teilnehmenden Gelegenheit hatten, Notizen anzufertigen, stellt die Seminarleiterin (SL) die Seminaröffentlichkeit her, woraufhin sich Min Hai (MI) und Elena (EL) zu Wort melden. Unterrichtstypische Verfahren zur Gestaltung thematischer und kommunikativer Ordnung kommen dabei insofern zum Einsatz, als „wollen wir“ (Z. 1) eine „Wendung zur Initiierung gemeinsamer Handlungen“ (Redder 1984: 209) darstellt. Modalverb und Sprechergruppendeixis dienen dazu, die Absicht der Seminarleiterin in ein gemeinsames Ziel der Gesamtgruppe zu verwandeln. Hieran schließt sich in Z. 2–4 die für Unterrichtsgespräche typische Regiefrage (Zifonun et al. 1997: 116f.) an, mit der die Seminarleiterin eine einleitende Strukturierung vornimmt, die zum Aufbau der thematischen Ordnung beiträgt (Becker-Mrotzek, Vogt 2001: 153ff.). So besteht die Funktion von Regiefragen darin, kollektives Nachdenken in Gang zu setzen, wobei bereits eine bestimmte Suchrichtung vorgegeben wird (Ehlich, Rehbein 1986: 68ff.). Darüber hinaus weist auch der Sprecherwechsel das Plenumsgespräch als Lehr-Lerndiskurs aus, da hier die unterrichtstypische Fremdwahl zu beobachten ist und das Rede-recht immer wieder an die Seminarleiterin zurückfällt (Zifonun et al. 1997: 494ff.). Die besondere Pausenlänge zwischen den Redebeiträgen ist wiederum darin begründet, dass die Seminarleiterin die Redebeiträge der Teilnehmenden in Form von Notizen an einer Moderationstafel festhält.

Die unterrichtstypische Gestaltung des Plenumsgesprächs ist für die Frage nach kulturbezogenen Lernprozessen insofern von Bedeutung, als sie die Auseinandersetzung mit dem Trainingsfilm ermöglicht und vorantreibt. Dies lässt sich insofern an der sprachlichen Oberfläche nachweisen, als sich im Plenumsgespräch das so genannte Monierungsschema etabliert, das nach Fiehler (1995: 114) für Trainingsgespräche über Kommunikationsereignisse charakteristisch ist. Zu den üblichen Positionen dieses Handlungsschemas gehört, dass die Beteiligten Probleme identifizieren, beschreiben und diagnostizieren, die festgestellten Monita bewerten und nicht zuletzt Handlungsalternativen anführen. So liefert Min Hai im obigen Transkriptauszug zunächst eine zusammenfassende Problembeschreibung, die divergierende Handlungen bzw. Handlungsabsichten hervorhebt (Z. 6–11). Im anschließenden Beitrag von Elena geht es dagegen weniger um die Intentionen der Filmfiguren, sie schreibt denselben vielmehr unterschiedliche Eigenschaften zu (Z. 14–16). Auf diese Weise realisieren die Teilnehmerinnen also die ersten Positionen des Monierungsschemas und bringen unterschiedliche Problemsichten unter Bezugnahme auf den Trainingsfilm zum Ausdruck. Betrachtet man die weitere Entfaltung des untersuchten Plenumsgesprächs, wird deutlich, dass die Teilnehmenden den durch unterrichtstypische Verfahren und Monierungsschema etablierten Rahmen sehr unterschiedlich nutzen. Wie im Folgenden zu veranschaulichen ist, pendelt das Äußerungsgeschehen zwischen stereotypisierend und transkulturell angelegten Redebeiträgen.

3.2 Stereotypenkommunikation und transkulturelles Sprechen

Als Beispiel für die aufgaben- bzw. allgemein lernformatbedingte Tendenz zur Stereotypenkommunikation soll ein Auszug dienen, der sich direkt an die oben angeführte Sequenz anschließt. Ganz ähnlich wie seine Vorgängerin liefert Liu (LI) hier eine Problemdiagnose, die sich auf die Ebene von Interaktionsvoraussetzungen bezieht:

18	LI	die ham BEIde unterschiedliche arbeitsEINstellungen.
19	SL	((schreibt) 6 sek)
20	LI	also der ross ist TYPischen DEUTschen manager,
21	SL	hm=hm.
22	LI	u::[nd äh das kommt (eigentlich) gut rüber,
23	TN	[((lachen))
24	SL	hm=hm.
25	LI	=und he:rr, (--) herr ma'matingo (--) ist von
26		anderer kULTUR, ((...))

Abb. 2: Trainingsfilmbearbeitung Z. 18–26

Lius Äußerung erweist sich insofern als interessant, als seine Problemdiagnose damit einhergeht, die nationalkulturelle Zugehörigkeit der Filmfiguren relevant zu setzen. So typisiert Liu die als ‚Herr Ross‘ agierende Filmfigur mit Blick auf deren Nationalität und Berufsrolle (Z. 21) und erweitert seine soziale Kategorisierung auf einer Meta-Ebene mit einer Bewertung der filmischen Inszenierung der Figur (Z. 23), was vom Lachen mehrerer Teilnehmender (TN) begleitet wird. Nach dem evaluativ neutralen Rückmeldesignal der Seminarleiterin (SL) setzt Liu die unterschiedliche kulturelle Zugehörigkeit der zweiten Filmfigur ‚Herr Matingo‘ relevant (Z. 25–26).

Diese Sequenz weist Merkmale interaktionaler Stereotypisierungen auf, für die nach Nazarkiewicz's Untersuchungen unter anderem charakteristisch ist, „dass sie mit Bildern verbunden werden, die sich die an der Stereotypenkommunikation Beteiligten als gemeinsame und geteilte Topoi wechselseitig (z. B. in Form von Einwortsätzen) abrufen“ (Nazarkiewicz 2000: 183). Dies zeigt sich in dem angeführten Transkriptauszug daran, dass Liu die Filmfigur Ross mit einer generischen Referenz dem Topos ‚deutscher Manager‘ zuordnet. Der für die interaktive Absicherung von Stereotypisierungen charakteristische Authentizitätsnachweis (Nazarkiewicz 1999a: 372) erfolgt dann dadurch, dass Liu auf die filmische Darstellung der Figur verweist. Dies wird vom Lachen mehrerer Teilnehmender quittiert, das für das Stereotypisieren charakteristische „koevaluierende Umfeld“ (Nazarkiewicz 1999b: 152) steht und sprachlich einen Wechsel der Interaktionsmodalität anzeigt, sodass die von Liu initiierte Stereotypenkommunikation als ‚Spaß‘ interpretierbar und enttabuisiert wird. Auch die für die Entfaltung von

Stereotypenkommunikation notwendige Bedingung der Kooperativität (Nazar-kiewicz 2000a: 175ff.) scheint das Lachen anzuzeigen, sodass Liu seine kulturalisierende Problemdiagnose weiter ausbauen kann.

Zusammen zeigen die bislang angeführten Transkriptauszüge, wie die TN relevante Positionen des Monierungsschemas realisieren, um die vorab gestellte Aufgabe zu bearbeiten und individuelle Interpretationsperspektiven zum Ausdruck zu bringen. Wie im Fall von Fiehlers Untersuchungen wird deutlich, dass es dabei zur Typisierung und Zuschreibung von Problemen kommt (Fiehler 1995: 118).⁶ So ist für die bisher behandelten Beiträge charakteristisch, dass sie Probleme interkultureller Kommunikation im Bereich von Handlungsintentionen, Charaktereigenschaften oder Einstellungen verorten, d. h. als Problem der Persönlichkeit typisieren und den Filmprotagonisten zuschreiben. ‚Kultur‘ wird dabei insofern als Deutungsressource genutzt, als die monierten Inkompatibilitäten mit der nationalkulturellen Zugehörigkeit der Interaktionspartner in Verbindung gebracht werden.

Wie der weitere Verlauf des Plenumsgesprächs zeigt, beziehen sich die Teilnehmenden aber nicht allein auf die Interaktionsvoraussetzungen der Filmfiguren und auch die Tendenz zur Stereotypenkommunikation ist nicht durchgängig festzustellen. Zu beobachten ist vielmehr, dass sich die Interpretationsperspektiven schrittweise ausdifferenzieren und auch das im Film gezeigte Interaktionsgeschehen berücksichtigen. Dies geht mit einer veränderten Äußerungsqualität einher, wie sich am folgenden Auszug illustrieren lässt:

```

62 PA ja mir ist noch AUFGefallen, dass die ähm sich nicht
63 richtig ANTWorten, also es ist oft so dass einer
64 ne FRAGE stellt, =äh und der andere die gar nicht
65 richtig beANTwortet, =und dass sie viel SCHWEI::gen.
66 also die die wissen gar nicht genau, =was hat der
67 andere jetzt eigentlich wirklich gesagt, =was will
68 der von mir, =was was soll ich MACHen? (.) und äh
69 auch mit den GESTen von herrn matingo, also herr
70 ross versteht die überhaupt nicht ( ), (-) also
71 jetzt (.) bei der limoNADe zum beispiel.
72 SL ((schreibt) 5 sek)

```

Abb. 3: Trainingsfilmbearbeitung Z. 62–72

Anders als die Äußerungen zu Beginn des Plenumsgesprächs richtet Paula (PA) ihren Blick auf die Interaktionsdynamik und moniert das sprachliche Handeln der Filmfiguren (Z. 62–65). Zudem problematisiert sie die interaktive Wirkung bestimmter sprachlicher Handlungsweisen, indem sie mit Hilfe direkter Rede-

⁶ Fiehler (1995: 118; Hervorhebung im Original) trifft diesbezüglich die folgenden Unterscheidungen: „Kommunikationsprobleme sind ein spezifischer Typ von Problemen, und es ist eine vorgängige Entscheidung, ob man ein Problem (dominant) als eines der *Kommunikation* oder der *Persönlichkeit*, der *Beziehung* oder der *Arbeitsorganisation* typisieren will. Zum anderen wird entschieden, wem man es zuschreiben will – dem Sprecher, den anderen Kommunikationsbeteiligten oder der Situation allgemein.“

wiedergabe in die Rollen der Filmprotagonisten schlüpft und deren Gedankenwelt aus der Binnenperspektive inszeniert (Z. 66–68). Für diese Perspektivenübernahme nutzt sie das Verfahren introspektiven Sprechens. Nach Nazarkiewicz handelt es sich hierbei um eine spezifische Form des transkulturellen Sprechens, mit der „verständnisgenerierend üblicherweise nicht explizierte innere kognitive und emotionale Vorgänge von zuvor eingeführten Protagonisten verbalisiert [werden]“ (Nazarkiewicz 2010a: 133). Paulas Redebeitrag erweitert die Sammlung von Interpretationsperspektiven also nicht nur durch ihren Blick auf das Interaktionsgeschehen, sondern auch das introspektive Sprechen ermöglicht Perspektivenvielfalt. Die gegenüber der Tendenz zur Stereotypenkommunikation veränderte Äußerungsqualität beruht im Fall von Paulas Äußerung somit darauf, die Handlungen der Filmfiguren in ihrem wechselseitigen Wirkungsverhältnis zu beleuchten und so zu einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise des Interaktionsgeschehens beizutragen. Wie sich diese Äußerungsqualität und die damit verbundenen Lernprozesse von Seiten der Seminarleitung systematisch unterstützen lassen, sollen die Ergebnisse von Nazarkiewicz's Untersuchungen verdeutlichen.

4 Kulturreflexive Deutungsarbeit

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ermöglicht der durch unterrichtstypische Verfahren und Monierungsschema etablierte Rahmen, dass sich die Teilnehmenden bei der Bearbeitung des Trainingsfilms ein breites Spektrum an Interpretationsperspektiven vor Augen führen. Dabei behandeln sie sowohl Interaktionsvoraussetzungen als auch Momente der Interaktionskonstitution. Da diese Dynamik eine Gratwanderung zwischen Stereotypisierung und transkultureller Orientierung mit sich bringt, stellt sich die Frage, inwiefern von Seiten der Seminarleitung in das Geschehen einzugreifen ist. Denn Stereotype gelten generell als Ausdruck interkultureller Inkompetenz,⁷ während ein „reflektierter Umgang mit Attributionen und Stereotypen“ (Scheitza 2007: 93) wiederum als Zeichen interkultureller Kompetenz betrachtet wird. Bestätigen die oben angeführten Transkriptauszüge also den oft ohne empirische Grundlage vorgebrachten Verdacht, interkulturelle Trainings würden zur Verfestigung von Stereotypen beitragen? Zieht man die umfangreiche Datenbasis von Nazarkiewicz (2000a) heran, muss man in der Tat eingestehen, dass die trainingstypische Thematisierung (inter)kultureller Besonderheiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede das Risiko birgt, Stereotype zu elizitieren (Nazarkiewicz 2000a: 180ff.).

⁷ So werden Stereotype beispielsweise im Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität von Bennett (1996) als Indikator für die ethnozentrischen Stadien des Leugnens und der Abwehr von Differenzen gewertet.

Statt diese nun aber aus sprachdidaktischer Sicht zu bekämpfen⁸ und gleichzeitig durch Übungsformen im Unterricht zu fördern, sollte man vielmehr die Regelmäßigkeiten ihrer interaktiven Hervorbringung beschreiben⁹ und Formen des Umgangs mit ihnen erarbeiten, um sie im Unterrichtsdiskurs in mehrperspektivische Betrachtungen überführen zu können. Nazarkiewicz (2000a: 121ff.) bestimmt diese Form der Intervention als „kulturreflexive Deutungsarbeit“.

Ihr Ausgangspunkt sind Trainings- oder Unterrichtssituationen, in die die Teilnehmenden verschiedenkulturelle Erfahrungen einbringen können. Viele Lehrwerkkonzepte fordern dies nur ein und qualifizieren die angeregten Gruppendiskurse nicht weiter. Dies gilt für kurstragende Lehrwerke wie *Sprachbrücke* oder *Sichtwechsel* ebenso wie für Kurseinheiten wie beispielsweise die „Gespräche mit Lunja“ im Lehrwerk *Stufen*. Alle regen systematisch die Einnahme von Eigen- und Fremdperspektiven an, verzichten aber auf Angaben für zielführende Qualitäten des Unterrichtsdiskurses. Dass und wie sich solche angestoßenen Unterrichtsdiskurse bezüglich der übergeordneten Kompetenz-Lernziele als kontraproduktiv erweisen können, illustriert Reuter (1997). Demgegenüber entwickelt Nazarkiewicz entsprechende Ziele, nämlich nicht Perspektiven oder gar Einstellungen von Teilnehmenden zu verändern, sondern sie im Sinne von Arnolds Deutungsmusteransatz¹⁰ zu differenzieren. Zu diesem Zweck werden weniger bestimmte ‚interkulturelle‘ Übungsanweisungen wichtig, sondern spezifische Moderationsaktivitäten im Unterrichtsgespräch. Diese etablieren schrittweise eine kulturreflexive Deutungsarbeit, die auf den folgenden „multiperspektivischen Aktivitäten des Transkulturellen Sprechens“ (Nazarkiewicz 2000a: 143) beruht:

- Thematisieren von kulturellen Wertorientierungen;
- Herausarbeiten und Betiteln bestimmter kultureller Muster als neue Deutungsperspektiven;
- Benennen und Vergleichen repräsentativer Sachverhalte;
- Benennen, Verallgemeinern und Einschränken der Gültigkeit von Konventionen;
- Veranschaulichen, Inszenieren von Beispielsituationen;

⁸ Für den Fremdsprachenunterricht allgemein vgl. u. a. Löschmann, Stroinska (1998); als Aufgabe einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik gilt für Göbel (2007: 48), „zum Aufbau von Sympathiebeziehungen [...] und zum Abbau von negativen Stereotypen beizutragen.“

⁹ Zu den kommunikativen Elementen der Stereotypenkommunikation siehe Nazarkiewicz (2010: 175ff.).

¹⁰ Den Begriff des Deutungsmusters definiert Arnold (1983: 894) für den Kontext der Erwachsenenbildung folgendermaßen: „Als Deutungsmuster werden die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von Mitgliedern einer sozialen Gruppe bezeichnet, die diese zu ihren alltäglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im Einzelnen bilden diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrechterhält.“

- Benennen, Wechseln, Vergleichen und Koordinieren von kulturellen, persönlichen oder situativen Perspektiven;
- Benennen von Interpretationen, Attributionen als Gegenbeispiele;
- stellvertretende Übernahme kultureller Perspektiven (Standpunkte, Gefühle) durch sprecherdeiktische Verfahren;
- introspektives Sprechen, z. B. um aus Binnenperspektive einer Person Emotionen/kognitive Prozesse zu verbalisieren und/oder
- Herstellen transkultureller Analogien, z. B. um ungewohntes Verhalten mit bekannten Konventionen in Bezug setzen (zusammenfassend erläutert nach Nazarkiewicz 2000a: 145).

Ganz allgemein dienen solche Aktivitäten des transkulturellen Sprechens einer lernzielorientierten Rahmenkontrolle, die der Tendenz zur Stereotypenkommunikation entgegenläuft: Mit ihnen geben die Beteiligten an, in welchen Sinnhorizont (Nazarkiewicz 2000a: 150) sie eine kommunikative Handlung stellen und aus welcher Perspektive heraus sie für ihre Interpretationen Gültigkeit beanspruchen. Die ebenso einfache wie grundlegende Kompetenz, die sich durch das transkulturelle Sprechen fördern lässt, besteht darin,

[...] die naive Weltsicht einer ontologischen Vorstellung (etwas ‚ist‘ so) zu verabschieden und grundsätzlich bewertungsrelativ zu denken und zu sprechen [...]. Tatsächlich wird in der Kommunikation und Moderation der Seminarleiter ständig interkulturelle Kompetenz trainiert, bei der Aneignung von Wissen, im Reflektieren von Erfahrungen und beim Auswerten der Übungen oder qua Moderation von Gruppendiskussionen, kurz: im ‚Lehrgespräch‘ (Nazarkiewicz 2010b: 88).

5 Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache

Wie der gesprächsanalytisch fundierte Einblick in die Trainingspraxis verdeutlicht hat, können stereotypisierende und transkulturell angelegte Äußerungssequenzen im Lehr-Lerngeschehen sehr eng beieinander liegen. Um eindimensionalen und einseitig wertenden Tendenzen entgegenzuwirken und stattdessen mehrperspektivische Betrachtungsweisen gezielt zu fördern, bedarf es einer systematischen, lernzielorientierten Rahmenarbeit. Diese beruht auf den Verfahren des transkulturellen Sprechens, die in ihrem Zusammenspiel zur kulturreflexiven Deutungsarbeit beitragen. Diese Einsicht lässt sich insofern für die eingangs geforderte Formulierung einer unterrichtsbezogenen Zielvorstellung interkultureller Kompetenzen nutzen, als dieselbe nun als Fähigkeit zu bestimmen ist, sich perspektivenreflexiv über (inter)kulturelle Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu äußern.

Für Deutsch als Fremdsprache ergibt sich hieraus die Anregung, den Blick verstärkt auf die interaktive Dynamik des Unterrichtsgeschehens zu richten und

sich mit den kommunikativen Verfahren zu befassen, die kulturbezogene Lernprozesse ermöglichen. Denn die empirischen Studien zur Trainingspraxis verdeutlichen, dass es bei der Förderung interkultureller Kompetenzen möglicherweise weniger auf die Auswahl geeigneter Lerngegenstände und Übungsformen ankommt, als vielmehr auf die kompetenzfördernde Qualität des Unterrichtsgesprächs. Kulturbezogene Lernprozesse im DaF-Unterricht sind beispielsweise kaum durch die in vielen Lehrwerken übliche Aufforderung zum Kulturvergleich zu unterstützen, wenn das dadurch initiierte kommunikative Geschehen nicht im Sinne kulturreflexiver Deutungsarbeit gerahmt wird. Erst dort zeigen sich Standpunkte, Perspektiven und Grundlagen von Stellungnahmen zu den als ‚fremd‘ aufgefassten kommunikativen oder kulturellen Lerngegenständen, und – ebenso wichtig – die Wirkungen sprachlich-kultureller Differenz. So gilt es zum einen, bei der Entwicklung und Erprobung von Lehrmaterialien auch deren mögliche Behandlung im Unterrichtsgespräch zu berücksichtigen. Zum anderen ist die interkulturelle Kompetenzen fördernde Deutungsarbeit empirisch zu überprüfen. Die angeführten Untersuchungen können dazu als Beispiel dienen, da die Gesprächsanalyse kulturbezogene Lernprozesse in ihrem kommunikativen Entstehungszusammenhang dokumentieren und interkulturelle Kompetenzen als mögliche Unterrichtsresultate ermitteln kann.

Literatur

Lehrwerke/-material

- Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich; Wessling, Gerd (1995): *Sichtwechsel neu*. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch.
- Bfz Hof (2000): *Internationales Teambuilding* (Trainingsfilme). Hof: Berufliche Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft.
- Eismann, Volker (2007): *Erfolgreich in der interkulturellen Kommunikation*. Berlin: Cornelsen.
- Jenkins, Eva-Maria (2002): *Dimensionen*. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.
- Lazaro, Cosmo (2000): Direktheit/Indirektheit – Explizitheit/Implizitheit. Begegnungen zwischen Deutschen und TansanierInnen. Trainingsmodul. In: BFZ (Hrsg.): *Internationales Teambuilding*. Hof: BFZ.
- Mebus, Gundula; Pauldrach, Andreas; Rall, Marlene; Rösler, Dietmar (1987): *Sprachbrücke*. Deutsch als Fremdsprache. München: Klett Edition Deutsch.
- Vorderwülbecke, Anne; Vorderwülbecke, Klaus (1999): *Stufen*. Kolleg Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett Edition Deutsch.

Sekundärliteratur

- Becker-Mrotzek, Michael; Meier, Christoph (2002): Arbeitsweisen und Standardverfahren der Angewandten Diskursforschung. In: Brunner, Gisela; Fiehler, Reinhard; Kindt Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung* Band 1: *Grundlagen und Beispielanalysen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 18–45.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2001): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Schröder, Peter; Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 9–51.
- Bergmann, Jörg (2008): Konversationsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 524–537.
- Bosse, Elke (2011): *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und -evaluation*. München: Iudicium.
- Deardorff, Darla K. (2009): *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1/2000, 96–124. (www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2000/ga-deppermann.pdf, letzter Abruf 8.10.12).
- Deppermann, Arnulf (2001): *Gespräche analysieren*. Opladen: Leske und Budrich.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehnert, Ina (2007): Evaluation. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, 439–450.
- Fiehler, Reinhard (1995): Implizite und explizite Bewertungsgrundlagen für kommunikatives Verhalten in betrieblichen Kommunikationstrainings. In: Biere, Bernd Ulrich; Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Bewertungskriterien in der Sprachberatung. Studien zur deutschen Sprache* 2. Tübingen: Gunter Narr, 110–131.
- Göbel, Kerstin (2007): *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.

- Gumperz, John (1971): *Language in Social Groups*. Stanford: Stanford University Press.
- Helmolt, Katharina von (2007): Interkulturelles Training: Linguistische Ansätze. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, 763–772.
- Hu, Adelheid; Byram, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kallmeyer, Werner; Schütze, Fritz (1976): Konversationsanalyse. In: *Studium Linguistik* 1, 1–28.
- Kammhuber, Stefan (2000): *Interkulturelles Lehren und Lernen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Knapp, Karlfried (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael; Villinger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Francke, 409–430.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181–205.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan-Paul (2010): Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 1440–1453.
- Lambertini, Lucia; Thijs, Jan D. ten (2004): Die Vermittlung interkulturellen Handlungswissens mittels der Simulation authentischer Fälle. In: Becker-Mrotzek, Michael; Gisela Brünner (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 175–199.
- Leenen, Rainer (2001): Interkulturelles Training. Entstehung, Typologie, Methodik. In: Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein Westfalen (Hrsg.): *Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie? Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten. Konzepte, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten*. Dokumentation der Tagung des Landesentrums für Zuwanderung Nordrhein Westfalen. Solingen, 9–24.
- Leenen, Rainer (2007): Interkulturelles Training: Pädagogische und psychologische Ansätze. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart: Metzler, 773–783.
- Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Mendenhall, Mark E.; Stahl, Günter; Ehnert, Ina; Oddou, Gary; Osland, Joyce; Köhlmann, Torsten (2004): Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs. A Review of the Literature from 1988 to 2000. In: Landis, Dan; Bennett, Janet M.; Bennett, Milton J. (Hrsg.): *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks: Sage, 129–143.
- Müller, Bernd-Dietrich (1983): Probleme des Fremdverstehens. ‚Interkulturelle Kommunikation‘ in der Konzeption von DaF-Unterricht. In: Gerighausen, Josef; Seel, Peter (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen*. Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München vom 16.–17. Juni 1983. München: Goethe-Institut, 262–347.
- Müller, Bernd-Dietrich (1985): Interkulturelle Verstehensstrategien – Vergleich und Empathie. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Kulturkontraste um DaF-Unterricht*. München: Iudicium, 33–84.
- Müller-Jacquier, Bernd (2000): Linguistic awareness of cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls. In: Bolten, Jürgen (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20–49.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1999a): Die Reflexivität der Stereotypenkommunikation. In: Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Band 1: *Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 352–381.
- Nazarkiewicz, Kirsten (1999b): Moralmanagement in Trainings zur interkulturellen Kommunikation. In: Bergmann, Jörg; Luckmann, Thomas (Hrsg.): *Kommunikative Konstruktion von Moral*. Band 2: *Von der Moral zu den Moral*en. Opladen: Westdeutscher Verlag, 141–168.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2000): Keine Angst vor Stereotypen! Hilfestellungen zum Umgang mit ethnischen Stereotypisierungen in interkulturellen Trainings. In: Rösch, Olga (Hrsg.): *Stereotypisierung des Fremden. Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle Kommunikation*. Berlin: News and Media, 161–189.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010a): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010b): Gesprächsführung als Trainingsmethode in interkulturellen Weiterbildungsveranstaltungen. In: Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stephanie (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 87–105.
- Redder, Angelika (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs. Pragmatik der Modalverben am Beispiel eines institutionellen Diskurses*. Tübingen: Gunter Narr.

- Reuter, Ewald (1997): *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlicher Kommunikationstrainings*. München: Iudicium.
- Scheitza, Alexander (2007): Interkulturelle Kompetenz: Forschungsansätze, Trends und Implikationen für interkulturelle Trainings. In: Otten, Matthias; Scheitza, Alexander; Cnyrim, Andrea (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz im Wandel*. Band 1: *Grundlegungen, Konzepte und Diskurse*. Frankfurt a.M.: IKO, 91–119.
- Spencer-Oatey, Helen; Franklin, Peter (2009): *Intercultural interaction. A multidisciplinary approach to intercultural communication*. Basingstoke: Palgrave-Macmillan.
- Thije, Jan D. ten (2001): Ein diskursanalytisches Konzept zum interkulturellen Kommunikationstraining. In: Bolten, Jürgen; Schröter, Dana (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung*. Sternenfels: Wissenschaft und Praxis, 177–204.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Ermägen, Wissen, Ethik* 14/1, 137–221.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bände. Berlin: de Gruyter.

Kulturelle Orientierung in Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz und die Frage des ‚Anschließen-Könnens‘

Rebecca Zabel (Leipzig)

Der folgende Beitrag stellt erste Ergebnisse eines Dissertationsprojekts vor, das derzeit am Herder-Institut der Universität Leipzig vorbereitet wird und bei dem es um die Frage geht, inwieweit die seit 2005 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge organisierten Orientierungskurse für Zuwanderer in Deutschland tatsächlich das leisten, was ihr Name sagt: Orientierung. Dabei sollen hier insbesondere die theoretischen, begrifflichen und methodischen Probleme erörtert werden, die sich im Rahmen des Projekts stellen, sowie anhand zweier Datenbeispiele erste Lösungsansätze präsentiert werden.

1 Erster Ausgangspunkt: Gesetzliche Vorgaben

Hinsichtlich des Integrationskurses heißt es im § 43, Absatz 2 des Aufenthaltsgesetzes:

- (1) Die Integration von rechtmäßig auf Dauer im Bundesgebiet lebenden Ausländern in das wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Leben in der Bundesrepublik Deutschland wird gefördert und gefordert.
- (2) Eingliederungsbemühungen von Ausländern werden durch ein Grundangebot zur Integration (Integrationskurs) unterstützt. Ziel des Integrationskurses ist, *den* Ausländern *die* Sprache, *die* Rechtsordnung, *die* Kultur und *die*

Geschichte in Deutschland erfolgreich zu vermitteln. Ausländer sollen dadurch mit den Lebensverhältnissen im Bundesgebiet so weit vertraut werden, dass sie ohne die Hilfe oder Vermittlung Dritter *in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können*.

(3) Der Integrationskurs umfasst einen Basis- und einen Aufbausprachkurs von jeweils gleicher Dauer zur Erlangung ausreichender Sprachkenntnisse sowie einen Orientierungskurs zur Vermittlung von Kenntnissen *der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland* [...]. (BMI 2004/2012: 31; Hervorhebungen R.Z.)

Im Gesetz wird hinsichtlich des Orientierungskurses unterstellt, dass ‚die Ausländer‘ in den gesetzten und als determiniert angesehenen Kenntnisbereichen (‚der Rechtsordnung‘, ‚der Kultur‘ sowie ‚der Geschichte‘) Defizite aufweisen, und somit in der Pflicht stehen (Forderungstopos)¹, das Integrationskursangebot (Förderungstopos)² zu nutzen, um vermeintliche Defizite zu beheben bzw. beheben zu lassen.

Das im Aufenthaltsgesetz formulierte Lernziel „in allen Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ wird in meinem Dissertationsprojekt als ein primärer Anhaltspunkt zur Grundlage für die Beschreibung ‚kultureller Orientierungen‘ in Orientierungskursen angesehen. Weiterer Anhaltspunkt, der als Prämisse zugrunde gelegt wird, ist die gesetzlich festgeschriebene ‚Orientierung‘, die ein Orientierungskurs qua seiner Bezeichnung zu leisten hat. Die Fragen, was Orientierung jedoch eigentlich bedeutet bzw. bedeuten kann, welche spezifischen Lernziele und Inhalte sich aus einer begrifflichen Bestimmung von Orientierung ableiten lassen und inwieweit ein standardisierter Test Orientierungen (nicht) abprüfen kann, sind bei der Konzeption des Orientierungskurses kaum berücksichtigt worden. Das heißt, es wird im Folgenden zu fragen sein, was Sozial- und Kulturwissenschaften, Philosophie sowie Lerntheorie an Definitionen zur Beschreibung der oben genannten Anhaltspunkte zur Verfügung stellen, um daraus zunächst einen heuristischen Begriff kultureller Orientierung sowie die Fragestellung abzuleiten (Kapitel 3), die in der qualitativ-empirischen kulturwissenschaftlichen Untersuchung dann als theoretisches Vorwissen die Interpretation der Daten leiten (Kapitel 4 und Kapitel 5). Zunächst soll jedoch ein kurzer Überblick zum Forschungsstand zu den Orientierungskursen gegeben werden.

¹ ‚Die Ausländer‘ erfüllen mit Besuch des Integrationskurses ebenfalls ihre Pflicht zur Integration. Die ‚richtige‘ Beantwortung von 13 der insgesamt 25 standardisierten Multiple-Choice-Testaufgaben im Orientierungskurs-Abschlusstest, der v. a. die Kenntnis gesetzten Faktenwissens misst, das unproblematisch bleiben, auswendig gelernt und dann wieder vergessen werden kann, zertifiziert Orientierungskurerfolg.

² Der deutsche Staat – verkörpert durch das BMI sowie des BAMF – verpflichtet sich durch die gesetzliche Festlegung von Integrationskursen zur Durchführung derselben. Allerdings gibt er seine Verantwortlichkeit in der Sache insofern ab, als dass er freie Träger zur Durchführung der Kurse beauftragt. Die bewilligten Haushaltsmittel, sind dabei so knapp bemessen, dass Träger oft nicht in der Lage sind, ordentliche Löhne zu zahlen bzw. die Lehrkräfte festanzustellen. Insofern muss man sich fragen, was den politischen Verantwortlichen die ‚Integration‘ von Migrantinnen und Migranten in Deutschland tatsächlich wert ist (vgl. GEW 2012).

2 Forschungsstand

Forschung im Zusammenhang mit dem Orientierungskurs ist – wie Hartkopf (2010) feststellt – ein neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache.

Eine Expertise stellt das Orientierungskurskonzept von Kammhuber und Thomas (2004) dar. Aus klassisch interkultureller Perspektive – und ohne dies empirisch zu belegen – behaupten die Autoren, dass die Förderung von Orientierung die von der Gesellschaft (bzw. der Politik) erwartete Aneignung „des anderen Orientierungssystems“ (ebd.: 153) und damit das „Verstehen der Aufnahmegesellschaft“ (ebd.: 155) bzw. „der Zielkultur“ (ebd.: 151) auf Seiten der Teilnehmenden ermögliche. ‚Integration‘ wird hier – wengleich von den Autoren anders behauptet – als ‚Assimilation‘ in ein vorgegebenes Symbol- bzw. Orientierungssystem verstanden.

Nghi Ha und Schmitz (2006) erörtern den nationalpädagogischen Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse. Foucault folgend beschreiben sie, wie im Integrationskurs „die Techniken der überwachenden Hierarchie mit denjenigen der normierenden Sanktion“ (Nghi Ha, Schmitz 2006: 239) kombiniert werden. Der Integrationskurs als „ideologisches Projekt der Nationalisierung und kulturellen Homogenisierung“ zielt dabei auf eine „nationalpädagogische Transformation migrantischer Subjekte“ und nicht auf eine „Transformation der Lebensbedingungen für marginalisierte Gruppen“ (ebd.: 254). Nghi Ha und Schmitz liefern eine postkoloniale Analyse des Integrations(dis)kurses, nach der ‚(Migranten-)Subjekte‘ in der Minderheitenrolle gar nicht anders können als sich von der ‚(Dominanz-)Gesellschaft‘ transformieren zu lassen. Ihre Thesen leiten Nghi Ha und Schmitz aus einer Dokumentenanalyse ab. Die Thesen werden nicht anhand empirischer Unterrichtsforschung in konkreten Integrationskursen belegt und bleiben in dieser Hinsicht ebenso wie die Ausführungen Kammhubers und Thomas auf einer Ebene der Behauptung.

Die Rambøll-Evaluationsstudie (2006) kommt zu dem Ergebnis, dass dem Orientierungskurs im System nur geringe Bedeutung zukommt. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, das für die Koordination und Durchführung der Kurse verantwortlich ist, folgt den Handlungsempfehlungen Rambølls mit einer Erhöhung der Stundenzahl auf zunächst 45 Stunden und der Einführung eines standardisierten Tests, der nunmehr den Lern- bzw. den Orientierungserfolg zertifizieren soll.

Innerhalb eines Lehrforschungsprojektes und anhand der Auswertung qualitativer Leitfadeninterviews kommt Hentges (2008) zu der Einschätzung, dass der Orientierungskurs sich sehr stark an Lernvoraussetzungen von ‚Einbürgerungswilligen‘ orientiert und nicht von ‚Neuzuwanderern‘, bei denen ein ganz anderes (Vor-)Wissen vorausgesetzt werden muss. Es würden zwar Begriffe gelernt, diese könnten jedoch nicht in Kontexte eingeordnet werden.

Eine empirische Untersuchung im Bereich DaF/DaZ hat Hartkopf vorgelegt. Sie untersucht jeweils eine Unterrichtspassage zum Thema ‚politische Partizipation‘

in vier Orientierungskursen diskurs- bzw. sequenzanalytisch im Sinne Ehlichs und Rehbeins und legt damit den empirischen Beobachtungsfokus auf die Rekonstruktion von schulisch-institutionalisierten Kommunikationsmustern in Orientierungskursen. Hartkopf kommt zu dem Ergebnis, dass „Unterricht im Orientierungskurs frontale Interaktionsformen, eine Beschränkung auf bestimmte Übungsformen des DaZ-Unterrichts und Formen der Indoktrination aufweist“ (Hartkopf 2010: 314). Die Ergebnisse dieser Studie sowie die Ergebnisse aus einer Interviewbefragung mit Lehrkräften zieht sie dafür heran, für mehr Lehrkräftequalifizierung zu plädieren. Im Kontext meines primären Forschungsinteresses sind insbesondere Hartkopfs Darstellungen zum ‚(Nicht-)kulturellen Lösen‘ als (Nicht-)reflexivem Lernen von Belang – ein Begriff, der von Redder und Rehbein übernommen wird. Hartkopf kommt diesbezüglich in ihren Ausführungen, die im theoretischem und empirischem Teil exkursartig aufgeführt sind und insgesamt weniger als zwei Seiten umfassen, zu folgendem Ergebnis: „Oft wird im Unterricht nicht im Sinne ‚kulturellen Lösens‘ verfahren, d. h. kulturelle Divergenzen werden nicht bewusst gemacht und produktiv genutzt“ (Hartkopf 2010: 309).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Insgesamt fehlt es an empirischer Begleit- und Wirkungsforschung zu den Orientierungskursen. In den Arbeiten Kammhubers und Thomas’ sowie Nghi Has und Schmitz’ wird unterstellt, dass kulturbezogene Transformationen auf Seiten der Teilnehmenden stattfinden, Hartkopf kommt zu dem Schluss, dass oft nicht im Sinne kulturellen Lösens verfahren wird und frontale Handlungsmuster überwiegen. Die Fragen, inwieweit sich Teilnehmende ‚so einfach‘ und innerhalb frontaler Instruktionsrahmen kulturbezogen transformieren, d. h. orientieren lassen bzw. ob Teilnehmende nicht ‚orientierter‘ sind als ihnen im bildungspolitischen sowie wissenschaftlichen Diskurs unterstellt wird, leiten in der eigenen qualitativ-empirischen Untersuchung die Analyse von erhobenen Orientierungskursinteraktionsdaten.

Um kulturelle Orientierung in den Orientierungskursen qualitativ empirisch beobachten zu können, wird im nächsten Kapitel zunächst der Begriff ‚kulturelle Orientierung‘ aus kultur- und lerntheoretischer Perspektive theoretisch hergeleitet.

3 Theoretisch-begrifflicher Rahmen

Es stellt sich die Frage, inwiefern die gesetzlich festgeschriebene Lernzieldefinition „in Angelegenheiten des täglichen Lebens selbständig handeln können“ (BMI 2004/2012) durch Orientierung in einem Orientierungskurs ermöglicht werden kann. Um in dieser Frage voran zu kommen, lässt sich an das wissenschaftliche Konzept der ‚Lebenswelt‘ andocken. Mit Lebenswelt ist das nicht problematisierte und daher selbstverständlich gültige ‚Alltagswissen‘ eines Subjekts (vgl. Altmayer 2004: 139) gemeint, auf Grundlage dessen es handelt. Sein Alltagswissen lernt ein jeder Mensch in der Sozialisation. Welcher Art dieses Wissen ist, hängt von den einen Menschen umgebenden Diskursen bzw. Sinnwelten ab, die ihm als

Interpretationsrepertoires samt Sinn- bzw. Deutungsmustern zur Deutung von Welt, also zur Sinnzuschreibung und daran geknüpftes Handeln, zur Verfügung stehen.

Jede Sinnzuschreibung als Bedeutungskonstruktion (re-)produziert dabei symbolische Wissensordnungen, die in diesem Beitrag als gleichbedeutend mit ‚Kultur‘ verstanden werden sollen (vgl. Altmayer 2004, 2010; Berger, Luckmann 1969; Hallet 2008; Hörning 2004; Reckwitz 2000).

Dass Alltagswissen mit der Fähigkeit zum Handeln in täglichen Lebensangelegenheiten aufs Engste verbunden ist, wurde oben dargelegt. Zu klären bleibt, was die gesetzlich festgeschriebene Lernzieldefinition mit Orientierung zu tun hat. Dies lässt sich relativ schnell beantworten, greift man auf einen Orientierungsbegriff zurück, wie er in der Philosophie entwickelt worden ist. Hier wird Orientierung als individuelle Fähigkeit verstanden, sich durch die Ausrichtung an (neuen, anderen) Anhaltspunkten in (neuen, anderen) Situationen zurechtzufinden und handeln zu können (Luckner 2005; Stegmaier 2008; Thomä 2005). Orientierung ist also gewissermaßen die Fähigkeit bzw. Möglichkeit, erkennen und handeln zu können, und zwar auf der Grundlage von ‚Anhaltspunkten‘, an denen man sich ausrichtet. Jene Anhaltspunkte lassen sich im Rückgriff auf sozial- und kulturwissenschaftliche Überlegungen und im Kontext der Suche nach einer theoretisch-heuristischen Begriffsdefinition von ‚kultureller Orientierung‘ als Sinnmuster bzw. Deutungsmuster fassen (Przyborski 2004; Altmayer 2010; vgl. zum Orientierungsmuster Bohnsack 1997).

Außerdem wird in der vorliegenden Arbeit mit Stegmaier (2008) und Jensen (2003: 109) von folgender Prämisse ausgegangen: Jede Orientiertheit setzt Desorientiertheit und einen Orientierungsprozess voraus, jede Orientiertheit ist erlernt.

Damit ist nun der Orientierungsbegriff mit einem subjektorientierten Lern- bzw. besser Bildungsbegriff im Sinne Holzkamps vereinbar, der expansives Lernen als ein auf einer Diskrepanzerfahrung beruhendes und mit Anstrengung verbundenes, motiviertes Handeln – und zwar als Ausgliederung eines Lerngegenstandes in einer ‚Lernschleife‘ – versteht, wobei die eigentliche Handlung nicht fortgeführt werden kann (Holzkamp 1995).

Auch in der Erwachsenenbildung wird ein subjektorientierter Lernbegriff vertreten. Das Lernen ‚Erwachsener‘, als welche ich die Teilnehmenden an meiner Studie begreife – und damit nicht als ‚Ausländer‘ im Gegensatz zu ‚Inländern‘ bzw. ‚Einheimischen‘ – ist mehr als bei Kindern ein „Anschlusslernen“ (Arnold, Siebert 1995: 149). Es geht also um die Auseinandersetzung des Erwachsenen mit Konstruktionen und deren ‚Transformationen‘:

Verfügbare Konstruktionen von Wirklichkeit können in den Veranstaltungen der Erwachsenenbildung artikuliert, miteinander verglichen, auf ihre <Tragfähigkeit> angesichts neuer Situationen überprüft und weiterentwickelt werden. Erwachsenenlernen ist dabei nicht nur <Aneignung neuen Wissens, sondern auch die Vergewisserung, Überprüfung und Modifizierung vorhandener Deutungen [...]>. (Arnold, Siebert 1995: 5)

Insofern gelten die folgenden von Altmayer postulierten Lernziele insbesondere für einen Orientierungskurs, der sich an erwachsene Fremdsprachenlernende richtet:

Fremdsprachenlerner sollten in der Lage sein, die ihnen verfügbaren Deutungsmuster zu verschiedenen Themen des alltäglichen Lebens zu reflektieren, zu artikulieren und sich darüber mit anderen auszutauschen; sie sollten bereit und in der Lage sein, das ihnen Bekannte und Vertraute immer wieder in Frage stellen zu lassen und auf der Basis neuer Erfahrungen, sei es im Unterricht oder außerhalb desselben, das ihnen verfügbare Repertoire an Deutungsmuster[n] zu verändern, umzustrukturieren und/oder zu ergänzen. (Altmayer 2008: 40)

Diese kultur-, lern- und orientierungstheoretischen Setzungen nutze ich als Maxime für die Beobachtung kultureller Orientierung in Orientierungskursen. Gleichfalls muss der Kurs jedoch auch als kommunikatives Unterrichtsereignis in den Blick genommen werden. Dafür orientiere ich mich an vorliegenden Beschreibungskategorien institutionalisierter schulischer Kommunikationsmuster bei Ehlich und Rehbein (1986) sowie Becker-Mrotzek und Vogt (2009), auf die ich an dieser Stelle aber nicht weiter eingehen kann.

Im Wechselverhältnis zwischen theoretischer Auseinandersetzung und Datenanalyse (vgl. dazu weiter unten) habe ich zwei Bedeutungsdimensionen kultureller Orientierung abgeleitet, die als Beobachtungsperspektiven bei der Dateninterpretation dienen. Dabei wird zum einen die Ebene des ‚Was‘, zum anderen die Ebene des ‚Wie‘ fokussiert:

I) *kulturelle Orientierungen* als Sinn- bzw. Deutungsmuster (z. B. Propositionen „Atheismus ist [k]eine Religion“; Argumentationsmuster „Wir haben das Kopftuch [nicht], weil z“);

II a) *kulturelle Orientiertheit* (Anschluss im Modus des Selbstverständlichen): selbstverständlicher Anschluss an gesetzte symbolische Ordnungsrahmen aufgrund der Kenntnis vorgegebener Sinn- bzw. Deutungsmuster, ohne dass diese problematisiert werden;

II b) *kulturelle Desorientiertheit* (Anschluss im Modus des Widerstandes): durch Irritationen und Problematisierungen angeregte reflexive Verhandlungsprozesse von symbolischen Ordnungen aufgrund der Ausrichtung an unterschiedlichen/anderen Sinn- bzw. Deutungsmustern, wobei gesetzte symbolische Ordnungsrahmen unterbrochen werden.

Damit lassen sich aus der übergeordneten erkenntnisleitenden Fragestellung: *Inwieweit können sich Teilnehmende im Orientierungs(dis)kurs kulturell (des-)orientieren?* drei Teilfragekomplexe ableiten:

I) *kulturelle Orientierungen*

Welche Sinnmuster (Sachverhaltsentwürfe) aktualisieren Arbeitsmaterialien, Lehrkräfte und Teilnehmende in Orientierungskursen?

II a) *kulturelle Orientiertheit*

Inwiefern teilen Teilnehmende in Orientierungskursen gesetzte Sinnmuster und schließen selbstverständlich an sie an?

II b) *kulturelle Desorientiertheit*

Inwiefern teilen Teilnehmende in Orientierungskursen gesetzte Sinnmuster nicht und schließen nicht selbstverständlich an sie an? Inwieweit sind Widerstände durch Widersprüche im Diskurs motiviert? Inwiefern ermöglichen diese Lern- bzw. Bildungsprozesse?

4 Zur Methodik

Ausgehend von den obigen Ausführungen sollen Orientierungskurse innerhalb des vorliegenden Forschungsprojektes als Ermöglichungsort bzw. Lernort unter die Lupe genommen und insbesondere Momente kultureller Desorientiertheit beobachtet werden. Aus einem spezifischen Erkenntnisinteresse des Faches Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache lege ich dabei zugrunde, dass kulturelle Orientierungen in den gesetzten Wirklichkeitskonstruktionen der bildungs- bzw. integrationspolitischen Dokumente sowie den Äußerungen von Teilnehmenden und Lehrkräften zu suchen sind. Dabei gehe ich davon aus, dass Autoren von Gesetzestexten, Curricula und Lehrmaterialien sowie Lehrkräfte als institutionelle Funktionäre ‚offizielle‘ Sinnzuschreibungen vornehmen. Teilnehmenden an den Kursen wird unterstellt, entsprechende Sinnzuschreibungen zunächst nicht vornehmen zu können, ihnen wird dementsprechend Handlungsunfähigkeit attestiert, da Kursteilnehmende – auch das wird unterstellt – nicht über entsprechende kulturelle Orientierungen verfügen.

Insofern bin ich am Umgang mit (divergentem) Alltagswissen hinsichtlich ‚Deutschland‘ interessiert, das in deutschsprachigen Diskursen als auch den Äußerungen der Teilnehmenden im Kurs (‚diskurs‘ mit kleinem ‚d‘) (vgl. Hallet 2008) zirkuliert.

Die qualitativ-empirische kulturwissenschaftliche Orientierungs(dis)kursanalyse besteht aus einem Set dreier Datentypen, die jeweils einen eigenen methodischen Zugang verlangen:

a) *Qualitativ-empirische Kursinteraktionsstudie*, die den Kern der empirischen Studie ausmacht und die insbesondere auf die prozess- bzw. kompetenzbezogene kulturelle Orientiertheit bzw. kulturelle Desorientiertheit abzielt und die dabei immer auch fragt, welche Rolle die methodisch-didaktischen Arbeits- und Umsetzungsformen spielen. Erhoben wurden Audiodaten (teilweise Videodaten) in drei Orientierungskursen, aus denen jeweils Unterrichtseinheiten zum vorgegebenen Themenbereich ‚religiöse Vielfalt‘ transkribiert wurden. Transkribiert wurde mit F4.

Die Transkriptionskonventionen orientieren sich teilweise an TiQ (vgl. Przyborski 2004: 331ff.). Dem Kurskontext Rechnung tragend unterscheide und beobachte ich bei der sequenzanalytischen Interpretation der Daten einen inhaltlich-thematischen (deutschlandkonstruktbezogenen) Wissensrahmen und einen (unterrichtshandlungsbezogenen) Kursinstruktionsrahmen und ‚Ausbrüche‘ aus selbigen.

Beim Datensampling (vgl. Merkens 2009: 286) werden anhand der Strategie des maximalen Kontrastierens auf der einen Seite Sequenzen selbstverständlichen Anschließens³, zum anderen Sequenzen nicht-selbstverständlichen Anschließens⁴ gesucht. Die Sequenzen nicht selbstverständlichen Anschließens werden in einem zweiten Sampling einer genaueren Desorientierungs- bzw. Widerstandsanalyse unterzogen, wobei versucht wird zu verstehen, was im Kontext des Kurses zu kultureller Desorientiertheit führt.

b) *Dokumentenanalyse einzelner Abschnitte des Curriculums für einen bundesweiten Orientierungskurs, einzelner Kursmaterialien und Abschlusstestaufgaben*, die relevant für die untersuchten Kursabschnitte sind. Dabei steht die Frage im Fokus, welche Deutschlandkonstruktionen gesetzt werden und wie diese ‚vermittelt‘ werden sollen. Das heißt welche Wissensressourcen als Sinn- bzw. Orientierungsangebot ins Spiel gebracht werden? Was wie als zu Lernendes bzw. Unbekanntes unterstellt wird?

c) *Analyse einzelner ausgewählter Diskursfragmente zum Thema ‚Religion in Deutschland‘*, die im Sinne einer Kontextualisierung mit den Ergebnissen der anderen zwei Datensätze beispielhaft in Beziehung gesetzt werden sollen.

Um der Komplexität des Gegenstandes Rechnung zu tragen, werden damit sowohl Daten als auch Methoden kombiniert. Die Daten- als auch die Methoden-triangulationen werden „als Strategie zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes und damit als Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis“ (Flick 2009: 311) durchgeführt. Die Datentriangulation soll insbesondere ermöglichen, kulturelle Orientierungen von Teilnehmenden und Lehrkörpern im Verhältnis zu den Vorgaben kultureller Orientierungen in Curriculum, Lehrmaterialien sowie inhaltlich relevanten Diskursfragmenten zu sehen.

Forschungsmethodologisch entspricht das Forschungsdesign den theoretischen Grundannahmen sowie Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis (vgl. Flick, Kardorff, Steinke 2009: 20ff.). Es werden theoretische Annahmen einerseits

³ Wobei als Orientiertheitssignale die Ausführung der von den vorgegebenen Kursinstruktionsrahmen geforderten Handlungsschritte, wie etwa Antworten auf eine Lehrerfrage, Richtig-Falsch-Ankreuzen oder Unterstreichen sowie die sprachliche Handlung des Zustimmens (ja, hm, ‚genau‘, ‚stimmt‘, ‚ich weiß‘, etc.) in Bezug auf Deutschlandkonstruktionen dienen.

⁴ Wobei als Desorientiertheitssignale etwa der Ausbruch aus vorgegebenen Kursinstruktionsrahmen dient, sowie die sprachlichen Handlungen des Fragens, Nicht-Zustimmens und Widersprechens in Bezug auf Deutschlandkonstruktionen. Wenn also Teilnehmende propositionale Fragen stellen und nach Begründungen verlangen (mh, ‚stimmt das?‘, ‚Wieso?‘, ‚Warum?‘), wenn sie Propositionen verneinen, wenn sie z. B. mit ‚aber‘ oder ‚weil‘ Gegen-Thesen und Argumente einleiten. Ich orientiere mich an Beschreibungskategorien bei Zifonun, Hoffmann, Strecker (1997) sowie argumentationsanalytischen Kategorien. Die Signale bzw. Indikatoren sind Ergebnis des ersten Durchlaufs der Datenanalyse.

als heuristischer Rahmen genutzt, um eine erkenntnisleitende Forschungsfrage zu formulieren und um einen ersten vorempirischen Begriff kultureller Orientierung herzuleiten, der als Vorwissen bzw. Ausgangspunkt die Beobachtung bei der Dateninterpretation leitet. Andererseits soll und muss bei der Dateninterpretationen explorativ vorgegangen werden, um für neue Phänomene offen zu sein. So sollen qualitative Forschungsergebnisse erlangt werden, die einen praktischen Problem-bereich (Orientierungskurs) beschreiben, Optionen zur Veränderbarkeit des Kurs-konzepts aufzeigen sowie die wissenschaftliche Theoriebildung vorantreiben sollen (Krummheuer, Naujok 1999; Flick, Kardorff, Steinke 2009).

Im Folgenden sollen beispielhaft Interpretationen von zwei Kursinteraktions-passagen vorgestellt werden.

5 Datenbeispiele: Kursinteraktionsdaten und Interpretationen

5.1 Datenbeispiel ‚Auseinandersetzung mit einer Grafik‘⁵

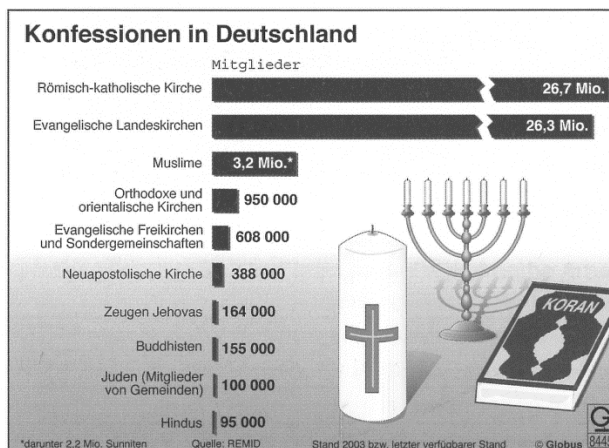


Abb. aus: Hueber (2009: 52).

L: ... das ist die Seite zweiundfünfzig und ich schlage vor, Schauen Sie bitte auf dieses, das ist wie Schema, ja wie Grafik, Konfessionen in Deutschland, links, Sehen Sie?

mehrere T: hm

L: so, welche Konfessionen oder Religionen gibt es in Deutschland?

Il: christ, christ

Sy: römische katholische

⁵ Kurs Z: 8. Unterrichtstag, 2. Unterrichtseinheit, 18 Teilnehmende, Thema: „Religiöse Vielfalt“ im Modul Mensch und Gesellschaft/Kultur, besprochen wird oben stehende Infografik.

L: romisch, römisch katholische Kirche, wie viel Millionen?
 viele T: sechszwanzig
 L: \perp sechszwanzig Komma sieben, fast siebenundzwanzig
 Millionen, weiter
 Se: \perp (_ _)
 Sy: evangelisch
 L: evange:lische?
 D: Landeskirche
 L: evange:lische Landeskirche, evangelisch lutheranisch, ja, evangelische Kirche
 D: und auch (_ _ _ _) Millionen
 L: fast auch siebenundzwanzig Millionen
 Sy: (_ _)
 L: weiter kommt?
 [.]
 D, I: Muslime
 L: die Religion, die Konfession Muslime
 D: \perp drei Komma zwei
 Il: drei Komma zwei
 L: ja, drei Komma zwei Millionen [.] Islam
 Sy: \perp (_ _ _)
 Sat: ja
 L: und weiter kommen
 Sy: православные (Orthodoxe)
 L: die anderen, ja (richtet sich an Sy, hat die russische Äußerung verstanden),
 Konfessionen ...

**Transkriptionsausschnitt (Zeilen 61–91 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage
 ‚Besprechung der Grafik‘)⁶:**

(weiter nach diesem Muster)

A: wie viel haben keine Religion?
 L: wie bitte?
 A: wir haben nicht die, wie viele Leute haben keine Religion
 F: @_ _@
 O: der Rest
 Il: Athe-
 L: die anderen heißen Atheisten
 A: ja
 Ta: aber, aber viele(?)

⁶ Transkriptionszeichen (Auszug): \perp Überlappungen; @_ _@ zweisilbiges Lachen; (_ _ _) unverständliche dreisilbige Äußerung; (klatscht) nonverbale Äußerungen, Übersetzungen oder Metakommentar; Vokaldehnung

L: aber wozu brauchen Sie das?
 ? : äh
 L: es steht nirgendwo eine Frage, wie viel Atheisten sind/ sind im Lande
 O: L @_ _@
 A: warum nicht? es gibt, natürlich, wenn wir, nicht nur wenn wir sprechen über Religion
 D: L weil äh
 viele Tn: L (_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _)
 bis Ende nächste Äußerung L)
 L: L gut, also machen Sie bitte die mathematische Aufgabe, Deutschland hat zweiundachtzig Komma drei Millionen Einwohner, davon sind fast fünfzig Millionen, oder über fünfzig Millionen äh katholische und evangel/ lutheranisch evangelische Kirche, dann drei Komma zwei Millionen Muslimen Minus und dann kommen die anderen kleineren und da haben Sie so ungefähr vielleicht dreißig Millionen
 viele Tn: (_ _ _ _ _ _ _ _ _ _)
 O: L @_ _ _ @
 Se: zwanzig Millionen
 L: nee zwanzig Millionen, achtzehn Millionen sind Leute, die • in die Kirche nicht gehen, die • sind •
 viele Tn und L: Atheisten
 Sy: dann, dann dritten Platz hatten sie, nicht Muslime, @_ _ _ @
 Iq: was waren die?
 A: (an Iq gewandt) keine Religion, glauben in keine Religion
 L: ja, gut
 Iq: also die glauben nicht
 A: nicht in Gott
 L: so gut
 Iq: nee?
 A: nee

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 132–164 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Besprechung der Grafik‘):

Die am Unterrichtsgespräch beteiligten Teilnehmenden können innerhalb des durch die Lehrkraft vorgegebenen Kursinstruktionsrahmens ‚Lehrer-Frage/ vorhersagbare Schülerantwort‘ handeln und damit jeweils sinnvoll anschließen. Sie kennen den Instruktionsrahmen und sind diesbezüglich orientiert. Sie können ebenso an vorgegebenes inhaltliches Alltagswissen anschließen: Die Teilnehmenden artikulieren keine Probleme was das Verständnis der Grafik und dem darin vorgegebenen Klassifikationszusammenhang der einzelnen Konfessionen zum verbindenden Hyperonym „Konfessionen“ sowie die vorgegebene Hierarchie der aufgeführten Religionen bzw. das Ordnungssystem nach Anzahl der Mitgliederzahlen (Quantitäten) angeht.

Problematisch wird jedoch für einen Teilnehmenden der Sachverhalt, dass „Atheisten“ nicht aufgeführt sind: A ist kulturell desorientiert. Er stellt eine Frage („Wie viel haben keine Religion?“), die den vorherigen Kursinstruktionsrahmen unterbricht: Es wird nicht fortgefahren damit, die in der Grafik dargestellten Konfessionen zu nennen, sondern es wird eine Gruppe genannt, die nicht in der Statistik auftaucht. Diese Gruppe kann keiner vorgegebenen Kategorie sinnvoll zugeordnet werden, d. h. ist im Rahmen der vorgegebenen symbolischen Wissensordnung in der Grafik zunächst nicht denkbar.

A verlässt hier die vorgegebene symbolische Ordnung in zweierlei Hinsicht: Erstens stellt er inhaltlich die (Vollständigkeit der) Grafik in Frage, zweitens unterbricht er den Kursinstruktionsrahmen ‚Lehrer-Frage/Schüler-Antwort‘. Allerdings nutzt er das vorgegebene Strukturierungselement aus der Grafik bzw. Ls ‚Mitgliederzahl einer Konfession/Religion‘, um sinnvoll an die vorherigen Äußerungen anzuschließen. As Frage kann als implizite Forderung interpretiert werden, ‚Atheisten‘ sowie deren zahlenmäßige ‚Größe‘ als alternative Sinn, Handlungs- und Subjektpositionsmöglichkeit mitzudenken, was im weiteren Kursverlauf dann auch geschieht.

Ob der Lehrkraft (L) die Äußerung As sinnvoll erscheint, ist nicht eindeutig interpretierbar. Sie fragt: „wie bitte?“. Möglicherweise hat sie akustisch nicht verstanden, möglicherweise kann sie aber auch zunächst im Kontext des vorherigen Kursgeschehens bzw. ihres Interpretationsrepertoires nichts mit der Frage As anfangen, was als Desorientierung beschreibbar wäre.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Äußerung As, die zunächst eine Handlungsunterbrechung in Bezug auf die von Lehrmaterial und Lehrkraft vorgegebene vorherige symbolische Ordnung darstellte – samt deiktischem Bezug auf die Kursteilnehmenden („wir“) als relevante Subjektposition, und der Aufmerksamkeitslenkung auf das Kurshandeln der Gruppe als unterlassenes Handeln („haben nicht“) – nun einen neuen Orientierungsrahmen geschaffen hat, innerhalb dessen weitergehandelt wird. Das belegen etwa die Anschlusshandlungen „der Rest“ oder „Atheisten“ weiterer Teilnehmender, die innerhalb der neuen gesetzten symbolischen Ordnung denkbar sind bzw. bezeichnet werden können.

Nun unterbricht wiederum L die neue alternative Ordnung, in der es möglich geworden war, im Kontext von Religionen/Konfessionen auch über ‚Atheisten‘ zu reden, mit ihrer Frage: „aber wozu brauchen Sie das?“. „Aber“ ist einerseits als Diskursmarkierung der Turnübernahme zu interpretieren, andererseits als sprachlich-formale Markierung für die Einführung eines adversativen Orientierungsrahmens, indem nun L die von A hergestellte Sinn-Ordnung, die sie mit „das“ refokussiert, hinterfragt. Auch hier bezieht sie sich wieder – wie schon A oben – deiktisch auf die Kursteilnehmenden („Sie“) und gibt damit einen Rahmen ‚subjektiver Irrelevanz‘ vor, innerhalb dessen sie den Topos des Nutzens als einen Anhaltspunkt, d. h. als Sinnmuster ebenfalls vorgibt. Die nächste Äußerung Ls: „es steht nirgendwo eine Frage, wie viel Atheisten (...) sind im Lande“ macht deutlich, dass es nicht mehr um ‚die Situation der Konfessionen in Deutschland‘ geht,

sondern um ‚die Testsituation‘. L legt den standardisierten Abschlusstest als deutungsleitenden Orientierungsrahmen zugrunde (‚Lernen für den Test und nicht darüber hinaus‘ bzw. ‚Das, was im Test nicht erfragt wird, ist nicht von Nutzen und damit unsinnig‘), der steuert, was wie im Kurs vermittelt bzw. thematisiert wird. Gleichzeitig schließt L jedoch auch sinnvoll an die alternative Ordnung oben an, indem sie die Frage „Wie viel Atheisten sind im Lande?“ zwar als nirgendwo stehende charakterisiert, die Frage als solche dennoch artikuliert.

Mit der folgenden Frage samt Begründungselement „warum nicht? es gibt, natürlich, wenn wir, nicht nur wenn wir sprechen über Religion“ dockt A sinnhaft an die vorherige Äußerung Ls an, er schließt jedoch entschieden nicht an den von L vorgegebenen handlungsleitenden kursspezifischen Orientierungsrahmen ‚Lernen für den Test‘ an, sondern A nutzt den Verweis Ls auf den Fragekatalog des Abschlusstests, und kehrt mit seiner Frage „warum [gibt es diese Frage] nicht?“ die symbolische Ordnung erneut um. Analog zur Unvollständigkeit der Grafik weist A mit der Frage implizit auf das Fehlen einer entsprechenden Frage bzw. die Unvollständigkeit des Testes hin. „Es gibt [Atheisten]“, sagt A, und nutzt diese von ihm konstruierte Tatsache als Begründung für die implizite Forderung; etwa in dem Sinne ‚wenn es etwas gibt und dazugehört, dann muss es auch mitgedacht und miterfragt werden‘. ‚Atheisten‘ sollten auch in anderen Kontexten des Sprechens über ‚Deutschland‘ eine Rolle spielen.

L gibt sich gewissermaßen geschlagen und folgt nun der impliziten Forderung As oben, neben der Existenz dieser Alternative auch die zahlenmäßige Größe von ‚Atheisten‘ zur Sprache zu bringen. L lässt zu, dass gerechnet wird, dass auch ‚Atheisten‘ in der Grafik einordbar (Sy) werden und dass etwa Iq offenbar etwas über ‚Atheisten‘ lernen kann.

Insgesamt wird hier ein Lerngegenstand – durchaus kooperativ, d. h. von mehreren Teilnehmenden – aus den von L und dem Lehrmaterial vorgegebenen Kursinstruktionsrahmen ausgegliedert. Dabei werden ‚Atheisten‘, die in den bildungspolitischen Dokumenten, den Testaufgaben, dem Lehrmaterial und zunächst auch im Kursgeschehen nicht thematisiert werden und dort also ausgeschlossen bleiben, zum Thema gemacht.

Eine reflektierende Auseinandersetzung mit den divergenten Sinnmustern ‚Atheismus ist (k)eine Religion‘, die offensichtlich kulturelle Desorientierung und Widerstand hervorrufen – auch im Hinblick auf das übergeordnete Thema ‚Religiöse Vielfalt‘, unter welcher die Grafik im Lehrmaterial thematisch überschrieben ist und welche es laut Curriculum (BAMF 2009: 28) zu thematisieren gilt, fordert und fördert dasselbe Curriculum mit seinen Feilernzielbestimmungen nicht, fordern und fördern der Abschlusstest nicht und fordern und fördern die sich daran orientierenden (Autoren von) Lehrmaterialien und die Lehrkraft nicht.

5.2 Datenbeispiel ‚Kopftücher in der Schule‘⁷

**Kopftücher
in der Schule?**
Ist das Kopftuch bei muslimischen Frauen ein politisches Symbol und Ausdruck der Unterdrückung der Frau? Oder einfach ein sichtbarer Ausdruck ihres Glaubens? In der Schule entbrennt ein Streit um Symbole.

Abb. aus: Klett (2006: 57).

L: eh, vier kleine Bilder oder Texte, teilweise auch aus 'ner Zeitung, Gucken Sie sich's mal an, wenn viele Religionen zusammen leben, gibt es auch oft Missverständnisse und es gibt auch manchmal Probleme, genau, vier solcher schwieriger Situationen habe ich hier jetzt mal ähm kopiert, aber vielleicht fallen Ihnen auch noch mehr ein, Lesen Sie die mal in Gruppen, Diskutieren Sie ein bisschen und dann sprechen wir alle zusammen

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 1–5 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

Nach ca. fünf Minuten Diskussion innerhalb der einzelnen Gruppen fordert L die erste Gruppe (La, B und C) auf, zu „sagen, was haben Sie? wo gibt's hier Probleme? und was meinen Sie dazu?“. Nachdem zunächst mehrere Teilnehmende sich einig sind, dass das Problem das ‚Kopftuch‘ sei, eine Teilnehmerin zur Beantwortung der Frage den Text mehr oder weniger noch einmal abliest, stellt nun L ihre Interpretation einer abgeleiteten Streitfrage dar:

⁷ Kurs Y: 6. Unterrichtstag, 2. Unterrichtseinheit, 12 Teilnehmende, diskutiert wird über den an eine Gruppe ausgeteilten Text: „Kopftücher in der Schule?“ (Vgl. die Abbildung oben).

L: Kopftuch in der Schule, Ja (klatscht mit angewinkelten Armen und beiden Händen einmal zu ihrer Linken) oder Nein (klatscht mit beiden Händen einmal zu ihrer Rechten), es gibt es im Christentum einfach nicht (zeigt an Tafel, wo Christentum samt Gotteshaus neben anderen Religionen aufgelistet ist) es gibt kein Kopftuch, aber im Islam

La: gibt nur bei uns

L: gibt es Kopftuch, jetzt sind Kinder oder vielleicht sogar Lehrer da, die dem Islam angehören, die das halt durch ihre Religion einfach haben, jetzt ist das Problem, wir haben's nicht, was machen wir jetzt? sagen wir [.] Ja ok, oder sagen wir Nein?

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 47–54 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

Laut L gäbe es im „Christentum“ „kein Kopftuch“, wohl „aber“ im „Islam“. „Islam“ wird dabei „Christentum“ gegenübergestellt, d. h. eine Differenzierung wird vorgenommen zwischen ‚Christentum‘ und ‚Islam‘ und zwar über das Element ‚Kopftuch‘, welches dem Islam zugeschrieben wird, was anhand des adversativen Form-Funktionssignals „aber“ vom ‚kopftuchlosen Christentum‘ abgegrenzt wird. Durch die Verwendung von „es gibt ...“, samt der Partikel „einfach (nicht)“ unterstellt L, dass die Aussage wissensstatusbezogen als repräsentatives Wissen, d. h. als existierende Tatsache zu begreifen ist.

La fährt fort mit „gibt nur bei uns“. Sie übernimmt dabei implizit die Feststellung Ls, dass es das Kopftuch im Christentum nicht gäbe. Mit der Gradpartikel „nur“ wird die Existenz des Kopftuchs auf „bei uns“ beschränkt. Mit „bei uns“ verweist La deiktisch auf die vorher mit ‚Islam‘ ins Spiel gebrachte Verweisgruppe ‚Moslems‘ (als Subjektposition bzw. Rolle, die an Islam hängt!), zu der La sich selbst und weitere Menschen zählt. La schreibt sich und weiteren Menschen damit ‚islamische Identität‘ zu. Innerhalb der Differenzierung ‚Christentum/Islam‘ über das Element ‚Kopftuch‘ werden hier nun auch entsprechende religiös definierte Akteursrollen und damit (religiöse) Identitäten konstruiert und voneinander abgrenzbar.

L fährt fort „jetzt sind Kinder oder vielleicht sogar Lehrer da, die das halt durch ihre Religion einfach haben, jetzt ist das Problem, wir haben's nicht, was machen wir jetzt? sagen wir [.] Ja ok, oder sagen wir Nein?“. L entwirft hier eine Situation, in der sie „Kindern“ und „Lehrern“ zuschreibt, das Kopftuch – das L mit „das“ thematisch refokussiert – aufgrund „ihrer Religion“ zu „haben“. Dabei stellt L durch die Verwendung der Partikeln „halt“ und „einfach“ sowie das Vollverbs „haben“ den Sachverhalt erneut als eine objektiv gegebene Realität, d. h. als repräsentatives Wissen dar, und weniger als eine Entscheidung eines Akteurs, der aus bestimmten Gründen das Kopftuchtragen praktiziert.

Mit der Äußerung „wir haben's nicht“ kann nun über die oben vollzogene Differenzierung zwischen ‚Christentum‘ und ‚Islam‘ auch L auf die vorher mit ‚Christentum‘ in den Orientierungsraum eingebrachte Verweisgruppe ‚Christen‘

(die ebenso als Akteursrolle an ‚Christentum‘ hängt) verweisen. Damit konstruiert L religiöse Identität. L begreift sich hier als Teil eines ‚christlichen‘, also religiösen ‚Wir‘, das sich dadurch charakterisiert, kein Kopftuch zu haben. Das ‚Kopftuch-haben‘ (der ‚Anderen‘) bzw. ‚Kopftuch-nicht-haben‘ (‚Wir‘) wird als „das Problem“ bezeichnet. In der folgenden Äußerung „was machen wir jetzt? sagen wir [...] ja ok oder sagen wir nein?“ wird nun einem ‚Wir‘ zugesprochen ‚Handlungs- bzw. Entscheidungsmacht in der aufgeworfenen Frage zu haben. Dieses ‚Wir‘ ist mehrdeutig. Zum einen kann es auf die oben angesprochene Gruppe der ‚Christen‘ verweisen. Was hieße, ‚Wir‘, die Christen sind, und nicht ‚die Anderen‘ dürfen entscheiden, ob ‚Wir‘ das ‚Haben des Kopftuchs‘ befürworten oder nicht. Ein Anschlusshandeln (‚sinnvolles‘ Antworten auf die Frage) innerhalb der symbolischen Ordnung bzw. des thematisch-inhaltlichen Rahmens sowie innerhalb des Kursinstruktionsrahmen ein Problem zu erörtern bzw. hier konkret auf eine Alternativ-Entscheidungsfrage zu antworten wird für einen Menschen, der sich mit diesem ‚Wir‘ nicht angesprochen fühlt, damit praktisch unmöglich. Die Teilnehmenden reagieren dennoch, indem sie – und nur das kann in diesem Beitrag fokussiert werden – die ‚Prämissen‘ Ls Problemdarstellung nicht übernehmen, sondern in Frage stellen:

a) indem sie das christlich definierte ‚Wir‘ boykottieren. Vielmehr deuten X und La das letzte von L geäußerte ‚Wir‘ als ‚Wir‘ der unmittelbaren Kurs-Sprech-situation, das die Kursteilnehmenden einschließt und nicht ausschließt. X refokussiert zwar thematisch das ‚Kopftuchtragen‘ („das“), vermeidet dabei jedoch sich selbst als Subjekt ins Spiel zu bringen, indem sie in ihrer Äußerung auf ‚keine Person‘ verweist, sondern sachlich neutral aussagt „das ist eine Freiheit“. So ermöglicht X ein mögliches sinnvolles Anschließen. X und dann auch La bringen nun unter Berufung auf „Freiheit“, „Religionsfreiheit“ und „Meinungsfreiheit“ Gründe bzw. Argumente für die These ‚wir sagen Ja zum Kopftuch‘ ins Spiel:

X: das ist eine Freiheit

L: einerseits, es steht Religionsfreiheit im

X: ja, ja, ja, in Deutschland es gibt eine Religionsfreiheit

La: L ist eine Meinungsfreiheit und eine Freiheit für Religion

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 55–59 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

b) indem die Prämissen in der Problemdarstellung Ls oben (‚Kopftuch in der Schule – sagen wir Ja oder Nein?‘) in ihrer ‚faktischen Geltung‘ in Frage gestellt werden. Was dazu führt, dass L ihre Frage ändert. L spricht nicht mehr einem ‚christlichen Wir‘ Entscheidungsverfügung zu, sondern erlaubt bzw. ermöglicht den Teilnehmenden anhand ihres Wissens (1. Wissen über Verbote bzw. Rechte, 2. Erfahrungsbeispiel) die Frage zu beantworten:

Ra: jetzt glaube, an Schule/ an Schulen das ist äh nicht äh verboten for/ for alle/ alle Religionen, ja? Kopf/ Kopftuch for Islam und for Juden, diese
 X: die Hut, die Hut (_ _ _ _ _)
 R: ja
 L: wie is/ wie is'n dis an 'ner deutschen Schule, wenn da jetzt ein ähm • ein islamisches Mädchen an die Schule kommt?
 La: L (_ _ _ _ _) (zeigt auf Arbeitsblatt)
 X: L kein Problem, ja kein Problem
 L: darf die das Kopftuch tragen?
 X: L ja
 L: oder darf sie das nicht tragen?
 X: ja, ja, ich habe ein/ ich unterrichte an Moschee, so dort ich habe viele, viele Mädchen mit Kopftuch in Schule

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 65–77 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

c) L die Frageperspektive ändert, wobei sie am ‚Problem‘ festhält, dieses jedoch nicht mehr auf den Geltungsbereich Schule eingrenzt, sondern auf einen ‚allgemeinen‘ Geltungsbereich ausweitet. Das Problem wird nun nicht mehr einem ‚christlich‘ definierten ‚Wir‘ zu haben zugeschrieben, sondern ‚den Deutschen‘. Dass dabei ebenfalls Ausschließungsmechanismen zur Anwendung kommen, sei hier nur angedeutet:

L: hm, was/ was könnten die Deutschen für'n Problem mit haben? warum könnten die Deutschen damit ein Problem haben?
 La: nochmal, die Frage, bitte
 L: warum könnten deutsche • Menschen mit dem Kopftuch ein Problem haben?
 [.] was, was könnte da
 X: warum?

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 89–94 des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

Anhand der Angabe eines Grundes kann La auf die ‚Warum-Frage‘ Ls antworten. Dabei wird ‚den Deutschen‘ ein Denken zugeschrieben, welches im ‚Araber‘ „Bin Laden“ sieht, was von L mit „Angst“ auf Seiten „Vieler“, die „das Fanatische nicht trennen von - “ in Zusammenhang gebracht und von L als ‚richtiger‘ „Grund“ bestätigt wird:

La: weil denkt die/ die Frau, wie hat äh äh/ wie hat es an/ein Kopftuch ist ein a/Arab
 R: @ إرملية (Terroristin)@
 X: a/Arab
 La: Bil X?^

R: Bin Laden
 L: da haben viele Angst davor, ja ja genau
 R: ja ja, die haben Angst
 L: dass sie dieses Fanatische äh nicht trennen von •
 R: ja
 X: ja
 L: genau, das ist auf jeden Fall 'n Grund

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 95–105) des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

d) X mit einem weiteren Argument die Geltung der oben von L implizierten Prämissen der Streitfrage in Frage stellt, und zwar unter Verweis darauf, dass „Nonnen“ – als Element von ‚Christentum‘, was hier präsupponiert wird – ebenfalls Kopftücher tragen:

X: aber, aber warum hier/Menschen hier äh kann, was will auf Deutsch nonne, the nonne?
 L: Nonnen?
 X: Nonnen akzeptieren? Warum?
 La: شوي عن نون (was ist Nonne?) was ist Nonne?
 X: لار لبة (die Nonne), es ist immer mit Kopftuch

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 106–110) des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

e) L nun in unmittelbarer zeitlichen Nähe sowie ganz am Schluss der Verhandlungen über ‚Probleme mit dem Kopftuch‘ feststellt:

L: das ist 'n sehr gutes Argument mit den Nonnen, genau, die haben auch 'n Kopftuch
 (...)
 L: interessante Sache, mit den Nonnen ist sehr interessant, mit der (_ _) das man da einfach mal guckt
 R: ja
 L: schaut mal ihr habt das doch auch hier
 R: @_ _@
 L: genau, das ist vielen vielleicht auch gar nicht bewusst, dann denken sie vielleicht mehr nach

Transkriptionsausschnitt (Zeilen 117; 272–277) des Transkripts zur Interaktionsteilpassage ‚Kopftuch‘)

Das Datenbeispiel kann zunächst als Orientierungsprozess auf Seiten der Lehrkraft interpretiert werden. In der Kurspassage wird L mit für sie neuen Situationsdefinitionen konfrontiert, die in der Interaktion verhandelt werden. Von den Teilneh-

menden erfährt sie, dass ‚Schüler in Deutschland Kopftücher tragen dürfen‘. Außerdem ändert L ihre Ausgangsfrage, in der sie zunächst davon ausging: ‚Wir haben im Christentum kein Kopftuch‘ und damit das Problem mit dem Kopftuch (an Schulen) begründete. Nun, am Ende der Unterrichtseinheit, behauptet L das Gegenteil, indem sie in Übernahme der Deutung Xs sagt, dass auch „Nonnen“ bzw. implizit ‚Christen‘ ein Kopftuch hätten. Dabei fällt auf, dass L zunächst aus einer Subjektposition des ‚christlichen Wir‘ (in erster Person) spricht, sich nun davon distanziert, indem sie in dritter Person („die Nonnen“, „vielen“, „sie“) spricht und aus einer eher allgemeinen Perspektive ein „man“ auffordert zu „gucken“. Aus der Perspektive eines ‚Anderen‘ ruft L wohl auch sich selbst („ihr“) dazu auf, zu sehen („schaut mal“), dass jene „ihr“ „hier“ „auch“ ‚das Kopftuch haben‘. Dabei bleiben die Kategorienmuster, die Differenz markieren, zwischen ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ oder ‚hier‘ und ‚dort‘ jedoch aufrechterhalten. Dass ‚Kopftuch‘ möglicherweise nicht gleich ‚Kopftuch‘ ist, sei angemerkt.

Nicht thematisiert wird der im Text vorgegebene ‚politische Islam‘ (wozu ich ‚Bin Laden‘, ‚Terrorismus‘, ‚Fanatismus‘ und damit geschürter ‚Angst‘ nicht zähle!) sowie ‚die Unterdrückung der Frau‘ als Bedeutungselemente des Zuschreibungsobjektes ‚Kopftuch (in der Schule)‘. Es zeigt sich, dass trotz oder gerade wegen der Aufgabenstellung Probleme und Problemgründe zu sehen, diese nicht wahrgenommen werden (können), wenn für Teilnehmende offenbar kein für sie relevanter Sinn-Zusammenhang besteht. Es wird weder orientiert noch desorientiert an das gesetzte Bedeutungselement ‚Unterdrückung der Frau‘ angeschlossen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass es sich bei diesem Kurs um einen so genannten Frauenkurs handelt. Etwas, das als Problem vorgegeben wird, ist noch lange kein subjektives Lernproblem (vgl. Holzkamp 1995; Ehlich, Rehbein 1986: 9).

6 Fazit

Die präsentierten Daten- und Interpretationsbeispiele sind Teil eines umfangreicheren Datenpools, den ich innerhalb meines Dissertationsprojektes hinsichtlich ‚kultureller (Des-)Orientierungen‘ in Orientierungskursen auswerte. Beide oben präsentierten Datenbeispiele zeigen m. E. deutlich, dass mit dem, was im Kurs laut Curriculum thematisiert werden soll, nämlich „religiöse Vielfalt“, in den verwendeten Lehrmaterialien bzw. den Anweisungen der Lehrkräfte an sich kaum Auseinandersetzung gefordert bzw. gefördert wird. Einmal liegt der Fokus auf dem Abarbeiten der Mitgliederzahlen einzelner Konfessionen, die eine ‚Übergröße‘ der ‚römisch-katholischen Kirche‘ sowie der ‚evangelischen Landeskirche‘ aufzeigt, ein andermal liegt der Fokus auf einem ‚Problem mit dem Kopftuch‘, das von der Lehrkraft auf das ‚Nicht-Haben-des-Kopftuchs‘ von ‚Christen‘ zurück geführt wird, und dann ‚den Deutschen‘ zugeschrieben wird. Insofern wird paradoxerweise ‚religiöse Vielfalt‘ zwar thematisch als solches gesetzt, jedoch in Lehrmaterialien und Anweisungen der Lehrkräfte, die versuchen Curriculums-Vorgaben umzuset-

zen, als eher ‚nicht praktiziertes Konzept in Deutschland‘ konstruiert. Dass dieser Widerspruch in politischer Rhetorik etwa zur ‚(Nicht-)Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland‘ auch im medienpolitischen Diskurs vorgeschrieben ist, kann hier nur angedeutet werden.

Insgesamt zeigen die Datenbeispiele auch, dass Teilnehmende etwa ‚Konfessions-Mitgliederzahlen‘ oder ‚Probleme der Deutschen mit dem Kopftuch‘ als selbstverständlich zur Kenntnis nehmen. Desorientierungen, d. h. Widerstände treten dort auf, wo inhaltliche Setzungen in den Arbeitsmaterialien und Testaufgaben sowie der Lehrkräfte für Teilnehmende problematisch werden, weil Teilnehmende anderes Wissen dagegen setzen. Die Lehrkräfte lassen Verhandlungen zu. Auf praktische Beispiele ‚religiöser Vielfalt‘ in Deutschland weisen die Teilnehmenden dabei selbst hin. Dies führt in beiden Datenbeispielen zu bewusster Aufrechterhaltung der Positionen auf Seiten der Teilnehmenden und zu einem ‚Sich-geschlagen-Geben‘ bzw. Lernen auf Seiten der Lehrkräfte.

Diese und weitere Datenanalysen müssen nun in einem nächsten Schritt innerhalb eines Klassifikationssystems nach Typen der Ermöglichung bzw. Verhinderung kultureller (Des-)Orientierung geordnet werden. Daraus sollen dann Handlungsempfehlungen für eine mögliche Veränderung des Kurskonzeptes als ‚Orientierungskurs‘ ableitbar werden.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: A. Schulz, Renate; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28–41.
- Altmayer, Claus (2010): Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1402–1413.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (1995): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek Michael; Vogt, Rüdiger (2009²): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.

- BMI (Bundesministerium des Innern) (2004/letzte Änderungen Juni 2012): *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet (Aufenthaltsgesetz – AufenthG)*. (http://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/_43.html, letzter Abruf 12.10.12).
- Bohnsack, Ralf (1997): „Orientierungsmuster“. Ein Grundbegriff qualitativer Sozialforschung. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): *Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 49–61.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.) (2009): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2009): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 309–318.
- GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (2012): *Schwarzbuch. Beschäftigung in der Weiterbildung*. (http://gew.de/Binaries/Binary65354/Schwarzbuch_WEB.pdf, letzter Abruf 12.10.12).
- Hallet, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael A. (Hrsg.): *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 76–96.
- Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Hentges, Gudrun (2008): Integrations- und Orientierungskurse. Konzepte – Kontroversen – Erfahrungen. In: Hentges, Gudrun; Hinnenkamp, Volker; Zwengel, Almut (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 23–76.
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.; New York: Campus.
- Hörning, Karl. H. (2004): Kultur als Praxis. In: Jaeger, Friedrich; Liebsch, Burkhard (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 1. Stuttgart, Weimar: Metzler, 139–151.
- Gaidosch, Ulrike; Müller Christine (2009): *Zur Orientierung. Basiswissen Deutschland*. Ismaning: Hueber.
- Jensen, Bernhard (2003): *Was heisst sich orientieren? Von der Krise der Aufklärung zur Orientierung der Vernunft nach Kant*. München: Fink.

- Kammhuber, Stefan; Thomas, Alexander (2004): Lernen fürs Leben. Orientierungskurse als Teil staatlicher Integrationspolitik. In: Bade, Klaus J.; Bommers, Michael; Münz, Rainer (Hrsg.): *Migrationsreport 2004*. Frankfurt a.M., New York: Campus, 151–173.
- Klett (2006): *30 Stunden Deutschland. Materialien für den Orientierungskurs*. Stuttgart.
- Krummheuer, Götz; Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Luckner, Andreas (2005): Drei Arten nicht weiterzuwissen. Orientierungsphasen, Orientierungskrisen. Neuorientierungen. In: Stegmaier, Werner (Hrsg.): *Orientierung – Philosophische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 225–244.
- Merkens, Hans (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 286–298.
- Nghi Ha, Kein; Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis-)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik. In: Mecheril, Paul; Witsch, Monika (Hrsg.): *Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang*. Bielefeld: transcript, 226–262.
- Przyborski, Aglaja (2004): *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramboll Management im Auftrag des Bundesministerium des Innern (2006): *Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse*. Berlin. (<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/abschlussbericht-evaluation.pdf>, letzter Abruf 12.10.12).
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Stegmaier, Wilhelm (2008): *Philosophie der Orientierung*. Berlin: de Gruyter.
- Thomä, Dieter (2005): Selbstbestimmung und Desorientierung des Individuums in der Moderne. In: Stegmaier, Werner (Hrsg.): *Orientierung – Philosophische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 289–308.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 1. Berlin, New York: de Gruyter.

Themenschwerpunkt 2: Linguistik im Fach DaF/DaZ oder: Wie viel und welche Linguistik braucht man?

Die Linguistik ist zweifellos eine der tragenden Säulen des Faches. Es fragt sich bloß, *welche* Linguistik zum Einsatz kommen sollte und *wie* sie didaktisiert werden könnte. Der Lerner muss sich in einen Prozess der bewussten Aneignung von Wissen und Fertigkeiten begeben, bei dem Anweisungen in Form von Lehrwerken und auch von Lehrern unumgänglich sind. Es versteht sich von selbst, dass diese Anweisungen dem Lerner bzw. der Zielgruppe didaktisch angepasst sein müssen. Was dabei nicht so selbstverständlich zu sein scheint, ist die Wichtigkeit eines fachlichen Konzeptes der Lehrwerke und des Fremdsprachenunterrichts. Diese und ähnliche Fragen wurden in neun Vorträgen von insgesamt 12 Expert[inn]en aus dem In- und Ausland behandelt und diskutiert. Vier dieser Vorträge finden sich in überarbeiteter Form in diesem Band. Im Folgenden werden die Vorträge des Themenschwerpunkts kurz vorgestellt; die Namen der Autorinnen und Autoren, deren Vorträge hier in schriftlicher Fassung vorliegen, sind hervorgehoben.

Kerstin Reinke (Leipzig) und Klaus Geyer (Erfurt) beschäftigten sich beide in ihren Vorträgen mit der phonetisch-phonologischen Ebene, aber mit sehr unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten und Zielsetzungen: „Ausspracheschulung in DaF – ein Weg zur Schulung der rhetorischen Kompetenz“ (Reinke) und „Vom Nutzen phonologischer Regeln beim Fremdsprachenlernen: /st/ oder /øst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular“ (Geyer). Ausgehend von der Tatsache, dass Ausspracheschulung im DaF-Unterricht häufig lediglich als Beigabe zum Sprachunterricht betrachtet wird, ging Kerstin Reinke auf Faktoren und dazugehörige phonetische Merkmale rhetorischer Kommunikation ein, wobei didaktische Forderungen für den DaF-Unterricht abgeleitet und an Beispielen aus DaF-Lehrwerken verdeutlicht wurden. Bei Klaus Geyer wurden eher phonologische Fragestellungen und didaktische Ableitungen in den Mittelpunkt gerückt. Er diskutierte an zahlreichen überzeugenden Beispielen aus verschiedenen Sprachen zum einen die Stärke ausgewählter phonologischer Regeln, zum anderen wies er nach, dass gewisse phonologische Regeln – aber eben nicht alle, die in den einschlägigen Lehrwerken und Grammatiken zu finden sind – sehr wohl eine Stärke haben, die sie zu nützlichen „Werkzeugen“ in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache machen.

Winfried Thielmann (Chemnitz), Denisa Bordag und Magdalena Sieradz (beide Leipzig) widmeten sich morpho-syntaktischen Fragestellungen in den Bereichen Genus (Thielmann: „Was ist Genus und wozu ist es gut?“) und Perfekt- und

Passivbildung und dem Erwerb der jeweiligen Formen (Bordag/Sieradz: „Ausgewählte Aspekte des Perfekt- und Passiververbs in DaF anhand einer Korpusuntersuchung“). Winfried Thielmann plädierte dafür, dass das grammatische Genus, das bei erheblichem Aufwand verhältnismäßig wenig „Ertrag“ bringt, für deutsche Sprach-, Text- und Diskursstrukturen tatsächlich aber von zentraler Bedeutung ist. Dabei wurden auch sprachdidaktische und vermittlungsmethodische Konsequenzen abgeleitet. Im Gegensatz zu den meisten vorherigen Untersuchungen, die sich nur mit Teilaspekten des Erwerbs der Perfekt- und der Passivstrukturen auseinandersetzen, analysierten Denisa Bordag und Magdalena Sieradz in ihrem Beitrag, der auf einer umfassenden Korpusstudie fußt, den Perfekt- und Passiverwerb in seiner morpho-syntaktischen Komplexität und konnten dabei mehrere neue Erkenntnisse vorlegen, u. a. bezüglich der Faktoren, die die Bestimmung der Default-Formen beeinflussen, und des Einflusses der früher erlernten Strukturen auf die später erlernten.

Auch bei *Christian Fandrych*, *Cordula Meißner* und *Adriana Slavcheva* (Leipzig) standen korpuslinguistische Betrachtungen im Zentrum des Beitrags, der sich sowohl als eine Vorstellung des Korpus „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ (GeWiss) als auch als ein Plädoyer für die Relevanz von Korpora bei der Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache darstellte: „Das Korpusprojekt ‚Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv‘ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache“, wobei das GeWiss-Projekt das Ziel verfolgt, ein möglichst ausgewogenes und stringent aufgebautes Vergleichskorpus für die Sprachen Deutsch, Englisch und Polnisch aufzubauen. Im Beitrag wurde anhand zahlreicher anschaulicher Beispiele der Nutzen eines solchen Korpus gezeigt.

Die Wissenschaftssprache stand auch im Zentrum des Beitrags von Julia Schmidt (Göttingen): „Verfasserreferenz und Autorenrollen in wissenschaftlichen Artikeln“. Ausgehend von der Feststellung, dass sich die Konventionen wissenschaftlichen Schreibens auch in nahe verwandten Sprachen und (Wissenschafts-) Kulturen teilweise erheblich unterscheiden, zeichnete sie anhand eines Korpus aus deutschen und US-amerikanischen Artikeln aus den in den jeweiligen Ländern führenden Zeitschriften der Soziologie exemplarisch nach, welche Handlungen von den Autoren in der ersten Person versprachlicht werden.

In ihrem Beitrag „Wort, Syntagma, Phrasem? Zum Umgang mit komplexen Verbindungen im Fach DaF“ diskutierte Antje Heine (Leipzig) den Stellenwert der Mehrworteinheiten und den Umgang mit ihnen im DaF-Unterricht und stellte dabei die Frage, ob eher ihr reguläres Verhalten betont werden sollte oder ob es sinnvoller sei, sie als Ausnahmen zu behandeln. Sie ging außerdem auf die Frage ein, wie viel Linguistik die Ausbildung von DaF-Lehrer[inne]n erfordere.

Claus Ehrhardt (Urbino) ging es in seinem Beitrag um die Vermittlung von Phrasemen und phraseologischer Kompetenz: „Idiomatische Kompetenz: Phraseme und Phraseologie im DaF-Unterricht“. Nach der Festlegung des Gegenstandsbereichs im Hinblick auf DaF ging Claus Ehrhardt unter Einbezug sehr

anschaulicher Beispiele auf zwei Aspekte der Relevanz von Phrasemen in der Kommunikation ein: 1. Welche Meinungen haben Kommunikationsteilnehmer gegenüber Phrasemen? und 2. Was denken sie von Sprechern, die Phraseme verwenden? Es wurde das Fazit gezogen, dass eine verstärkte Berücksichtigung der Phraseologie in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache kein revolutionärer Durchbruch in der Didaktik sei, dass sie jedoch wichtige Anstöße in Bereichen wie der Relativität der Wortbedeutungen und der Förderung des Sprachgefühls geben könne.

Ebenfalls aus italienischer Sicht beschäftigte sich Martina Nied Curcio mit der Kontrastiven Linguistik: „Was kann die Kontrastive Linguistik für den Fremdsprachenunterricht leisten? Sprachwissenschaftliche und sprachpraktische Überlegungen am Beispiel der Sprachmittlung in der italienischen Auslandsgermanistik“, wobei sie an zahlreichen überzeugenden Beispielen zum einen die Vielfalt der Kontrastiven Linguistik, zum anderen ihren Nutzen im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache aufzeigte.

Peter Colliander

Vom Nutzen phonologischer Regeln beim Fremdsprachenlernen: /st/ oder /əst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular

Klaus Geyer (Odense)

1 Einleitung

Die Phonologie¹ ist sicherlich derjenige Teilbereich der Grammatik, der im Kontext des Fremdsprachenlernen und -lehrens als am wenigsten relevant angesehen wird; Gründe hierfür werden in Abschnitt 1.2 diskutiert. In diesem Beitrag möchte ich aufzeigen, dass phonologische Gegebenheiten, formuliert als Regeln, durchaus das Potenzial besitzen, im Fremdsprachenunterricht einen wesentlichen Beitrag zum erfolgreichen Lernen und Lehren zu leisten. Allerdings müssen sich solche Regeln – wie alle Regeln – an den Gütekriterien der Geltung, der Reichweite und der Stärke messen lassen. Wenn die „Kosten“, also der Lernaufwand für die Regel, ihren „Nutzen“, d. h. den Gebrauchswert, übersteigen, ist es nicht zweckmäßig, eine solche Regel zu lehren. Regeln im Fremdsprachenunterricht sollen „ökonomisch“ sein. Daran schließt sich unmittelbar die Frage an, welche Kenntnisse bei Lernenden, aber auch bei Lehrenden, vorausgesetzt werden können bzw. sollen, die den grammatischen Regeln als Basis dienen. Dies ist eine Frage, die in ihrer didaktischen und bildungspolitischen Komplexität und auch in ihrer

¹ Diesem Beitrag liegt ein Verständnis der Phonologie als funktionale Phonetik zu Grunde, d. h. als eine induktive Rekonstruktion der systematischen lautlichen Repräsentation einer Sprache aus ihrer lautlichen Realität, im Gegensatz zu „lautlosen“, deduktiven Ansätzen, welche die Sprachlaute in ein apriorisches, vermeintlich universales Modell einzupassen suchen.

interkulturellen Dimension hier nicht beantwortet, ja nicht einmal ansatzweise diskutiert werden kann. Ich möchte mich damit begnügen zu betonen, dass, legt man eine Lehr-Lernsituation in institutionellen Bildungseinrichtungen zu Grunde, gewisse Kenntnisse über Struktur und Funktion von Sprache(n) – immerhin das wesentliche Artspezifikum des Menschen – ganz eindeutig als Bestandteil der „Allgemeinbildung“ zu verstehen sind. Dass diese Position nicht die tatsächliche Situation in heutigen Bildungsinstitutionen widerspiegelt, sondern eher einen Zielzustand formuliert, muss man an dieser Stelle wohl einräumen. Gerade deshalb erscheint mir die Forderung wichtig, dass die Sprachwissenschaft durchaus selbstbewusst – und mit sehr viel mehr Selbstbewusstsein als bisher, wo sich nur allzu oft quasi entschuldigt wird, wenn sprachliche Strukturen in Funktion beispielsweise anhand von Regeln explizit gemacht werden – für die Vermittlung ihres Gegenstandes eintritt.

Vor dem dargestellten Hintergrund sollen nun anhand des Beispiels der Alternation von /st/ und /əst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen phonologischer Regeln ausgelotet werden. Hierfür werden zunächst in den folgenden Unterabschnitten die Rahmenbedingungen skizziert, indem zuerst konkretisiert wird, was unter Regeln und Regularitäten zu verstehen ist, und anschließend die Rolle der Phonologie im Fremdsprachenunterricht beleuchtet wird. Im folgenden Abschnitt 2 werden vier Beispiele phonologischer Regeln vorgestellt (aus dem Türkischen, Finnischen und Deutschen) und anhand der Gütekriterien für Regeln im Hinblick auf ihren Gebrauchswert untersucht. Abschnitt 3 behandelt, ausgehend von bereits bestehenden Darstellungen, das bereits genannte Problem der Alternation von /st/ und /əst/ im Verbparadigma. Die vorgestellte Analyse nimmt, wo möglich, Generalisierungen vor und bezieht allgemein gültige, grundlegende sprachliche Strukturen wie die Silbenstruktur mit ein. Dadurch können, wie es im Fazit in Abschnitt 4 erfolgt, zwei klare und recht einfache Regeln formuliert werden, die nicht nur eine zuverlässige Vorhersage von /st/ vs. /əst/ erlauben, sondern, soweit möglich, auch die Alternation erklären.

1.1 Regeln und Regularitäten

Unter einer Regel soll für diesen Beitrag eine explizit formulierte und – im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens – verbindlich anzuwendende Prozedur verstanden werden, die aus der Beobachtung und Analyse von sprachlichen Regularitäten gewonnen worden ist. Eine solche Regel kann als ein bedingter Input-Output-Mechanismus modelliert werden. Voraussetzung für die Anwendung der Regel ist, dass der Input (das sprachliche Ausgangsmaterial) die generellen Bedingungen für die Anwendung der Regel erfüllt (z. B. dass ein Wort einer bestimmten Wortart angehört, beispielsweise ein Adjektiv ist). Sind die Bedingungen für die Anwendung erfüllt, dann erzeugt die Regel als Ergebnis einen Output (z. B. eine bestimmte Flexionsform, beispielsweise Nominativ Singular

Neutrum indefinit *schönes*). Der Output der Regel ist im besten Falle eindeutig, allerdings kann eine Regel auch (freie) Variation im Output zulassen (vgl. *roter/röter* als Komparativ zu *rot*). In der Regelformulierung können auf der Output-Seite durchaus auch weitere, kontextabhängige Bedingungen formuliert werden. Erfüllt der Input die formulierten generellen Bedingungen, kommt aber dennoch nicht zur Anwendung, so handelt es sich um Ausnahmen von der Regel (z. B. so genannte unflektierte Adjektive wie *lila*). Ausnahmen kommen aber auch dadurch zustande, dass eine Regel trotz genereller Anwendbarkeit und hinreichend formulierter kontextabhängiger Output-Bedingungen lexikalisch konditionierte (idiosynkratische) Wortformen nicht erfassen kann (z. B. Komparation mittels Substitutionsformen, beispielsweise *gut – besser*).

Auch wenn die Modellierung eine Ursache-Wirkung-Beziehung nahe legt, muss bei einer Regel keineswegs Kausalität gegeben sein; eine Regel kann auch lediglich eine Korrelation explizieren. Regeln sind zweckmäßig in dem Sinne, dass sie bedingte Output-Vorhersagen für Input-Instanzen ermöglichen, also z. B. die Vorhersage von Flexionsformen von (unbekannten) Adjektiven. Um jedoch im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens auch sinnvoll gelehrt und gelernt zu werden, müssen Regeln bestimmte Gütekriterien erfüllen. Zugleich ist hier die allgemeine Nützlichkeit oder „Ökonomie“ von Regeln ein wesentlicher Aspekt, d. h. dass die „Kosten“ einer Regel, d. h. der Lernaufwand, nicht den „Nutzen“ der praktischen Anwendbarkeit übersteigen.

Die Gütekriterien für Regeln sind:

- Das Kriterium der Geltung: Wie groß ist der Anteil der Input-Instanzen, für den die Regel korrekten Output produziert, im Verhältnis zur Gesamtheit der Input-Instanzen, auf die die Regel überhaupt anwendbar ist, d. h.: Wie viele Ausnahmen von der Regel gibt es? Eine Regel, die (trotz hinreichend formulierter Bedingungen!) eine große Zahl von Ausnahmen kennt, ist im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens nicht ökonomisch.
- Das Kriterium der Reichweite: Wie groß ist die Gesamtheit der in Frage kommenden Input-Instanzen überhaupt? Eine Regel, deren Input von vorneherein äußerst beschränkt ist, weil es in der Sprache nur wenige in Frage kommende Instanzen gibt, ist im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens nicht ökonomisch.
- Das Kriterium der Stärke: Hat die Regel im Falle eines Regelkonflikts – eine keineswegs seltene Erscheinung bei sprachlichen Phänomenen² – Priorität gegenüber anderen Regeln? Eine Regel, die im Konfliktfalle stets schwächer ist als andere Regeln, ist im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens nicht ökonomisch.

² Vgl. beispielsweise die konfligierenden phonologischen, morphologischen und semantischen Regularitäten bei der Genuszuweisung von Substantiven im Deutschen.

1.2 Phonologie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Die Phonologie, verstanden als die Beschreibung und Analyse der systematischen lautlichen Repräsentation von Sprache, ist offenbar eine wenig geliebte linguistische Teildisziplin im Fach Deutsch als Fremdsprache. Die Ursache hierfür dürfte neben dem recht hohen Abstraktionsgrad phonologischer Theorien vor allem in ihrer Fokussierung von bedeutungsunterscheidenden und eben nicht bedeutungstragenden Einheiten begründet sein. Ausgenommen hiervon sind jedoch prosodische Strukturen, die auf der Phrasen- oder Satzebene wirksam sind und zugleich strukturelle Bedeutungen tragen wie z. B. Akzente zur Fokussierung oder Intonationskonturen zur Kennzeichnung von pragmatischen Satztypen. Während wort- und satzgrammatische Konzepte wie Wortarten (Verb, Substantiv, Präposition, etc.), grammatische Kategorien (Tempus, Kasus, Numerus, etc.) und syntaktische Relationen (Subjekt, Objekt, Attribut, etc.) in den grammatikorientierten Phasen des DaF-Unterrichts traditionell unverzichtbar erscheinen und auf Grund ihrer Regelmäßigkeit als der Erklärung und dem Verständnis förderlich angesehen werden, spielen phonologische Konzepte wie Silbenstruktur oder Sonorität kaum eine Rolle – es sein denn, sie erweisen sich wie z. B. die so genannte Auslautverhärtung (d. h. die Fortisierung von Lenis-Obstruenten am Silbenende) als unmittelbar relevant im Rahmen des Ausspracheunterrichts, der als Vermittlung der phonetischen Realisierung phonologischer Strukturen verstanden werden kann.

2 Phonologische Regeln: Beispiele

In diesem Abschnitt werden ausgewählte Beispiele – nicht nur aus dem Deutschen – gegeben, die illustrieren, dass phonologische Regeln jenseits ihrer genuinen, eben der phonologischen Beschreibungsebene, verständnisfördernd und erklärungs-mächtig sein können, dass sie also, aus einer angewandten Perspektive reformuliert, nicht nur für den Ausspracheunterricht nützlich, sondern auch für morphosyntaktische oder lexikalische Fragestellungen sinnvoll anwendbar und zielführend einsetzbar sind.

2.1 Vokalharmonien im Türkischen

Als Erstes soll mit den so genannten Vokalharmonien im Türkischen ein klassisches Lehrbuchspiel angeführt werden. Phonologisch stellt sich das Vokalsystem des Türkischen wie folgt dar (vgl. z. B. Csató, Johanson 1998):

(i) horizontale Zungenposition		vorn		hinten	
(ii) Lippenstellung		ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet
(iii) vertikale Zungenposition	geschlossen	i	ü	ɪ	u
	offen	e	ö	a	o

Abb. 1: System der Vokalphoneme im Türkischen

Das Vokalsystem des Türkischen erweist sich als ein maximal integriertes, das die drei Merkmalsdimensionen (i) horizontale Zungenposition (vorn vs. hinten), (ii) vertikale Zungenposition (geschlossen vs. offen) und (iii) Lippenstellung (ungerundet vs. gerundet) optimal ausnutzt. Die phonologische Darstellung des Vokalsystems abstrahiert dabei sowohl von – beispielsweise im Rahmen eines Ausspracheunterrichts für Türkisch als Fremdsprache – phonetisch durchaus relevanten unterschiedlichen Öffnungsgraden der als „offen“ bezeichneten Vokale als auch von Unterschieden der horizontalen Zungenposition bei der phonetischen Realisierung von /a/ und /o/.

Die beiden Vokalharmonien im Türkischen repräsentieren im Grunde genommen nichts anderes als Fernassimilationen der Vokale in den Flexionssuffixen an diejenigen im Wortstamm. Bei der so genannten kleinen Vokalharmonie, die z. B. für das nominale Pluralsuffix oder für das Lokativsuffix wirksam ist, erhalten Stämme mit vorderen Vokalen den vorderen ungerundeten offenen Vokal /e/ im Suffix (*ev* – ‚Haus‘, *ev-ler-de* – Haus-PL-LOK ‚in den Häusern‘), Stämme mit hinteren Vokalen den entsprechenden hinteren ungerundeten offenen Vokal /a/ (*yol* – ‚Weg‘, *yol-lar-da* Weg-PL-LOK ‚auf den Wegen‘). Die so genannte große Vokalharmonie hingegen, die beispielsweise für das Akkusativ-Suffix zum Tragen kommt, ist insofern komplexer, als sie zusätzlich zur horizontalen Zungenposition die Merkmalsdimension der Lippenrundung mit einbezieht; in den Suffixen treten die vier geschlossenen Vokale auf: *ev* ‚Haus‘, *ev-i* ‚Haus-AKK‘; *dal* ‚Ast‘, *dal-ı* ‚Ast-AKK‘; *göl* ‚See‘, *göl-ü* ‚Ast-AKK‘; *yol* ‚Weg‘, *yol-u* ‚Weg-AKK‘.

Lernaufwand und Lernertrag stehen im Falle der türkischen Vokalharmonien in einem sehr günstigen Verhältnis: Aufgrund der Regelmäßigkeit der Vokalharmonien kann hier eine – wenn auch nicht ganz unkomplexe – phonologische Regel mit enormer Reichweite und fast einhundertprozentiger Geltung formuliert werden, die beste Vorhersagen bei der Wortformenbildung erlaubt. Voraussetzung ist allerdings ein gewisses Basiswissen über die Eigenschaften und Merkmale von Lauten sowie ein Grundverständnis für die phonologische Abstraktion. Die Möglichkeit einer solchen Regel nicht zu nutzen, wäre in diesem Fall wohl als ein fremdsprachendidaktischer Kunstfehler zu bezeichnen.

2.2 Stufenwechsel im Finnischen

Das zweite Beispiel, das hier angeführt werden soll, betrifft den so genannten Stufenwechsel im Finnischen. Dieser besteht in einem Bündel sehr regelhafter und

somit weitestgehend vorhersagbarer Lautveränderungen, die in Stämmen im Falle von Suffigierung eintreten. Der Stufenwechsel ist wie schon die Vokalharmonien im Türkischen als ein lautlich konditioniertes Allomorphie-Phänomen zu beschreiben. Er betrifft den Konsonantismus vor dem vokalischen Kern der letzten Silbe des Stammes, an den ein Suffix tritt, sofern ein stimmloser Plosiv in diesem Silbenkopf enthalten ist. Je nachdem, ob diese letzte Stammsilbe nun in Verbindung mit dem Suffix³ eine offene (also ohne konsonantische Koda) oder eine geschlossene (mit konsonantischer Koda) Silbe bildet, erfolgt der Stufenwechsel: Bei offener Silbe tritt regelmäßig die so genannte starke Stufe ein, bei geschlossener Silbe die so genannte schwache Stufe.⁴

Die folgenden Beispiele illustrieren diesen Sachverhalt anhand ausgewählter, häufig vorkommender Instanzen; der Nominativ mit offener letzter Stammsilbe ist dabei dem Genitiv sowie dem Inessiv⁵ mit geschlossener letzter Stammsilbe gegenübergestellt. Für den Stufenwechsel spielt es keine Rolle, ob das Suffix die Silbenzahl der neuen, suffigierten Wortform erhöht wie bei den Inessivformen oder ob die Silbenzahl gleich bleibt wie bei den Genitivformen. Unerheblich ist außerdem, ob der Stamm, an den das Suffix tritt, bereits selbst suffigiert ist oder ob nicht.

Lautveränderung	Nominativ	Bedeutung	Genitivform	Inessivform
langer stl. Plosiv ~ kurzer stl. Plosiv	kaup.pa ⁶	Laden	kau.pan	kau.pas.sa
	hat.tu	Hut	ha.tun	ha.tus.sa
	kuk.ka	Blume	ku.kann	ku.kas.sa
Sonorant + homorganer stl. Plosiv ~ langer Sonorant	kam.pa	Kamm	kam.man	kam.mas.sa
	ran.ta	Strand	ran.nan	ran.nas.sa
	Hel.sin.ki /hel.siŋ.ki/		Hel.sin.gin /hel.siŋ.ŋin/	Hel.sin.gis.sä /hel.siŋ.ŋis.sä/
	val.ta	Macht	val.lan	val.las.sa
	par.ta	Bart	par.ran	par.ras.sa
kurzer stl. Plosiv ~ kurzer sth. Plosiv/Frikativ/Ø	kyl.py	Bad	kyl.vyn	kyl.vys.sä
	ko.ti	Heim	ko.din	ko.dis.sa
	lu.ku	Zahl	lu.vun	lu.vus.sa
	mä.ki	Hügel	mä.Øen	mä.es.sä

Abb. 2: Beispiele für Stufenwechsel im Finnischen; stl. ‚stimmlos‘, sth. ‚stimmhaft‘

³ Dass die morphologische Struktur und die Silbenstruktur nicht übereinstimmen müssen, kennt man auch aus dem Deutschen, vgl. z. B. *les-en* (Morphologie) vs. *le-sen* (Silbenstruktur).

⁴ Ausführlich zum Stufenwechsel siehe Hakulinen et al. (2004; auf Finnisch) sowie eine Übersicht auf Deutsch bei Putz (2001).

⁵ Der finnische Inessiv ist ein Lokalkasus, der die (Ruhe)Lage in einem Raum ausdrückt.

⁶ Eigentlich liegt ein ambisyllabischer langer Plosiv vor; der Punkt zur Anzeige der Silbengrenze nimmt hier wie in den folgenden Beispielen zur Verdeutlichung die Graphematik zu Hilfe.

Gemeinhin wird zwischen quantitativem und qualitativem Stufenwechsel unterschieden: Quantitativer Stufenwechsel besagt, dass sich allein das Merkmal der Quantität des stimmlosen Plosivs verändert (wie in den Beispielen *kauppa*, *battu*, *kukka*), qualitativ bedeutet, dass der stimmlose Plosiv Veränderungen der Konsonantenklasse erfährt (wie in allen anderen Beispielen).

Der Stufenwechsel erfolgt nicht so ausnahmslos, wie dies für die Vokalharmonien im Türkischen der Fall ist. So wird bei manchen Wörtern – in ziemlicher Regelmäßigkeit beispielsweise bei Lehnwörtern – die Stufenwechsel-Regel nicht angewandt, obwohl die generellen Anwendungsbedingungen erfüllt sind, d. h. die lautlichen Voraussetzungen vorliegen; vgl. *auto* ‚Auto‘– *auton* und nicht **audon* ‚Auto.GEN‘. Bestimmte Konsonantenkombinationen blockieren die Anwendung der Stufenwechsel-Regel, z. B. /tk/ (Plosiv + Plosiv) in *matka* ‚Reise‘ – *matkan* und nicht **matvan* oder **matan* ‚Reise.GEN‘; hinzu kommen Ausnahmen, in denen die Nicht-Anwendung der Stufenwechsel-Regel lexikalischer Konditionierung geschuldet ist.

Das zunächst etwas unübersichtliche Bündel der Input-Output-Beziehungen lässt sich wohl nicht – bzw. nicht ökonomisch – in eine einfache, alle Instanzen umfassende Regel fassen. Das zu Grunde liegende Prinzip, das die bei weitem meisten Instanzen abdeckt, ist jedoch leicht erklärt, geht es doch stets um eine geringere konsonantische Stärke in der schwachen Stufe gegenüber der starken Stufe.

Nach Vennemann (1988) lassen sich Lautklassen, wie in Abb. 3 dargestellt, in einer Skala der konsonantischen Stärke anordnen; eine Position links von dem Zeichen > verfügt dabei über mehr konsonantische Stärke als eine Position rechts davon:

Plosive > Frikative > Nasale > Liquide > Vokale

Abb. 3: Skala der konsonantischen Stärke (vgl. Vennemann 1988)

Für die Belange des quantitativen Stufenwechsels im Finnischen wäre plausibel zu ergänzen, dass lange Plosive mehr konsonantische Stärke besitzen als kurze Plosive.

Phonologisches Wissen über die konsonantische Stärke von Lauten und Lautklassen kann, wie das Beispiel des Stufenwechsels im Finnischen zeigt, offenbar eine substanzielle Hilfe darstellen, ein zunächst sehr komplex erscheinendes morphologisches Phänomen zu verstehen. Dieses Verständnis entbindet jedoch nicht von einem gewissen Lernaufwand bezüglich der Einzelheiten bei allerdings enormer Reichweite und weit reichender Geltung der Regel.

Fremdsprachendidaktisch ungeschickt wäre, für finnische Wörter von zwei allomorphen Stämmen auszugehen und diese zu lehren bzw. auswendig lernen zu lassen, ohne die gezeigte regelmäßige, lautlich bedingte Alternation zu nutzen. Ein basales Verständnis des Konzepts der konsonantischen Stärke, das für die Silbenstruktur generell von größter Bedeutung ist (vgl. auch Abschnitt 3.4), erweist sich

dabei als Voraussetzung oder zumindest als enorme Erleichterung für den Erwerb der Stufenwechsel-Regel.

2.3 „Trennbare“ und „nicht-trennbare Präfixverben“ im Deutschen

Eine Regel, die wohl in keinem Grammatiklehrbuch oder -unterricht zum Deutschen als Fremdsprache fehlen darf, ist, dass die nicht akzentuierten Präfixe von Präfixverben bei der Wort(formen)bildung stets adjazent zum Stamm stehen – im Gegensatz zu den Partikelverben, die auch als Verben mit „trennbaren Präfixen“ bezeichnet werden und bei denen die Partikel (das „trennbare Präfix“) abgesehen vom Infinitiv und Partizip I in Distanzstellung auftritt. Die „Trennbarkeit“ betrifft dabei nicht nur die Bildung finiter Formen, sondern auch die Position der Formative *ge* und *zu*; vgl. das Beispiel der beiden nur durch den Wortakzent unterschiedenen Verben *umschreiben* und *úmschreiben*:

	<i>umschreiben</i>	<i>úmschreiben</i>
finite Form/Verbklammer	(<i>ich</i>) <i>umschreibe</i>	(<i>ich</i>) <i>schreibe ... um</i>
Partizip II	<i>umschrieben</i>	<i>úm-ge-schrieben</i>
Infinitiv mit zu	<i>zu umschreiben</i>	<i>úm-zu-schreiben</i>
zu-Partizip (Gerundiv)	<i>zu umschreibend</i>	<i>úm-zu-schreibend</i>
Wortbildung <i>Ge</i> -[Verbstamm]- <i>e</i>	? (<i>Umschreiberei</i>)	<i>Úm-ge-schreib-e</i>

Abb. 4: Präfix- vs. Partikelverben („trennbare“ vs. „nicht-trennbare Präfixverben“) bei der Wort(formen)bildung

Die Literatur zum Thema, insbesondere zum syntaktischen Status der Partikelverben, ist umfangreich und braucht im Rahmen dieses Beitrags nicht näher erörtert zu werden.⁷ Hinzuweisen ist auf eventuelle Probleme bei der Bildung finiter Formen von Partikelverben wie beispielsweise *notlanden* oder *schwingschleifen*, wo Formen trotz ihrer generellen Bildbarkeit teils zweifelhaft (*das Flugzeug ?landete not/?notlandete*) und teils fehlende Akzeptabilität (*ich *schwingschliiff/*schliiff schwing*) aufweisen.⁸ Verben, die Präfix und Partikel kombinieren, kommen vor, wenn auch selten (z. B. *ausbezahlen*); sie verursachen keine Probleme bei der Flexion: das Präfix steht adjazent, die Partikel in Distanzstellung (*bezahle ... aus, auszubezahlen* usw.). Strukturell problematisch sind hingegen Verben mit zwei Partikeln wie das von der Lufthansa im Rahmen einer von Teilen der Öffentlichkeit geforderten verstärkten Hinwendung zu nativen deutschen Ausdrucksweisen verwendete Verb *durchabfertigen* ‚durchchecken‘, vgl. *Ihr Gepäck wird durchabgefertigt* (eigener Hörbeleg 2007), das m. E. keine finiten Formen erlaubt: *Ich *durchabfertige Ihr Gepäck. Ich *abfertige Ihr Gepäck durch. Ich fertige Ihr Gepäck *durch ab*.

⁷ Einen Überblick geben z. B. Heine et al. (2010).

⁸ Bei solchen defektiven Verbparadigmen kommen alternative Formulierungsstrategien zum Tragen, vgl. *das Flugzeug musste notlanden/machte eine Notlandung/ist notgelandet*.

Sehr vielen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache wird das kleine und begrenzte Set aus *be-*, *ent-*, *er-*, *ge-*, *ver-*, *zer-* als nicht lexikalisch akzentfähigen Präfixen in der einen oder anderen Weise bekannt sein, ebenso die gleichermaßen als Präfix und als Partikel vorkommenden *durch-*, *hinter-*, *über-*, *unter-*, *um-* sowie das Set aus *voll-*, *wider-*, *wieder-*, *miss-*, die nicht frei von Ausnahmen sind.

Die Regel zur „Trennbarkeit von Verbpräfixen“ und dem Wortakzent kann keine schlüssige Erklärung des Phänomens bieten, sondern lediglich eine Korrelation beschreiben. Dessen ungeachtet handelt es sich um eine Regel mit beachtlicher Geltung und enormer Reichweite, weshalb es nicht verwunderlich ist, dass der DaF-Unterricht diese Regel gern nutzt.

2.4 Genus von Substantiven im Deutschen

Das letzte Beispiel dient der Illustration des Kriteriums der Stärke von Regeln, da dieses in den bisherigen Beispielen noch keine wesentliche Rolle gespielt hat.

Das Genus von Substantiven im Deutschen, von Lernenden oft als willkürlich, nicht vorhersagbar und als ein schwieriger Lerngegenstand empfunden (und wohl nicht selten auch als ein solcher gelehrt), folgt Regeln auf verschiedenen Ebenen: auf der phonologischen, der morphologischen und der semantischen Ebene. Die Regeln der Genuszuweisung abgeleiteter Substantive können vielfach, insbesondere was native Affixe angeht, eine umfängliche bis vollständige Geltung beanspruchen, vgl. z. B.: neutrales Genus für Diminutiva mit den Suffixen *-chen*, *-lein*, feminines Genus für Deverbativa mit dem Suffix *-ung* und Deadjektiva mit dem Suffix *-heit/-keit*, usw.; dies ist ausführlich untersucht und beschrieben.⁹ Semantische Regeln bestehen insbesondere für Personenbezeichnungen, die, von wenigen Ausnahmen abgesehen, dem Genus der Leitbezeichnung für das entsprechende Geschlecht folgen, also Femininum – wie das Wort *Frau* – für weibliche Personenbezeichnungen und Maskulinum – wie das Wort *Mann* – für männliche. Von den wenigen Ausnahmen ist sicherlich das Wort *Mädchen*, das sein Genus morphologisch über das Suffix *-chen* zugewiesen bekommt, die bekannteste und am meisten diskutierte. Dies zeigt, dass die morphologischen Regeln stärker sind als die semantischen.¹⁰ Andere semantische Regeln weisen entweder eine geringere Geltung („Bezeichnungen für Obstsorten sind Feminina“) oder nur eine beschränkte Reichweite („Bezeichnungen für Wochentage sind Maskulina“) auf, weshalb ihre Nützlichkeit im Einzelnen zu überprüfen ist. Gemeinsam ist den Regeln, dass sie lediglich Korrelationen beschreiben und keine ursächlichen Erklärungen liefern.

Phonologische Regeln, in einer Reihe grundlegender Arbeiten von Köpcke und Zubin untersucht,¹¹ sind die schwächsten der Regeln für die Genuszuweisung. Bekannte Regeln für Einsilbler sind, dass Substantive mit anlautendem /kn-/ meist

⁹ Für Deutsch als Fremdsprache z. B. von Wegera (1997).

¹⁰ Vgl. z. B. Geyer (2010) für eine differenziertere Diskussion von Genus und Genuskongruenz.

¹¹ Vgl. Köpcke und Zubin (2009) für einen fundierten Überblick.

in die Klasse der Maskulina fallen (aber *Knie* Neutrum), dass solche mit auslautendem /-ft/, /-xt/ meist Feminina sind (aber: *Knecht*, *Wicht* Maskulinum nach der semantischen Regel für Personenbezeichnungen) und dass generell Substantive desto wahrscheinlicher zu den Maskulina gehören, je mehr Konsonanten sie an den Silbenrändern aufweisen; vgl. z. B. *Strumpf* mit hoher konsonantischer Komplexität in Silbenkopf und -koda oder *Herbst* mit für das Deutsche maximal komplexer Silbenkoda. Für nichtabgeleitete Mehrsilbler ist formuliert worden, dass ein Wortausgang auf /-ə/ mit großer Wahrscheinlichkeit für die Zugehörigkeit der Klasse der Feminina spricht (aber: *Löwe* Maskulinum, *Erbe* Neutrum, und einige mehr), ein Wortausgang auf /-ər/ auf ein Maskulinum hindeutet (aber *Butter* Femininum, *Futter* Neutrum und viele mehr) und ein Wortausgang auf /-ən/ gegen die Zugehörigkeit zur Klasse der Feminina spricht – was aus einer DaF-Perspektive nur von beschränktem Nutzen ist, da immer noch zwei mögliche Genera verbleiben. Wegen der letztlich recht eingeschränkten Geltung – auszunehmen davon wäre evtl. die Korrelation von Wortausgang auf /-ə/ und Zugehörigkeit zur Klasse der Feminina – oder der geringen Reichweite (z. B. anlautendes /kn-/) haben die phonologischen Regeln der Genuszuweisung eher den Charakter von Tendenzen und erscheinen, da sie zudem wie erwähnt die geringste Stärke in der Konkurrenz mit semantischen und v. a. morphologischen Regeln aufweisen, im Kontext des Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremdsprache wenig ökonomisch.

3 /st/ oder /əst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular

Nachdem im vorherigen Abschnitt anhand ausgewählter Beispiele aus dem Türkischen, Finnischen und Deutschen die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen phonologischer Regeln für die Morphologie und Syntax im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens skizziert worden sind, soll nun das Phänomen der Alternation von /st/ und /əst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular analysiert werden.

3.1 Problemaufriss

In diesem Abschnitt wird ein Phänomen der Verbkonjugation des Deutschen einer genaueren phonologischen Analyse unterzogen, das zunächst wenig Regelhaftigkeit erkennen lässt. Denn in der 2. Person Singular Präsens und Präteritum (nur Indikativ) wechseln Formen, die ein Schwa vor dem Person-Numerus-Suffix enthalten, mit solchen ohne Schwa – also /əst/ mit /st/ – in einer allem Anschein nach wenig vorhersagbaren Weise ab. Betont werden soll an dieser Stelle noch einmal, dass sich die Analyse auf die lautliche Gestalt und nicht auf die Graphie bezieht; ein- und dieselbe Lautkette erscheint in unterschiedlichen Schreibungen,

insbesondere /tst/ als <tst> in *hältst*, als <zt> in *heizt* oder als <tzt> in *kratzt*. Was die Allomorphie von /əst/ und /st/ angeht, so heißt es zwar *hältst*, nicht aber **zeltst*, sondern vielmehr *zeltst* (alle mit demselben Stammvokal /ɛ/); zu *findest* gehört *fundst*, jedoch kann man auch gelegentlich *ʔfundest* hören, das, sieht man von der Qualität des Stammvokals ab, genau dieselbe lautliche Struktur aufweist wie *findest*; *schneuzt* und *schnauzt* (*an*) sind normgerecht, ebenso *schnitzt*, **schneidst* (mit einer phonetischen Form [tst] auf Grund der Auslautverhärtung/Assimilation des stammauslautenden /d/) ist hingegen unkorrekt, stattdessen *schneidest* – nicht aber **lädest*, sondern *lädst* (die Graphie gibt hier die Auslautverhärtung wieder); an Stelle von *trittst* kann man für das Präsens gelegentlich auch ein substandardliches *ʔtrest* hören (vgl. *betest*), nicht aber **tretst* (mit langen Vokal), obwohl *tratst* (evtl. auch *tratest*) normgerecht ist, wie übrigens auch das landschaftliche *triezt* und das ebenfalls landschaftliche *trützt* (mit kurzem Vokal). Trotz *rittst*, homophonem *ritzt* und *patzt* ist die Form **bittst* unkorrekt, hier heißt es *bittest*, bei *batst* ist wieder die Nebenform *ʔbatest* zu beobachten. Und trotz *qualmst* ist *atmest* einer Form *ʔatmst* vorzuziehen. Ein klares Muster ist hier zunächst nicht erkennbar. Deutlich wird aber, dass vermeintliche Erklärungen wie beispielsweise die, dass die /ə/-Epenthese zur Erleichterung der Aussprache erfolge, völlig in die Irre führen.

3.2 Was sagen die Grammatiken?

Zieht man einige große Grammatiken des Deutschen – Helbig/Buscha (1998), Eisenberg (2006), Engel (2004), Duden (2009), Darski (2010) – zu Rate, verbessert sich die Situation nicht entscheidend. Allerdings besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass *-st* die eigentliche Endung für die 2. Person Singular ist und *-est* eine Nebenform darstellt, die nur unter bestimmten Bedingungen auftritt.¹² Insbesondere erfolgt der „e-Einschub“ Duden (2009: 441) zufolge nach einem Stammauslaut auf *-d* oder *-t*, genannt werden aber auch ein Stammauslaut auf Obstruent + Nasal *m, n* bzw. Konsonant (außer *l, r*) + Nasal *m, n*. Bezugspunkt dieser Darstellungen ist mehr oder weniger explizit die Schriftform, wie beispielsweise die Redeweise von einem eingeschobenen *e* zeigt – obwohl es doch eindeutig um einen lautlichen Prozess geht. Auch der Hinweis darauf, dass bei Stämmen auf *-s, -ß, -x, -z* als Flexionsendung nur *-t* auftritt, belegt die implizite Orientierung auf die geschriebene Form. Ausdrücklich auf die Buchstabenfolge bezieht sich Darski (2010).

Dass bei manchen Verben, obwohl der Stamm auf einen alveolaren Plosiv auslautet, die Flexionsendung ohne Schwa auftritt, wird unterschiedlich behandelt. Engel (2004) belässt es bei einer bloßen Nennung und Aufzählung: „Manche dieser Verben haben allerdings in der 2. und der 3. Pers. Sing. eine kontrahierte Form“ (genannt werden *bersten, braten, gelten, halten, laden, raten, schelten, treten*). Duden

¹² Eisenberg geht von einer Flexionsendung *-est* im Präteritum schwacher Verben aus, da als Präteritalmorphem nur *-t* und nicht *-te* angenommen wird, wie dies die meisten anderen Beschreibungen tun. Auf die vorliegende Analyse hat dies jedoch keine nennenswerte Auswirkung.

(2009: 456) gibt Bedingungen an: „Wenn das Verb in der 2. und 3. Person Sg. Ind. Präs. Umlaut oder e/i-Wechsel aufweist, werden in diesen Formen e-lose Personal-suffixe verwendet.“

Fasst man die Informationen aus den Grammatiken für die markierte Form des Flexionssuffixes /əst/ unter Berücksichtigung der dort angesprochenen Faktoren Verbklasse (starkes oder schwaches Verb), Tempus (Präsens oder Präteritum) und Klassenzugehörigkeit des Stammauslautes zusammen, so erhält man zunächst folgendes Bild:

		Verbklasse	
		schwach	stark
Tempus	Präsens	nach alveolarem Plosiv /t, d/ (<i>kenntest, weidest</i>) nach Konsonant (außer Liquid) + Nasal (<i>atmest, rechnest, vervollkommnest</i>) Aber: <i>qualmst, schwärmst</i> ; <i>rammst</i> , <mm> ≙ /m/, <i>trennst</i> , <nn> ≙ /n/	nach alveolarem Plosiv /t, d/ (<i>bittest, findest</i>) außer bei Veränderung des Stammvokals (<i>lädst, trittst</i>)
	Präteritum	nach alveolarem Plosiv /t/, der zugleich Präteritalsuffix ist, d. h. immer (<i>arbeitetest, fragtest</i>) (bzw. wenn /tə/ als Tempussuffix analysiert wird: nie)	Nie, auch nicht nach alveolarem Plosiv /t, d/ (<i>tratest, ludst</i>) evtl. nach koronalem Obstruenten, Plosiv /t, d/ oder Frikativ /s, ʃ/ (<i>fundest, batest, rissdest</i>) als Varianten

Abb. 5: Übersicht über die in einigen Grammatiken des Deutschen genannten Faktoren zum Vorkommen von /əst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular

3.3 Distributionsanalyse

Die im Folgenden vorgenommene Distributionsanalyse und Regelformulierung verzichtet auf den Faktor der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Verbklasse (stark vs. schwach) ebenso wie auf den Faktor Tempus (Präsens vs. Präteritum). Entscheidend ist vielmehr offenbar das Vorhandensein eines stammauslautenden alveolarer Plosivs und der Parameter der Veränderung des Stammvokals (Umlaut oder Ablaut).

Als Regel für die Form des Suffixes in der 2. Person Singular kann somit formuliert werden:

Regel (vorläufige Version):

In der 2. Person Singular steht die Flexionsendung /əst/ anstelle von /st/ genau dann, wenn (1) der Stamm auf alveolaren Plosiv /t, d/ auslautet und der Stammvokal gegenüber dem Infinitiv unverändert ist, oder wenn (2) der Stamm auf eine Folge von Konsonant (außer /l, r/) + Nasal auslautet.

Die merkwürdige Einschränkung unter (2) soll nun genauer untersucht werden. Weshalb sind **atmst*, **rechnst*, **ordnst*, **widmst* im Gegensatz zu *qualmst* und *schwärmst* ausgeschlossen – zumindest soweit sie als einsilbige Formen konzipiert sind?

3.4 Die Rolle von Silbenstruktur und Sonorität

Die Erklärung für die genannte Einschränkung (Ausnahme) ist in der Struktur der Silbe zu finden. Dabei gehe ich von der Annahme aus, dass Silben eine nicht-lineare binäre Struktur mit den Konstituenten Kopf und Reim aufweisen, wobei der Reim sich seinerseits binär in Kern und Koda gliedert. Die kanonische nicht-lineare Silbenstruktur zeigt Abb. 6:

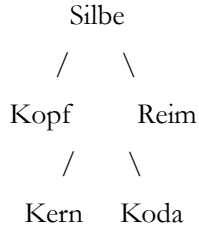


Abb. 6: nicht-lineare Struktur der Silbe

Der Verlauf der Sonorität¹³ innerhalb der Silbe gestaltet sich in der Regel so, dass das Sonoritätsmaximum mit dem Silbenkern zusammenfällt, während die Sonorität zu den Silbenrändern hin kontinuierlich abnimmt. Ein Minimum an Sonorität markiert den Anfang einer neuen Silbe. Die Sonoritätshierarchie stellt das Spiegelbild der Skala der konsonantischen Stärke dar (vgl. Abschnitt 2.2); die Position links vom Zeichen > verfügt über einen höheren Grad an Sonorität als die Position rechts davon.

Vokale > Liquide > Nasale > Frikative > Plosive

Abb. 7: Sonoritätshierarchie

¹³ Sonorität, auch Schallfülle genannt, ist von der Lautstärke strikt zu unterscheiden.

Detailliertere Versionen der Sonoritätshierarchie finden sich z. B. bei Maas (1999) oder Kohler (1995). So gilt z. B. zusätzlich, dass stimmhafte Konsonanten sonorer sind als stimmlose oder dass offene sowie nasale Vokale sonorer sind als geschlossene oder orale. Für den hier verfolgten Zweck, eine Regel für das Auftreten von /əst/ als Flexionsendung für die 2. Person Singular zu formulieren, erweist sich sogar eine vereinfachte Version der Sonoritätshierarchie als ausreichend, was die „Kosten“, also den Lernaufwand reduziert. Liquide und Nasale können zu Sonoranten zusammengefasst werden, Frikative und Plosive (und Affrikaten) zu Obstruenten; vgl. Abb. 8:¹⁴

Vokale > Sonoranten > Obstruenten

Abb. 8: Sonoritätshierarchie, einfache Version

Die Sonoritätsniveaus werden in den folgenden Silbendiagrammen durch $_$ für niedrige (Obstruenten), $-$ für mittlere (Sonoranten) und $\bar{}$ für hohe (Vokale) Sonorität symbolisiert. Abb. 9 zeigt den Sonoritätsverlauf in der wohlgeformten Silbe.

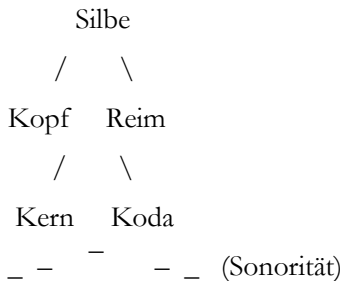


Abb. 9: nicht-lineare Struktur der Silbe mit Sonoritätsverlauf

Betrachtet man die Sonoritätsverläufe in einigen der oben genannten Wortformen, so wird deutlich, dass **atmst* einen zweiten Sonoritätsgipfel aufweist, weshalb es eine nicht wohlgeformte Silbe darstellt, wie in Abb. 10 demonstriert.

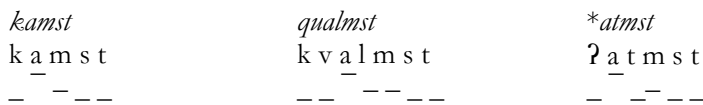


Abb. 10: wohlgeformte und nicht-wohlgeformte Sonoritätsverläufe in einsilbigen Verbformen der 2. Person Singular

¹⁴ Eine Abstufung der Sonorität nach Plosiven und Frikativen würde sogar zu unnötigen Komplikationen gerade in den morphologischen komplexen Verbformen der 2. Person Singular bei stammauslautendem Plosiv führen, vgl. *hupst, liebst, trittst, lüdst, weckst, fragst*.

Die /ə/-Epenthese bewirkt klare Zweisilbigkeit – *ʔat.məst* bzw. *ʔa.tməst* – und damit die Auflösung der problematischen Struktur. Dass die Nasale /m, n, ŋ/ – wie auch der Liquid /l/ – potentielle Silbenkerne im Deutschen bilden, lässt sich unschwer an Formen wie *ha.bm*, *rei.tn*, *sa.gj* (und auch *ga.bl*) erkennen, die nach Krech et al. (2009) dem Standard zuzurechnen sind. Inwieweit ^(*)*atmst*, syllabifiziert als *ʔat.mst* bzw. *ʔa.tmst*, als zweisilbige Form wahrgenommen wird, wäre zu klären. Getestet werden könnte z. B., ob die Form ^(*)*atmst* als isorhythmisch akzeptiert wird in einer Sequenz wie (i): (*du*) *liegst*, *schläfst*, *atmst*, *träumst*, d. h. in einer rhythmischen Folge ausschließlich betonter Silben, die, nach auftaktischem *du*, jeweils eigene Takte nach dem Muster (x)|'x|'x|'x|'x bilden – oder ob ^(*)*atmst* eher einer Sequenz wie (ii): (*du*) *lächelst*, *schaukelst*, *atmst*, *trällerst* mit jambischen Takten (x)|'x x|'x x|'x x|'x x entspricht.

Das Ergebnis der durchgeführten Analyse wird im folgenden Fazit zusammengefasst.

4 Fazit

Als Regeln für die Form des Suffixes in der 2. Person Singular (Indikativ) kann abschließend formuliert werden:

Regel 1

In der 2. Person Singular steht die Flexionsendung /əst/ anstelle von /st/ genau dann, wenn der Stamm auf alveolaren Plosiv /t, d/ auslautet und der Stammvokal gegenüber dem Infinitiv unverändert ist.

Regel 2

/əst/ steht außerdem, wenn durch die Suffigierung von /st/ eine im Sonoritätsverlauf der drei Lautklassen Vokale, Sonoranten und Obstruenten nicht wohlgeformte Silbe entstünde.

Diese beiden Regeln sind deutlich einfacher als bisherige Darstellungen mit ihrer Differenzierung nach Tempus, Verbklasse usw. Voraussetzung ist allerdings, dass man über Basiskenntnisse der Lautstruktur von Sprachen, insbesondere bezüglich der universalen Struktur der Einheit der Silbe verfügt.

Regel 2 liefert eine Erklärung für die Allomorphie; unmotiviert bleibt allerdings, weshalb die Veränderung des Stammvokals die /ə/-Epenthese nach alveolarem Plosiv blockiert. Regel 1 bietet hier lediglich eine – allerdings sehr robuste – Korrelation an.

Abschließend sollen die beiden Regeln im Hinblick auf die Gütekriterien überprüft werden, um zu einer fundierten Aussage zum Nutzen bzw. zur Ökonomie der Regeln zu gelangen:

- Geltung: Für beide Regeln ist die Geltung ausgesprochen groß. Offenbar existieren ein paar idiosynkratische Varianten im Präteritum starker Verben (z. B. *rißst* oder *rißest*, auch wohl noch nicht vom Standard gedecktes *fandest*). Die Unregelmäßigkeit des Verbs *werden* mit der Präsensform *wirst* ist durch eine Assimilation aus regelmäßigem *wirdst* zu erklären; die Präteritumform *wurdest* stellt in der Tat eine Idiosynkrasie dar (gegenüber älterem und regelmäßigem *wardst*).
- Reichweite: Finite Verbformen sind generell außerordentlich häufige Wortformen, und von potenziell jedem Verb ist eine Form der 2. Person Singular Präsens oder Präteritum bildbar. Allerdings sind die Formen der 2. Person sicherlich nicht die am häufigsten vorkommenden im verbalen Paradigma. Präteritalformen erscheinen als stilistisch und auch regional verwendungsbeschränkt (wenn auch keineswegs peripher!). So lässt sich sagen, dass, obwohl hier keine Quantifizierung der Formen der 2. Person Singular vorgenommen wurde, die Reichweite der Regeln begrenzt ist.
- Stärke: Da kein Konflikt mit anderen Regeln vorliegt, spielt dieses Kriterium keine Rolle.

In der Summe ergibt sich also eine durchaus lohnende Regel für ein begrenztes, aber zunächst recht unübersichtliches Phänomen der Verbmorphologie des Deutschen. Zu überprüfen wird sein, inwieweit sich die gefundenen Regeln auf die 3. Person Singular sowie auf weitere Fälle von so genannter Wechselflexion – gegebenenfalls mit entsprechenden Modifikationen – anwenden oder übertragen lassen.

Literatur

- Csató, Éva; Lars Johanson (1998): Turkish. In: Johanson, Lars; Csató, Eva (Hrsg.): *The Turkic languages*. London, New York: Routledge, 203–235.
- Darski, Józef (2010): *Deutsche Grammatik: ein völlig neuer Ansatz*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- DUDEN (2009): *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 8. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Eisenberg, Pete (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 1: *Das Wort*. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Engel, Ulrich (2004): *Deutsche Grammatik – Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Geyer, Klaus (2010): Genus und Genuskonflikte in einigen europäischen Sprachen. In: Bock, Bettina (Hrsg.): *Aspekte der Sprachwissenschaft: Linguistik-Tage Jena*. Hamburg: Kovač, 409–422.

- Hakulinen, Auli; Vilkuna, Maria; Korhonen, Riitta; Koivisto, Vesa; Heinonen, Tarja Riitta; Alho, Irja (2004): *Iso suomen keilioppi*. 2. Aufl. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. (<http://scripta.kotus.fi/visk>, letzter Abruf 3.12.13).
- Heine, Antje; Jacobs, Joachim; Kulpmann, Robert (2010): Quer zu den Feldern. Zur Topologie von Partikelverben. In: *Linguistische Berichte* 221, 37–60.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (1998): *Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig, Berlin, München: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie.
- Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Köpcke, Klaus Michael; Zubin, David A. (2009): Genus. In: Hentschel, Elke; Vogel, Petra M. (Hrsg.): *Deutsche Morphologie*. Berlin, New York: de Gruyter, 132–154.
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz Christian (2009): *Deutsches Aussprachwörterbuch*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Maas, Utz (1999): *Phonologie. Einführung in die Funktionale Phonetik des Deutschen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Putz, Martin (2001): *Finnische Grammatik*. Wien: Edition Praesens.
- Vennemann, Theo (1988): *Preference laws for syllable structure and the explanation of sound change: With special reference to German, Germanic, Italian, and Latin*. Berlin: de Gruyter.
- Wegera, Klaus-Peter (1997): *Das Genus: Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. München: Iudicium.

Ausgewählte Aspekte des Perfekt- und Passiverwerbs in DaF anhand einer Korpusuntersuchung

Denisa Bordag und Magdalena Sieradz (Leipzig)

1 Einführung

In der vorliegenden Studie wird mit Hilfe des Lernerkorpus FALKO der Erwerb von Perfekt und Passiv untersucht. Diese zwei Konstruktionen weisen im Deutschen strukturelle Analogien auf, die zusammen mit ihren Erwerbssequenzen (Perfekt vor Passiv) interessante Voraussetzungen für Untersuchungen ihres L2-Erwerbs bieten. Im Gegensatz zu den meisten ähnlich orientierten Untersuchungen (z. B. Blackshire-Belay 1991; Dietrich, Klein, Noyau 1995; Clahsen 1997, 1999; Attaviriyanupap 2006), die sich nur mit Teilaspekten des Erwerbs der beiden Strukturen auseinandersetzen, analysierten wir in der hier vorliegenden Studie den Perfekt- und Passiverwerb in ihrer morphosyntaktischen Komplexität. Aus Platzgründen stellen wir in diesem Artikel nur die interessantesten Befunde vor.¹

Sowohl Perfekt als auch Passiv bestehen aus einem Hilfsverb und einem Partizip II, welches typischerweise mit dem Präfix *ge-* und, abhängig davon, ob es sich um ein regelmäßiges oder unregelmäßiges Verb handelt, dem Suffix *-t/-en* gebildet wird. Die Position des Präfixes hängt vor allem vom Vorhandensein anderer Präfixe und ihres Status (trennbar/untrennbar) ab. Das Hilfsverb im

¹ Eine ungekürzte Version des Beitrags mit vollständigen Analysen aller Daten erschien in der Zeitschrift *German as Foreign Language* 2012/1.

Perfekt ist *haben/sein*; seine Wahl wird von syntaktisch-semantischen Eigenschaften des Verbs bestimmt. Das Hilfsverb im Passiv ist *werden/sein* in Abhängigkeit davon, welche Bedeutung der Sprecher ausdrücken möchte (Vorgang/Zustand) und welche Eigenschaften das Verb aufweist. In Nebensätzen ist die Wortfolge invertiert, so dass das finite Hilfsverb erst nach dem Partizip steht.

Zum Erwerb von Perfekt und Partizip in DaF bzw. DaZ gibt es relativ wenige Untersuchungen (vgl. auch Attaviriyanupap 2006 oder Wegener 1998). Die meisten relevanten Studien beschäftigen sich mit dem Erwerb der Flexionsparadigmen bei Verben und haben ihren Schwerpunkt in der Markierung verbaler Kategorien wie Person, Numerus, Tempus usw. (vgl. u. a. Dietrich et al. 1995 und von Stutterheim 1986). Dabei werden syntaktische Aspekte, wie die Wortfolge der finiten und infiniten Form oder die Auswahl des Hilfsverbs nicht einbezogen. Weitere Untersuchungen, die sich primär mit Morphologie auseinandersetzen, behandeln z. B. den Ausdruck der Subjekt-Verb-Kongruenz durch die Personalflexion (z. B. Blackshire-Belay 1991; Köpcke 1987).

Im Bereich Psycholinguistik gibt es vor allem Studien von Clahsen und seinen Kollegen (Clahsen 1997, 1999; Clahsen, Eisenbeiss, Hadler, Sonnenstuhl 2001; Clahsen, Rothweiler 1993 u. a.), die in verschiedenen Experimenten untersucht haben, wie Erwachsene, Kinder und L2-Deutschler das Partizip II produzieren und verstehen, um Erkenntnisse vor allem über die mentale Repräsentation von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben zu gewinnen.

Als Grundlage der vorliegenden Untersuchung diente das fehlerannotierte Lernerkorpus des Deutschen als Fremdsprache (FALKO), welches als Projektarbeit vom Institut für deutsche Sprache und Linguistik der Humboldt-Universität zu Berlin erstellt wurde. Das Korpus besteht aus drei L2-Subkorpora: FALKO Essays L2, FALKO Georgetown L2, FALKO Zusammenfassungen L2. Grundlage der Untersuchung ist das Subkorpus FALKO Georgetown L2. Dieses Subkorpus beinhaltet Texte von weniger fortgeschrittenen Lernern, die Deutsch als Fremdsprache am German Department der Georgetown University, Washington, DC studierten. Es enthält 208 schriftliche Texte (126 105 Wortformen)² und erfasst folgende Genres: Brief, Fiktion, Zeitungsartikel, Rede und Buchrezension.

2 Korpusanalyse – allgemeine Daten

Das Partizip II ist ein Bestandteil mehrerer Konstruktionen. Im FALKO Korpus werden Partizipien II nach dem Stuttgart-Tübingen-Tagset mit VVPP annotiert; eine direkte Suche nach Perfekt oder Passiv ist nicht möglich.

Die Abfrage nach VVPP im FALKO Georgetown Subkorpus ergab 2028 Treffer. Die Suchergebnisse wurden manuell untersucht und es wurde festgestellt, dass 240 (11,8%) aller Treffer falsch getagt waren. Häufig handelte es sich dabei

² Die Fehlerannotation, die für das FALKO-Projekt vorgesehen war, stand zum Zeitpunkt unserer Untersuchungen nicht zur Verfügung.

um Präsens- oder Infinitivformen, die mit dem Perfekt homonym sind (wie z. B. *studiert, versucht, verlassen*), um Formen, die wegen des Wortanfangs *ge-* dem Partizip II ähnlich sind (z. B. *gelingt*) und um Verbindungen von Kopula und Adjektiv (z. B. *sie sind verschieden, sie sind sich bewusst* usw.). 63 Fälle (3,1%) ließen sich nicht zuverlässig analysieren und in 36 (1,8%) weiteren Beispielen wurde das Partizip II fälschlicherweise anstelle einer anderen Form verwendet, häufig statt Infinitiv oder der 3. Pers. Sg.: **man kann viel bei dieses Buch gelernt, *wir können uns verloren, *jeden Tag sah er die Muslimen gebeten, *weil es von einem wichtigen Thema behandelt* u. ä.

Die restlichen 1689 korrekten, analysierbaren Treffer ergeben folgendes Bild (siehe Tabelle 1) über die Verwendung von Partizip II in einzelnen analytischen Verbformen:

Tab. 1: Anzahl der analysierbaren Treffer zu den jeweiligen analytischen Verbformen mit Partizip II

	Treffer	%	davon falsch (ohne Inversionsfehler)
Perfekt	951	56,3%	146 (15,4%)
Passiv	439	26,0%	145 (33%)
Plusquamperfekt	169	10,0%	
Konjunktiv Perfekt	35	2,1%	
Konjunktiv Plusquamperfekt	45	2,7%	
Form mit Modalverb ³	50	3,0%	

Die Ergebnisse bestätigen, dass das Partizip II am häufigsten als Bestandteil von Perfekt und Passiv auftritt (insgesamt 82,3%).

Bei den 1390 Verben, die im Passiv oder Perfekt vorkamen, wurden 92 Partizipformen falsch gebildet (6,6% beider untersuchten analytischen Verbformen). Davon waren 66 Partizipien ein Teil der Perfektform (ca. 7% aller aufgetretenen Partizipformen im Perfekt) und 26 Partizipien ein Teil der Passivform (5,9% aller aufgetretenen Partizipformen in Passiv).

Insgesamt 650 (46,8%) Verben waren unregelmäßig und 740 (53,2%) regelmäßig. Die Proportionen sind jedoch für Perfekt und Passiv unterschiedlich und werden daher getrennt präsentiert.

Wie der Tabelle 2 zu entnehmen ist, waren aus insgesamt 951 Verben im Perfekt 505 (53,1%) unregelmäßig und 446 (46,9%) regelmäßig. Allerdings wurden nur 131 unterschiedliche unregelmäßige Verben (Lemmata) im Vergleich zu 183 regelmäßigen verwendet. Wenn man die Anzahl der unterschiedlichen unregel-

³ Bei den Formen mit Modalverb handelt es sich meistens um Passivformen, bei denen das Hilfsverb im Infinitiv steht und das Modalverb in finiter Form. Diese Formen wurden getrennt kodiert, da sie für die Fehleranalyse der finiten Formen der Hilfsverben nicht relevant sind.

mäßigen und regelmäßigen Stämme vergleicht (also ohne Präfixe), dann sind es sogar 75 zu 155. Damit ist die Ratio Stamm zu Token bei unregelmäßigen Verben 1:6.7 und bei regelmäßigen nur 1:2.9.

Aus insgesamt 439 Verben im Passiv waren 145 (33%) Verben unregelmäßig und 294 (67%) regelmäßig. Betrachtet man die Anzahl an unterschiedlichen Verben, waren es 59 unterschiedliche unregelmäßige und 167 regelmäßige Verben und nur 39 unterschiedliche unregelmäßige und 144 regelmäßige Stämme. Die Proportion Stamm zu Token war also 1:3.7 bei den unregelmäßigen und 1:1.8 bei den regelmäßigen Verben.

Tab. 2: Die Häufigkeit der regelmäßigen und unregelmäßigen Formen in Perfekt und Passiv

Perfekt 951				
	Token	Fehler	Lemma/Stamm	Ratio Stamm:Token
regelmäßig	446 (46,8%)	29 (6,5%)	183/155	1:2.9
unregelmäßig	505 (53,2%)	26 (5,1%)	131/75	1:6.7
Passiv 439				
regelmäßig	294 (67%)	16 (5,4%)	167/144	1:1.8
unregelmäßig	145 (33%)	10 (6,9%)	59/39	1:3.7

Die unterschiedlichen Proportionen von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben in Perfekt und Passiv sind darauf zurückzuführen, dass eine bedeutsame Anzahl von unregelmäßigen Verben, vor allem die, die das Perfekt mit *sein* bilden, nicht passivfähig ist. Einige dieser Verben kamen im Perfekt sehr häufig vor und ihre Absenz im Passiv verursacht, dass die Unterschiede in der Proportion Stamm:Token bei unregelmäßigen und regelmäßigen Verben in Passiv nicht so markant sind.

Obwohl die Bildung des Partizips der unregelmäßigen Verben meistens eine Vokalalternation verlangt, kamen Stammfehler bei unregelmäßigen Verben nicht auffällig häufiger vor als bei regelmäßigen Verben. Dies kann mindestens zwei Gründe haben. Wie die quantitative Analyse gezeigt hat, kommen unregelmäßige Verben als Token wesentlich häufiger vor als regelmäßige und die große Anzahl ihrer Vorkommen (sowohl im Output als auch wahrscheinlich im Input) ermöglicht es, dass die Formen korrekt gespeichert werden können. Außerdem werden sie im Unterricht intensiv geübt und die Aufmerksamkeit der Lerner wird explizit auf sie gerichtet. Darüber hinaus bestehen die meisten Fehler am Stamm der regelmäßigen Partizipien aus dem Fehlen des Umlauts, der wenig salient ist. Relatierte existierende Formen ohne Umlaut (z. B. *der Tod* vs. *getötet*) wirken – wie die Daten zeigen – wahrscheinlich auch interferierend (siehe auch Kapitel 4, Punkt 3).

Im Folgenden wollen wir uns auf drei Schwerpunkte konzentrieren, die interessante methodologische und theoretische Schlussfolgerungen mit sich bringen: 1) Erwerbssequenzen, 2) Erkennung und Speicherung von Defaults als ein Lernproblem und 3) Mentale vs. linguistische Grammatik.

3 Erwerbssequenzen

Das Subkorpus FALKO Georgetown L2 ist teilweise longitudinal angelegt und beinhaltet Texte unterschiedlich fortgeschrittener Lerner auf ca. A2–B2 Niveau. Da das Perfekt zeitlich vor dem Passiv erworben wird, können Unterschiede zwischen den Fehlern in diesen zwei Konstruktionen Hinweise auf den Verlauf des Spracherwerbs geben. Dies kann an drei Beispielen demonstriert werden: Am Erwerb des Präfixes *ge-*, der Suffixe *-en/-t* und der Inversion.

Fehler am Präfix *ge-* traten nur sehr selten auf und zwar in neun Fällen. Viermal wurde das Präfix ausgelassen (z. B. **ankommen* anstatt *angekommen*), fünfmal wurde das Präfix bei den Verben verwendet, die das Partizip II ohne *ge-* bilden. Die geringe Anzahl der Fehler am Präfix *ge-* zeigt, dass dieses Präfix für die Lerner sehr salient und relativ einfach zu erwerben ist. Auffällig allerdings ist, dass acht der Fehler im Perfekt und nur ein Fehler im Passiv vorkamen. Dies bedeutet, dass zum Zeitpunkt, an dem die Lerner anfangen das Passiv zu verwenden, der Erwerb des Präfixes *ge-* schon erfolgreich abgeschlossen ist.

Die Analysen zeigen weiterhin, dass zwar sowohl die regelmäßige Endung *-t* als auch die unregelmäßige Endung *-en* übergeneralisiert wurden (mehr dazu im nächsten Abschnitt), *-en* Übergeneralisierungen kamen aber häufiger im früher erworbenen Perfekt (14; 3,1%) als im später erworbenen Passiv (2; 0,7%) vor. Die *-t* Übergeneralisierungen sind im Passiv ebenfalls seltener (5; 3,4%) als im Perfekt (22; 4,3%), was im Einklang mit der allgemeinen Entwicklungstendenz, in späteren Erwerbsstadien weniger zu übergeneralisieren, steht, allerdings ist dieser Abstieg kleiner als bei den Übergeneralisierungen vom *-en* Suffix. Dies deutet darauf hin, dass zum Zeitpunkt, an dem die Lerner anfangen Passiv zu verwenden, die Information über den unregelmäßigen Status des Suffix *-en* (und über die Produktivität des Suffixes *-t*) in ihrem mentalen Lexikon schon fester gespeichert ist und ihre Verarbeitung sicherer erfolgt.

Inversion ist ein weiteres Merkmal, dessen Erwerbsentwicklung bei gleichzeitiger Betrachtung beider Konstruktionen beobachtet werden kann. 37% (351) der Kontexte, in denen eine Verbform im Perfekt vorkam, erforderten Inversion. In ca. 89% (312) der Fälle haben die Lerner die Inversion korrekt durchgeführt. In den restlichen 11% der Fälle kam die finite Form fälschlicherweise vor der infiniten Form vor. Wiederum in 2% (18) der Fälle haben die Lerner die Inversion dann durchgeführt, wenn eine nicht invertierte Reihenfolge richtig gewesen wäre.

Im Passiv hätte die Inversion in 177 (40,3%) Kontexten durchgeführt werden müssen, in den restlichen 262 Kontexten nicht. Nur in 12 (2,7%) Fällen haben die Lerner einen Fehler gemacht. In sieben Fällen sollte die Inversion durchgeführt werden, wurde aber nicht, in fünf Fällen war es umgekehrt. Dies bedeutet, dass zum Zeitpunkt, an dem die Lerner schon Passivkonstruktionen verwenden, sie mit der Wortfolge des finiten und infiniten Teils des analytischen Prädikats so vertraut sind, dass sie kaum noch Inversionsfehler machen und so gut wie nie das Hilfsverb auslassen.

Die gleichzeitige Untersuchung beider Konstruktionen zeigt, welche Merkmale für die Lerner am einfachsten sind und welche als ein Lernproblem dauerhafter sind. Bei der Bildung der Partizipform wird am einfachsten das saliente Präfix *ge-* erworben, die Erkennung des markierten Status des *-en* Suffixes dauert dagegen länger. Auch der Erwerb der Inversion ist zum Zeitpunkt des Passiverwerbs sehr fortgeschritten und die Lerner machen nur noch wenige Fehler.

4 Erkennung und Speicherung von Defaults als ein Lernproblem

Als Defaults werden die Formen und Prozesse bezeichnet, die typischerweise unmarkiert, frequent, regelmäßig und salient (o. ä., je nach Theorie) sind, was dazu führt, dass sie meistens einfacher zu erwerben sind als andere Formen und Prozesse und dass sie häufiger übergeneralisiert werden.

Viele Modelle der L2-Verarbeitung nehmen die Existenz von Defaults an. Übergeneralisierungen von bestimmten Stämmen oder Endungen gelten dann als Teil der Evidenz für die Modellierung der Repräsentation und Verarbeitung von z. B. regelmäßigen (default) und unregelmäßigen Formen (z. B. Wunderlich 1996 oder die Dual Route Modelle, z. B. Clahsen et al. 2001, 2002; Pinker, Ullman 2002).

Clahsen, Prüfert, Eisenbeiss und Cholin (2002) gehen davon aus, dass der Stamm ohne Alternation, wie er in Infinitiven oder der 1. Pers. Sg. Präs. vorkommt, der unmarkierte default Stamm ist, der am häufigsten übergeneralisiert wird. In der Untersuchung ihrer longitudinalen Daten über den L1-Deutscherwerb finden sie acht Mal mehr Übergeneralisierungen von markierten als von unmarkierten Stämmen. Experimentell elizitierte Daten mit Kindern zwischen 3;6 und 8;10 zeigten, dass sogar 90% der Fehler am Partizip II auf die Übergeneralisierung von unmarkierten Stämmen (**gehelft* anstatt *geholfen* u. ä.) zurückzuführen sind. Ihre Erklärung dieses Phänomens geht auf die Art der Speicherung von unregelmäßigen Verben im mentalen Lexikon zurück. In Anlehnung an Wunderlich (1996) gehen die Autoren davon aus, dass die morphologischen Beziehungen zwischen den Stämmen eines unregelmäßigen Verbs in Form einer nicht-monotonischen default Vererbungshierarchie repräsentiert werden, in der die Stammvarianten als Subknoten in einem hierarchisch strukturierten lexikalischen Eintrag dargestellt

werden. Auf der obersten Ebene des hierarchischen Eintrags ist die unmarkierte Stammgrundform, wie sie im Infinitiv und den meisten Präsensformen vorkommt. Je niedriger ein Stamm/Subknoten in der Hierarchie, desto markierter und spezifizierter ist er. Zu einem Stammfehler kommt es dann, wenn die Spezifizierung der Subknoten fehlt oder auf sie nicht zugegriffen werden kann. In diesem Fall wird auf die am wenigsten spezifizierte Form des strukturierten lexikalischen Eintrags zugegriffen, d. h. auf die unmarkierte Grundform. Diese trägt zwar nicht alle notwendigen Spezifizierungen, sie beinhaltet aber auch keine, die im Widerspruch mit den benötigten Merkmalen wären.

Die Daten aus dem hier untersuchten Korpus zeigen allerdings, dass das Modell nicht allen Daten gerecht wird.

1. Falsch gebildete regelmäßige und unregelmäßige Partizipformen kommen in dem Korpus gleich häufig vor. Es wurden 35 (5,3%) Partizipien aller unregelmäßigen Verben und 41 (5,5%) Partizipien aller regelmäßigen falsch gebildet. Das Modell würde vorhersagen, dass bei der regelmäßigen Defaultbildung weniger Fehler vorkommen sollten.
2. Wie schon in dem vorherigen Abschnitt erwähnt, wurden sowohl die regelmäßige Endung *-t* als auch die unregelmäßige Endung *-en* übergeneralisiert. Die Endung *-t* zwar häufiger (27; 4,2% aller unregelmäßigen Verben) als *-en* (16; 2,1% aller regelmäßigen Verben), *-en* aber trotzdem relativ häufig, was im Kontrast zu den Annahmen des Modells steht und auch zu den Befunden in L1 und L2, über die in diesem Zusammenhang meistens berichtet wird (siehe oben; für die gegensätzliche Evidenz siehe z. B. Attaviryanupap 2006).
3. Stammfehler an den Formen mit einem korrekten Suffix kamen häufiger bei regelmäßigen (24) als bei unregelmäßigen Verben (8) vor, wobei eigentlich das Gegenteil zu erwarten wäre. Mehr als zwei Drittel der Stammfehler an regelmäßigen Verben waren im Fehlen des Umlauts begründet (dies bestätigt, dass Umlaute wenig salient sind). Auffällig war, dass einige der Verben, bei denen der Umlaut fehlt, mit einer Wortart verwandt waren, welche keinen Umlaut hat (Tot – **getotet* und **getoten* anstatt *getötet*, kalt – **erkaltet* anstatt *erkältet*, Traum – **getraumt* anstatt *geträumt*). Als eine der Ursachen der Stammfehler kann also die intralinguale Interferenz von verwandten Formen ohne Umlaut identifiziert werden.
4. Es konnte keine eindeutige Evidenz beobachtet werden, die die Vorhersage des Modells unterstützen würde, dass der Infinitivstamm (Default) mehr übergeneralisiert wird als der markierte Stamm der 3. Pers. Sg., z. B. **abgenimmt*, **gegibt*, **gehilft*. Bei 15 falsch gebildeten Partizipformen ergibt der Stamm die Form der 3. Pers. Sg. Bei sechs von ihnen (**gefällt*, **abgenimmt*, **gegibt*, **gehilft* (2x), **entwirft*) ist es auch eindeutig, dass die Partizipform vom Stamm der 3. Pers. Sg. abgeleitet wurde, da diese

Verben keinen homonymen Präsensstamm besitzen (wie z. B. **geleidet*, **geschreibt*, **überwindet*).

Acht weitere Partizipformen scheinen zwar vom Infinitivstamm abgeleitet zu sein (wie **beigeträgt*, **gelaufen*, **geschlagen*, **verlassen* und **vorgeschlagen*), in den meisten Fällen handelt es sich aber um Verben, deren Infinitivstamm sich vom Stamm der 3. Pers. Sg. nur im Gebrauch des Umlauts unterscheidet. Da der Umlaut von Lernern häufig nicht verwendet wird (siehe auch oben unter Punkt 3), ist es nicht eindeutig, ob die Partizipformen tatsächlich vom Infinitivstamm abgeleitet wurden oder vom Stamm der 3. Pers. Sg.⁴ Außer der Formen **gelest* (drei mal im Korpus) und **vertreten* kamen keine eindeutigen Übergeneralisierungen des Infinitivstammes vor.

Die Daten der vorliegenden Studie zeigen, dass das hierarchische Modell in der jetzigen Form nicht alle Merkmale der Lernaltersprache erklären kann. Das Hauptproblem scheint die Tatsache zu sein, dass es statisch ist und Annahmen macht (z. B. die Defaultform ist der oberste Knoten der Hierarchie), welche nicht immer und nicht für alle Erwerbsstadien gültig sein müssen. Das Erkennen und das entsprechende Speichern der Defaultform, sei es der Stamm oder das Suffix, kann im Spracherwerb nicht als gegeben betrachtet werden, sondern stellt an und für sich für den Lerner eine Lernaufgabe dar, die in Abhängigkeit von den anderen Eigenschaften des Zielsprachsystems weniger oder mehr anspruchsvoll ist. Die Lerner können auch falsch strukturierte lexikalische Einträge haben, deren höchster Knoten z. B. der Stamm der 3. Pers. Sg. ist. Ist dies der Fall, können sowohl die anderen Annahmen des Modells gelten, als auch die Daten aus dieser Studie damit erklärt werden: Es wird der oberste Knoten übergeneralisiert und es kommen auch andere Übergeneralisierungen vor als lediglich diejenige des Infinitivstammes.

Die Häufigkeit des Auftretens von unregelmäßigen (53,1%) und regelmäßigen (46,9%) Partizipien im Perfekt, dessen Erwerb dem des Passivs vorausgeht, ist ebenso ein Hinweis darauf, dass in dem Sprachverarbeitungssystem der Lerner in dem gegebenen Erwerbsstadium noch gar nicht festgelegt sein muss, welches Suffix das default Suffix für die Partizipbildung ist. Denn obwohl die Anzahl regelmäßiger Verben wesentlich größer ist als die der unregelmäßigen, kommen beide Suffixe, betrachtet man die Anzahl der Tokens, ungefähr gleich häufig vor. Darüber hinaus sind beide Suffixe auch homonym und kommen regelmäßig in anderen Verbformen vor (*-t* in der 3. Pers. Sg. Präs., *-en* sogar noch in mehr Formen, z. B. in Infinitiv, 3. Pers. Pl. Präs. usw.). Diese Betrachtung zeigt auch die Wichtigkeit und die Erklärungsmöglichkeiten der korpusbasierten Untersuchungen: Aus den Informationen in Grammatiken und Lehrbüchern (kleine Anzahl von unregelmäßigen Verben vs. große Anzahl von regelmäßigen) ist es im

⁴ Diese Formen können die Ergebnisse der Studien, die die Übergeneralisierung des Infinitivstammes behandeln, problematisieren. Nur durch den Vergleich mit den Fehlern an regelmäßigen Stämmen wie in unserer Untersuchung, wird deutlich, dass die Einordnung dieser Formen in die „vom-Infinitivstamm-abgeleitet“-Kategorie problematisch ist.

Gegensatz zu Informationen über den tatsächlichen Sprachgebrauch nicht deutlich, dass im Output und wahrscheinlich auch dem Input die regelmäßigen und unregelmäßigen Formen gleich häufig vorkommen, was die Aufgabe, die richtigen Mechanismen zu ihrer Verarbeitung zu entwickeln, erheblich erschweren kann (z. B. Entwicklung der zwei Routen für die Verarbeitung der regelmäßigen und unregelmäßigen Formen wie im Dual-Route Modell angenommen, vgl. z. B. Clahsen 1997).

Das mentale Sprachsystem der Lerner wird ständig reorganisiert und unterscheidet sich vom zielsprachlichen System nicht nur darin, dass ihm Informationen fehlen können, sondern dass es auch anders organisiert sein kann und diese Organisation dynamischer ist als beim muttersprachlichen System eines Erwachsenen. Die L2-Modelle sollten diesen Eigenschaften des L2-Systems gerecht werden.

5 Mentale vs. linguistische Grammatik

Theoretisch und auch didaktisch interessante Schlussfolgerungen lassen sich aus unseren Daten über die Häufigkeit der (richtig und falsch) verwendeten Hilfsverben im Perfekt und Passiv ziehen.

Die Korpusanalyse zeigt, dass aus den 951 Treffern für Verben im Perfekt 76,8% Verben das Perfekt mit *haben* bildeten und 23,2% mit *sein*. Im Passiv kommt die Bildung mit *werden* wesentlich häufiger (73,1%) vor als die Bildung mit *sein* (siehe Tabelle 3). Diese Daten würden die Annahme unterstützen, die in den meisten Grammatiken und Lehrwerken gemacht wird, dass die default Bildung im Perfekt diejenige mit dem Hilfsverb *haben* ist und im Passiv mit *werden*.

Tab. 3: Die Häufigkeit der Hilfsverben und ihrer Übergeneralisierungen in Perfekt und Passiv

	Insgesamt	Übergeneralisiert
Perfekt	951	
<i>haben</i>	730 (76,8%)	47 (4,9%)
<i>sein</i>	221 (23,2%)	7 (0,7%)
Hilfsverb ausgelassen		24 (2,5%)
Passiv	439	
<i>werden</i>	321 (73,1%)	4 (0,9%)
<i>sein</i>	118 (26,9%)	62 (14,1%)

Die Fehleranalyse verdeutlicht aber, dass das Hilfsverb *werden* viel häufiger durch das Hilfsverb *sein* ersetzt wird als umgekehrt, obwohl das Vorgangspassiv mit 73,1% wesentlich häufiger vorkommt als das Zustandspassiv und obwohl das Zustandspassiv restriktiver ist als das Vorgangspassiv (alle Verben, die ein

Zustandspassiv bilden, können auch das Vorgangspassiv bilden, aber nicht umgekehrt). Die Proportion der Hilfsverben im Perfekt ist ähnlich (76,8% das Hilfsverb *haben*) und es war auch dieses häufigere Hilfsverb, welches nach der Erwartung vorwiegend übergeneralisiert wurde, d. h. im Einklang mit der Markiertheitstheorie und der Übergeneralisierung von Defaults ist.

Die Übergeneralisierung des weniger häufigen Hilfsverbs *sein* im Passiv ist besonders im Kontext der anderen Übergeneralisierungen auffällig, bei denen immer das Häufigere und Typische/Regelmäßige/Unmarkierte übergeneralisiert wurde:

1. Plural wurde tendenziell häufiger durch Singular ersetzt als umgekehrt.
2. Die Präsensform des Hilfsverbs wurde anstatt der Präteritumsform verwendet, aber nie umgekehrt.
3. Aktiv wurde übergeneralisiert, Passiv jedoch nie.

Die Übergeneralisierung von *sein* im Passiv kann nicht an der absoluten Häufigkeit des Verbs in der Sprache liegen – *sein* ist im Deutschen häufiger sowohl als *werden* als auch als *haben*. Wenn der entscheidende Faktor die absolute Häufigkeit wäre, hätte das Hilfsverb *sein* sowohl im Perfekt als auch im Passiv übergeneralisiert werden müssen.

Das Ergebnismuster der Fehleranalyse würde eher dafür sprechen, dass die Defaultform des Passivs die Bildung mit dem Hilfsverb *sein* ist und/oder dass noch andere Faktoren eine Rolle spielen, die möglicherweise stärker sind als die (Un-)Markiertheit. Eine mögliche Erklärung ist, dass die Lerner das Zustandspassiv nicht als eine Passivkonstruktion, sondern als eine Prädikativkonstruktion interpretieren. Ähnlich gehen auch manche Autoren vor und schließen aus diesem Grund das Zustandspassiv aus ihren Untersuchungen zum Passiv aus (z. B. Wegener 1998). Aus dieser Perspektive betrachtet, kann die Übergeneralisierung von *sein* im Einklang mit der Markiertheitstheorie erklärt werden: Es wird nicht die weniger häufige und stärker restringierte Form des Passivs übergeneralisiert, sondern die häufigere, früher erworbene Kopulakonstruktion mit dem Hilfsverb *sein*.

Berichte aus dem Kindersprach- und DaZ-Erwerb würden diese Hypothese unterstützen. Nach Fritzenschaft (1994) werden einstellige Konstruktionen, die in morphologischer und syntaktischer Hinsicht dem Passiv ähnlich, aber weniger komplex und frequenter sind als dieses, früher erworben und für die Kinder Vorläufer und Brücken zum Passiv darstellen. Nach Mills (1985: 201) bestand der häufigste Fehler bei einem Satz wiederholungstest darin, dass die Kinder (Vorschulalter) *werden* durch *sein* ersetzten. Für die Autorin ist dies ein Hinweis darauf, dass *sein* früher verfügbar ist und dass der Unterschied zwischen den Hilfsverben noch nicht erkannt wird. Auch Wegener (1998: 157) berichtet, dass bei DaZ-Kindern

zwischen dem Erwerb des Zustandspassivs und des *werden*-Passivs ein Abstand von mehreren Wochen liegt.⁵

Die Annahme, die in den Grammatiken und Lehrwerken typischerweise präsentiert wird, nämlich dass Zustandspassiv und Vorgangspassiv zusammen ein Subsystem bilden (siehe Abbildung 1), wird durch die Daten in dieser Studie nicht unterstützt: Eine Übergeneralisierung von einem weniger häufigen und markierten Merkmal (*sein*-Passiv) wäre ganz vereinzelt der Fall und ginge gegen die Prinzipien der Entwicklung der L1- und L2-Sprachsysteme.

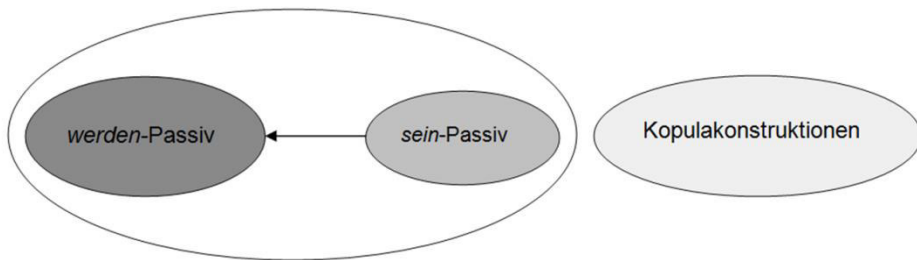


Abb. 1: Die Karte der linguistischen Grammatik

Viel wahrscheinlicher ist die Hypothese, dass sich die mentale Grammatik von der linguistischen unterscheidet und dass das *sein*-Passiv und die Kopulakonstruktionen zusammen ein Subsystem bilden (siehe Abbildung 2). Auf Grundlage dieser Annahme wäre auch zu erwarten, dass *sein* im Passiv übergeneralisiert wird, da es sich um eine häufigere und früher erworbene Konstruktion handelt.

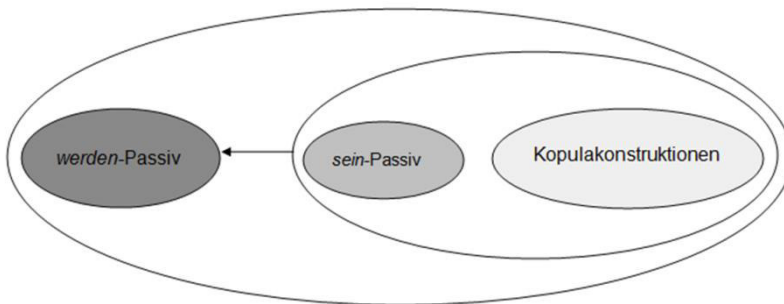


Abb. 2: Die Karte der mentalen Lernergrammatik

⁵ Ein weiterer Faktor, welcher auf die Übergeneralisierung des *sein*-Passivs einen Einfluss haben kann, ist die interlinguale Interferenz. Die Muttersprache der meisten Lerner im Georgetown-Subkorpus war Englisch. In dieser Sprache wird formal nicht zwischen Vorgangspassiv und Zustandspassiv unterschieden und das Passiv wird mit dem Hilfsverb *be* + *past participle* ausgedrückt (e.g. *the letter is/was sent*), also äquivalent zur Bildung des Zustandspassivs im Deutschen.

Die Daten dieser Studie liefern einen wichtigen Hinweis darauf, dass die mentalen Subsysteme mit den linguistisch definierten nicht immer überlappen. Die Abgrenzung zwischen Zustandspassiv und kopulativen Konstruktionen mag ein nützliches linguistisches Konstrukt sein, entspricht aber möglicherweise nicht der mentalen Grammatik der Lerner. Unter dieser Betrachtung wird der Bereich der sprachlichen Strukturen, basierend auf welchem zum Beispiel der Lerner (unbewusst) ableitet, welches Hilfsverb für bestimmte Konstruktion das unmarkierte Default darstellt, ein homogenes Subsystem bilden – allerdings nicht in einem Grammatikbuch, sondern in der mentalen Grammatik des Lerners. Es ist eine wichtige Frage, ob und welche Konsequenzen die Lehrer und die Autoren von Lehrwerken daraus ziehen sollten. Bis jetzt wird beim Passivunterricht meistens vom Vorgangspassiv als „prototypischem“ Passiv ausgegangen. Die vorliegenden Daten und die Daten über den L1- und DaZ-Erwerb weisen aber darauf hin, dass der Erwerb des Zustandspassivs für die Lerner einfacher ist und auch in der natürlichen Erwerbsreihenfolge dem Vorgangspassiv vorausgeht.

Die gleichzeitige Betrachtung beider analytischen Formen ermöglichte außerdem nicht nur Hypothesen und Schlussfolgerungen über die Unterschiede zwischen der linguistischen und der mentalen Grammatik zu formulieren, sondern auch zu spezifizieren, wie genau Frequenz den Spracherwerb beeinflusst und dass der Begriff Frequenz an sich unterschiedliche Interpretationen erlaubt. Dadurch, dass das Hilfsverb *sein* im Passiv übergeneralisiert wird, im Perfekt aber nicht, ist es möglich den Skopus der Wirkung der Frequenzeffekte besser zu determinieren: Es ist nicht immer die absolute Häufigkeit eines Lexems in der Sprache (*sein* ist häufiger als *haben*), aber auch nicht immer die Häufigkeit innerhalb eines Subsystems im Sinne einer in Grammatiken konkret definierten und abgegrenzten Konstruktion (in unserem Falle des Passivs, wo das Hilfsverb *werden* wesentlich häufiger vorkommt), welche den entscheidenden Einfluss ausübt. Die Existenz und Häufigkeit von Formen mit ähnlicher Bildung und ähnlicher Funktion (wie Kopulakonstruktionen) kann sich als wichtiger erweisen.

6 Fazit

Die Verfügbarkeit von annotierten elektronischen Korpora der Lernaltersprache ermöglicht es, große Mengen von Daten zu betrachten und relativ schnell zu bearbeiten. Dies erlaubt Zusammenhänge zwischen Sprachphänomenen zu entdecken oder Erkenntnisse zu gewinnen, die bei der Untersuchung von bloßen Fehler-sammlungen, kleinen nicht annotierten Korpora oder in kontrollierten experimentellen Studien nicht deutlich werden können (vgl. auch Lüdeling, Walter 2009a).

Die vorliegende Studie hat Stärken und Vorteile korpuslinguistischer Analysen aufgezeigt. Nur korpusbasierte Daten geben zuverlässige Einblicke darüber, welche Formen und Strukturen und vor allem wie häufig diese im tatsächlichen Sprachgebrauch vorkommen. Wie u. a. aus dem Beispiel mit der Lemma- vs. Token-

frequenz der regelmäßigen und unregelmäßigen Verben deutlich geworden ist, können einige Phänomene der Lernersprache besser und vollständiger verstanden werden, wenn nicht nur systemische Eigenschaften betrachtet werden, sondern auch ihre Realisierung im Gebrauch.

Die Analyse der Korpusdaten hat sowohl die Komplexität des Perfekt- und Passiververbs gezeigt, als auch, dass die gleichzeitige Betrachtung beider Konstruktionen Zusammenhänge darlegen kann, die sonst nicht hätten aufgezeigt werden können. Die Möglichkeit mit großen Mengen elektronisch gespeicherter Daten zu arbeiten, erwies sich als äußerst produktiv, obwohl ein sehr hoher manueller Aufwand geleistet werden musste, um die Daten für die Analysen vorzubereiten.⁶

Zugleich muss aber klar sein, dass korpusbasierte Untersuchungen vorwiegend hypothesengenerierend sind und ihre Ergebnisse mit anderen Methoden, z. B. in psycholinguistischen Experimenten, überprüft werden sollten.

Literatur

- Attaviriyapap, Korakoch (2006): Der Erwerb der Verbflexion durch thailändische Immigrantinnen in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme. In: *Linguistik online* 29, 4/06.
- Blackshire-Belay, Carol (1991): *Language Contact. Verb Morphology in German of Foreign Workers* (Tübinger Beiträge zur Linguistik 356). Tübingen: Gunter Narr.
- Clahsen, Harald (1997): The representation of German participles in the German mental lexicon: Evidence for the dual-mechanism model. In: Booij, Geert, van Marle, Jaap (Hrsg.): *Yearbook of Morphology* 1996. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 73–96.
- Clahsen, Harald (1999): Lexical entries and rules of language: a multi-disciplinary study of German inflection. In: *Behavioral and Brain Sciences* 22, 991–1060.
- Clahsen, Harald; Eisenbeiss, Sonja; Hadler, Meike; Sonnenstuhl, Ingrid (2001): The mental representation of inflected words: an experimental study of adjectives and verbs in German. In: *Language* 77, 510–543.
- Clahsen, Harald; Prüfert, Peter; Eisenbeiss, Sonja; Cholin, Joana (2002): Strong stems in the German mental lexicon: evidence from child language acquisition and adult processing. In: Kaufmann, Ingrid; Stiebels, Barbara (Hrsg.): *More than words: a festschrift for Dieter Wunderlich*. Berlin: Akademie-Verlag. 91–112.

⁶ An dieser Stelle wollen wir uns bei den Studierenden des Herder-Instituts bedanken, die 2010 an den Seminaren zur Korpuslinguistik teilgenommen und sich teilweise am Sammeln und Kodieren der Daten beteiligt haben.

- Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika (1993): Inflectional rules in children's grammars: Evidence from the development of participles in German. In: Booij, Geert; van Marle, Jaap (Hrsg.): *Yearbook of Morphology* 1992. Dordrecht: Springer, 1–34.
- Dietrich, Rainer; Klein, Wolfgang; Noyau, Colette (1995): *The acquisition of temporality in a second language* (Studies in Bilingualism 7). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Fritzenschaft, Agnes (1994): Activating passives in child grammar. In: Tracy, Rosemarie; Lattey, Elsa (Hrsg.): *How Tolerant is Universal Grammar, Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer, 155–184.
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): Der Erwerb morphologischer Ausdrucksmittel durch L2-Lerner am Beispiel der Personalflexion. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 6, 2, 186–205.
- Lüdeling, Anke; Walter, Maik (2009a): Korpuslinguistik für Deutsch als Fremdsprache. Sprachvermittlung und Spracherwerbsforschung. Stark erw. Fassung von Lüdeling/Walter (2009): Korpuslinguistik. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin, New York: de Gruyter.
- Lüdeling, Anke; Walter, Maik (2009b): Korpuslinguistik. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin, New York: de Gruyter, 315–322.
- Mills, Anne E. (1985): *The Acquisition of German*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- von Stutterheim, Christiane (1986): *Temporalität in der Zweitsprache. Eine Untersuchung zum Erwerb des Deutschen durch türkische Gastarbeiter*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Wegener, Heide (1998): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In: Wegener, Heide (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Gunter Narr, 143–172.
- Wunderlich, Dieter (1996): Minimalist Morphology: The Role of Paradigms. In: Booij, Geert; van Marle, Jaap (Hrsg.): *Yearbook of Morphology* 1995. Dordrecht: Kluwer, 93–114.

Falko-Korpus:

<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/standardseite> (letzter Abruf 28.8.11).

Das Korpusprojekt „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ und seine Relevanz für die Vermittlung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Christian Fandrych, Cordula Meißner und Adriana Slavcheva (Leipzig)

1 Das GeWiss-Projekt: Hintergrund und Ziele

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Relevanz von Korpora gesprochener Wissenschaftssprache für die Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache anhand eines konkreten Projekts zu verdeutlichen: dem Korpus „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv“ (GeWiss).

Die Erforschung von Wissenschaftssprache(n) und Wissenschaftskommunikation ist in den letzten Jahren deutlich vorangeschritten (für einen Überblick vergleiche Fandrych, Graefen 2010). Ihre Konjunktur verdankt die Erforschung der Wissenschaftskommunikation sicherlich zum einen der gestiegenen Mobilität und den Internationalisierungsanstrengungen des deutschsprachigen Wissenschaftsraums, zum anderen auch dem Druck, dem sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten Wissenschaftssprachen wie das Deutsche durch die internationale Ausbreitung des Englischen in Hochschule und Forschung ausgesetzt sehen. Dies hat nicht zuletzt zur Forderung nach einer „Wissenschaftssprachkomparatistik“ geführt (Ehlich 2003), welche die spezifische Leistungsfähigkeit verschiedener Wissenschaftssprachen vergleichend erforscht und so auch die Vorteile wissenschaftlicher Mehrsprachigkeit verdeutlichen kann.

Gleichwohl bestehen noch viele Desiderate. Gerade, was die Erforschung medial mündlicher Wissenschaftskommunikation anbetrifft, besteht für das Deutsche noch kaum eine breite empirische Basis in Form allgemein nutzbarer und entsprechend aufbereiteter Korpora, weniger noch mehrsprachiger Korpora, die den Grundanforderungen kontrastiver Text- und Diskurslinguistik genügen.¹ Dazu gehört nicht nur die Möglichkeit, größere Mengen von gesprochener Sprache in transkribierter Form datengeleitet zu untersuchen, sondern ein entsprechendes Korpus muss auch nach verschiedenen Variablen (wie etwa verschiedenen Sprechereigenschaften oder der Art der kommunikativen Ereignisse) untersuchbar sein. Schließlich interessiert – gerade aus didaktischer Perspektive – auch der funktionale Aufbau der kommunikativen Ereignisse als solcher: Wie unterscheidet sich etwa die Struktur von Prüfungsgesprächen oder wissenschaftlichen Vorträgen in verschiedenen akademischen Kontexten, Fächern und in verschiedenen Sprachen? Mit wie viel individueller Varianz muss man rechnen, welche Stilvielfalt ist zu erwarten? Nur Korpora, die kommunikative Ereignisse nach möglichst kontrollierten Variablen und stringenten Kriterien aufnehmen, lassen sich letztlich auf die spezifischen Muster, Konventionen, sprachlichen Ressourcen, aber auch auf die Varianz und Variabilität von Genres hin befragen und untersuchen. Sie können die Grundlage bilden für eine wirklich empirische Überprüfung von Hypothesen über verschiedene „Stile“ in den Wissenschaften, die bisher häufig eher auf impressionistisch-subjektiver Grundlage postuliert wurden.

Vor diesem Hintergrund setzt sich das GeWiss-Projekt zum Ziel, ein möglichst ausgewogenes und an stringenten Kriterien orientiertes elektronisches Vergleichskorpus im Bereich der Philologie aufzubauen (vgl. Abschnitt 2). Die zunächst in das Korpus aufgenommenen Sprachen waren dabei das Deutsche, das Polnische und das Englische.² Neben der Erstellung und Veröffentlichung des Korpus³ stellt ein weiteres wichtiges Ziel des Projekts die Untersuchung von sprachlichen Ressourcen dar, die in gewisser Weise an der Schnittstelle zwischen Sprachstruktur und Diskurstradition liegen: lexikalisch-stilistische Routinisierungen und Konventionalisierungen, die häufig an Schlüsselstellen wissenschaftlichen Argumentierens eingesetzt werden. Es ist anzunehmen, dass sich hier spezifische, der Kopräsenz von Sprecher und Hörer und der Mündlichkeit geschuldete Formulierungsmuster finden, die nicht vollkommen deckungsgleich mit dem sind, was bisher schon in Ansätzen über Routineformulierungen in zentralen Textarten der geschriebenen Wissenschaftssprache bekannt ist (vgl. Graefen 2004), und die sich auch einzelsprachlich unterscheiden. Derartige Routinisierungen sind etwa erwartbar bei sprachlichen Handlungen wie der Positionierung von Vortragenden in Bezug auf vorhandene Forschung, bei verschiedenen Formen der Kommentierung (des eigenen Vortrags, der Situation, des Forschungskontexts, des institutionellen Kon-

¹ Siehe hierzu etwa Krause 2000.

² Inzwischen werden die Daten von weiteren Projektpartnern durch (deutsche und fremdsprachige) Daten aus Bulgarien, Finnland und Italien ergänzt.

³ Das Korpus steht seit März 2013 für registrierte Nutzer kostenfrei online zur Verfügung.

texts) oder bei der Begründung und Absicherung von eigenen Annahmen oder Thesen.

2 Das GeWiss-Korpus

Das GeWiss-Korpus umfasst Daten gesprochener Wissenschaftssprache in den Philologien (Germanistik/Deutsch als Fremdsprache, Polonistik und Anglistik). Ausgewählt wurden die kommunikativen Formate Vortrag (unterteilt in studentischer Vortrag und Expertenvortrag) und Prüfungsgespräch. Inwieweit man hier von einheitlichen Diskursarten bzw. kommunikativen Gattungen sprechen kann, soll und kann vor einer eingehenden Analyse der Daten nicht bestimmt werden – wir sprechen daher auch verallgemeinerter von mündlichen⁴ Genres. Wichtig war aber bei der Auswahl der aufzunehmenden Daten, dass zentrale Faktoren vergleichbar gehalten wurden: Die kommunikativen Ereignisse erfüllen in den jeweiligen Diskursgemeinschaften und Institutionen vergleichbare Funktionen, behandeln vergleichbare Themenbereiche in ähnlichen (Sub-)Disziplinen und sind auch vergleichbar bezüglich des Ausbildungsstands bzw. Expertentums der Sprecherinnen und Sprecher.

Das Korpus umfasst muttersprachliche deutsche, polnische und englische Daten ebenso wie nicht-muttersprachliche deutsche Daten, die in Polen, Großbritannien und Deutschland aufgenommen wurden. Somit ermöglicht es sowohl Vergleiche zwischen deutschen L1- und L2-Daten wie zwischen deutschen, polnischen und englischen Sprachdaten. Das Korpus hat einen Gesamtumfang von ca. 120 Std. gesprochener Sprache, wovon ca. 80 Std. auf deutschsprachige Daten, je ca. 20 Std. auf englischsprachige und polnischsprachige Daten entfallen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Größe des GeWiss-Korpus

Akademischer Kontext	Deutsch		Britisch		Polnisch		Total
	Deutsch L1	Deutsch L2	Englisch L1	Deutsch L2	Polnisch L1	Deutsch L2	
Genre							
Expertenvortrag	10:03 h	-	7:53 h	5:21 h	4:53 h	4:54 h	33:04 h
Studentischer Vortrag	8:01 h	8:20 h	5:02 h	5:02 h	4:50 h	4:58 h	36:13 h
Prüfungsgespräch	12:07 h	9:01 h	10:37 h	10:22 h	9:59 h	10:02 h	62:08 h
Total	30:11 h	17:21 h	23:32 h	20:45 h	19:42 h	19:54 h	131:25 h

⁴ Insbesondere die Vorträge stehen dabei im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – es finden sich viele Abstufungen von mehr oder weniger vollständig ausformulierten und abgelesenen bis hin zu freier und wenig vorformuliert realisierten Vorträgen; dies wird jeweils in den Metadaten mit vermerkt.

Die Audiodaten wurden mithilfe des EXMARaLDA-Partitur-Editors⁵ nach den GAT2-Konventionen für Minimaltranskripte transkribiert (vgl. Selting et al. 2009), wobei teils die Transkriptionskonventionen angepasst und für das Englische und Polnische weiterentwickelt wurden (vgl. Lange et al., *eing.*). Für alle kommunikativen Ereignisse wurden daneben umfangreiche Metadaten angelegt, die eine Filterung und die Bildung von Subkorpora nach verschiedenen Kategorien ermöglichen (vgl. Fandrych, Meißner, Slavcheva 2012).

Auf diese Weise erlaubt das Korpus Vergleiche auf verschiedenen Ebenen: Von der lexikalischen, grammatischen, phonetischen Ebene über stilistische und diskurstraditionelle Ebenen bis hin zu Vergleichen auf der Ebene der Struktur, der Einbettung und der Funktionen der jeweiligen kommunikativen Ereignisse. Daneben lassen die Daten auch Vergleiche von muttersprachlichen mit nicht-muttersprachlichen Daten sowie zwischen Daten von Expertinnen und Experten und Studierenden zu. Die deutschsprachigen Daten, die in Polen und Großbritannien aufgenommen wurden, können zudem einen Einblick in möglicherweise differente Diskurstraditionen in der polnischen und britischen Germanistik bieten.

Natürlich ist das GeWiss-Korpus in seinem Umfang dennoch begrenzt – sowohl, was den Umfang der Sprachdaten⁶ als auch was die Breite der wissenschaftlichen Disziplinen angeht. Dennoch stellt es einen ersten Schritt zur empirischen Untersuchung gesprochener Wissenschaftssprache dar. Dass sich solche Untersuchungen in jedem Fall sowohl aus linguistischer wie aus didaktischer Sicht lohnen, soll im Folgenden anhand zweier Beispiele verdeutlicht werden.

3 Zwei Beispiele aus den GeWiss-Daten

3.1 Datenanalyse 1: Der Konnektor *also*

Die Potenziale eines quantitativen Zugangs auf die GeWiss-Korpusdaten für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache sollen im Folgenden exemplarisch anhand einer explorativen quantitativen Untersuchung zur Beschreibung der funktionalen Leistung des Konnektors *also* in der gesprochenen Wissenschaftssprache aufgezeigt werden.

⁵ Vergleiche <http://www.exmaralda.org/> (letzter Abruf 21.6.12).

⁶ Die Korpusgröße wird vermutlich ca. 1 Mio Token umfassen und ist mit dem Umfang bestehender Korpora zum akademischen Englisch wie MICASE, BASE oder ELFA vergleichbar (vgl. Fandrych, Meißner, Slavcheva 2012).

3.1.1 Funktionale Beschreibung von *also* im Gegenwartsdeutschen

In der Grammatikographie und Lexikographie des Gegenwartsdeutschen besteht ein grundlegender Konsens bezüglich der Funktion von *also* als konklusivem Adverbkonnektor⁷ (vgl. Pasch et al. 2003: 238; Grammis 2.0; Weinrich 1993: 603; Duden-Grammatik 2005: 1096, 1099). Hinweise auf andere Verwendungsmöglichkeiten finden sich in deutschen Grammatiken und Lexika nur vereinzelt: Weinrich (1993: 838f.) beschreibt in seiner Textgrammatik zusätzlich eine zweite Funktion von *also* als Dialogpartikel zur Markierung des Sprecherwechsels. Helbig (1994: 86f.) führt im Lexikon deutscher Partikeln zwei Einträge zu *also* – als Abtönungs- sowie als Antwortpartikel. In der Duden-Grammatik (2005: 1108) findet sich eine zusätzliche Funktion als explikatives Adverb zur näheren Erläuterung des Sachverhalts der vorausgehenden Aussage durch weitere Einzelheiten. Zifonun et al. (1997: 2390) beschreiben schließlich auch eine Funktion zur formalen Anknüpfung an die vorhergehende Äußerung mit einem Fokus- bzw. Themenwechsel.

Dass die Verwendungsmöglichkeiten von *also*, insbesondere im Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit (vgl. Koch, Oesterreicher 1985), allerdings deutlich vielfältiger sein können, zeigen eine Reihe korpusbasierter Untersuchungen neueren Datums. Konerding (2004) beschreibt unter Berücksichtigung topologischer, semantischer und kontextueller Kriterien insgesamt acht pragmatisch motivierte Funktionsklassen der Verwendung von *also* mit je unterschiedlicher Bedeutungsleistung. So identifiziert er für den Bereich konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit neben (1) der prototypischen konklusiven Verwendung von *also* als Konnektivpartikel zwei weitere Verwendungsmöglichkeiten: (2) als sog. Appositionsmarker, der metakommunikativ als Anzeichen von anschließenden Spezifikationen oder Kommentaren zur „Anpassung an on-line [sic] erkannte (oder unterstellte) kommunikative Spezifikationsnotwendigkeiten“ wirksam wird (ebd.: 208), sowie (3) eine hypothetische Funktion als Fokus- bzw. Gradpartikel zur Selektion aus mehreren Alternativen. Zusätzlich beschreibt Konerding eine Reihe weiterer Funktionen, die ausschließlich der konzeptionellen Mündlichkeit zugeordnet werden: (4) als Korrekturmarker bzw. (5) Verzögerungspartikel bei Planungsproblemen, Formulierungspannen etc. im Zuge der online verlaufenden Sprachproduktion, (6) als Diskursmarker zur Einleitung eines neuen Turns oder einer neuen, inhaltlich relativ autonomen Sequenz sowie (7) hypothetisch auch als Quasi-Konjunktion und (8) als fester Bestandteil von Exklamativ- bzw. Responsivformeln.

Fernández-Villanueva (2007) identifiziert in einer Studie auf der Grundlage mündlicher Daten aus dem multimodalen mehrsprachigen Varkom-Korpus Deutsch-Spanisch-Katalan (vgl. Fernández-Villanueva, Strunk 2009) fünf Funktionen von *also*, basierend auf distributions-topologischen Kriterien. Sie

⁷ Andere Bezeichnungen hierzu sind Konjunkionaladverb (Helbig, Buscha 2011), Konnektivpartikel (Zifonun, Hoffmann, Strecker 1997) bzw. Nexus-Adverb Weinrich (1993).

unterschiedet einerseits drei Funktionsvarianten auf der logisch-semantischen Ebene der Verknüpfung von propositionalen Gehalten zweier aufeinander folgenden Äußerungen: (1) als konklusiv-konsekutiven Reformulator, der mit der prototypischen Funktion von *also* korrespondiert, (2) als explikativen Reformulator zur Einleitung von Erläuterungen sowie (3) als restriktiv-kontrastiv-adversativen Reformulator, mit dem Korrekturen oder Einschränkungen der Validität der vorausgehenden Äußerungen vorgenommen werden. Andererseits beschreibt sie auch zwei Funktionsvarianten auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene „in situations of negotiation of the interaction or discontinuity of the discourse“ (ebd.: 109), nämlich (4) als Diskursmarker zum Zwecke des Turn-keepings bei Reorganisation der Kohärenz des Diskurses sowie (5) als sog. interaktionalen Marker bei Sprecher- bzw. bei Themenwechsel.

Schließlich beschreibt auch Dittmar (2010) auf der Grundlage des Berliner Wendekorpus das Verhältnis von Form und Funktion des Konnektors *also* im mündlichen Diskurs anhand einer syntaktischen Positionsanalyse mithilfe des Stellungsfeldermodells. Zentrales Beschreibungskriterium ist dabei der prosodisch begründete Grad der grammatischen Integration des Konnektors in einer kommunikativen Einheit, welcher ihn zur Unterscheidung von grammatischen (mikrostrukturellen) Verwendungen von *also* in der Vorfeld-, Nacherst- und Mittelfeld-Position einerseits und pragmatischen (makrostrukturellen) Verwendungen an den Rändern der kommunikativen Einheit andererseits führt.

Ungeachtet der anwachsenden empirischen Evidenz für eine Polyfunktionalität des Konnektors *also* ist das in Übungsgrammatiken und Lehrwerken zum Deutschen als Fremdsprache vermittelte Bild nach wie vor eindimensional – thematisiert und eingeübt wird dort fast ausschließlich die konsekutive Verwendungsweise von *also*.

3.1.2 Funktionen von *also* in der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch

Ausgehend von den in 3.1.1 skizzierten Beobachtungen einer Polyfunktionalität des Konnektors *also* – insb. im mündlichen Bereich – geht die vorliegende Studie der Frage nach, welche Funktionen *also* in der gesprochenen Wissenschaftssprache Deutsch zukommen. Als Datengrundlage dafür fungierte ein Subkorpus mit 15 studentischen Einzel- bzw. Gruppenvorträgen von Muttersprachler/inne/n des Deutschen (24 Vortragende) mit einer Korpusgröße von insg. 37.806 laufenden Wörtern.

In einem ersten Schritt wurde von dem so zusammengestellten Korpus eine häufigkeitsbasierte Wortliste generiert. Die Frequenzanalyse zeigte, dass *also* eine der häufigsten Wortformen in dem analysierten Korpus ist – mit insgesamt 656 Vorkommen nimmt es Rang 5 in der Wortformenliste des Korpus ein. Aufgrund der hohen Frequenz von *also* wurde für die weitere explorative Analyse eine

randomisierte Stichprobe von 65 Vorkommen gezogen,⁸ die manuell ausgewertet wurde und zur Identifikation von vier Funktionen des Konnektors *also* führte. Die vier Funktionen werden in Tabelle 2 anhand von Belegen aus den analysierten Daten veranschaulicht.⁹

Tab. 2: Funktionen von *also* im GeWiss-Subkorpus Studentischer Vortrag, L1 Deutsch, Vortragende

Funktion	Beispiele
Konnektivpartikel	(1) wir ham das wort (.) försöks personer (0.5) na (0.3) und das e: er is die pluralendung <i>also</i> wissen wa es sin (.) die (0.4) personen (SV_DE_035) ¹⁰ (2) ich kann (.) mich praktisch zu hause hinsetzen (0.3) und hab vielleicht n seminar in der uni verpasst (0.4) und der professor hat es glücklicherweise ins internet hochgeladen <i>also</i> setz ich mich zu hause hin un gucke mir das an (SV_DE_057)
Einleitung von Erläuterungen	(3) wir wollen ein übergang von der kommjun äh kommunikation über (0.4) vertraute themen (.) <i>also</i> be: eins niveau (.) zur kommunikation über komplexere sachverhalte <i>also</i> be: zwei niveau schaffen (SV_DE_065) (4) auf der zweiten ebene geht_s um die funktionswörter (.) <i>also</i> zum beispiel pronomina konjunktionen (0.5) un die sin eben sprach äh verwandtschaftlich sehr schwierig zu erschließen °h weil (SV_DE_035) (5) und bei dieser identifikation ähm (0.8) spielen eben semantische und strukturelle kriterien eine rolle <i>also</i> eben (0.5) dass man in dem moment wo man das wort hört nicht nur die struktur des wortes erkennt sondern eben gleichzeitig auch eben in diesem mentalen lexikon (SV_DE_014)
Reformulierungs-/Planungsindikator	(6) und zwar organisieren sie diesen stadtrundgang für eine gruppe von daflehrern die (.) in der (0.3) <i>also</i> die wir dann (.) wären (0.4) die ähm aus dem ausland kommen und im rahmen eines kongresses zum ersten mal in leipzig sind und sich einen stadtrundgang wünschen (SV_DE_065) (7) n sprichwort is ne (.) spezielle form von phraseologismus s (.) taucht immer in satzform auf (.) und kann auch (0.3) <i>also</i> steht im prinzip immer (.) außerhalb von nem

⁸ In der Stichprobe waren Vorkommen aus allen 15 Vorträgen des analysierten Korpus sowie von 20 der insgesamt 25 Sprechern enthalten, weshalb sie als repräsentativ für das zugrunde liegende Korpus angesehen werden kann.

⁹ Alle Beispiele sind nach den Konventionen des GAT 2 Minimaltranskripts wiedergegeben (vgl. Selting et al. 2009).

¹⁰ Die Kürzel entsprechen der Transkriptkodierung im GeWiss-Korpus. SV steht für Studentischer Vortrag, DE steht für Vorträge, die im deutschsprachigen akademischen Kontext aufgenommen wurden.

	kontext (0.5) s kann einfach so gesagt werden wird als solches (.) verstanden (SV_DE_021)
	(8) lesen (.) ist auch wieder (0.6) ähm (.) ich überlege grad (0.6) ah ja (0.4) s auch wieder geteilt in in (0.2) also (.) verstehen (.) das des textes den man liest (0.9) ähm (.) strategien (0.3) wie man sich n text erschließt wenn halt ein wort unbekannt is oder mehrere (SV_DE_077)
Verweis auf Themenwechsel/ Diskursorganisation	(9) ich (.) werde ihnen jetzt erläutern (.) warum wir uns für das thema wohnen entschieden haben (0.7) <i>also</i> die frage (.) wo wohnst du eigentlich (.) begegnet einem wem man zum beispiel wenn man als neustudent sich mit den unbekanntem Kommilitonen (0.3) unterhält (SV_DE_068)
	(10) <i>also</i> wir gehen auch davon aus dass sie ja nicht am montag eintrudeln sondern eigentlich schon am wochenende (SV_DE_065)

Die vielerorts als prototypisch beschriebene und in den meisten Grammatiken fast ausschließlich behandelte konklusive Funktion als *Konnektivpartikel* liegt in Beispielen wie (1) und (2) vor. Daneben wird *also* in den analysierten GeWiss-Daten auch zur *Einleitung von Erläuterungen* von unterschiedlicher Form und Umfang eingesetzt – eine Funktion, die Koneerding's Appositionsmarker (2004: 207f.) sowie Fernández-Villanuevas explikativem Reformulator (2007: 108f.) ähnlich ist. So werden beispielsweise in (3) mit *also* kurze Spezifizierungen des davor genannten Sachverhaltes eingeleitet, während in (4) der davor genannte Begriff anhand von Beispielen erläutert wird. In (5) wiederum hat die mit *also* eingeleitete, recht laborierte Erläuterungssequenz die Form eines abhängigen Satzes.

Die Beispiele (6) – (8) veranschaulichen weiterhin die Verwendung von *also* als Reformulierungs- bzw. Planungsindikator, die in den vorliegenden Daten oft nur schwer voneinander abzugrenzen waren. So liegt beispielsweise in (6) und (7) eine Korrektur vor – *also* ist an der Bruchstelle eines Anakoluths positioniert, nach einer längeren Pause, und signalisiert den Zuhörern die Substitution der unmittelbar davorliegenden Elemente (*in der* bzw. *kann auch*) mit den nachfolgenden (*die* bzw. *steht*). In (8) dagegen wird *also* eher als Verzögerungselement eingesetzt, was durch die zahlreichen weiteren echten und gefüllten Pausen, den sprecherseitigen Kommentar *ich überlege grad* und den darauffolgenden Erkenntnisprozessmarkers *ah ja* (vgl. Imo 2009) sowie durch das Stottern (*in in*) deutlich wird.

Schließlich fanden sich in den analysierten GeWiss-Daten auch Beispiele für die Verwendung von *also* zum Verweis auf Themenwechsel bzw. die Diskursorganisation (auch häufig als „Diskursmarker“ bezeichnet, vgl. Gohl, Günthner 1999; Imo 2011). So verweist *also* bspw. in (9) nach einer Pause von 0,7 Sekunden auf den Beginn eines neuen Handlungsschritts, während es in (10) nach einem Sprecherwechsel auf den Anfang des neuen Turns verweist.

Die so identifizierten Funktionsklassen von *also* im GeWiss-Subkorpus *Studentischer Vortrag, L1 Deutsch* wurden in einem nächsten Schritt in der Stichprobe quantifiziert (vgl. Abb.1). Die ermittelte quantitative Verteilung belegt eindrücklich, dass die traditionellerweise als prototypisch angesehene konklusive Funktion als Konnektivpartikel mit einem lediglich 11%igen Anteil an der Stichprobe deutlich unterrepräsentiert ist, während alle drei weiteren Verwendungsmöglichkeiten weitaus stärker vertreten sind.

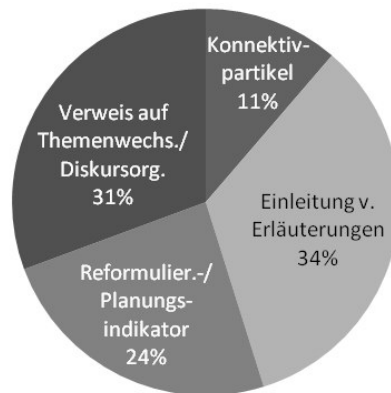


Abb. 1: Verteilung der einzelnen Funktionsklassen von *also* im GeWiss-Subkorpus *Studentischer Vortrag, L1 Deutsch, Vortragende*

Weitere Aufschlüsse zu den Verwendungsmöglichkeiten des Konnektors *also* bietet die Zusammenfassung der Ergebnisse nach sprachlichen Domänen. Es zeigt sich deutlich, dass Verwendungen, die als exklusiv für den Bereich konzeptioneller Mündlichkeit beschrieben wurden – Reformulierungs-/Planungsindikator sowie Verweis auf Themenwechsel/Diskursorganisation – einen großen Anteil in der analysierten Stichprobe aus den größtenteils monologischen GeWiss-Daten ausmachen – mit insgesamt 34 Vorkommen sind dies mehr als die Hälfte (55%) aller Vorkommen von *also* in der Stichprobe.

Aufgrund der empirischen Ergebnisse lässt es sich also festhalten, dass studentische Vorträge deutscher Muttersprachler/innen – obwohl vorbereitet und an einer schriftlichen Vorlage orientiert – doch deutliche gesprochensprachliche Merkmale aufweisen, was auf gewisse Spontaneität an bestimmten Stellen in den Vorträgen hindeutet.

3.1.3 Fazit

Die empirischen Ergebnisse der explorativen quantitativen Auswertung des GeWiss-Subkorpus *Studentischer Vortrag, L1 Deutsch, Vortragende* dürften für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in mehrfacher Hinsicht von Relevanz sein.

Die quantitativ ermittelte Verteilung der verschiedenen Funktionsklassen des Konnektors *also* in den mündlichen GeWiss-Daten macht eine Revidierung seiner gängigen Beschreibung in Lehrwerken, Grammatiken und Wörterbüchern für den DaF-Unterricht als ausschließlich konklusiver Konnektor und ihre Ergänzung um zusätzliche Verwendungsmöglichkeiten dringend notwendig.

Von Relevanz für den studienvorbereitenden bzw. studienbegleitenden Deutschunterricht ist außerdem der empirische Nachweis von Spontanitätselementen in der Diskursart *studentisches Referat*, das aufgrund der kommunikativen Distanz und der Vorbereitetheit zunächst eher der konzeptionellen Schriftlichkeit zuzuordnen wäre. Dieser Tatsache sollte bei der Vermittlung und Einübung der genrespezifischen Besonderheiten von studentischen Referaten unbedingt Rechnung getragen werden.

3.2 Datenanalyse 2: Diskurskommentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen

Im vorhergehenden Abschnitt wurde in einer quantitativen empirischen Studie zum Konnektor *also* gezeigt, wie Daten des GeWiss-Korpus Aufschluss darüber geben können, inwieweit traditionell exklusiv dem Bereich konzeptueller Mündlichkeit zugeschriebene Verwendungsweisen auch in einem wissenschaftsprachlichen Genre wie dem Seminarreferat eine Rolle spielen können. Nach diesem auf ein einzelnes Lexem fokussierten Beispiel soll im Folgenden anhand der in wissenschaftlichen Vorträgen verwendeten Diskurskommentierungen ein Beispiel dafür gegeben werden, wie die GeWiss-Daten auch für Fragestellungen Anwendung finden können, die sich auf Sprechhandlungen beziehen. Es handelt sich hierbei um eine qualitative Analyse. Dabei bildet auch in dieser Untersuchung die Frage den Hintergrund, inwieweit auf der Analyse schriftlicher Daten basierende Beschreibungen auf mündliche Genres übertragen werden können.

Im Folgenden wird zunächst die bisher nur anhand von schriftlichen wissenschaftlichen Texten beschriebene sprachliche Handlung des Textkommentars begrifflich bestimmt und es werden die in den vorliegenden Arbeiten ermittelten Typen von Textkommentaren vorgestellt (Abschnitt 3.2.1). Anschließend wird anhand exemplarischer Belegbeispiele aus dem GeWiss-Korpus gezeigt, dass diese vorliegende Typologie nur zum Teil die den Textkommentaren entsprechenden mündlichen sprachlichen Handlungen erfasst, die in wissenschaftlichen Vorträgen auftreten können. Es werden daher weitere Typen beschrieben, deren Vorkommen durch das mündliche Genre ‚Vortrag‘ bedingt ist oder die in diesem in besonderer Ausprägung auftreten (Abschnitt 3.2.2). Abschließend wird ein Ausblick auf die

sich aus dieser explorativen Studie ergebenden weiteren Fragen und Untersuchungsbereiche gegeben (Abschnitt 3.2.3).

3.2.1 Textkommentierungen in schriftlichen Texten

Als Textkommentierungen werden sprachliche Handlungen bezeichnet, mit denen ein Autor die Struktur seines Textes kommentiert, um den Rezipienten im Text zu orientieren. Es handelt sich hier also um metatextuelle Sequenzen, in denen der Autor zeitweise das eigentliche inhaltliche Thema seines Textes verlässt und stattdessen die Darstellungsart bzw. die Textorganisation thematisiert (vgl. Fandrych, Graefen 2002: 19f.). Textkommentierungen sind im Bereich der Wissenschaftssprache anhand von wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln beschrieben worden (Fandrych, Graefen 2002). Dabei wurden auf der Grundlage einer empirischen Auswertung eines Korpus von 19 deutschsprachigen und 17 englischsprachigen wissenschaftlichen Zeitschriftenartikeln verschiedener Disziplinen sechs Typen von Textkommentierungen unterschieden, die hier zusammenfassend aufgezählt werden. Die Beispiele sind Fandrych, Graefen (2002: 21ff.) entnommen.

- a) Nennung des Hauptziels des Aufsatzes
Im vorliegenden Aufsatz wird ... beschrieben
- b) einleitende Qualifikation von Sprechhandlungen
Ich komme zu ...; Im folgenden Abschnitt sollen ... dargestellt werden.
- c) Vorausverweise
Dazu soll später noch mehr gesagt werden.
- d) Rückbezug auf bereits genannte Informationen
wie bereits erwähnt
- e) Zusammenfassende Selbstbewertung
Ich habe zeigen können, dass ...
- f) Datenintegration: Verweise auf Tabellen, Abbildungen
... die schon in Fig. 8 dargestellte Autokorrelationsfunktion ...

3.2.2 Diskurskommentierungen im wissenschaftlichen Vortrag

Werden die hier fokussierten sprachlichen Handlungen im Bezug auf schriftliche Texte als *Text*kommentierungen gefasst, so sollen hier funktional vergleichbare Handlungen im Bezug auf mündliche kommunikative Ereignisse unter der Bezeichnung *Diskurs*kommentierung betrachtet werden. Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich dabei auf das mündliche Genre des Konferenzvortrags. Während wissenschaftliche Zeitschriftenartikel als konzeptuell und medial schriftlich verfasst zu beschreiben sind, fällt eine solche Verortung im Hinblick auf wissenschaftliche Konferenzvorträge nicht so leicht. Sie werden einerseits mündlich und unter der Kopräsenz von Sprecher und Hörer realisiert, weisen aber andererseits unterschiedliche Grade der Vorbereitetheit und Vorformuliertheit auf.

Konferenzvorträge befinden sich somit im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit und sind durch konzeptionelle Varianz gekennzeichnet (vgl. Koch, Oesterreicher 2008: 214).

In der vorliegenden Studie wurden exemplarisch drei zufällig aus dem GeWiss-Korpus ausgewählte wissenschaftliche Konferenzvorträge aus dem Bereich Linguistik/Angewandte Linguistik im Hinblick auf die darin vorkommenden Diskurskommentierungen untersucht. Die exemplarische Auswertung der drei Vorträge zeigte zweierlei:

Zum einen ließen sich die meisten der für schriftliche Texte beschriebenen Textkommentartypen in vergleichbarer Weise auch in den mündlichen Daten finden. Die folgenden Beispiele illustrieren dies:

- (11) ähm (1.3) komm_wa zur studie (0.4) die datenerhebung (0.6) ganz klassisch qualitativ (EV_DE_004)¹¹
jetz noch ein ganz kurzer (0.3) ausflug öh in die neuro (.) linguistik (EV_DE_094)
- (12) zur (.) legende kann ich *gleich* noch (.) kommen (EV_DE_004)
- (13) das übertragungsergebnis der transliteration die ich vorhin schon angesprochen habe (EV_DE_004)
- (14) was ich hoffentlich gezeigt habe ist dass (EV_DE_098)

Die Belege lassen sich den oben genannten Typen zuordnen (Belege unter (11): einleitende Sprechaktqualifikationen, Beleg (12): Vorausverweis, Beleg (13): Rückverweis, Beleg (14): zusammenfassende Selbstbewertung). An den Beispielen wird jedoch auch deutlich, dass Diskurskommentierungen in ihrer Realisierung z. T. deutliche Zeichen der Mündlichkeit aufweisen. Dies zeigt sich neben typischen Merkmalen der gesprochensprachlichen Realisierung wie Tilgungen finaler Konsonanten (*jetz*), Klitisierungen (*komm_wa*), gefüllter Pausen (*ähm*) oder Ellipsen (*die datenerhebung (0.6) ganz klassisch qualitativ*) (vgl. Schwitalla 2006) auch in der Verwendung lexikalischer Mittel, die sich von schriftlichen Textkommentaren unterscheiden. Deutlich wird dies in den obigen Beispielen etwa an der Wahl der Deiktika *jetz* in (11), *gleich* in (12) oder *vorhin* in (13). In einem schriftlichen Text wären hier eher Ausdrücke wie die zu erwarten gewesen, die Graefen und Thielmann (2007: 90) als typische temporale Verweismittel für wissenschaftliche Artikel auflisten: *nun, zunächst, später, im Folgenden* oder *bereits*.

Zum anderen wurde bei der Datenauswertung deutlich, dass es eine Reihe von sprachlichen Handlungen gibt, die funktional ebenfalls den Diskurskommentierungen zuzuordnen wären, die jedoch durch das mündliche Genre des Konferenzvortrags bedingt bzw. besonders geprägt sind und daher nicht in vergleichbarer Weise in Zeitschriftenartikeln vorfindbar wären.

¹¹ Die Kürzel entsprechen der Transkriptionskodierung im GeWiss-Korpus. EV steht für Experten- bzw. Konferenzvortrag, DE steht für Vorträge, die im deutschsprachigen akademischen Kontext aufgenommen wurden.

Eine Form der metakommunikativen sprachlichen Handlung, die in den untersuchten Konferenzvorträgen im Vergleich zu schriftlichen Texten stärker ausgeprägt schien, waren rechtfertigende Formulierungen bzw. Ausdrücke zur Abschwächung der Hörererwartung, wie sie auch unter dem Begriff des Hedgings diskutiert wurden (vgl. etwa Schröder 1997). Formulierungen wie in (15), welche die Begrenztheit der gegebenen Darstellung thematisieren, wären prinzipiell auch in wissenschaftlichen Artikeln vorstellbar. In den untersuchten mündlichen Daten fanden sich solche abschwächenden Formulierungen jedoch auch an Stellen bzw. in Funktionen, die im schriftlichen Medium nicht denkbar wären, etwa unmittelbar zu Beginn des Vortrags (vgl. Beleg 16). Ein anderes Beispiel zeigt Beleg (17), in dem die Vorläufigkeit des Vorgetragenen abschwächend kommentiert wird. Zum Ausdruck kommt hier auch die institutionelle Eingebundenheit des Vortrags in das Makroereignis der Konferenz. Durch derartige Kommentierungen wird innerhalb des Vortrages schon auf die anschließend folgende Diskussion vorbereitet und der Vortrag dem Publikum als Anregung zur Auseinandersetzung vorgestellt.

- (15) ich möchte auch hier nicht den großen rahmen aufmachen (0.3) sondern mich auf handlungen im sinne der tätigkeitstheorie beschränken (EV_DE_004)
- (16) °hh guten morgen (0.3) also ich muss gleich zur öhm (1.6) kontextualisierung meines vortrags sagen und f um vielleicht auch eventuell ähm eventuelle erwartungen gleich zu dämpfen °hh ähm (EV_DE_098)
- (17) ich (.) will noch mal betonen das sind (0.2) eher so überlegungen die ich mir gemacht habe die sind nicht besonders systematisch und (0.7) ähm soll sollen sozusagen (.) °hh (.) nur (.) n paar impulse setzen und vielleicht zu ner (0.9) weiteren (0.3) ähm (0.6) äh zum weiteren nachdenken (0.5) anregen (EV_DE_098)

Diese Belege können nur andeuten, dass der Funktionsumfang abschwächender und rechtfertigender Kommentare im mündlichen Konferenzvortrag ein anderer ist als im Zeitschriftenartikel. Weitergehende Untersuchungen sind hier notwendig, um eine genaue Typologie zu erstellen.

In der vorliegenden explorativen Auswertung ließen sich darüber hinaus drei weitere Typen von Diskurskommentierungen unterscheiden, deren Vorkommen durch das mündliche Genre bedingt ist:

- A) Kommentare, die sich auf den zeitlich begrenzten Rahmen des Vortrags beziehen
- B) Kommentare, welche sich auf die im Vortrag eingesetzten Medien beziehen
- C) Verweise auf das kommunikative Makroereignis, in dem der Vortrag stattfindet

Diese drei Typen sollen im Folgenden anhand von Belegbeispielen kurz charakterisiert werden.

A) Kommentare, die sich auf den zeitlich begrenzten Rahmen des gehaltenen Vortrags beziehen

Während für das geschriebene Medium der zeitliche Rahmen der Textproduktion nicht zum Gegenstand von Textkommentierungen wird, stellt er im mündlichen Vortrag einen einflussreichen Kontextfaktor dar, der im Falle der Zeitknappheit die teilweise Neuplanung des vorzutragenden Inhalts, die spontane Auswahl wichtigerer und das Weglassen weniger wichtiger Inhalte notwendig machen kann. Diese Planungsprozesse können in Form von Diskurskommentierungen sprachlich explizit dem Publikum mitgeteilt werden. Die folgenden Belege geben hierfür Beispiele:

- (18) (daf) für die zeit nich mehr würde die zeit nich mehr reichen (1.3) ich würde mich gerne (0.5) jetzt noch in den verbleibenden zehn minuten stärker (.) der (.) schriftlichen (0.3) mh (.) textentwicklung auch widmen (EV_DE_004)
- (19) hab ich ihnen hier jetz nur (.) aufgezählt wie gesagt wenn zeit bleibt können wer uns da gerne beispiele zu angucken (EV_DE_094)

B) Kommentare, welche sich auf die im Vortrag eingesetzten Medien beziehen

Während sich im schriftlichen Text Kommentare zur Integration von Grafiken oder Tabellen finden, kommen im Konferenzvortrag Diskurskommentierungen vor, die sich auf die in der Präsentation eingesetzten Medien beziehen. Hierzu gehören vor allem Kommentierungen, durch welche die Folienpräsentation sprachlich in den Vortrag integriert wird, etwa in Form von Äußerungen, in denen das Publikum innerhalb des Folienraums orientiert (20), die Abfolge der Folien kommentiert (21) oder auf technische Funktionsstörungen reagiert wird (22):

- (20) viele der (.) einzelphänomene (0.2) die *hier* von uns *in der rechten spalte* genannt werden °hh (.) ähm (0.4) insbesondere auf der intratextuellen ebene also *in diesem unteren block* (EV_DE_098)
- (21) das gab es vorher *wenn wir zurückgehen* noch nicht (0.4) *hier* steht nur inhalt inhalt inlalt aber eigentlich noch nicht auf die (hörerinnenschaft) zugeschnitten und das ham_wa ganz klar (0.3) *hier* in dem beispiel (EV_DE_004)
- (22) durch eine (.) schriftliche vorlage (0.5) *ob (.) uah zurück (0.7) okay ((lacht))* (0.6) die sieht (.) so aus [verklückt sich in der Präsentation] (EV_DE_004)

Analog zu orientierenden Kommentaren, die sich auf die Folienpräsentation beziehen, finden sich solche Kommentare für andere eingesetzte Medien, etwa für Handreichungen:

- (23) würd ich gerne noch auf das *beispiel was sie auch auf ihrem handout haben* (0.3) ähm (0.7) *drei a: (.) eingehen* so sieht (.) das original aus der (0.2)

transliteration die sie auf (.) der folie hier haben also oben links (.) der ersten seite (EV_DE_004)

Je nachdem, wie multimedial ein Vortrag gestaltet wird, können hier weitere Kommentierungsanlässe hinzukommen. Bei der Verwendung von Audio- oder Videoeinspielungen kann etwa der Beginn oder das Ende der Einspielung sprachlich begleitet werden. Die Belege (24) und (25) geben hierfür zwei Beispiele:

- (24) [nach einem Hörbeispiel] ich hoffe sie konnten alles verstanden also ich hab (.) verstehen ich hab den text ja schon so oft <<lachend> gehört ich kann schon mitsprechen> aber (.) ähm (EV_DE_004)
- (25) [bricht nach 10 s Hörbeispiel ab] das würd ich an der stelle abbrechen das dient nur der illustration (EV_DE_004)

C) Verweise auf das kommunikative Makroereignis, in dem der Vortrag stattfindet

Im Gegensatz zu der für schriftliche Kommunikation charakteristischen zerdehnten Sprechsituation (vgl. Ehlich 1983, 2007) finden die mündlich realisierten Konferenzvorträge unter der Kopräsenz von Sprecher und Hörer statt, welche zudem in das kommunikative Makroereignis der Konferenz eingebunden ist. Sprecher und Hören teilen somit Wissen über den Ablauf und die Organisationsformen des Makroereignisses Konferenz. Dies führt dazu, dass auch auf Aspekte der institutionellen Eingebundenheit des Vortrags kommentierend im Vortrag Bezug genommen wird. Es können dabei verschiedene Ebenen des Makroereignisses angesprochen werden. Zum unmittelbaren kommunikativen Rahmen des Vortrags gehören etwa Bezugnahmen auf den anschließenden Diskussionsteil, wie die Belege (26) bis (28) zeigen:

- (26) das könnten wa dann in der diskussion machen zunächst (EV_DE_004)
- (27) darüber möcht ich dann auch sehr gerne mit ihnen diskutieren (EV_DE_004)
- (28) öhm (0.4) beispiele (1.0) dieser grau unterlegten ich kann ihnen das nachher auch gerne noch im original zeigen wie das aussah (EV_DE_004)

Über diesen Rahmen von Vortrag und anschließender Diskussion hinaus kann jedoch auch auf die Sektion, innerhalb der das aktuelle kommunikative Ereignis stattfindet, Bezug genommen werden. Dies erfolgt etwa am Beginn des Vortrags zu dessen Anbindung an das Sektionsprogramm, vgl.:

- (29) ich kann (0.2) bestimmt auch anschlüsse herstellen an die beiden vorhergehenden vorträge wo einige fragen (0.3) offen geblieben sin beispielsweise (EV_DE_004)
- (30) ich freu mich dass ich ihnen eurocom hier heute vorstellen darf °h is natürlich was ganz anderes als herr steinert jetzt eben grade hier geboten hat (EV_DE_094)

Der folgende Beleg (31) zeigt zudem, dass sogar noch über den weiteren Rahmen der Sektion hinaus auf andere Sektionen der Konferenz kommentierend Bezug genommen werden kann.

- (31) ich (.) werde nicht den ganzen (.) activity theory rahmen (.) ausbreiten der is zu groß und ich ähm (0.2) denke dass es auch gestern schon zum teil getan wurde °h und auch in verschiedenen anderen sektionen getan wurde (EV_DE_004)

3.2.3 Fazit

Zusammenfassend lassen sich aus dieser explorativen Studie zu Diskurskommentierungen in Konferenzvorträgen zwei Aspekte festhalten, die auch Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen darstellen. Zum einen deutet sich an, dass die spezifische sprachliche Realisierung der metakommunikativen diskursorganisierenden sprachlichen Handlungen deutlich vom Medium der Mündlichkeit geprägt ist. Dies ist interessant im Hinblick auf die Situierung des Genres Konferenzvortrag zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. So wäre die These zu überprüfen, ob es insbesondere die Diskurskommentierungen sind, die in Vorträgen Räume für Mündlichkeit eröffnen. Zum anderen zeigt sich schon an der Analyse von nur wenigen Konferenzvorträgen, dass die Anzahl der verschiedenen Kommentierungsarten im Vortrag über die im schriftlichen Text hinausgeht. Kommentare zur Abschwächung und Erwartungseinschränkung etwa zeigten sich in stärkerer Ausprägung als dies in schriftlichen Texten zu erwarten wäre. Kommentare, die auf den institutionellen und kontextuellen Rahmen des Konferenzvortrags, auf Zeitknappheit oder die eingesetzten Medien Bezug nehmen, sind genuine, dem mündlichen Genre geschuldete Formen von Diskurskommentierungen, die in weiteren Arbeiten näher zu klassifizieren und hinsichtlich ihrer sprachlichen Routinisiertheit zu untersuchen wären. Ein Vergleich mit dem Gebrauch von Diskurskommentierungen in studentischen Seminarreferaten, also in einer dem Genre des Konferenzvortrags vergleichbaren monologischen Diskursform, die jedoch im Ausbildungsbereich des Wissenschaftsbetriebs anzusiedeln ist, kann zudem Aufschlüsse darüber geben, wie die Verwendung von diskurskommentierenden Ausdrücken im Professionalisierungsverlauf zu beschreiben ist.

4 Schlussbetrachtung

Die vorgestellten exemplarischen Untersuchungen anhand kleinerer Korpusauschnitte sind natürlich keinesfalls repräsentativ, machen aber bei aller Vorläufigkeit doch deutlich, dass selbst bei Diskursformaten, die auf schriftlichen Vorlagen beruhen und Züge von Distanzsprachlichkeit aufweisen, offenbar sprachliche und kommunikative Ressourcen genutzt werden, die für (schriftliche) wissenschaftliche Texte nicht oder so nicht einschlägig sind. Es gilt also, die verschiedenen

gesprochenen sprachlichen Genres der Wissenschaftssprache als eigene Domäne ernst zu nehmen und ihre je spezifischen sprachlichen und kommunikativen Ressourcen zu untersuchen und zu beschreiben. Dafür stellt GeWiss – in den Philologien – eine erste wichtige empirische Basis für das Deutsche dar. Die beiden hier vorgestellten exemplarischen Untersuchungen deuten darauf hin, dass die gesprochene Wissenschaftssprache teils deutliche Unterschiede im Bereich der Lexik, der Routineformulierungen und auch der kommunikativen Einbettung und der Formen der Bezugnahme auf den kommunikativ-institutionellen Rahmen im Vergleich zur geschriebenen Wissenschaftssprache aufweist. Hier gilt es, diese Hinweise anhand des Gesamtkorpus systematischer zu untersuchen und dabei auch die oben dargelegten Vergleichsperspektiven mit einzubeziehen, also etwa die verschiedenen Sprachen, L1- und L2-Daten, regionale Varianten und Studierende und Experten miteinander zu vergleichen. Dies ermöglicht es dann auch, realistische Zielkompetenzen für didaktische Zwecke zu formulieren und entsprechende didaktische Materialien zu entwickeln – ein dringendes Desiderat insbesondere bei der sprachlichen Vorbereitung von nichtdeutschen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern auf ein Studium an einer deutschsprachigen Hochschule.

Literatur

- Duden-Grammatik (2005): *Duden, Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Hrsg. von der Dudenredaktion. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Dittmar, Norbert (2010): Zum Verhältnis von Form und (kommunikativer) Funktion in der mündlichen Rede am Beispiel des Konnektors also. In: Dittmar, Norbert; Bahlo, Nils (Hrsg.): *Beschreibungen für gesprochenes Deutsch auf dem Prüfstand. Analysen und Perspektiven*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, 99–135.
- Ehlich, Konrad (1983): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24–43. Wiederabdruck in: Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 3. Berlin, New York: de Gruyter, 483–507.
- Ehlich, Konrad (2003): Wissenschaftssprachkomparatistik. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Mehrsprachige Wissenschaft – europäische Perspektiven. Eine Konferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*. München, Institut für Deutsch als Fremdsprache/Transnationale Germanistik: www.euro-sprachenjahr.de.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2002): Text commenting devices in German and English academic articles. In: *Multilingua* 21, 17–43.

- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin, New York: de Gruyter, 509–517.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (2012): The GeWiss Corpus: Comparing Spoken Academic German, English and Polish. In: Schmidt, Thomas; Wörner, Kai (Hrsg.): *Multilingual corpora and multilingual corpus analysis* (Hamburg Studies in Multilingualism 14). Amsterdam: John Benjamins, 319–337.
- Fernández-Villanueva, Marta (2007): Uses of also in oral semi-informal German. In: *Catalan Journal of Linguistics* 6, 95–115.
- Fernández-Villanueva, Marta; Strunk, Oliver (2009): Das Korpus Varkom – Variation und Kommunikation in der gesprochenen Sprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 46, 2, 67–73.
- Gohl, Christine; Günthner, Susanne (1999): Grammatikalisierung von weil als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18/1, 39–75.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 73). Regensburg: FaDaF, 293–309.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007): Der Wissenschaftliche Artikel. In: Auer, Peter; Bassler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus, 67–97.
- grammis 2.0. Grammatisches Wörterbuch*. Hrsg. vom IDS Mannheim (http://hypermedia.ids-mannheim.de/call/public/gramwb.ansicht?v_app=g&v_kat=Konnektor&v_id=1600, letzter Abruf 23.11.11).
- Helbig, Gerhard (1994): *Lexikon deutscher Partikeln*. 3. Aufl. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, Gerhard; Buscha, Joachim (2011): *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Neubearb. Aufl. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen. In: Günther, Susanne; Bückler, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin, New York: de Gruyter, 57–86.
- Imo, Wolfgang (2011): Wortart Diskursmarker? In: *Arbeitspapierreihe „Grammatik in der Interaktion“ (GIDI)* 31, 1–38.

- Krause, Wolf-Dieter (2000): Der interlinguale Textvergleich. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): *Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 119–143.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): *Textlinguistik*. Tübingen: Gunter Narr, 199–215.
- Konerding, Klaus-Peter (2004): Semantische Variation, Diskurspragmatik, historische Entwicklung und Grammatikalisierung. Das Phänomenspektrum der Partikel also. In: Pohl, Inge; Konerding, Klaus-Peter (Hrsg.): *Stabilität und Flexibilität in der Semantik. Strukturelle, kognitive, pragmatische und historische Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 199–237.
- Lange, Daisy; Slavcheva, Adriana; Rogozińska, Marta; Morton, Ralph (einger.): GAT2 als Transkriptionskonvention für multilinguale Sprachdaten? Zur Adaption des Notationssystems im Rahmen des Projekts GeWiss. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Hrsg.): *Tagungsband der GeWiss-Konferenz vom 27.–29.10.2011*. Heidelberg: Synchronverlag.
- Pasch, Renate; Brauße, Ursula; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich Hermann (2003): *Handbuch der deutschen Konnektoren. Linguistische Grundlagen der Beschreibung und syntaktische Merkmale der deutschen Satzverknüpfers (Konjunktionen, Satzadverbien und Partikeln)*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Schröder, Hartmut (1997): ‚Ich sage das einmal ganz ungeschützt‘ – Hedging und wissenschaftlicher Diskurs. In: Danneberg, Lutz; Niederhauser, Jörg (Hrsg.): *Darstellungsformen der Wissenschaften im Kontrast*. Tübingen: Gunter Narr, 263–276.
- Schwitalla, Johannes (2006): *Gesprochenes Deutsch*. Berlin: Schmidt-Verlag.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online* 10, 353–402 (<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, letzter Abruf 16.10.12).
- Weinrich, Harald (1993): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

Susanne Duxa, Christian Fandrych und Gabriela Leder

Themenschwerpunkt 3: Konzepte für eine studienbegleitende Sprachausbildung

Der von Susanne Duxa, Christian Fandrych und Gabriela Leder moderierte Themenschwerpunkt „Konzepte für eine studienbegleitende Sprachausbildung“ hatte zum Ziel, einen Austausch über neue Herausforderungen in diesem Aktionsfeld zu ermöglichen und Ansätze für einen produktiven Umgang damit zu diskutieren. Im Zentrum stand dabei die Frage nach spezifischen Unterrichtskonzepten, die der gewachsenen Diversifizierung der Adressatengruppe gerecht werden können. Durch die fortschreitenden Internationalisierungsbemühungen der Hochschulen in jüngerer Zeit neu oder vermehrt hinzu gekommen sind beispielsweise:

- Masterstudierende und Promovierende in englischsprachigen Ausbildungsgängen, die Deutsch nicht in erster Linie für ihre akademische Arbeit brauchen.
- Studierende in binationalen Studiengängen.
- Bachelorstudierende, die aufgrund eines geringfügig unzureichenden DSH-/TestDaF-Ergebnisses mit der Auflage weiteren Deutschlernens bedingt immatrikuliert werden.
- Austauschstudierende, die trotz relativ kurzer Verweildauer an der deutschen Hochschule und z. T. recht geringer Deutschkenntnisse die kommunikativen Anforderungen des Hochschulalltags bewältigen müssen.

Die hier veröffentlichten Beiträge zeigen die Breite des Spektrums der sich daraus ergebenden Sprachbedürfnisse und Sprachverwendungsbereiche, für die studienbegleitender Sprachunterricht Angebote bereitstellen muss:

Roshanak Saberi (Universität Kassel) stellte in ihrem Beitrag „Chunks in der Hochschulkommunikation“ die Entwicklung von didaktischen Materialien zur Optimierung von universitären Kommunikationsprozessen, einen medial unterstützten Ansatz zum Training hochschulkommunikativer Kompetenzen vor, die für die Bewältigung der Interaktion im akademischen Alltag an deutschen Hochschulen unverzichtbar sind. Konkret handelte es sich dabei um das Online-Formulierungswörterbuch UniComm, das im Rahmen des VW-Projekts „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ in Kassel entstanden ist und Studierenden Hilfestellungen in Form von vorgefertigten Formulierungen sowie Hinweise für adäquate Verhaltensmuster gibt.

Christian Fandrych, Renate Riedner und Albrecht Klemm (Universität Leipzig) präsentierten mit Wissenschaftssprache in Theorie und Praxis am Beispiel des Leipziger Mastermoduls „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“ einen Vorschlag,

wie *integriertes Sprach- und Fachlernen* in der Germanistik miteinander verbunden werden kann. Das Modul verbindet die Reflexion über die Bedingungen und Formen der Wissenschaftskommunikation mit praktischen sprachlichen Übungen und innovativen Übungsformen. So erhalten die Studierenden einen tieferen Einblick in die diskursiven, institutionellen und sozialen Praktiken, in die Wissenschaftskommunikation eingebunden ist, und üben gleichzeitig, zentrale Text- und Diskursformate, Stile und Formulierungsroutinen anhand von Aufgabenstellungen zu bearbeiten, die sie im Rahmen ihres Studiums ohnehin zu bearbeiten haben.

Stefan Rabn (Universität Leipzig) ging in seinem Vortrag „Mündliche Prüfungen an der Hochschule mit nichtdeutschen Muttersprachlern“ auf eine bislang wenig fokussierte Text- und Diskursart der Hochschulkommunikation ein und zeigte auf der Grundlage eines von ihm erstellten und analysierten Korpus an Prüfungsgesprächen auf, welche Merkmale von Prüfungsgesprächen ausländische Studierende im studienbegleitenden Deutschunterricht kennenlernen sollten, um in späteren Prüfungssituationen erfolgreich handeln zu können.

Tushar Chaudhuri (Hongkong Baptist University) zeigt in seinem Beitrag „Integration von eLernumgebungen in der Vorbereitung eines Studienaufenthaltes in Deutschland“, wie in einem universitären Kontext, der kulturell wie räumlich eine vergleichsweise große Distanz zum deutschen Sprachraum aufweist, Studierende eines deutschlandbezogenen European Studies-Programms sprachlich, fachlich und in kultureller Hinsicht auf einen Deutschlandaufenthalt vorbereitet und während des Auslandsjahres auch betreut werden können. Eine zentrale Rolle spielt hier die für den Studiengang entwickelte eLernumgebung, die u. a. dem integrierten Sprach-/Fachunterricht dient, zum anderen auch dem direkten Austausch mit deutschen KommilitonInnen.

***Chunks* in der Hochschulkommunikation**

Roshanak Saberi (Kassel)

1 Einleitung

Spezifische kommunikative Anforderungen des Studienalltags stellen für viele internationale Studierende an deutschen Hochschulen eine große Herausforderung dar. Sie müssen sich zum einen noch mit der Zielsprache auseinandersetzen. Zum anderen sind sie in der Regel nicht mit den kulturspezifischen Konventionen von speziellen Gesprächssituationen im Hochschulkontext vertraut. Dazu kommt, dass die Studierenden durch eine geringere zeitliche Flexibilität und einen höheren Erfolgsdruck z. B. in den modularisierten Studiengängen immer weniger Zeit haben, sich notwendige kommunikative Kompetenzen anzueignen.

Auch Lehrende bemängeln oft das Fehlen einer ausreichenden kommunikativen Studierkompetenz von internationalen Studierenden. Empirische Studien belegen, dass diese im Umgang mit Hochschullehrenden vielfach nicht über tragfähige Konzepte und sprachliche Handlungsmuster verfügen, und es ihnen daher oft nicht gelingt, ihre Anliegen sprachlich angemessen zu formulieren und durchzusetzen (vgl. Boettcher, Meer 2000).

Demnach ist eine studienbegleitende sprachliche Unterstützung für internationale Studierende nicht nur erforderlich, sondern unerlässlich. An einigen Universitäten finden sich hierzu mittlerweile schon vielfältige Angebote, die sich jedoch bisher eher der Fachsprache und dem schriftlichen Diskurs widmen. Auch in der Forschung ist die gesprochene akademische Sprache bislang deutlich weniger untersucht worden als die schriftliche. So gibt es kaum empirische Untersuchungen zu mündlichen Formen der Hochschulkommunikation und zu den

Kontaktgewohnheiten zwischen Lehrenden und Studierenden (vgl. Kiesendahl 2011: 19). Und trotz ihrer zentralen Rolle erhalten die Studierenden bei der Entwicklung entsprechender kommunikativer Kompetenzen häufig nur ungenügend Unterstützung.

Vor diesem Hintergrund stehen im Rahmen des Forschungsprojektes Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium (MuMiS) ausgewählte mündliche Bereiche aus der Hochschulkommunikation unter besonderer Berücksichtigung des fachübergreifenden kommunikativen Handelns zwischen Lehrenden und internationalen Studierenden im Fokus.

2 Projektbeschreibung

Das von der Volkswagenstiftung geförderte MuMiS-Projekt begann im Mai 2008 seine Aktivitäten mit dem Ziel, Instrumente zur Lösung von Problemen, die mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium einhergehen, zu erarbeiten, zu erproben und sie auch anderen Hochschulen zugänglich zu machen. Das Projekt ist in drei Teilprojekte untergliedert. Im vorliegenden Beitrag geht es um das Teilprojekt B, welches an der Universität Kassel angesiedelt ist. Bei diesem Teilprojekt sollen durch Erstellung eines *Online*-Formulierungswörterbuchs (*UniComm*) Hilfestellungen in Form von vorgefertigten Formulierungen sowie Hinweise für adäquate Verhaltensmuster angeboten werden. Hierbei handelt es sich um einen innovativen, medial unterstützten Ansatz eines gesteuerten Erwerbs und Trainings hochschulkommunikativer Kompetenzen, wie sie für eine gewinnbringende Bewältigung der akademischen Interaktion an deutschen Hochschulen unverzichtbar sind.

2.1 Ausgangssituation

Gespräche an der Hochschule stellen eine besondere Form institutioneller Kommunikation dar. Zu den spezifischen Eigenschaften dieser Art von Kommunikation gehört, dass sie Regeln und Normen beinhaltet, die beschreiben, wie in bestimmten Situationen verfahren wird bzw. verfahren werden soll. Diese Regeln und Normen bestimmen die Handlungsmöglichkeiten. Sie sind begrenzt und überschaubar und damit kalkulierbar und vorhersagbar, vor allem auch deswegen, weil sich die kommunikativen Situationen innerhalb einer Institution ständig wiederholen (vgl. Kiesendahl 2011: 21ff.). Dies gilt auch für die sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten, wie im folgenden Zitat unterstrichen: „Institutionen bieten standardisierte Bearbeitungen von wiederkehrenden Konstellationen. Die dafür entwickelten Formen beziehen auch Sprache systematisch mit ein.“ (Ehlich, Rehbein 1994: 5).

Coulmas zufolge macht die „Ähnlichkeit der funktionalen Ansprüche, die in vergleichbaren Situationen an die Verbalisierung gestellt werden, [...] die

Neuprägung von Ausdrücken überflüssig; und oft kann man sich auf den Schatz kommunikativer Erfahrung verlassen und sein Gedächtnis statt seiner Phantasie bemühen.“ (Coulmas 1981: 54f.)

Kompetente Sprecher verlassen sich also auf ihre kommunikativen Erfahrungen, d. h. sie eignen sich im Laufe der Zeit ein großes Repertoire an Formulierungsmustern an, auf die sie bei der Sprachproduktion zurückgreifen.

Unser Forschungsprojekt basiert auf der Annahme, dass internationale Studierende bei der Bewältigung universitärer kommunikativer Aufgaben durch zusätzliche Vermittlung von Wissen über kommunikative Vorgänge und Handlungsabläufe sowie durch ein Angebot an Formulierungshilfen mit typischen sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten der Hochschulkommunikation gezielt gefördert werden können.

Für die Bezeichnung solcher Formulierungshilfen wird auf den von Miller 1956 in der Spracherwerbsforschung eingeführten Begriff *Chunk* zurückgegriffen. Er bezeichnet damit Einheiten in der Informationsverarbeitung, die durch Bündelung den Arbeitsspeicher entlasten und die Gedächtnisspanne erweitern (vgl. Handwerker, Madlener 2009: 9).

2.2 Methodische Vorüberlegung

Im Folgenden soll skizziert werden, was bei der Erstellung und dem Umgang mit *Chunks* zu beachten ist. Zunächst werden jedoch einige Überlegungen zur Kunst der Rede aus der Antike nachgezeichnet und hinsichtlich ihrer Übertragbarkeit auf den heutigen Hochschulkommunikationskontext überprüft.

2.2.1 Sammlung von Formulierungsmustern – eine Idee aus der Antike

Die Idee der Erstellung von Listen mit *Chunks* zur Optimierung des Kommunikationsverhaltens lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen. Die Rhetorik verfolgte zu jener Zeit das Ziel, einem Redner Mittel und Strategien zur Verfügung zu stellen, die es ihm ermöglichen sollten, sein Publikum zu überzeugen. Cicero gliederte die Rede in fünf Aspekte: die Stoffsammlung (*inventio*), die Anordnung des Stoffes (*dispositio*), die Formulierung (*elocutio*), das Einprägen (*memoria*) und den Vortrag (*actio*) (vgl. Smith 2009: 1784). Für unser Teilprojekt ist vor allem der dritte Aspekt, also die *elocutio*, von besonderem Interesse. Für den Erwerb einer guten Redekompetenz sollten die Schüler der Antike vorgegebene, als gelungen bewertete Musterreden und Formulierungsmuster einüben. Durch die Erstellung von sogenannten *aptum*-Mustern (*aptum* lat. für Angemessenheit) wurden Zusammenhänge zwischen Situationsaspekten und Redemerkmale hergestellt (vgl. Hoffmann 2009: 1320). *Aptum*-Muster sind rhetorikdidaktisch von großer Bedeutung. So forderte Cicero vom Redner die Fähigkeit zur Überprüfung der Situation und des behandelten Gegenstands im Hinblick auf seine persuasiven Möglichkeiten (vgl. Schirren 2009: 1435). Nach Aristoteles versagt ein Redner,

wenn er nicht über solche restrukturierenden Muster verfügt (vgl. ebd.: 1450). Ottmers betont, dass eine erfolgreiche Kommunikation den adäquaten Einsatz dieser Muster sowie ein gewisses Einfühlungsvermögen und Fingerspitzengefühl erfordert (vgl. Hoffmann 2009: 1320). Als wichtig wurde bereits in der Antike die Kongruenz der Beziehung Stil – Autor betrachtet, die darin besteht, dass der Sprecher eine seinem Ethos angemessene Ausdrucksweise wählt: „Missglückt ihm dies, so wirkt er unglaublich oder sogar lächerlich.“ (Plett 2001: 28)

2.2.2 Zur Übertragbarkeit von Formulierungsmustersammlungen

Überträgt man die dargestellten Überlegungen nun auf heutige Hochschulkommunikationen, so sind zunächst die typischen Struktur- und Formulierungsmuster solcher Situationen herauszufiltern. Interessanterweise lassen sich hier die aristotelischen Strukturmuster wiedererkennen. Charakteristisch für den Aufbau einer Rede sind nach Aristoteles die Teile Einleitung (exordium), Hauptteil – welcher in die Teile Schilderung des Sachverhaltes (narratio) und seine „Glaubhaftmachung“ (argumentatio) gegliedert wird – und Redeschluss (peroratio) (vgl. Tappe 2002: 135). Diese Struktur ist nicht nur für angemessene mündliche Präsentationen, sondern z. B. auch für gelungene Sprechstundengespräche kennzeichnend. Die jeweilige Ausgestaltung der Strukturmuster erfolgt dabei in Abhängigkeit von kulturspezifischen Verhaltensmustern. Beispielsweise ist in einigen Kulturen eine lange Einführungsphase üblich, in der durchaus auch persönliche Angelegenheiten angesprochen werden können, bevor man zu dem eigentlichen Anliegen kommt. Dies kann in einer Sprechstunde an einer deutschen Hochschule zu Missverständnissen bzw. Missstimmungen führen, da das Erzählen persönlicher Ereignisse und Geschichten, familiärer Anliegen etc. unter anderem aufgrund anders geprägter Zeitvorstellungen in einem solchen Kontext fehl am Platz sind. Nicht selten kommt es dazu, dass Lehrende darauf hin ungeduldig reagieren und die Studierenden auffordern „auf den Punkt zu kommen“. Das folgende Beispiel eines Maschinenbau-Studenten aus dem Iran soll dies illustrieren:

Am Anfang des Studiums dachte ich immer, dass es unhöflich ist, wenn ich Professoren direkt um etwas bitte. Und so habe ich immer sehr viel erzählt. Einmal wollte ich einen Professor um ein Gutachten für die Bewerbung um ein Stipendium bitten und bin in seine Sprechstunde gegangen. Ich war aufgeregt und wollte nicht fordernd wirken. So begann ich damit, meine ganze Geschichte zu erzählen. Angefangen von meiner Zulassung an der Uni Kassel, von meiner Anreise nach Kassel, von der Äußerung meiner Freude darüber, dass ich jetzt hier studiere, aber dass ich hier noch niemanden kenne und keine finanzielle Unterstützung habe, etc. Nach wenigen Minuten allerdings fragte der Professor mich mit einem Blick auf seine Uhr ungeduldig: „Können Sie mir bitte konkret sagen, worum es geht?“

2.3 Methodisches Vorgehen

Die Kommunikation an der Hochschule ist durch vielfältige Interaktionsformen gekennzeichnet. Nach einer Befragung von Lehrenden und ausländischen Studierenden an der Universität Leipzig und an der Ruhr-Universität Bochum stellen sich unter den mündlichen Kommunikationssituationen Referate, mündliche Prüfungen, die aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen sowie Sprechstundengespräche als besonders problematisch heraus (vgl. Claußen, Mehlhorn 2004: 374ff.). Aufbauend auf diesen Ergebnissen umfasste das von uns erstellte *Chunk*-Angebot zunächst folgende Kommunikationsbereiche: „Beteiligung an Lehrveranstaltungen“, „Mündliche Präsentationen“, „Sprechstundengespräche“.

In einer späteren Phase wurde auch die E-Mail-Kommunikation einbezogen, obwohl diese schriftbasiert ist und damit nicht direkt zur mündlichen Kommunikation gehört. Zwei Gründe führten hier zur Berücksichtigung im *Chunk*-Angebot: Zum einen unterscheidet sich die E-Mail-Kommunikation von anderen schriftlichen Hochschuldiskursen, wie Haus- und Abschlussarbeiten oder Klausuren, da sie zur alltäglichen Hochschulkommunikation gehört und dort immer häufiger eingesetzt wird. Zum anderen fungieren E-Mails in der Hochschulkommunikation nicht selten als Vor- bzw. Nachbereitung von Sprechstundengesprächen. So sollen vor Sprechstunden häufig Texte wie Gliederungen oder Exposés geschickt werden bzw. bei Absprachen von Prüfungsthemen Thesepapiere o. ä. nachgereicht werden.

Allgemein unterscheiden sich die erwähnten Kommunikationsbereiche in vielerlei Hinsicht, auf die im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht eingegangen werden kann. Es soll jedoch kurz darauf hingewiesen werden, dass die ausgewählten Kommunikationsbereiche sowohl monologische als auch dialogische Diskurse umfassen. Ein monologischer Diskurs (z. B. ein Referat) folgt in seiner Struktur, aber auch hinsichtlich der zu wählenden Formulierungen standardisierten Regeln und ist stärker formalisiert als der dialogische Diskurs (z. B. ein Sprechstundengespräch). Des Weiteren lassen sich monologische Diskurse von den Sprechern gut vorbereiten, da die angebotenen Formulierungsmuster eins zu eins übernommen werden können. Es ist offensichtlich, dass dialogische Diskurse demgegenüber kaum bis ins Detail vorhergesehen und geplant werden können. Sie verlangen eine wesentlich spontanere Gestaltung der Rede, da hier vor allem auf das Gesagte des Interaktionspartners reagiert werden muss. Demzufolge weisen Sprechstundengespräche starke individuelle Prägungen auf. Hierbei entscheidet nicht nur die jeweilige Sprechintention, sondern auch die sprachliche Umgebung, die Beziehung zu der Interaktionspartnerin/dem Interaktionspartner und nicht zuletzt die Persönlichkeit und der Idiolekt einer Sprecherin/eines Sprechers darüber, mit welchen sprachlichen Mitteln gehandelt wird. Diese Faktorenviefalt stellt eine große Herausforderung für ein Formulierungswörterbuch dar.

Für die Erstellung des *UniComm* wurden in einem ersten Schritt typische Sprechhandlungen in Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden in den

oben genannten Kommunikationsbereichen identifiziert. In einem nächsten Schritt wurden prototypische Formulierungen zur Realisierung dieser Sprechhandlungen gesammelt. Die Sammlung wurde korpusgestützt angelegt und anschließend durch deutsche Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, die mit der Kommunikation an deutschen Hochschulen vertraut sind, hinsichtlich ihrer pragmatischen Angemessenheit validiert und ggf. rephrasiert.

Um den vier erwähnten Kommunikationsbereichen mit all ihren innerstrukturellen Unterschieden Rechnung tragen zu können, wurden sie im *UniComm* unterschiedlich erfasst und gemäß ihrer jeweiligen Merkmale dargestellt.

Für die Darstellung der E-Mail-Kommunikation erschien die Erstellung von Muster-E-Mails sinnvoll. Aufgrund der Überschaubarkeit und Kürze einer E-Mail kann der Kontext in einer Muster-E-Mail mitgeliefert werden.

Die Sprechhandlungen zum Kommunikationsbereich „Beteiligung an Lehrveranstaltungen“ lassen sich folgenden Kategorien zuordnen:

- Verständnisfrage
- Informationsfrage
- Kommentar

Für die Darstellung von „mündlichen Präsentationen“ und „Sprechstundengesprächen“ wurde eine dreigliedrige Struktur aus Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase ermittelt. Diese Phasen spiegeln die für eine erfolgreiche Kommunikation nötigen Strukturmuster wider. Während es unmittelbar einleuchtet, dass mündliche Präsentationen eine solche Drei-Phasen-Struktur aufweisen, ist dies bei Sprechstundengesprächen nicht offensichtlich. Auf der Basis von Analysen zahlreicher Sprechstundengespräche konnte jedoch eine monologischen Redesituationen vergleichbare Struktur festgestellt werden. Da Sprechstundengespräche vor allem aufgrund ihres dialogischen Charakters komplexer als die anderen erwähnten Kommunikationsbereiche sind, benötigen die Studierenden hier weitere unterstützende Maßnahmen für eine angemessene Verwendung der angebotenen *Chunks*. Diese Maßnahmen werden im Folgenden kurz beschrieben.

Die Formulierungen müssen aus praktischen Gründen isoliert und ohne jegliche situative oder zeitliche Einbettung aufgelistet werden. Bei solchen Aneinanderreihungen fehlen jedoch der Gesamtkontext sowie Elemente, die die Teilhandlungen miteinander verknüpfen. Während dies für monologische Diskurse weniger problematisch zu sein scheint, führt ein solcher Mangel bei dialogischen Diskursen zu großen Schwierigkeiten.

Um dieses Defizit zu verringern, wurden die *Chunks* typischen Kommunikationssituationen in Sprechstundengesprächen zugeordnet. Derzeit bilden hier acht Sprechsituationen den Rahmen für die zusammengestellten Formulierungen. Beispiele hierfür sind: „Fragen zum Thema und zu den Anforderungen an eine Hausarbeit“, „Bitte um Fristverlängerung“, „Nachbesprechung einer Studienleistung“ oder „Fragen zu Prüfungen“.

Des Weiteren kann die erwähnte drei-Phasen-Struktur den Studierenden in dieser Kommunikationssituation eine Orientierungshilfe sein. Die stark formalisierte Eröffnungsphase einer Sprechstundenkommunikation erfordert zu ihrer angemessenen Gestaltung geeignete Formulierungsmuster. So wird ein Sprechstundengespräch im Allgemeinen durch eine Begrüßung eröffnet, gefolgt von einer Selbstvorstellung und „Selbstverortung“ der Studierenden (z. B. mein Name ist ... und ich besuche bei Ihnen das Seminar ...).

Zu der Eröffnungsphase gehört ferner die Komponente „Anliegen benennen“, bei der der Gegenstand des Gesprächs mitgeteilt wird: Die Studierenden geben an, worüber sie mit dem Dozenten sprechen möchten (z. B. „Es geht um das Thema meiner Masterarbeit“ oder „Ich möchte mit Ihnen über meine Masterarbeit sprechen“).

Die Kernphase eines Sprechstundengesprächs ist stark vom jeweiligen Anliegen abhängig und umfasst entsprechend unterschiedliche Komponenten. Unterschieden wird hier, ob Studierende ein Hausarbeitsthema besprechen, eine Unterschrift einholen oder um die Fristverlängerung einer Hausarbeit bitten.

Während beispielsweise die Kernphase der Kommunikationssituation „Bitte um Fristverlängerung“ die Sprechhandlungen „Anliegen einleiten“, „Gründe benennen“, „Anliegen thematisieren“, „Annahme von möglichen Einwänden“, „Verständnis sichern“ umfasst, besteht die Kernphase der Kommunikationssituation „Bitte um Gutachten“ nur aus der Sprechhandlung „Anliegen thematisieren“.

Auch die Beendigungsphase eines Sprechstundengesprächs weist einen stark institutionell-formell geprägten Charakter auf. Hierzu gehören die Sprechhandlungen „sich bedanken“ und „sich verabschieden“. Dabei hängen der Umfang und die Art der Danksagung von dem Anliegen und dem Grad des Entgegenkommens des jeweiligen Lehrenden ab.

Für das Gelingen einer Kommunikation ist neben der richtigen Auswahl von Formulierungen und dem entsprechenden Strukturwissen auch die Berücksichtigung von Verhaltensmustern wichtig, da die Nichtbeachtung kulturell geprägten Verhaltens ebenfalls zu schwerwiegenden Missverständnissen führen kann.

Um die internationalen Studierenden auf Verhaltensmuster an deutschen Hochschulen aufmerksam zu machen, werden die ausgewählten Kommunikationssituationen mit einem Kommentar versehen, der Informationen über die jeweilige Situation enthält und Hinweise hinsichtlich eines pragmatisch angemessenen Verhaltens anbietet. Unter der Rubrik ‚Tipp‘ finden sich Vorschläge für eine optimale Vorbereitung auf ein Sprechstundengespräch. Hier werden auch die „ungeschriebenen Gesetze“ universitärer Kommunikationssituationen thematisiert. Es wurde darauf geachtet, dass die Kommentare und die Tipps die Nutzerinnen und Nutzer nicht durch Verbote verunsichern, sondern vielmehr in positiver Art und Weise zum adäquaten Handeln und Sprechen ermutigen. (Aus Platzgründen muss im vorliegenden Beitrag generell auf Beispiele verzichtet werden, sie können

jedoch *online* unter: <http://www.mumis-unicomm.de/> eingesehen werden. Letzter Abruf 5.5.12)

Obgleich die Sortierung der *Chunks* nach praxisnahen Kommunikationssituationen und das Anbieten typischer Verhaltensmuster die Studierenden bei der Anwendung von *Chunks* unterstützt, erschwert die Kontextlosigkeit der gelisteten Formulierungsmuster weiterhin deren Erwerb.

Der Erwerb und der Gebrauch von *Chunks* erfolgen bei „guten“ Lernern meist selbstständig, indem diese authentischen Kommunikationssituationen Formulierungen entnehmen, die sie memorieren und anschließend gezielt und häufig anwenden und letztendlich automatisieren. Dabei scheint der Kontext des jeweiligen Sprachmusters mit gespeichert und abgerufen zu werden – ein Prozess, der dem kindlichen Erstspracherwerb ähnelt. So eignen sich Kinder im Laufe der Zeit ein großes Repertoire an vorgefertigten Formulierungen aus unterschiedlichen Kontexten an, die sie schließlich auf neue Situationen transferieren.

Den meisten *Chunk*-Angeboten fehlt jedoch ein solcher Kontext, was Lernenden letztlich das Verstehen, die Aufnahme und die Verwendung der Formulierungen erschwert. Zudem mangelt es den Lernenden häufig an einem Bewusstsein dafür, dass solche *Chunks* für eine erfolgreiche Kommunikation äußerst wichtig sind. All dies führt dazu, dass reine Zusammenstellungen von *Chunks* kaum den erhofften Erfolg erbringen. Ein Beispiel sind die zahlreichen Reiseführer, die mittels vorgefertigter Formulierungen eine funktionierende Kommunikation im Zielsprachenland suggerieren. Der Hilfe suchende Tourist vermag trotz dieses Angebots jedoch nur selten, seine Bedürfnisse sprachlich angemessen zu realisieren, denn die Verwendung der dargebotenen Formulierungen allein verhilft ihm noch nicht zu einer angemessenen Kommunikationskompetenz.

Daraus lässt sich folgern, dass Angebote an Formulierungsmustern nur dann zum Gelingen einer Kommunikationssituation beitragen, wenn sie – zumindest ansatzweise – in interaktive Kontexte und sachgerechte Szenarien eingebunden sind. Die Idee der Ergänzung des Formulierungswörterbuchs um Szenarien hat sich für die Studierenden wahrnehmbar als didaktisch nützlich erwiesen. Szenarien stellen standardisierte Handlungsabfolgen in einem bestimmten Kontext dar und enthalten strukturierte Informationen über dynamische Handlungsabläufe (vgl. Schank, Abelson 1977). Sie nehmen Bezug auf authentische Situationen und ermöglichen durch die Vorstrukturierung des Inputs sowohl eine implizite als auch eine explizite Formfokussierung. Mit Hilfe von Szenarien können die komplexe Vernetzung von *Chunks* und deren Anwendungsmöglichkeiten effizient dargestellt werden.

Die von uns erstellten Szenarien in Form von Videoaufzeichnungen spiegeln relevante und typische (Schlüssel-)Situationen in Sprechstundengesprächen wider. Um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die wesentlichen Formulierungs- und Verhaltensmuster zu lenken, werden den Nutzerinnen und Nutzern von *UniComm* – inspiriert durch die Arbeit von Handwerker und Madlener (2009) – Videosequenzen in verschiedenen Versionen („nicht-untertitelt“, „voll-untertitelt“,

„teilweise untertitelt“) zur Verfügung gestellt. Zusätzlich steht das gesamte Skript des Szenarios zum Mitlesen oder zum Ausdrucken zur Verfügung.

3 Didaktische Aufbereitung der Lernangebote

Die Lernmaterialien sind so angelegt, dass sie *online* und als Selbstlernmaterialien genutzt werden können. Ein didaktischer Mehrwert wird durch eine begleitende Präsenz-Veranstaltung in Form eines Workshops erreicht, in dem spezifische Aufgaben den Lernprozess in einen authentischen und sozialen Kontext einbetten und somit das Erlernen der angebotenen *Chunks* für die Studierenden einen erkennbaren Sinn erhält. Im Folgenden soll das Konzept eines solchen Workshops kurz skizziert werden.

3.1 Beschreibung des Workshops „Der Weg vom Wahrnehmen zum Anwenden“

Mehlhorn (2005) stellt ein phasenweises Vorgehen bei der Behandlung einer Kommunikationssituation vor, welches als methodisches Grundgerüst des Workshops übernommen wurde. In dieses Konzept sind ferner die Lerndimensionen von Becker-Mrotzek und Brünner (2004) eingearbeitet (vgl. Becker-Mrotzek, Brünner 2004: 37ff.).

3.1.1 Wahrnehmen und verstehen

Damit die Studierenden Wissen über die Kommunikation an deutschen Hochschulen erwerben können, müssen sie zunächst die betreffenden Sachverhalte und Zusammenhänge verstehen und mit den Besonderheiten vertraut gemacht werden. Hierbei werden die Studierenden mit hochschulspezifischen Anforderungen konfrontiert. Zusätzlich ist eine Sensibilisierung für die Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs essenziell sowie die Entwicklung einer Bewusstheit dafür, dass spezifische Gesprächssituationen spezifische sprachliche Formulierungen erwarten lassen.

Beispielsweise bietet die Arbeit mit authentischen Audiodateien und Transkriptionen eine Möglichkeit für die Einbindung von Sprechstundengesprächen in den Workshop. Die Studierenden hören Aufnahmen von Sprechstundengesprächen mit sowohl Muttersprachlern des Deutschen als auch internationalen Studierenden. Zusätzlich erhalten sie Transkripte von Textpassagen, die sie in kleinen Gruppen miteinander vergleichen und anhand der folgenden Fragestellungen bearbeiten sollen:

- Wie wird das Gespräch eröffnet?
- Wie wird der/die Lehrende angesprochen?

- Können Sie aus dieser Textpassage das Anliegen der Studierenden ermitteln?
 - Wenn nicht, welche Gründe gibt es dafür?
- Wie läuft das Gespräch im Einzelnen ab?

3.1.2 Einsicht/Überzeugung gewinnen

Eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens wird nur dann erfolgen, wenn die Lerner die Einsicht oder Überzeugung gewinnen, dass ein bestimmtes Handeln für bestimmte Zwecke sinnvoll ist. Das Erlernen von *Chunks* muss für die Studierenden eine identifizierbare und sinnvolle Funktion erfüllen, und sie müssen erkennen können, welche kommunikative Aufgabe damit erfolgreich bearbeitet werden kann. Sie sollen die Tragweite des *chunk*-basierten Lernens wie auch seine Begrenztheit erkennen. Dies hängt eng damit zusammen, in wie weit sie die Besonderheiten der jeweiligen Gesprächssituation und damit verbundene sprachliche Erwartungen erkennen, was in der oben skizzierten ersten Lernphase beim Wahrnehmen und Verstehen geschehen soll. Diese Überzeugung bildet dann das Motiv für eine Veränderung des eigenen Kommunikationsverhaltens.

3.1.3 Präsentieren des *Chunk*-Angebots (*UniComm*)

Nach dem Aufbau und der Erhöhung der Sensibilisierung für die Musterhaftigkeit der Sprache und der Entwicklung der Einsicht, dass das Erlernen von *Chunks* einen positiven Einfluss auf künftige Kommunikationssituationen haben kann, erhalten die Workshop-Teilnehmer eine Einführung in das *Chunk*-Angebot. An dieser Stelle werden verschiedene Bereiche von *UniComm* beispielhaft illustriert, wobei klargestellt werden muss, dass das Angebot als Orientierungshilfe dient und die angebotenen *Chunks* nicht als Vorschriften zu verstehen sind, sondern der Erweiterung des Ausdrucksrepertoires dienen.

3.1.4 Üben

Alle Gedächtnistheorien, die versuchen, einer Unterscheidung zwischen automatischen und kontrollierten Prozessen Rechnung zu tragen, unterstreichen die Rolle des Wiederholens und häufigen Praktizierens. Durch das Üben und Wiederholen einer Aufgabe verkürzt sich die Zeit, die eine Person für die Ausführung der Aufgabe benötigt (vgl. Aguado 2002). Besonders in Bezug auf *chunk*-basiertes Lernen kommt dem Üben und Wiederholen ein besonderer Stellenwert zu, denn *Chunks* können nur dann zum Gelingen einer Kommunikationssituation beitragen, wenn sie durch aktives und kontinuierliches Üben automatisiert werden. Insofern ist es wichtig, dass die Studierenden gezielt dazu angeleitet werden, die *Chunks* in vorgegebenen Standardsituationen innerhalb des Workshops zu üben, denn häufig wird das Üben im Präsenzunterricht vernachlässigt und an Hausaufgaben delegiert.

Simulationen und Rollenspiele bieten hier eine gute Möglichkeit. Bei Simulationen soll besonders darauf geachtet werden, dass die Handlungsbedingungen weitgehend dem Alltag der Studierenden entsprechen. Die Studierenden sollen z. B. ein Sprechstundengespräch simulieren mit dem Anliegen, das sie aktuell beschäftigt und das sie demnächst mit ihrem Dozenten/ihrer Dozentin besprechen möchten.

3.1.5 Umsetzen/anwenden

Das Umsetzen des neu Gelernten ist der nächste wichtige Lernschritt. Hier geht es darum, die Lerner kommunikativ aktiv werden zu lassen. Das vorgeschlagene Verfahren „Ausprobieren im Feld“ von Mehlhorn erscheint hier sehr vielversprechend (vgl. Mehlhorn 2005: 38f.). Die Studierenden sollen eine Kommunikationssituation aus dem *Chunk*-Angebot auswählen und das neu Gelernte in einer authentischen Situation zum Einsatz bringen. Beispielsweise sollen die Studierenden die Sprechstunde eines Lehrenden ihres Faches/Studiengangs aufsuchen und studienrelevante Informationen erfragen. Die systematische Vorbereitung einer solchen Kommunikationssituation ist hierbei von besonderer Bedeutung.

3.1.6 Selbstreflexion

Die Selbstreflexion befähigt die Studierenden zu einer stärkeren Steuerung des eigenen Lernprozesses und soll dazu dienen, Erfahrungen bewusst zu machen und das neu Gelernte zu verarbeiten. Wichtig ist, dass sich die Studierenden ihrer persönlichen Stärken, Begrenzungen und Chancen bewusst werden und Strategien erarbeiten, mithilfe derer sie ihre eigene Effektivität steigern. So könnte die Bearbeitung von Fragen wie „Wie verlief das Gespräch, wo ergaben sich Störungen“ nach einem Sprechstundengespräch hilfreich für einen Erkenntnisgewinn sein.

3.2 Erste Ergebnisse

Das deutschsprachige *UniComm* wurde bereits während seiner Entwicklung im Rahmen zweier Workshops durch authentische Nutzerinnen und Nutzer, also internationale Studierende, evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluierung sind in die Modifikation des Angebotes eingeflossen. So gehen beispielsweise die Entwicklung von zusätzlichen Materialien und die Ergänzung des Formulierungswörterbuchs um die in Teilkapitel 2.3 skizzierten Szenarien auf Anregungen der Studierenden zurück. Da die Entwicklung des Formulierungswörterbuchs noch nicht abgeschlossen ist, können an dieser Stelle nur erste, vorläufige Ergebnisse vorgestellt werden.

Das gesamte Angebot ist bei internationalen Studierenden bereits in der Pilotierungsphase auf großes Interesse gestoßen. Laut einer im Rahmen der Workshops durchgeführten Umfrage haben alle Teilnehmer (insgesamt 35) die ihnen

angebotenen Formulierungen als „sehr gut“ bis „gut“ bewertet und sind der Ansicht, dass die angebotenen *Chunks* „sehr gut“ auf ihre Bedürfnisse abgestimmt sind. Beobachtungen aus den Workshops haben allerdings auch Überarbeitungen angeregt und führten beispielsweise zu einer umfassenden Umstrukturierung durch Phasierung sämtlicher Kommunikationssituationen.

4 Abschließende Bemerkung

Wie bisher ausgeführt, handelt es sich bei der Vermittlung und dem Erwerb von Struktur-, Formulierungs- und Verhaltensmustern um sehr komplexe Vorgänge. Es ist ersichtlich, dass das konkrete sprachliche Handeln in seiner Komplexität nicht allein in der Ausführung der Musterstrukturen und einer vorgegebenen Auswahl von möglichen sprachlichen Realisierungen abgebildet werden kann (vgl. Ehlich, Rehbein 1994: 163).

Versuche, das menschliche (Sprach-)Handeln zu analysieren und zu systematisieren, werden allerdings vielfach so interpretiert, als ob die Ergebnisse zwingend die Spontaneität und Kreativität zugunsten einer gelenkten Imitation von Musterlösungen einschränken würden. Dazu Ehlich und Rehbein:

Analysen von Formen des menschlichen Handelns werden häufig so missverstanden, als wollten sie der Wirklichkeit Gesetze vorkonstruieren, nach denen diese sich zu richten habe, und als schränkten sie die Handlungsmöglichkeiten des einzelnen ein. (ebd.: 162).

Die mehrperspektivische Anlage unseres Projekts versucht dagegen einer solch normativen Sichtweise entgegen zu wirken. Das im vorliegenden Kontext angestrebte Ziel der Analyse kommunikativen Handelns ist es, die Systematizität dieser komplexen Aktivität aufzuhellen und Zusammenhänge der Handlungsabläufe zu beleuchten (vgl. ebd.). Die Ergebnisse solcher Analysen können beispielsweise wie bislang dargelegt eine solide Basis für die Bearbeitung von standardisierten Kommunikationssituationen in Institutionen anbieten.

Vor diesem Hintergrund ist die Erhöhung der Sensibilität der Studierenden für die Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs und die Bewusstmachung von kommunikativen Vorgängen das übergeordnete Ziel unseres Projekts. Insofern dienen die angebotenen *Chunks* der Erweiterung des Ausdrucksrepertoires, tragen zur erfolgreichen Bewältigung standardisierter Kommunikationssituationen in der Hochschule bei und können somit die Studierenden dabei unterstützen, Unsicherheiten im sprachlichen Handeln insbesondere bei der Wahl angemessener Formulierungen abzubauen und dadurch professioneller zu handeln.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): *Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (2004): Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 29–46.
- Boettcher, Wolfgang; Meer, Dorothee (2000): „Ich hab nur ne ganz kurze Frage“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Claußen, Tina; Mehlhorn, Grit (2004): „Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen.“ – Erfahrungen aus einem Studierstrategien-Kurs. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF, 371–390.
- Coulmas, Florian (1981): *Routine im Gespräch. Zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1994): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF: theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoffmann, Michael (2009): Situation als Kategorie von Rhetorik und Stilistik. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik: Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.2). Berlin: de Gruyter, 1316–1335.
- Kiesendahl, Jana (2011): *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Mehlhorn, Grit (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Miller, Georg. A. (1956): *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*. *Psychological Review* 63, 81–97.
- Plett, Heinrich F. (2001): *Einführung in die rhetorische Textanalyse*. 9. Aufl. Hamburg: Buske.

- Schank, Roger; Abelson, Robert (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associations.
- Schirren, Thomas (2009): Topik im Rahmen der klassischen Rhetorik In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik: Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.2). Berlin: de Gruyter, 1444–1459.
- Smith, John H. (2009): Rhetoric and Stylistics in Philosophy. In: Fix, Ulla; Gardt, Andreas; Knape, Joachim (Hrsg.): *Rhetorik und Stilistik: Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.2). Berlin: de Gruyter, 1783–1797.
- Tappe, Silke (2002): Formelhaftigkeit und Argumentation. In: Bastin, Sabine; Hammer, Françoise (Hrsg.): *Aber wie sagt man doch so schön ...* Frankfurt a.M.: Peter Lang, 129–144.

Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig

Christian Fandrych, Albrecht Klemm und Renate Riedner (Leipzig)

1 Kontext

Der internationale Austausch hat sich seit Einführung der gestuften Studiengängen, zumindest im Master-Bereich, dynamisch entwickelt: Die Zahl der Studienbewerber/innen für DaF-Masterstudiengänge, die keine Bildungsinländer sind, ist nach unserer Erfahrung¹ mindestens so hoch wie die Zahl deutscher Muttersprachler/innen; zudem führt eine Reihe von Austauschprogrammen und internationalen Kooperationen zu gezielter und institutionell verankerter Studierendenmobilität. In binationalen Masterstudiengängen etwa sind Semester an der jeweiligen Partnerinstitution Pflichtbestandteil – am Herder-Institut der Universität Leipzig verbringen so Studierende aus Salamanca/Spanien, Guadalajara/Mexiko, Kairo/Ägypten, Curitiba/Brasilien und Stellenbosch/Südafrika ein oder – meistens – zwei Semester in Leipzig. Trotz sehr guter allgemeiner Sprachkompetenzen und einem guten ersten, fachbezogenen Studienabschluss stehen die Studierenden derartiger integrierter Studiengänge vor großen kommunikativ-sprachlichen Herausforderungen, wenn sie ihr Studium, insbesondere aber die Semester an der deutschen Hochschule, erfolgreich bewältigen wollen: Sie müssen sich möglichst

¹ In Abwesenheit von belastbaren Zahlen für alle DaF-Masterstudiengänge beziehen wir uns hier zunächst auf die Erfahrungen am Herder-Institut der Universität Leipzig.

schnell und umfassend auf die spezifischen institutionellen, sozialen und kommunikativen Anforderungen einstellen, die für ein (philologisches) Masterstudium an einer deutschen Hochschule einschlägig sind und bereits sehr frühzeitig auch unter diesen Bedingungen Studienleistungen erbringen, die für die Abschlussnote relevant sind. Um die Studierenden semesterbegleitend während ihres Studiums an der Universität Leipzig bei der sprachlich-kommunikativen Bewältigung der Studienanforderungen zu unterstützen, sie aber gleichzeitig auch zu einer Reflexion und einem kritischen Verständnis der verschiedenen Formen und Traditionen der Wissenschaftskommunikation anzuregen, wurde ein Mastermodul entwickelt, das Wissenschaftssprache und Wissenschaftskommunikation semesterbegleitend zum einen aus linguistisch-pragmatischer Sicht reflektiert und exemplarisch analysiert, zum anderen aber auch anhand authentischer Aufgaben praktisch erprobt und einübt. Dem Modul vorgeschaltet sind semesterbegleitende Tutorien, die bereits am jeweiligen Studienort im Ausland die Studierenden mit wichtigen Arbeitsformen, Studiertechniken und sprachlich-kommunikativen Anforderungen vertraut machen und diese praktisch einüben. Im vorliegenden Beitrag steht aber speziell das in Leipzig angebotene Modul im Mittelpunkt der Überlegungen.

2 Wissenschaftskommunikation als institutionelle und soziale Praxis

Zu den wesentlichen Grundüberlegungen, die zur Konzipierung des hier besprochenen Moduls geführt haben, gehören die folgenden:

Wissenschaftskommunikation und wissenschaftssprachliche Ressourcen sind tief und eng mit der jeweiligen gesellschaftlichen, institutionellen, fachlichen und sozialen Praxis verknüpft. Daraus folgt, dass die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Hochschulkommunikation nicht isoliert, sondern nur in enger Verbindung mit diesen übergeordneten Zusammenhängen vermittelt werden sollte. Insbesondere ist der Bezug zur bestehenden Praxis im Fach, den Fachinhalten, den fachlichen Diskurstraditionen² und zu charakteristischen Aufgabenformaten und Arbeitsaufgaben im Fach zentral. Denn die sprachlichen Ressourcen der alltäglichen Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1993) und die mit den verschiedenen Formaten der Wissenschaftskommunikation im je konkreten Fach verbundenen Routineformulierungen (Fandrych 2006) bzw. Textroutinen (Feilke 2011) und Textmuster sind auf das Engste an die sprachlich-fachlichen Traditionen bestimmter Disziplinen und Wissenschaftsgemeinschaften und an deren soziale und institutionelle Praktiken gebunden. Ohne diese Rückbindung wird beispielsweise die häufig mitzulesende, aber an der sprachlichen Oberfläche nur schwer genau festzumachende Eristik (der Streitcharakter) von Wissenschaft nicht deutlich (vgl. dazu etwa Ehlich 1993).

² Zum Begriff der Diskurstradition vgl. insbesondere Koch 1997.

Aus diesen Gründen wurde das Modul „Deutsch als Wissenschaftssprache“ von Beginn als integrative, theoretisch-praktische Veranstaltung konzipiert. Das Modul hat zum Ziel, in einem eher reflektiv-theoretischen Teil sowohl Hintergrundwissen zu Formen und Funktionen von Wissenschaftskommunikation zu erarbeiten (einschließlich eines kurzen historischen Rückblicks auf wichtige Entwicklungsbedingungen und -linien des Deutschen als Wissenschaftssprache im europäischen Kontext), als auch exemplarisch mit wichtigen linguistisch-pragmatischen Forschungsergebnissen zu verschiedenen Aspekten der Wissenschaftskommunikation und der Wissenschaftssprachkomparatistik vertraut zu machen. Dieser Teil wird v. a. in Form einer (interaktiv gestalteten und mit gemeinsamen Arbeitsphasen durchsetzten) zweistündigen Vorlesung durchgeführt. Daneben sollen (in zwei je zweistündigen Übungen) zentrale wissenschaftssprachliche Ressourcen, Routinen und Handlungsformate sowohl rezeptiver als auch produktiver Art praktisch eingeübt und kritisch reflektiert werden. Im Mittelpunkt stehen studienpraktisch relevante Text- und Diskursarten wie Exzerpte, Mitschriften, Zusammenfassungen, Exposés, Rezensionen und Präsentationen. Zentral ist dabei, dass alle Aufgaben und Handlungsformate anhand von fachlichen Themen und Projekten durchgeführt werden, die die Studierenden in anderen Modulen, die sie im jeweiligen Semester besuchen, oder im Zusammenhang mit ihrem Masterarbeitsthema erarbeiten müssen. Auf diese Weise dient das hier beschriebene Modul gleichzeitig der Unterstützung, aber auch der Reflexion von Arbeitsaufgaben, die im Studium ohnehin anfallen. Das Modul ist so dem sach-/fachbezogenen Sprachenlernen im Studium verpflichtet (vgl. Fandrych 2007): Sprachliche Formen und Ressourcen werden in ihrer Funktion und in ihrem Zusammenhang mit dem Gegenstand und den mit ihm verbundenen Denk- und Argumentationsweisen und -traditionen vermittelt.

Das Modul gliedert sich, wie bereits erwähnt, in eine interaktive Vorlesung von 2 Semesterwochenstunden (SWS), die Aspekte wie das Verhältnis von Sprache und Wissenschaft, die Entwicklung der deutschen Wissenschaftssprache im europäischen Kontext, Fragen der wissenschaftlichen Mehrsprachigkeit und Sprachkomparatistik, zentrale Text- und Diskursarten sowie sprachwissenschaftliche Methoden und Ansätze bei der Erforschung von Wissenschaftskommunikation thematisiert. Daneben stehen zwei Übungen von jeweils 2 SWS; während die eine stärker die mündlichen Fertigkeiten und Kompetenzen fokussiert, liegt der Schwerpunkt der anderen Übung auf dem wissenschaftlichen Schreiben – wobei sich in der Praxis viele Überschneidungen ergeben. Zusätzlich ist mit dem Modul ein Tutorium verbunden, das die Studierenden bei der Erarbeitung der Prüfungsleistungen unterstützt und auch Hilfestellung bei wichtigen Studiertechniken (Nutzung von Lernplattformen, Bibliographieren, Vorbereitung von Posterpräsentationen, Textredigierung) bietet.

Im Folgenden soll die Arbeitsweise im Modul anhand zweier Beispiele etwas konkreter vorgestellt werden: der Posterpräsentation und dem Exposé.

2.1 Posterpräsentationen – Bedeutung als wissenschaftliches Kommunikationsmittel und didaktisches Instrument

Neben Vorträgen haben sich Posterpräsentationen zunehmend als Form der mündlichen Wissensvermittlung im akademischen Kontext etabliert. Sie sind fester Bestandteil der Wissenschaftskommunikation in der Fremdsprachenforschung, wie ein Blick auf die Programme einschlägiger Fachtagungen verdeutlicht (bspw. DGFF, FaDaF, GMF, IDT).

Diese Entwicklung ist sicherlich im Zusammenhang mit verschiedenen Vorteilen zu sehen, die Posterpräsentationen gegenüber klassischen Vorträgen bieten:³

1. Auf wissenschaftlichen Konferenzen werden Poster meist im Rahmen eines eigenen Programmpunktes parallel zueinander von den Verfasser/-innen vorgestellt. Interessierte finden sich in kleinen Gruppen vor den Postern zusammen, wodurch die Präsentationen in einem persönlicheren Rahmen stattfinden, als dies bei Vorträgen der Fall ist. Gleichzeitig können durch das Format mehr Präsentationen auf einer Tagung stattfinden, als dies mit traditionellen Vortragsweisen möglich ist.
2. Posterpräsentationen sind nicht in erster Linie monologisch, sondern zeichnen sich durch einen hohen Grad an Interaktivität in einer ungezwungenen Atmosphäre aus. Das Aufbrechen einer starren Vortragsweise wird auch dadurch ermöglicht, dass die wesentlichen Inhalte des Forschungsprojektes unabhängig von der mündlichen Präsentation anhand des Posters rekonstruierbar sind. Fragen und Anregungen zum Forschungsprojekt können damit auch dann geäußert werden, wenn man die mündliche Präsentation selbst nicht ausreichend verstanden hat oder, wie es bei Tagungen häufig der Fall ist, aufgrund von parallel stattfindenden Veranstaltungen nicht verfolgen konnte.
3. Durch die umfassenden Visualisierungsmöglichkeiten eignen sich Poster zudem hervorragend für die Darstellung komplexer Forschungsgegenstände. Die einem Forschungsprojekt zugrunde liegende Theorie, das methodische Vorgehen, die erzielten Ergebnisse und darauf aufbauenden Schlussfolgerungen lassen sich kompakt auf einer Postseite darstellen und mittels Graphiken, Diagrammen und Bildern illustrieren.

Wie anhand dieser Ausführungen deutlich wurde, bringen Posterpräsentationen eine Reihe von Vorzügen gegenüber Vorträgen mit sich. Dennoch sind sie als studentische Text- und Diskursart nicht annähernd so etabliert wie das mündliche Referat, das trotz Kritik fester Bestandteil eines geistes- und sozialwissen-

³ Bereits in den 1970er Jahren wurden in den USA als Reaktion auf die Unzufriedenheit mit traditionellen Vorträgen und in Hinblick auf die steigende Anzahl von Tagungsbeiträgen diese Vorteile von Posterpräsentationen erkannt und für einen vermehrten Einsatz von wissenschaftlichen Postern auf Konferenzen plädiert (vgl. u. a. Maugh 1974; Reba 1979).

schaftlichen Studiums an deutschen Hochschulen ist (vgl. Guckelsberger 2005: 11). Dabei sprechen erste Erfahrungen mit Posterpräsentationen als studentischer Prüfungsleistung, wie sie etwa von Pihl/Hellermann (2006) beschrieben werden, durchaus für ein Umdenken. Ausgehend von einem handlungsorientierten Ansatz, nach dem Lernen dann stattfindet, wenn „konkretes Handeln verinnerlicht wird“ und dem didaktischen Prinzip der „vollständigen Handlung“ folgend, das einen großen Wert auf autonomes Arbeiten und die Reflexion von Arbeitsphasen legt, plädieren beide Autoren für den Einsatz von Posterpräsentationen in akademischen Lehrveranstaltungen (Pihl, Hellermann 2006: 172). Die Rückmeldungen ihrer Kursteilnehmer/innen, die im Rahmen eines sozialwissenschaftlichen Seminars an der Ruhr-Universität Bochum Poster erstellten und präsentierten, waren fast durchweg positiv. Lobend hervorgehoben wurden von ihnen insbesondere der Erwerb von Medien- und Präsentationskompetenz sowie das abwechslungsreiche Format und der Praxisbezug des von Pihl/Hellermann konzipierten Seminars (ebd.: 174).

Ausgehend von der Bedeutung von Posterpräsentationen als wissenschaftlicher Diskursart, den Vorteilen dieser Präsentationsform und positiven Erfahrungen mit Postern in universitären Lehrveranstaltungen, werden Posterpräsentationen im Modul „Deutsch als Wissenschaftssprache“ eine besondere Rolle zugesprochen. Sie sind in zwei Prüfungsvorleistungen eingebettet – der sogenannten kommentierten Bibliographie und dem Exposé.

Zunächst erstellen Kursteilnehmer/innen im Anschluss an eine Seminarsitzung zur effektiven Literaturrecherche eine Liste von 15 relevanten Publikationen zu einem selbst gewählten Forschungsthema. Sie geben die Inhalte der Publikationen in Form von Kurzkommentaren komprimiert wieder und bewerten diese im Hinblick auf die Nützlichkeit für ihr Forschungsthema. Damit üben sie zwei zentrale wissenschaftssprachliche Handlungen, das zusammenfassende Referieren und das Bewerten (vgl. hierzu auch Klemm, Rahn, Riedner 2012 mit detaillierten Ausführungen zur Rezension als studentischer Textart in diesem Modul). Die kommentierte Bibliographie ermöglicht Studierenden zudem einen soliden Überblick über die vorhandene Forschungsliteratur zu ihrem Thema.

Der Forschungsstand wird anschließend mit Hilfe eines wissenschaftlichen Posters präsentiert. Ein wesentlicher Vorteil gegenüber einem studentischen Referat liegt darin begründet, dass der Forschungsstand kompakt auf einem Poster dargestellt werden kann, anstatt ihn mithilfe von Power-Point-Präsentationen auf mehrere Folien aufzuteilen. Dadurch können nicht nur die Betrachter des Posters schneller Beziehungen zwischen den Themen und Forschungsergebnissen herstellen, sondern auch die Präsentierenden erlangen bereits während der Postererstellung einen besseren Überblick über den von ihnen aufgearbeiteten Forschungsstand. Zusammenhänge zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Positionen können sie mithilfe des Posters leichter erkennen und durch verschiedene graphische Mittel verdeutlichen.

Die Größe des Posters zwingt Vortragende zudem dazu, sich bei der Komprimierung der gelesenen Inhalte auf das Wesentliche zu konzentrieren. Da ein Poster nicht nur Visualisierungshilfe, sondern gleichzeitig auch Sprechvorlage ist, trainieren Posterpräsentationen das Einhalten von Zeitvorgaben bei mündlichen Vorträgen. Damit wird, quasi als ein Nebeneffekt, eine zentrale Strategie des mündlichen Präsentierens geübt – das Zeitmanagement.

Ein weiterer Vorzug ist die oben erwähnte Interaktivität dieser Diskursart und der ungezwungene Kontext, in dem Posterpräsentationen stattfinden. Gerade vor dem Hintergrund, dass es vielen ausländischen aber auch deutschen Studierenden Unbehagen bereitet, Referate zu halten (vgl. Guckelsberger 2005: 11f.; Mehlhorn 2005: 52; Ribeiro-Kügler 2001: 128), bietet diese Präsentationsform die Möglichkeit Sprechängste abzubauen.

Dies gilt in unserem Seminarkontext nicht nur für die Vortragenden, sondern auch für die studentischen Zuhörer/innen. Unseren Erfahrungen nach gibt es überdurchschnittlich viele Rückmeldungen von studentischer Seite bei Posterpräsentationen.

Phasen der Postererstellung und -präsentation

Posterpräsentationen werden im Modul „Deutsch als Wissenschaftssprache“ in drei Phasen eingeübt. Das Vorgehen orientiert sich hierbei an einem von Berkemeier für den Deutschunterricht vorgeschlagenen Methodenzirkel (2009: 5), der eine Übungs-, Anwendungs- und Reflexionsphase umfasst.⁴

Reflexionsphase

Wie u. a. auch Mehlhorn (2005: 52) feststellt, haben viele ausländische Studierende noch keine Erfahrung mit mündlichen Präsentationen im universitären Kontext, sodass ihnen auch die an deutschen Hochschulen übliche Form der Wissensvermittlung von Studierenden für Studierende meist unbekannt ist. Dies betrifft nach Ribeiro-Kügler (2001: 127) v. a. Studierende, die, durch eine traditive Wissenschaftsstruktur im Sinne von Ehlich (1996) geprägt, der Wissensrezeption einen großen Stellenwert zusprechen. Die Situation im Modul „Deutsch als Wissenschaftssprache“ stellt sich differenzierter dar, da hier ausländische Studierende aus verschiedenen binationalen Masterstudiengängen und in unterschiedlichen Stadien des Studiums aufeinandertreffen. Zwar hat die Mehrheit der Studierenden schon Erfahrungen mit mündlichen Präsentationen an der Universität gemacht, aber mit den spezifischen Formen und Formaten von

⁴ Die folgenden Ausführungen reflektieren in erster Linie die Erfahrungen mit Posterpräsentationen im genannten MA-Modul für DaF-Studierende am Herder-Institut der Universität Leipzig. Konkrete Vorschläge für den Einsatz von Postern im Fremdsprachenunterricht (inkl. detaillierter Angaben zur Posterstellungen) finden sich in Klemm (2012).

Präsentationen im deutschen Hochschulkontext sind viele dennoch noch nicht vertraut. So ergab eine kürzlich durchgeführte Umfrage unter elf ägyptischen Studienanfängern des am Herder-Institut angesiedelten binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache im deutsch-arabischen Kontext“, dass knapp die Hälfte noch keine Erfahrungen mit dem mündlichen Präsentieren im akademischen Kontext hatte.

In einer ersten Reflexionsphase werden die Kursteilnehmer/innen des Moduls daher mithilfe eines Arbeitsblattes von Mehlhorn (2005, Zusatzmaterial) gebeten, ihre bisherigen Erfahrungen mit Referaten einzuschätzen und verbesserungswürdige Teilbereiche ihrer eigenen Präsentationsfähigkeit zu benennen. Davon ausgehend wird im Seminar zunächst versucht, ein gemeinsames Wissen über den Nutzen und die Bedeutung von mündlichen Präsentationen im akademischen Kontext aufzubauen und für die sprachlichen Herausforderungen zu sensibilisieren.⁵

Gerade im Hinblick auf den letztgenannten Punkt existieren bei den Studierenden Unsicherheiten. Um ihnen zu verdeutlichen, dass sich die gesprochene Wissenschaftssprache nicht nur medial, sondern auch konzeptionell von der schriftlichen unterscheidet, werden im Modul authentische Mitschnitte von Vorlesungen, Referaten oder Seminardiskussionen⁶ sowie Aufzeichnungen von Posterpräsentationen aus vergangenen Semestern analysiert und zum Teil auch transkribiert. Ziel ist es zu zeigen, dass auch gesprochene Wissenschaftssprache über Eigenschaften der allgemeinen gesprochenen Sprache, wie Ellipsen, Gliederungssignale und Korrekturphänomene verfügt und diese auch zusammen mit nonverbalen Zeichen eine wichtige Funktion innerhalb des mündlichen Diskurses einnehmen. Studierende werden zudem mithilfe von Videoanalysen für Strategien zur hörergerechten Präsentation von Inhalten sensibilisiert. Die Besprechung von mündlichen Präsentationstechniken geht mit einer kriteriengeleiteten Analyse von wissenschaftlichen Postern einher, um die Merkmale eines guten Posters herauszuarbeiten. Hierfür werden studentische Poster aus vergangenen Semestern anhand eines Kriterienkatalogs von den Kursteilnehmer/innen begutachtet.

Übungsphase

In der sich anschließenden Übungsphase werden gezielt Bereiche trainiert, die die Kursteilnehmenden auf eine erfolgreiche Präsentation vorbereiten sollen. Nach Berkemeier (2009) sollte man in dieser Phase möglichst authentische Übungen

⁵ Wesentliche Eigenschaften des studentischen Referats werden in Ribero-Kügler 2001 beschrieben und sind für Studierende in Form einer Checkliste (ebd.: 133) zusammengefasst.

⁶ Entsprechende Videos finden sich im Begleitmaterial von Mehlhorn et al. (2005). Langfristig können und sollen auch Erkenntnisse aus dem internationalen Forschungsprojekt „GeWiss – Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen“ (s. den Artikel von Fandrych, Meißner, Slavcheva in diesem Band) in diesen Teil der Vorbereitungsphase einfließen.

anbieten, was im vorliegenden Kontext bedeutet, nah an den Forschungsthemen der Studierenden zu arbeiten. Teilkompetenzen einer mündlichen Präsentation werden nicht um ihrer selbst willen geübt, sondern um die Studierenden bei konkreten wissenschaft(ssprach)lichen Herausforderungen zu unterstützen. Hierzu gehört nicht nur die Fähigkeit, Wissen mündlich an andere zu vermitteln, sondern auch die Fähigkeit, als Vortragender das Präsentierte zu ‚verteidigen‘ bzw. als Zuhörer/in das Präsentierte zu kommentieren und zu hinterfragen.

Idealerweise wählen die Studierenden Themen für die Präsentation, die sie ohnehin im Rahmen von Modul- oder Abschlussarbeiten bearbeiten. Wenn es der Zeitplan zulässt, können in der Übungsphase bereits erste Posterentwürfe kritisch diskutiert werden. Relevante Redemittel für Präsentationen und Seminare Diskussionen werden u. a. aus den bereits erwähnten Zusatzmaterialien von Mehlhorn (2005) entnommen; sie sind nach Sprechhandlungen geordnet aufgelistet (bspw. eigene Position vertreten, auf andere Bezug nehmen).

Im Modul werden solche Übungssequenzen auch auf Video aufgezeichnet, um dann ausgewählte Ausschnitte zu diskutieren. Das folgende Beispiel ist eine Transkription aus einer solchen Übungssequenz, in der Kursteilnehmer/innen die Frage einer besonderen weiblichen Sprachbegabung kritisch diskutieren:

Ich finde, das ist eine, äh, keine Tatsache, das ist nur eine Behauptung und sie kann, äh, entweder falsifiziert werden oder, äh, verifiziert werden.

Ausgehend von der problematischen Kollokation „eine Behauptung falsifizieren/verifizieren“ lassen sich dann Übungen zur Argumentation durchführen, wie sie sich etwa im Lehrmaterial von Graefen/Moll (2011: 65ff.) wiederfinden. Entsprechend der Konzeption des Moduls wird versucht, wissenschaftssprachliche Überlegungen mit Bezug zu einem konkreten Text anzustellen sowie wissenschaftssprachliche Strukturen immer im engen Zusammenhang mit der individuellen Studienpraxis der Teilnehmer/innen einzuüben.

Anwendungsphase

In der Anwendungsphase erhalten alle Studierenden die Gelegenheit, ihre Projekte zu präsentieren. Zentrales Anliegen dieser Präsentation ist es, dass Studierende die für eine erfolgreiche Präsentation nötigen Teilkompetenzen in einem möglichst authentischen Rahmen anwenden und gleichzeitig Rückmeldungen zu ihren Forschungsprojekten erhalten. Daher werden Poster innerhalb einer Blocksitzung präsentiert, an der alle Studierenden und Lehrenden des Moduls teilnehmen und die zudem offen für weitere Interessenten ist. Nach Möglichkeit werden zu dieser Sitzung auch die Betreuer/innen der entstehenden Masterarbeiten eingeladen. Der Ablauf der Posterpräsentation orientiert sich an der Teilnehmerzahl des Moduls, wobei prinzipiell zwei Szenarien Anwendung finden, die jeweils mit Vor- und Nachteilen verbunden sind:

1. Lässt man die Poster nacheinander präsentieren, hat dies den Vorzug, dass die/der Präsentierende die ungeteilte Aufmerksamkeit aller Zuhörer/-innen hat. Zudem lassen sich die Präsentationen gut per Video aufzeichnen und in folgenden Sitzungen analysieren. Nachteilig ist dieses Vorgehen jedoch bei größeren Gruppen ab zehn Personen, da die Aufmerksamkeit der Zuhörer/-innen im Laufe der Blocksitzung spürbar sinkt.
2. Wählt man keine synchrone Abfolge sondern eine simultane Vorstellung aller Poster, vermeidet man zum einen Ermüdungserscheinungen bei den Zuhörer/inne/n und bietet zum anderen viel Raum für Interaktion und Wissensaustausch. Die Präsentierenden stellen ihr Projekt einem immer wieder wechselnden Publikum vor und informieren sich in den Phasen, in denen niemand an ihrem Poster Interesse zeigt, über die Projekte ihrer Kommiliton/inn/en. Zwar werden die Sitzungen dadurch wesentlich dynamischer, aber der hohe Lärmpegel erschwert – je nach räumlicher Situation – Videoaufzeichnungen einzelner Präsentationen deutlich.

Während der Posterpräsentationen erhalten die Kursteilnehmer/-innen von Seiten der Lehrkräfte und ihrer Kommiliton/inn/en nur Feedback zu inhaltlichen Aspekten ihrer Präsentation. Rückmeldungen zu den Leistungen der Studierenden im Hinblick auf die Präsentationskompetenz finden erst im Anschluss an die Blocksitzung statt.

Reflexion nach der Anwendung

Die eben skizzierte Anwendungsphase bildet nach Berkemeiers didaktischem Zirkel die Grundlage für eine erneute Reflexion der Präsentationskompetenz. Neben den Postern nehmen die oben angesprochenen Videoaufzeichnungen eine zentrale Rolle bei der Auswertung ein. Mithilfe eines vorgegebenen Kriterienrasters können die Kursteilnehmer/-innen nun individuell am Computer das Video ihrer Präsentation kritisch analysieren, indem sie ausgesuchte Passagen unter verbalen, nonverbalen und inhaltlichen Aspekten bewerten. Kriterien für die Selbsteinschätzung der mündlichen Präsentation sind bspw. der Einsatz von angemessenen Sprechhandlungsverben bei der Zusammenfassung der gelesenen Publikationen, eine klare, aber angemessene Bewertung anderer Positionen und das adäquate Eingehen auf Fragen und Kommentare der Zuhörer/-innen. Ausgewählte gute Beispiele können auch im Plenum gezeigt und besprochen werden. Zusätzlich zur gemeinsamen Auswertungssitzung erhalten die Studierenden von den Lehrkräften eine individuelle Einschätzung der Leistung, bei der insbesondere inhaltliche Aspekte aufgegriffen werden. Dieses abschließende Feedback zu den Präsentationen bildet die Grundlage für die Überarbeitung und Weiterentwicklung der studentischen Forschungsprojekte und damit für die letzte Prüfungsvorleistung im Semester – das Exposé.

2.2 Erarbeitung eines wissenschaftlichen Exposés

Bei der Erarbeitung der Textart ‚wissenschaftliches Exposé‘ geht es uns – wie auch bei der Vermittlung anderer Textarten im Modul – darum, den Studierenden deren Struktur und sprachliche Form nicht als eine ein für alle Mal feststehende, invariante Größe zu vermitteln, sondern als eine funktionale Größe, die der Realisierung historisch gewachsener spezifischer Handlungszwecke dient. „Um zu klären, was eine Textart ausmacht, müssen“ – so Graefen und Thielmann (2007: 67) – „ihre Zweckbindung, ihre Einbettung in institutionelle Zusammenhänge, ihre typischen Schreiber und Leser berücksichtigt werden.“ Im deutschsprachigen Wissenschaftssystem erfüllen Exposés in der Regel zwei mögliche institutionelle Zwecke: Im universitären Zusammenhang übernehmen Exposés eine wichtige Funktion im Betreuungsprozess von Qualifikationsarbeiten, da sie der Abstimmung zwischen den (potentiellen) Betreuern und den Studierenden dienen. Im weiteren Zusammenhang der Wissenschaftsförderung bilden Exposés die Grundlage für einen erfolgreichen Stipendienantrag, so dass der Textart hier eine weichenstellende Funktion für die Forschungsbiographie angehender Wissenschaftler/innen zukommt.

Innerhalb ihres Studienverlaufs werden Studierende im Masterstudium in der Regel erstmals mit der Textart ‚wissenschaftliches Exposé‘ konfrontiert. Auch wenn z. B. in den Masterstudiengängen des Herder-Instituts die Erstellung eines Exposés nicht über die Prüfungsordnung vorgeschrieben ist, verlangen die Betreuer/innen in der Regel ein solches, bevor sie ihre Betreuungszusage geben. Besondere Wichtigkeit erhält ein Exposé im Zusammenhang der binationalen Studiengänge, da die Betreuung hier gemeinsam von einem Leipziger Betreuer/in und einem Betreuer/in an der jeweiligen Partnerinstitution übernommen wird, wobei die Studierenden das letzte Semester, in der sie die Masterarbeit erstellen, in der Regel an der Partnerinstitution verbringen. Systematisch verankert ist das Exposé in unserem binationalen Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext“, da die ägyptische Partneruniversität die Anmeldung zur Masterarbeit über ein Registrierungsverfahren an der Fakultät realisiert, das die Vorlage eines drei bis fünfseitigen deutschsprachigen Exposés und dessen arabischer Übersetzung zwingend vorschreibt.

Charakteristika von Exposés

Im Prozess der Realisierung eines Masterprojektes markiert das Exposé den Übergangspunkt zwischen der Konturierungs- und Planungsphase und der eigentlichen Durchführung des Masterprojektes. Aufgrund dieser charakteristischen Stellung in der Projektentwicklung und -durchführung umfasst das Exposé als Textart in der Wissenschaftssprache Deutsch retrospektiv und prospektiv ausgerichtete Bestandteile: Während zum Beispiel die Ausführungen zum Stand der Forschung und zur Fragestellung deutlich machen sollen, dass die

Konturierungs- und Planungsphase erfolgreich abgeschlossen ist, nehmen Textteile wie der Arbeits- und Zeitplan und Ausführungen zum Vorgehen auf die Durchführung des Projektes Bezug, dessen sinnvolle Vorstrukturierung sie zeigen sollen. Eine Gliederung der Arbeit, die ebenfalls Bestandteil eines Exposés sein kann, ist dagegen darauf ausgerichtet, eine erste Vorschau auf die fertige Arbeit und damit auf die ‚Nachgeschichte‘ des Forschungsprozesses zu geben. Zentral ist dabei jedoch, dass retrospektive und prospektive Textteile eine argumentative Einheit bilden: So bildet die Darstellung des Stands der Forschung in erfolgreichen Exposés keinen Selbstzweck, sondern muss so angelegt sein, dass Thema und Fragestellung des Projekts als ‚Forschungslücke‘ deutlich werden. Ausführungen zu Methode und Vorgehensweise sollten sich in den im Arbeits- und Zeitplan vorgestellten Arbeitsschritten wiederfinden.

Im Modulplan bildet die Auseinandersetzung mit der Textart ‚wissenschaftliches Exposé‘ den Abschluss der Reihe der Text- und Diskursarten, durch die die Studierenden bei der Entwicklung eines eigenen Forschungsprojektes als eine der zentralen Anforderungen des Masterstudiums systematisch wissenschaftssprachlich begleitet werden. Dem Exposé sind mehrere Modulsitzungen gewidmet, die sich auf verschiedene Modulveranstaltungen verteilen und dem oben beschriebenen Methodenzirkel (Berkemeier 2009) von Reflexions-, Übungs-, Anwendungs- und erneuter Reflexionsphase folgen. Übergeordnete Lernziele bilden im Rückgriff auf Moll (2004: 356) die Aneignung von Wissen über Funktionen und Merkmale der Textart, über deren institutionelle Einbindung und Varianz im Rahmen unterschiedlicher institutioneller Kontexte und Wissenschaftstraditionen sowie über für die Textart charakteristische „(wissenschafts-)sprachliche Strukturen und Handlungsformen“ (ebd.).

(Kontrastive) Reflexion der Textart unter funktionalen Aspekten

Eine erste Einführung in die Textart erfolgt in der Vorlesung, in der eine grundlegende Bestimmung zentraler Zwecke der Textart im Wissenschaftsbetrieb erarbeitet und die einzelnen Bestandteile von Exposés vorgestellt und in ihrer jeweiligen Funktion im Textzusammenhang bestimmt werden. Einzelne Formulierungsroutinen und ihre Funktionalität im Zusammenhang der Textart und deren Bestandteile werden an Textausschnitten aus einem von uns zusammengestellten Korpus erfolgreicher wissenschaftlicher Exposés in Stipendienvergabeverfahren gemeinsam erarbeitet.

Eine weitere Vertiefung erfährt die Reflexion der Charakteristika der Textart durch den Vergleich von Exposés, die im deutschen und im ägyptischen Hochschulzusammenhang entstanden sind. Grundlage für die Auswahl der Beispiele und deren Analyse bildet eine von uns vorgenommene systematische Auswertung eines Korpus von fünf Exposés aus dem Bereich der deutschsprachigen Germanistik bzw. des Faches Deutsch als Fremdsprache und zehn Exposés bzw.

Registrierungsplänen (so die wörtliche Übersetzung der Bezeichnung im Arabischen), die dem institutionellen Zusammenhang der ägyptischen Germanistik entnommen sind. Dabei zeigen sich bereits durch den Vergleich der jeweiligen Gewichtung der einzelnen Bestandteile der Exposés charakteristische Unterschiede: Während im deutschen Hochschulzusammenhang ein *Arbeits- und Zeitplan* unabdingbarer Bestandteil von Exposés bildet, darf in einem ägyptischen Registrierungsplan eine *Gliederung* nicht fehlen. An die Stelle von Ausführungen zur *Vorgehensweise* treten in der Regel in ägyptischen Registrierungsplänen Ausführungen zum *Aufbau der Arbeit*. Dass Exposés im deutschen Hochschulzusammenhang stärker auf den Forschungsprozess ausgerichtet sind, während ägyptische Registrierungspläne stärker ergebnisorientiert sind, lässt sich dabei im Vergleich von Exposés aus dem deutschen und den ägyptischen Hochschulzusammenhang bis in einzelne Formulierungsroutinen hinein zeigen:

1. Des Weiteren sollen [...] Auffälligkeiten mit den Resultaten, die sich aus [...] ergeben, [...] in Bezug gesetzt werden.
2. Vor allem die Methode der [...] soll neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu [...] erbringen.
3. Für den Bereich der [...] möchte ich die Untersuchung der [...] in der Dissertation noch einmal gründlich erarbeiten und erweitern.
4. Ein weiterer wesentlicher Teil der strukturellen Betrachtung wird [...] sein.

Beispiele 1–4: Formulierungsbeispiele aus einem Exposé aus dem deutschen Hochschulzusammenhang

Auffällig ist hier der fast durchgängige Einsatz von Modalverben, durch die die Planungsqualität der auf die Handlungsausführung bezogenen zentralen Verben betont wird. Genau die gegenteilige Tendenz zeigt sich dagegen in der sprachlichen Gestaltung von Registrierungsplänen:

5. Nach der Einleitung, in der ich auf [...] hinweise [...], beschäftige ich mich im ersten Kapitel mit [...].
6. Näher beleuchtet werden vor allem die [...].
7. Im zweiten Teil des ersten Kapitels wird auf [...] eingegangen.
8. Hier werden klare Differenzierungen der Begriffe wie [...] ausgeführt.
9. Das zweite Kapitel setzt sich spezifisch mit der Frage [...] auseinander.
10. Aus einer literaturwissenschaftlichen Perspektive wird [...] erörtert.
11. Innerhalb dieses Kapitels wird auch ein Überblick gegeben über [...].

Beispiele 5–11: Formulierungsbeispiele aus einem ägyptischen Registrierungsplan

So wird die Darstellung des Aufbaus der Arbeit in den untersuchten Registrierungsplänen ausschließlich über Assertionen verbalisiert. Sämtliche Handlungen, die sich durchweg auf die schriftliche Präsentation der fertigen Arbeit beziehen, sind im Präsens Passiv verbalisiert. Das Ergebnis des Forschungsprozesses bzw. dessen Präsentation in einer Publikation wird damit bis zu einem

gewissen Grad bereits als feststehend verbalisiert. Die Tendenz zur Ergebnisorientierung kann dabei – jedenfalls teilweise – aus dem besonderen institutionellen Stellenwert von Exposé im ägyptischen Hochschulzusammenhang abgeleitet werden: So bilden Exposé für Magisterarbeiten und Dissertationen, für die in der Regel Bearbeitungszeiten von bis zu fünf Jahren zur Verfügung stehen, an ägyptischen Universitäten die Grundlage für ein mehrstufiges Registrierungsverfahren, das am Beginn der Durchführung eines Forschungsprojektes erfolgt. Dabei muss der Kandidat/die Kandidatin den Nachweis erbringen, dass eine vergleichbare Arbeit bisher noch an keiner anderen ägyptischen Universität registriert wurde. Mit der Registrierung verbindet sich dementsprechend eine Art von Urheberschutz, da das durch das Exposé möglichst weitgehend festgelegte Forschungsthema von keinen anderen Kandidat/inn/en mehr bearbeitet werden darf. Ein solches Verfahren besteht im deutschen Hochschulzusammenhang nicht. Im Rahmen der Abstimmung zwischen Betreuer/in und Kandidat/in, aber insbesondere auch bei Anträgen bei Stipendiengebern steht hier vor allem die Einschätzung der zeitlichen und verfahrenstechnischen Durchführbarkeit einer Arbeit im Vordergrund.

Beurteilen und Verbessern studentischer Schreibprodukte

Die in der Vorlesung begonnene Auseinandersetzung mit der Textart ‚wissenschaftliches Exposé‘ findet in der Übung zum ‚Wissenschaftlichen Schreiben‘ ihre Fortsetzung, wobei wir hier primär mit dem von Graefen und Moll (2011: 15f.) vorgeschlagenen methodischen Prinzip des Beurteilens und Verbesserns studentischer Schreibprodukte arbeiten. Grundlage hierfür bildet eine von uns immer wieder überarbeitete und erweiterte Sammlung von Textauszügen aus im Modul entstandenen studentischen Exposé, wie das folgende Beispiel aus dem Kapitel ‚Stand der Forschung‘ aus einem studentischen Exposé zur Darstellung von landeskundlichen Aspekten in DaF-Lehrwerken:

12. Auf dem Gebiet der Lehrwerkanalyse unter landeskundlichem Aspekt finden wir einige Arbeiten. Ammer (1988) beschäftigt sich mit dem Thema Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Verschiedene Beiträge von Minna Majjala (2004, 2006, 2007) haben die Analyse der landeskundlichen Inhalte in Lehrwerken und insbesondere die Darstellung der Geschichte zum Thema. Im Jahre 1998 versuchte Dick Mejer einen Kriterienkatalog zur Beurteilung der landeskundlichen Inhalte zu entwickeln. Trotzdem bedarf dieses Gebiet (Lehrwerkanalyse unter landeskundlichem Aspekt) noch genaueren Untersuchungen.

Diskutiert werden kann an dem zitierten Beispiel zunächst die Frage der Verwendung der Sprecherdeixis, die in wissenschaftlichen Exposé durchaus frequent eingesetzt wird, allerdings in der Regel nicht im Zusammenhang der Darstellung

des Stands der Forschung, da es hier gerade nicht um die Darstellung der originären Leistung des Verfassers des Exposés geht, sondern um eine möglichst objektivierende Darstellung der bestehenden Wissensbasis, an die mit der Arbeit angeknüpft wird. Angemessener wäre hier dementsprechend eine passivische Formulierung („finden sich“).

Besonders interessant ist das Beispiel jedoch, da es einen charakteristischen Schwierigkeitspunkt zwischen den verschiedenen Schritten in der Erfassung und Be- und Verarbeitung bestehender wissenschaftlicher Literatur zeigt, die wir exemplarisch im Modul mit der kommentierten Bibliographie einerseits und der Darstellung des Stands der Forschung im Exposé andererseits bearbeiten. So geht es in der kommentierten Bibliographie darum, Literatur zum Thema zu sammeln und jeweils einzeln und für sich genommen in komprimierter Form zusammenzufassen und zu bewerten. Deutlich wird an dem vorliegenden Beispiel, dass die Verfasserin hier unmittelbar an das in der kommentierten Bibliographie Erarbeitete anknüpft. Dieses wird von ihr durch die Reduzierung der Zusammenfassung auf die Wiedergabe des Untersuchungsgegenstands weiter komprimiert, um dem Anspruch des Exposés auf eine stark geraffte Darstellung des Stands der Forschung gerecht zu werden. Allerdings ist es in Beispiel 12 noch nicht gelungen, die Einzelbeiträge in einen argumentativen Zusammenhang zu stellen und den mit dem letzten Satz behaupteten Forschungsbedarf entsprechend zu begründen. Ein wichtiger Schritt für die Herstellung eines argumentativen Zusammenhangs kann es dabei sein, die Nennung von Autor/inn/en und ihren Arbeiten zugunsten einer eigenständigen Benennung der von den Autor/inn/en bearbeiteten Forschungsfelder zurücktreten zu lassen. Möglich wäre z. B. die folgende Formulierung: „Bisher liegen Arbeiten zum Deutschlandbild (Ammer 1988) und zur Geschichtsdarstellung (Majala 2004, 2006, 2007) in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vor.“ Dies hätte der Autorin des Exposés dann auch erlaubt, ihren eigenen Untersuchungsgegenstand, der sich von den genannten Themenfeldern abhebt, als Forschungslücke zu profilieren.

Eigene Schreibversuche und deren Überarbeitung

Zur Vertiefung des in der Vorlesung und der Übung Erarbeiteten und für Nachfragen steht den Studierenden ein Tutorium zur Verfügung. Eine zentrale Aufgabe des Tutoriums besteht darüber hinaus in der individuellen Beratung und Begleitung der Studierenden bei der Erarbeitung eines drei- bis fünfseitigen Exposés, das eine der Prüfungsvorleistungen des Moduls bildet. Dabei geht es nicht primär darum, den Studierenden vorgefertigte Korrekturen zu präsentieren, sondern darum, die Studierenden auf Stärken und Schwächen der von ihnen erstellten Textteile aufmerksam zu machen. Ziel ist es, den Studierenden eine Selbstreflexion zu ermöglichen und sie – in ähnlicher Weise wie in der Übung – bei der Beurteilung und Erarbeitung von Verbesserungsmöglichkeiten gezielt zu unter-

stützen. Die von den Studierenden als Prüfungsvorleistungen abgegebenen Exposés werden dann noch einmal in Einzelkonsultationen von den Lehrenden des Moduls kommentiert, so dass sie die Möglichkeit zu einer gezielten Überarbeitung des Textes vor der Abgabe an die Betreuer/innen der Arbeit haben.

3 Fazit

Wie deutlich geworden sein dürfte, erfordert das hier vorgestellte Modul eine enge Absprache und Abstimmung auf Seiten der Lehrenden und eine detaillierte Planung. Das Modul existiert zudem nicht einfach für sich, sondern greift auf Themen, Arbeitsformen und Projekte zurück und arbeitet mit und an ihnen, die aus anderen Modulen bzw. aus dem Erfordernis der Masterarbeit stammen. Damit dient es auch als eine Art Prisma, in dem sich die verschiedenen Fragestellungen und Themen spiegeln und brechen, die im Masterstudiengang an den Partnerstandorten und in Leipzig insgesamt von Bedeutung sind. So wird auch ein Austausch in der gesamten Breite des Fachs und über verschiedene Wissenschafts- und Diskurstraditionen ermöglicht. Bei der Diskussion der Projektentwürfe, der Posterpräsentationen und der Exposés kommt es daher auch darauf an, dass in inhaltlichen Fragen gegebenenfalls eine Abstimmung mit den jeweiligen Betreuer/inne/n erfolgt, in jedem Fall die Themen- und Projektarbeit aber fragend-entwickelnd und nicht lenkend-präskriptiv erfolgt. Hilfreich ist es, wenn im Team der Dozent/inn/en selbst verschiedene Schwerpunkte im Fach vertreten sind. Dies hilft dabei, die zentralen Prinzipien des Moduls umzusetzen: Die Integration von Fach- und Sprachunterricht anhand authentischer kommunikativer und sozialer Praktiken, sowie die Verbindung von Hintergrundwissen, Reflexion der Praxis, praktischen Übungen und Aufgaben mit der eigenen Projektarbeit. Die sehr gute Evaluation dieses Moduls durch die Studierenden (auch aus größerer zeitlicher Distanz) und die sichtbaren Erfolge in ihren wissenschaftlichen Kommunikations- und Schreibfähigkeiten hat dazu geführt, dass wir nach Wegen suchen, solche integrierte Angebote auch stärker an den Partnerhochschulen zu implementieren bzw. sie dort auszubauen.

Literatur

- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: Iudicium, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1996): Wissenschaftskommunikation und Weiterbildung. In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; Eichinger, Ludwig M.; Kelletat, Andreas F.; Krumm, Hans-Jürgen; Michel, Willy; Reuter, Ewald; Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 22. München: Iudicium, 171–190.
- Fandrych, Christian (2006): Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Konrad Ehlich; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 39–62.
- Fandrych, Christian (2007): Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.): *Textkompetenz*. Tübingen: Gunter Narr, 275–298.
- Feilke, Helmuth (2011): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textroutinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 1–31.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007): Der Wissenschaftliche Artikel. In: Auer, Peter; Bassler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt a.M.: Campus, 67–97.
- Guckelsberger, Susanne (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen: Diskurs-analytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: Iudicium.
- Klemm, Albrecht (2012): Posterpräsentationen im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 47, 24–29.
- Klemm, Albrecht; Rahn, Stefan; Riedner, Renate (2012): Die Rezension als studentische Textart zur Einübung von zentralen wissenschaftssprachlichen Handlungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4/39, 405–435.
- Koch, Peter (1997): Diskurstraditionen: zu ihrem sprachtheoretischen Status und ihrer Dynamik. In: Frank, Barbara; Haye, Thomas; Tophinke, Doris (Hrsg.): *Gattungen mittelalterlicher Schriftlichkeit*. Tübingen: Gunter Narr, 43–79.

- Maugh, Thomas H. (1974): Poster sessions: A new look at scientific meetings. In: *Science*, 184, 1361.
- Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate; Kleppin, Karin (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil 1: Handreichungen für Kursleiter zum Strategienkurs. Teil II: Lernberatung*. München: Iudicium.
- Moll, Melanie (2004): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache „für Fortgeschrittene“ am Beispiel des Linguistischen Promotionsprogramms LIPP. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 73). Regensburg: FaDaF, 349–369.
- Pihl, Christian; Hellermann, Klaus (2006): Konzept und die Erfahrungen mit einer Posterpräsentation als modularem Leistungsnachweis in handlungsorientierten sozialwissenschaftlichen Veranstaltungen. In: *Das Hochschulwesen* 54/5, 171–175.
- Reba, Richard C. (1979): Relative advantages and disadvantages of poster presentations at a scientific meeting. In: *The Journal of Nuclear Medicine* 20/6, 582–582. (<http://jnm.snjournals.org/content/20/6/582.full.pdf>, letzter Abruf 3.9.12).
- Ribero-Kügler, Ana (2001): Das Referat als mündliche Wissensvermittlung von Studenten für Studenten. In: „*Effektiv Studieren*“: *Texte und Diskurse in der Universität* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Beiheft 12). Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 127–134.

Wissensbearbeitung in mündlichen Hochschulprüfungen mit ausländischen Studierenden – Exemplarische Analysen und Schlussfolgerungen für den studienbezogenen Deutschunterricht

Stefan Rahn (Leipzig)

Es gibt x Verständnisse und auch methodische Zugriffe auf Kultur als Phänomen. Ich muss einige kennen, aber ich kann einen eigenen, völlig anderen Standort entwickeln. Aber ich muss einen Standort entwickeln. Und das muss man mir in der Prüfung zeigen können. Insofern, es gibt eigentlich keinen richtigen oder falschen Standort, es gibt nur einen nicht vorhandenen oder vorhandenen Standort.¹

1 Das Prüfungsgespräch – eine studienrelevante Diskursart

Die Wissenschaftssprachforschung hat zahlreiche empirische Arbeiten zu spezifischen Text- und Diskursarten sowie zum wissenschaftssprachlichen Handeln

¹ Das Zitat entstammt einem Interview mit einem Prüfer aus dem Fach Erziehungswissenschaften, in dem er u. a. über seine wissenschaftlichen Erwartungen an Prüfungskandidaten in mündlichen Prüfungen spricht.

hervorgebracht.² Diese Arbeiten haben wesentliche Erkenntnisse für die Sprach- und Wissenschaftsqualifizierung von deutschen und insbesondere auch ausländischen Studierenden und Wissenschaftlern³ geliefert. Prüfungsdiskurse mit ausländischen Studierenden haben allerdings bisher nur eine marginale Rolle gespielt.⁴ Die mündliche Hochschulprüfung als Diskursart und Format der Leistungsüberprüfung ist für Studierende aber nicht weniger wichtig als etwa das Seminarreferat oder die Seminararbeit. Hier lässt sich also ein deutliches Forschungsdesiderat erkennen.

Mündliche Prüfungen sind komplexe universitäre Kommunikationssituationen, auf die ausländische Studierende (und natürlich auch deutsche Studierende) zweifellos vorbereitet werden müssen. Für die Notwendigkeit einer diskursartbezogenen Vorbereitung spricht zunächst einmal die (wenn auch fachspezifisch unterschiedlich wichtige) Rolle, die mündliche Prüfungen im deutschen Wissenschaftskontext spielen, u. a. als Modulprüfungen im Bachelor- und Masterstudium sowie als Abschlussprüfungen und Staatsexamina. Dafür spricht weiterhin die relative Seltenheit vergleichbarer kommunikativer Ereignisse im sonstigen Studienalltag: Längere wissensbezogene Einzelgespräche mit Hochschullehrenden führen Studierende allenfalls noch in Sprechstundengesprächen.⁵ Zu diesem generellen Defizit an mündlicher fachbezogener Interaktion mit Lehrenden kommen bei internationalen Studierenden mind. zwei Schwierigkeiten hinzu:

(1) Deutsch ist nicht ihre Muttersprache. Das bedeutet zum einen, dass sie in mündlichen Prüfungen Fachwissen in einer Fremdsprache referieren, diskutieren, erklären usw. müssen; zum anderen fällt ihnen die Erschließung der lexikalischen und strukturellen Vielfalt sowie der semantischen und illokutiven Leistung der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1993, 1995) tendenziell schwerer als deutschen Muttersprachlern. Ehlich bezieht sich mit seinem Konzept der alltäglichen Wissenschaftssprache in Abgrenzung zur Fachsprache auf die sprach-

² Zu den wichtigsten Arbeiten in dieser Hinsicht zählen Wiesmann (1999) zur mündlichen Kommunikation in Lehrveranstaltungen, Guckelsberger (2005) zum Seminarreferat, Steinhoff (2007) zum wissenschaftlichen Schreiben und Stezano Coteló (2008) zur Seminararbeit. Einen ausführlichen Forschungsüberblick bieten Fandrych und Graefen (2010).

³ Maskuline Personenbezeichnungen stehen im Artikel für das generische Maskulinum.

⁴ Die umfangreichste empirische Studie zu Prüfungsgesprächen an der Hochschule hat Meer (1998) vorgelegt, allerdings nur zu Prüfungen mit deutschen Muttersprachlern. Ylönen (2006) stellt ein E-Learning-Material zur Prüfungsvorbereitung ausländischer Studierender vor. Mehlhorn et al. (2005) bieten ein Kapitel zu Prüfungsgesprächen für studienbegleitende Kurse. Bauer (2002) diskutiert Problembereiche der Interaktion mit ausländischen Prüfungskandidaten aus der Prüferperspektive. Eine vielversprechende Datengrundlage für (kontrastive) empirische Forschungen zu germanistischen Prüfungsgesprächen (und Vorträgen/Referaten) entsteht derzeit im Rahmen des GeWiss-Projektes am Herder-Institut der Universität Leipzig, vgl. Fandrych et al. (2009) und <https://gewiss.uni-leipzig.de> (letzter Abruf 19.7.12). Ein Teil dieser Daten ist auch Bestandteil des Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK), das zur Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD) des Instituts für Deutsche Sprache (IDS) gehört und online für Forschungszwecke zur Verfügung steht.

⁵ Claußen und Mehlhorn (2004) haben zeigen können, dass die mangelnde Beteiligung an der mündlichen Wissenschaftskommunikation von ausländischen Studierenden und ihren deutschen Lehrenden gleichermaßen als Problem erkannt wird. Ihre Daten zeigen auch, dass ausländische Studierende die wenigen vorhandenen Gesprächsmöglichkeiten, etwa Sprechstundengespräche, teilweise meiden.

lichen Mittel, die die Wissenschaften übergreifend verwenden und die auf eine spezifische Art der Wissensgewinnung und der wissenschaftlichen Praxis verweisen (vgl. die exemplarische Analyse der Fügung *eine Erkenntnis setzt sich durch* in Ehlich 1995). Diese sprachlichen Mittel, denen „die diskursive Qualität des Wissenschaftsprozesses [...] eingeschrieben“ (Ehlich 1993: 30) ist, sind Lernern aufgrund ihrer formalen Nähe zur Alltagssprache nur scheinbar leicht zugänglich.

(2) Internationale Studierende haben ihre Bildungs- und Teile ihrer Wissenschaftssozialisation i. d. R. in einem anderen Wissenschaftskontext durchlaufen. Der Schritt an die deutsche Hochschule bedeutet für sie, „ein Grundverhältnis zum Wissen aufzukündigen, das sie in ihrer Wissenschaftssozialisation erworben haben“ (Ehlich 1995: 347). Internationale Studierende bringen also eine spezifische Perspektive auf wissenschaftliches Wissen und wissenschaftliches Handeln in Texten und Diskursen mit, die naturgemäß davon abweichen kann, was häufig als charakteristisch für die deutsche Wissenschaftstradition und das Lehren und Lernen an deutschen Hochschulen herausgestellt wird.⁶ Sie stehen dann vor der Herausforderung, ihre spezifischen Erwartungen an die Wissensbearbeitung, an wissenschaftliches Arbeiten und Handeln und an die eigene institutionsspezifische studentische Rolle zu hinterfragen. Im Handlungszusammenhang von mündlichen Prüfungen stellt sich für sie die Frage, ob Prüfungserfahrungen aus einem anderen Wissenschaftskontext eine stabile Handlungsgrundlage für mündliche Prüfungen an deutschen Hochschulen darstellen.⁷

2 Exemplarische Analysen zur Wissensbearbeitung in Prüfungsgesprächen

Wissenschaftliches Wissen wird in unterschiedlichem Maße als wahr oder strittig, gesichert oder ungesichert, kanonisch oder vorläufig angesehen. Thielmann (2009) spricht in diesem Zusammenhang von zwei Zonen des wissenschaftlichen Wissens – der Verbindlichkeitszone und der Streitzone. Die erste enthalte das gesicherte Wissen, während in der letzteren über neues Wissen gestritten werde. Zu den Aufgaben der Universität und ihrer Dozenten und Wissenschaftler gehöre es, Studenten nicht nur gesichertes Wissen zu vermitteln, sondern sie vor allem an die Streitzone und die für sie übliche diskursive Auseinandersetzung mit wissenschaft-

⁶ Vgl. etwa Ehlich (1993, 1995) zum Begriff der Eristik; Redder (2002) zur studentischen Wissensaneignung; Venohr (2008) zur Kulturspezifik der mündlichen Wissenschaftskommunikation; Wiesmann (2001) zum diskursiv entwickelnden Lehren und Lernen.

⁷ Die Mehrzahl der internationalen Studierenden kennt Prüfungsdiskurse auch von ihrer Heimatuniversität und geht folglich mit bestimmten Diskurserwartungen in die Prüfungssituation. Das zeigen die Fragebogendaten, die ich im Rahmen einer größeren Untersuchung erhoben habe: 13 von 22 internationalen Studierenden, deren mündliche Fachprüfungen aufgezeichnet wurden, gaben an, an ihren Heimatuniversitäten (u. a. in Frankreich, China, Kolumbien, Russland und der Ukraine) schon drei Mal oder häufiger mündlich geprüft worden zu sein. Lediglich vier Befragte hatten noch nie vorher eine mündliche Prüfung erlebt.

lichem Wissen heranzuführen.⁸ Ähnlich äußert sich Redder (2002), die die studentische Wissenschaftssozialisation diskutiert, insbesondere die Entwicklung des wissenschaftlichen Einschätzens im Studienverlauf. Diese Sprachhandlung entwickle sich ausgehend von einem vorwissenschaftlichen „*kontingente[n] Meinen*“ (ebd.: 19, Hervorh. im O.) über mehrere Etappen hin zu einem fachspezifischen wissenschaftlichen Einschätzen. Die einzelnen Etappen sind laut Redder mit unterschiedlichen Wissensmodi und einer jeweils spezifischen studentischen Bearbeitung von wissenschaftlichem Wissen verbunden. Der ersten Phase der selektiven und dozentenvermittelten Wissensaufnahme folgt, so Redder, eine Phase des Lern-Wissens/forschenden Lernens; das forschende Lern-Wissen wird zunehmend in lernendes Forschungs-Wissen umstrukturiert, anfangs noch durch Vermittlung des Dozenten, später durch direkte Aneignung von neuem Forschungswissen; am Ende steht die selbstständige Aneignung von Forschungswissen als Basis für das eigene wissenschaftliche Handeln.

Ausgehend von diesen Überlegungen sollen in der Analyse der Prüfungsbeispiele u. a. die folgenden Fragen gestellt werden:

- Wird Wissen diskursiv geprüft? Wie verbindlich/kanonisch oder strittig/vorläufig ist das in den Prüfungssequenzen bearbeitete wissenschaftliche Wissen?
- Wie ist das wissenschaftliche Wissen in den Prüfungsbeispielen im universitären Handlungszusammenhang verankert (z. B. Bezug auf spezifische Lehrveranstaltung/Lehrveranstaltungstyp; Bezug auf Dozentenwissen, verschriftlichtes Forschungswissen usw.)?
- Werden unterschiedliche Wissenstypen mit unterschiedlichen sprachlichen Handlungen bearbeitet und unterschiedlichen sprachlichen Mitteln realisiert? Wird Wissen in der „Verbindlichkeitszone“ sprachlich anders bearbeitet als Wissen in der „Streitzone“?

Diese Fragen sind im Rahmen dieses Artikels anhand von zwei Beispielen nicht umfassend zu beantworten. Es sollen aber zumindest einige vorläufige Antworten gegeben werden.

2.1 Beispiel 1: Modulteilprüfung Völkerrecht⁹

Bei Beispiel 1 handelt es sich um einen Abschnitt aus einer juristischen Prüfung, die eine Vorlesung zum Völkerrecht abschließt. Es ist eine von zwei Teilleistungen im Rahmen eines Moduls im ersten Semester eines Masterstudienganges. Die Kandidatin stammt aus Litauen und ist sowohl an ihrer früheren Universität in

⁸ Diese Sicht auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Wissen und die damit verbundene didaktische Aufgabe von Hochschullehrern wird auch in dem einleitenden Prüferzitat deutlich.

⁹ Die Prüfungsbeispiele 1 und 2 sind nach den Konventionen der Halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) transkribiert worden (vgl. Rehbein et al. 2004). Auf die Darstellung der Zeitachse wurde aus Platzgründen verzichtet. Beispiel 1 ist 2:07, Beispiel 2 ist 1:59 Minuten lang.

Litauen als auch an einer deutschen Universität schon mind. drei Mal mündlich geprüft worden.

[1]

P [v]	Komm wer mal zum nächsten Element • zum Element der Staatsgewalt. Was
--------------	---

[2]

P [v]	verstehen Sie denn unter Staatsgewalt?
PK [v]	Ähm Staatsgewalt, das ist die

[3]

PK [v]	Zuständigkeit äh des Staates, die • • ähm • • die äh ((1,5s)) Hoheitsgewalt
---------------	---

[4]

P [v]	• • • Hm̃.
PK [v]	auf dem Staatsterritorium ausüben. • • • Hab ich vielleicht nich
PK [sup]	<i>lachend</i>

[5]

P [v]	Jaa, doch, doch, doch, doch, doch, doch. • • Ähm • • wenn Sie s noch n
PK [v]	richtig gesagt, oder?

[6]

P [v]	bisschen genauer machen, was gehört alles zur Staatsgewalt? Welche
--------------	--

[7]

P [v]	Hoheitsgewalten gehören da mit dazu?
PK [v]	Ähm das wär die exekutive, legislative und judikative

[8]

P [v]	Sehr schön. Alle drei staatlichen Gewalten. ((1,1s)) Muss die
PK [v]	Gewalten.

[9]

P [v]	Staatsgewalt eigentlich legitim sein nach Auffassung des Völkerrechts?
PK [v]	Es

[10]

PK [v]	muss legitim sein, aber es is auch wichtig, dass ähm die Staatsgewalt auch äh
---------------	---

[11]

P [v]	• • Effektiv. Genau, (nich). Die Effektivität is wahrscheinlich
PK [v]	effektiv ist.

[12]

P [v]	bedeutungsvoller als die Legitimität. Ob sie legitim sein muss, is eher
PK [v]	Hm̃.

[13]

P [v]	umstritten, und die meisten sagen, Effektivität ist das Entscheidende. Wann ist
PK [v]	Ja.

[14]

P [v]	denn die Staatsgewalt effektiv?
PK [v]	••• Es ist effektiv, wenn es ähm hundert

[15]

PK [v]	Prozent und in allen Bereichen des Staates die/ den Schutz den (ein) äh den
---------------	---

[16]

P [v]	Hm̃.
PK [v]	der Menschen (geben) und gewährleistet. Also wenn es, wenn es alle, alle

[17]

P [v]	Hm̃.
PK [v]	Bereiche •• ähm ((1,3s)) äh •• also schützt und, und ge/ • und •• versichert.

[18]

P [v]	•• Gut. Was passiert denn, wenn die Staatsgewalt vielleicht nicht mehr in
--------------	---

[19]

P [v]	allen Bereichen funktioniert, wenn es, wenn es Aufständische gibt oder so
--------------	---

[20]

P [v]	marodierende Truppen? Wie nennen wir denn ein solches Phänomen, wenn
--------------	--

[21]

P [v]	die Staatsgewalt allmählich ihre Effektivität verliert?
PK [v]	Hm̄ ••• s ist englische

[22]

P [v]	Genau, sehr schön, ein failing state. Ein
PK [v]	Begriff • ähm ((2,1s)) failing state?

[23]

P [v]	Staat, der sozusagen/ äh äh wo s, wo s, wo s bergab geht mit der, mit der
--------------	---

[24]

P [v]	Staatsgewalt. Ein failing state oder wenn s gan/ wenn gar keine Staatsgewalt
--------------	--

[25]

P [v]	mehr übrig geblieben ist, • wie nennen wir das dann?
PK [v]	Wenn es • keine

[26]

P [v]	• • • Dann is s kein <u>faili</u> ng state, sondern dann is s
PK [v]	Staatsgewalt? ((1,1s)) Ähm.

[27]

P [v]	(schon) ein—	Ja, ganz genau. Ein failed state, sehr schön.
PK [v]		• Fail state.
PK [sup]		<i>lachend</i>

Dem Prüfer (P) geht es in der vorliegenden Prüfungssequenz um eine Bestimmung des Begriffs der Staatsgewalt durch die Studentin (PK). Die Sequenz findet (so wie die gesamte Prüfung) in Bezug auf das bearbeitete Wissen in der „Verbindlichkeitszone“ statt. Es wird Lernwissen erfragt – vermutlich in der Vorlesung vermitteltes Dozentenwissen und forschendes Lernwissen der Prüfungskandidatin. Das geschieht fast ausschließlich durch die sprachliche Handlung der Frage/ Prüferfrage¹⁰, die das zentrale Mittel des Zugriffs auf das Wissen von Prüfungskandidaten darstellt. Hauptsächlich mittels W-Fragen zielt der Prüfer hier auf einen gut abgrenzbaren propositionalen Gehalt, der – so ist anzunehmen – mit den Inhalten der Vorlesung übereinstimmt. Die erste Prüferfrage (*Was verstehen Sie denn unter Staatsgewalt?*) scheint zwar davon abzuweichen und eine eigene Positionierung der Prüfungskandidatin zum Begriff der Staatsgewalt zu verlangen. Tatsächlich wird aber wohl eine Erläuterung dessen erwartet, was gemeinhin unter Staatsgewalt verstanden wird. Dafür spricht die Initialposition dieser Frage im Handlungsmuster direkt nach der einleitenden steuernden Handlung des Prüfers.

Trotz der Dominanz des verbindlichen Wissens in diesem Beispiel wird im Zusammenhang mit der Frage nach der Legitimität und Effektivität der Staatsgewalt auch deutlich, dass das erfragte Wissen nicht gänzlich unstrittig ist (Zeilen 11–13). Eine Auseinandersetzung mit den offensichtlich vorhandenen unterschiedlichen Forschungspositionen wäre also möglich, dazu kommt es jedoch nicht. Die Prüfungskandidatin stellt in ihrer Antwort auf die Frage des Prüfers nach der Legitimität der Staatsgewalt von sich aus keinen Forschungsbezug her, sondern verweist nur auf die Bedeutung der Effektivität (Zeilen 9–11); der Prüfer wiederum lässt die unterschiedlichen Forschungspositionen nicht von der Prüfungskandidatin in ihrer Diskursivität darstellen, sondern referiert selbst knapp die Mehrheitsposition in der Forschung (... *die meisten sagen, Effektivität ist das Entscheidende*).

¹⁰ Eine ausführliche Darstellung der für mündliche Prüfungsdiskurse relevanten Handlungsmuster (insbes. Frage-Antwort) und ihrer zweckgebundenen institutionellen Ausprägungen kann hier nicht erfolgen. Zahlreiche Handlungsmuster der Unterrichtskommunikation sind von Ehlich/Rehbein (1986) herausgearbeitet worden, etwa die Regiefrage und das Aufgabe-Lösungs-Muster. Diese Muster strukturieren zweifellos auch die Interaktion in mündlichen Prüfungen (vgl. Rahn 2011 für eine ausführlichere Beschreibung). Auf die wesentliche Eigenschaft von Prüfungsfragen – das Fehlen eines Wissensdefizits beim Fragenden – weist bereits Searle (1969) hin.

Während Prüfer in ihrer Funktion an der Institution Hochschule das Wissen von Prüfungskandidaten elizitieren und bewerten sollen, haben Prüfungskandidaten v. a. die Aufgabe, auf die Wissenselizationen des Prüfers zu antworten und ihr wissenschaftliches Wissen verfügbar und bewertbar zu machen. Meer (1998) argumentiert, dass die Rolle des Prüfungskandidaten dabei nicht als passive Rolle zu verstehen ist. Sie sieht für Prüfungskandidaten geradezu eine Initiativpflicht, der diese nachkommen können bzw. müssen, indem sie ihr wissenschaftliches Wissen aktiv präsentieren sowie zusätzliches Wissen anbieten und dadurch Anknüpfungspunkte für den Prüfer schaffen. Die Prüfungskandidatin in Beispiel 1 versteht ihre Rolle offenbar nicht als initiativ – bei ihr lässt sich ein defensiv geprägtes Antwortverhalten feststellen. Sie macht keine Äußerungen, die propositional oder illokutiv über die Fragen des Prüfers hinausweisen. Darüber hinaus scheint der propositionale Gehalt und Umfang ihrer Antworten zumindest teilweise nicht den Erwartungen des Prüfers zu entsprechen. Die allgemeine Einstiegsfrage nach ihrem Verständnis von Staatsgewalt nutzt die Kandidatin nicht zu einer längeren Antwort, wodurch der Prüfer anschließend gezwungen ist, sehr schnell einen zweiten Durchlauf durch das Frage-Antwort-Muster zu initiieren (mit dem Hinweis, sie möge es „n bisschen genauer machen“, vgl. Zeilen 5–7).

2.2 Beispiel 2: Modulabschlussprüfung Interkulturelle Kommunikation

Das zweite Prüfungsbeispiel entstammt einem erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang. Es handelt sich um eine Abschlussprüfung, die sich auf die Inhalte aller drei Veranstaltungen (Vorlesung, Seminar, Übung) eines Moduls im dritten Semester bezieht. Die Prüfungskandidatin kommt aus der Ukraine und ist an einer deutschen Hochschule noch nie vorher mündlich geprüft worden, an einer ukrainischen Universität aber bereits drei Mal oder häufiger.

[1]

P [v]	Aber wir müssen noch einmal uns fragen, also wenn das so ist, wie Sie
--------------	---

[2]

P [v]	sagen, wann sind Sie denn dann kulturell kompetent oder interkulturell
--------------	--

[3]

P [v]	kompetent oder transkulturell kompetent?
--------------	--

PK [v]	
---------------	--

((1,7s)) Mm̄ ••• aus ((1,4s) m̄.

[4]

P [v]	((1,1s)) Sie können jemand nehmen. Also was sagt Herr Thomas, wann is man
--------------	---

[5]

P [v]	kompetent, oder was sagen andere, wann is man kompetent?
--------------	--

PK [v]	
---------------	--

Ja, also ähm ••

[6]

PK [v] auch erste Gedanke/ also zum Beispiel • t/ ja Stefanie Rathje sagt,

[7]

PK [v] interkulturell kompetent und transkulturell kompetent, das is eigentlich

[8]

PK [v] Synonyme, und man kann nich sozusagen äh das irgendwie trennen. Aber ich

[9]

PK [v] glaube, dass •• trotzdem kann man •• trennen. ••• Äh also interkulturell

[10]

P [sup] *Leises Lachen*
PK [v] kompetent/ ähm ja also es gibt verschiedene Ansätze, zum Beispiel einige

[11]

PK [v] Autoren gehen davon aus, dass, dass es immer/ also ähm zum Beispiel, dass

[12]

PK [v] ähm immer die Persönlichkeitseigenschaften spielen da eine Rolle. Also man ist

[13]

PK [v] so und so und so und dann ist man kulturell interkulturell kompetent. Also

[14]

PK [v] diese Listenmodelle und so weiter und so fort. Welche Eigenschaften muss

[15]

PK [v] man haben damit in interkulturellen Kontexten folgreich zu handeln. Also

[16]

PK [v] ähm dann also es gibt auch situative, • ja, situative Ansätze? Das/ sie/ die

[17]

PK [v] gehen/ die Autoren gehen davon aus, dass äh ja also Persönlichkeitsmerkmale

[18]

P [v] Ja.
PK [v] spielen eine Rolle, aber vielmehr ähm miteinander interagiert, also

[19]

PK [v] Arbeitsbedingungen, wenn man über (Expatriates) also f/ äh Manager und so

[20]

PK [v] weiter geht oder ähm Bedingungen der konkreten Interaktion. Und äh es gibt

[21]

PK [v] auch ein Ansatz, ich glaube, dass ist interaktionistische Ansatz von Spitzberg?

[22]

PK [v]	Also dass er verknüpft das alles • äh sozusagen und äh sagt, dass es gibt äh
---------------	--

[23]

PK [v]	natürlich/ also dass die Persönlichkeitselemente spielen eine Rolle, • die
---------------	--

[24]

P [v]	Okay. ((1,1s)) Schön.
--------------	-----------------------

PK [v]	Situation auch, aber auch der Interaktionspartner.
---------------	--

Die Wissensbearbeitung in diesem Beispiel unterscheidet sich deutlich von der im juristischen Prüfungsgespräch in Beispiel 1. Die Prüfungskandidatin hat vor dieser Sequenz über die Komplexität des Kulturbegriffs gesprochen. Im Anschluss daran bittet der Prüfer sie nun um eine Bestimmung von kultureller/interkultureller/transkultureller Kompetenz unter Bezugnahme auf die Forschungsliteratur. Sprachlich-strukturell unterscheiden sich diese initialen Prüferäußerungen nicht wesentlich von denen des Prüfers in Beispiel 1. In beiden Fällen wird die Höreraufmerksamkeit zunächst auf ein neues Thema bzw. eine neue Frage gelenkt, jeweils mit hörereinklusive *wir* (*Komm wer mal zum nächsten Element...; Aber wir müssen noch einmal uns fragen...*). In beiden Fällen folgt diesen Formulierungsroutinen eine W-Frage, die inhaltlich auf die Bestimmung eines Begriffs bzw. mehrerer Begriffe abzielt (*Was verstehen Sie denn unter Staatsgewalt? Wann sind Sie denn dann kulturell kompetent oder interkulturell kompetent oder transkulturell kompetent?*).

In Beispiel 2 gibt der Prüfer anschließend als Ergänzung und Unterstützung zu seiner Frage in den Zeilen 4–5 einen Hinweis auf unterschiedliche wissenschaftliche Positionen, auf die die Prüfungskandidatin Bezug nehmen kann. Das hier verhandelte Wissen wird so bereits als Wissen qualifiziert, das zur „Streitzone“ gehört. In illokutiver Hinsicht ist die Prüferfrage in Beispiel 2 insofern komplexer als in Beispiel 1, als dass sie die Handlungsanforderung enthält, die drei konkurrierenden Kompetenzbegriffe mit Rückgriff auf die Forschungsliteratur gegenüberzustellen. Es wird also eine komplexe mentale Verarbeitungsleistung verlangt, die dem studentischen wissenschaftlichen Einschätzen im Sinne von Redder (2002) nahekommt. Die Prüferfrage nach der Staatsgewalt in Beispiel 1 enthält demgegenüber keine konkrete Handlungsanforderung dieser Art.

Der Komplexität der Handlungsanforderung in Prüfungsbeispiel 2 entspricht die Länge und Komplexität des Antwort-Turns. Die Antwort zerfällt in zwei Teile, die die beiden Teile der Prüferfrage wieder aufzunehmen scheinen. Im ersten Teil ihrer Antwort versucht die Prüfungskandidatin zwei der drei Kompetenzbegriffe voneinander abzugrenzen (interkulturell vs. transkulturell, Zeilen 5–9). Dabei bezieht sie sich auf die Forschungsarbeit von Rathje und äußert auch eine eigenständige Position, die der von Rathje widerspricht (*Aber ich glaube, dass trotzdem kann man trennen*). Die assertive Positionierung erfolgt hier allerdings ohne eine argumentative Einbettung bzw. eine Begründung. Die Kandidatin erläutert weder, warum Rathje eine Trennung der Begriffe interkulturell und transkulturell ablehnt,

noch erklärt sie ihre eigene gegensätzliche Position. Stattdessen stellt sie drei verschiedene Ansätze aus der Forschungsliteratur zur (inter)kulturellen Kompetenz vergleichend gegenüber (Zeilen 9–24). Der Prüfer ist mit dieser Antwort zufrieden und verlässt das Handlungsmuster.

Die Prüfungskandidatin leistet mit ihrer Antwort in Ansätzen eine diskursive Bearbeitung des wissenschaftlichen Wissens. Sie stellt konkurrierende Ansätze, Theorien und Begrifflichkeiten aus der wissenschaftlichen Diskussion dar. In Beispiel 1 wird dagegen der Bezug zur Forschungsliteratur vom Prüfer und auch nur vage, d. h. ohne Bezug auf konkrete Arbeiten, hergestellt. Die Kandidatin in Beispiel 2 unternimmt auch den Versuch, einen eigenen Standpunkt in der wissenschaftlichen Diskussion zu finden, den sie aber lediglich assertiv äußert. In jedem Fall ist ihre Antwort (ebenso wie die Frage des Prüfers) aber ein Indiz dafür, dass wissenschaftliches Wissen im Handlungszusammenhang des Moduls diskursiv und forschungsbezogen vermittelt wurde.

Die beschriebenen Unterschiede in der Wissensbearbeitung zeigen sich auch an der Wahl der sprachlichen Mittel in den beiden Prüfungssequenzen. In Beispiel 2 spricht die Prüfungskandidatin von *Ansätzen* in der Forschung und verwendet mit *ausgehen von* ein Verb der alltäglichen Wissenschaftssprache, um das Autorhandeln in diesen Forschungsansätzen zu beschreiben.¹¹ Solche sprachlichen Mittel sind in den Beiträgen der Kandidatin in Beispiel 1 nicht zu finden, was m. E. an der Perspektive auf das referierte wissenschaftliche Wissen liegt. Die alltägliche Wissenschaftssprache, die von der Diskursivität des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens geprägt ist, findet naturgemäß dort Verwendung, wo Wissen diskursiv bearbeitet wird, und nicht dort, wo es ohne Verortung im Forschungszusammenhang referiert wird.

2.3 Bearbeitung von Wissensdefiziten/-unsicherheiten

Im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Wissen in Prüfungen stellt sich notwendigerweise auch die Frage nach der prüfer- und kandidatenseitigen Bearbeitung von Wissensdefiziten. Dazu sollen im Folgenden einige empirisch basierte Beobachtungen vorgestellt werden, die hier jedoch nicht alle detailliert am konkreten Datenmaterial gezeigt werden können.

In dem juristischen Prüfungsbeispiel fragt der Prüfer die Kandidatin in den Zeilen 24–25, wie man einen Staat nennt, in dem es keine Staatsgewalt mehr gibt. Die Studentin reagiert darauf mit einer Wiederholung von Teilen der Fragestellung (*Wenn es keine Staatsgewalt?*) sowie mit einer Pause und einem Planungsindikator (*ähm*). Man könnte diese Wiederholung als verständnissicherndes Handeln einordnen, das der Vergewisserung über unsicher perzipierte Inhalte dient (vgl. Kameyama 2006). Allerdings deutet der gesamte Redebeitrag der Prüfungs-

¹¹ Fandrych (2006) führt *ausgehen von* als ein typisches bildhaftes Verb der deutschen Wissenschaftssprache auf, das dem Bildbereich „Bewegung: Weg zurücklegen“ angehört.

kandidatin eher auf Wissensunsicherheit hin sowie auf den Versuch, Zeit für die Suche nach dem passenden Wissensselement zu gewinnen. Da die Kandidatin Schwierigkeiten beim Abruf des gesuchten Wissensselements hat, handelt der Prüfer in seinem Folge-Turn stark unterstützend; er formuliert eine Assertion mit einer Leerstelle für das gesuchte Wissensselement (*Dann is s kein failing state, sondern dann is s (schon) ein—*). Dieser Leerstelle stellt er den Begriff des *failing state* mit besonderer Betonung des bedeutungsunterscheidenden *-ing* gegenüber. Dadurch lenkt er die Höreraufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen *failing* und *failed* und eliziert erfolgreich die richtige Antwort.

Neben der Wiederholung von Frageteilen als Signal für Wissensunsicherheit lassen sich auch die folgenden Phänomene bei Prüfungskandidaten beobachten: leises Sprechen/Flüstern der Antwort; Antworten mit Frageintonation oder Fragezusätzen (*oder?*); temporale Deixis, die ein offen eingestandenes Wissensdefizit als ein vorübergehendes kennzeichnet (*Mir fällt jetzt kein Theoretiker dazu ein*); explizite Rechtfertigungsversuche für Wissensdefizite (z. B. indem auf die eigene Nervosität hingewiesen wird) u. a. Ausländische Prüfungskandidaten sollten solche Mittel zur sprachlichen Bearbeitung von Wissenslücken kennen und reflektieren. Sie benötigen sie, um Wissenslücken zu signalisieren (bzw. zu verdecken) und Unterstützung vom Prüfer zu elizieren.

Prüfer handeln bei Wissensdefiziten auf vielfältige Weise unterstützend. Die institutionelle Kommunikationssituation zwingt sie auch dazu, denn ein Wechsel des Gesprächspartners bei Fortführung des Frage-Antwort-Musters ist – anders als etwa im Seminargespräch – in mündlichen Prüfungen nicht möglich.¹² Bei fortgesetzten Wissenslücken wäre zwar ein Musterabbruch denkbar, allerdings nicht ohne einen Gesichtsverlust für den Kandidaten oder auch für beide Beteiligte. Es ist also nahe liegend, dass Prüfer zunächst unterstützend handeln, um den Gesprächsfortgang nicht zu gefährden. Sie tun das beispielsweise, indem sie prosodische Mittel verwenden, indem sie ihre Fragen reformulieren (*Was gehört alles zur Staatsgewalt? Welche Hobeitsgewalten gehören da mit dazu?*), indem sie die Handlungsanforderung präzisieren (*Wenn Sie s noch n bisschen genauer machen...*), indem sie Wissen rekapitulieren und strukturieren (*Alle drei staatlichen Gewalten.*) und indem sie auf Beispiele zurückgreifen (*Also was sagt Herr Thomas, wann is man ...*).

3 Schlussfolgerungen für den studienbezogenen Deutschunterricht

Zahlreiche Faktoren, von denen der Verlauf und Erfolg mündlicher Prüfungen abhängt, lassen sich auch durch eine umfassende Vorbereitung nicht beeinflussen. Es gibt individuelle Prüfstile, die sich z. B. an der Häufigkeit von Unter-

¹² Das gilt allerdings nicht für Gruppenprüfungen, wie sie z. B. in den Rechtswissenschaften teilweise üblich sind. Eine vergleichende Analyse von Einzel- und Gruppenprüfungen in dieser Hinsicht wäre lohnenswert.

brechungen, Nachfragen und Rückmeldungen durch den Prüfer zeigen; Prüfer und Prüfungskandidat haben i. d. R. bereits ein bestimmtes Bild voneinander – sie kennen sich häufig aus Lehrveranstaltungen und durch frühere Leistungen im Studium. Das heißt jedoch nicht, dass die Auseinandersetzung mit der Diskursart „Mündliche Hochschulprüfung“ im Sinne einer Reflexion über bzw. einer Sensibilisierung für Abläufe, Handlungsschritte und eigene Handlungsmöglichkeiten unnötig ist. Ausländischen Studierenden sollte im Rahmen des studienbezogenen Deutschunterrichts, etwa in Kursen zum wissenschaftlichen Sprechen, eine solche Auseinandersetzung ermöglicht werden:¹³

- Sie sollten anhand von empirischem Material unterschiedliche Prüfungstypen mit unterschiedlich komplexen Anforderungen/Arten der Wissensbearbeitung aus verschiedenen Studienfächern kennen lernen.
- Sie sollten die institutionellen Bedingungen von mündlichen Prüfungen und die Handlungsmöglichkeiten von Prüfern und Kandidaten reflektieren. Sie sollten wissenschaftssprachliche Mittel, Sprachhandlungen und Handlungsmuster kennen lernen, die sie in die Lage versetzen, diese Handlungsmöglichkeiten im Gespräch zu nutzen (etwa um längere Redebeiträge zu strukturieren, Assertionen zu begründen, Wissen als unsicher zu markieren, Unterstützung vom Prüfer zu elizitieren usw.).¹⁴
- Sie sollten an das weitgehend diskursive Wissenschaftsverständnis an deutschen Hochschulen herangeführt werden und darüber reflektieren, wie es sich auf den Umgang mit Fachwissen, auf die Lehr- und Lernformen und auch auf Prüfungsanforderungen auswirken kann.
- Sinnvoll wäre es zudem, universitäre Prüfungsgespräche nicht nur als separates kommunikatives Ereignis mit eigenen „Regeln“ zu vermitteln, sondern Parallelen zwischen dem Sprechen in der Prüfung und dem wissenschaftlichen Sprechen in anderen universitären Handlungszusammenhängen aufzuzeigen (z. B. ähnliche Sprachhandlungen und Formen der Wissensbearbeitung in Seminardiskussionen und Sprechstundengesprächen).

Eine solche Auseinandersetzung mit der Diskursart findet im Idealfall studienbegleitend als Teil einer „sukkursiven Sprachvermittlung“ (vgl. Ehlich, Graefen 2001) statt. Der komplexe Zusammenhang von Wissensbearbeitung, sprachlichem Handeln und wissenschaftssprachlichen Mitteln lässt sich am besten vermitteln,

¹³ Angebote dieser Art für internationale Studierende sind m. W. selten, was sicherlich mehreren Dingen geschuldet ist, etwa dem Mangel an fehlender empirischer Prüfungsforschung und leicht zugänglichen Beispielprüfungen, aber sicher auch praktischen Fragen wie der fachlichen Heterogenität vieler Kurse und der Tatsache, dass mündliche Prüfungen nicht in allen Studienfächern gleichermaßen relevant sind.

¹⁴ Die primäre Voraussetzung dafür, dass Prüfungskandidaten ihre Handlungsmöglichkeiten nutzen können, ist allerdings wissenschaftliches Fachwissen. Dazu und zu konkreten Gesprächsstrategien für Prüfungskandidaten vgl. Meer (1998).

wenn Studierende sich in konkreten Lehr-Lern-Prozessen befinden, d. h. wenn die Reflexion über mündliche wissenschaftliche Handlungsfähigkeit und Prüfungsdiskurse aus der Praxis und ihren Kommunikationserfordernissen motiviert ist.

Literatur

- Bauer, Ulrich (2002): Das Prüfen ausländischer Studierender. Probleme und Lösungen. In: Behrendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (Loseblatt-Ausg: Teil H3.1). Berlin: Raabe, 1–29.
- Claußen, Tina; Mehlhorn, Grit (2004): Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen ... Erfahrungen aus einem Studierstrategien-Kurs. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: FaDaF, 371–390.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York: de Gruyter, 325–351.
- Ehlich, Konrad; Graefen, Gabriele (2001): Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 351–378.
- Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.) (2006): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Fandrych, Christian (2006): Bildhaftigkeit und Formelhaftigkeit in der allgemeinen Wissenschaftssprache als Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 39–61.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin, New York: de Gruyter, 509–517.

- Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin; Meissner, Cordula; Rahn, Stefan; Slavcheva, Adriana (2009): *Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen. Vorstellung eines gemeinsamen Forschungsvorhabens.* In: *Studia Linguistica* XXVIII, Wrocław, 7–30.
- Guckelsberger, Susanne (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden.* München: Iudicium.
- Kameyama, Shinichi (2006): Verständnissicherung in Diskursen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. In: Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (Hrsg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit.* Münster: Waxmann, 129–153.
- Meer, Dorothee (1998): *Der Prüfer ist nicht der König: mündliche Abschlussprüfungen in der Hochschule.* Tübingen: Niemeyer.
- Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate; Kleppin, Karin (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen.* München: Iudicium.
- Rahn, Stefan (2011): Sprachliches Handeln in mündlichen Hochschulprüfungen mit deutschen und ausländischen Studierenden. In: Prinz, Michael; Korhonen, Jarmo (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache im Ostseeraum – Geschichte und Gegenwart. Akten zum Humboldt-Kolleg an der Universität Helsinki, 27. bis 29. Mai 2010.* Frankfurt a.M.: Peter Lang, 373–387.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen zum Beispiel. In: Dies. (Hrsg.): *„Effektiv studieren“: Texte und Diskurse in der Universität* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Beiheft 12). Duisburg: Gilles und Francke Verlag, 5–28.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Anette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HLAT.* Hamburg. (http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/files/azm_56.pdf, letzter Abruf 19.7.12).
- Searle, John R. (1969): *Speech acts. An essay in the philosophy of language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten.* Tübingen: Niemeyer.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse.* München: Iudicium.

- Thielmann, Winfried (2009): Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Hepp, Marianne (Hrsg.): *Schreib- und Formulierungspraxen im Germanistikstudium in Deutschland, Frankreich, Italien*. Akten der Villa Vigoni-Tagung 4.–7. Juni 2007, 47–54 (<http://www.villavigoni.it/index.php?id=79>, letzter Abruf 14.11.11).
- Venohr, Elisabeth (2008): Wissenschaftliches Sprechen an deutschen Hochschulen: Indirekte Sprachhandlungen in verschiedenen Textsorten mündlicher Kommunikation. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 305–322.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: Iudicium.
- Wiesmann, Bettina (2001): „Und was können wir jetzt draus machen?“ – Studieren in einer diskursiv entwickelnden Lehr-Lern-Kultur. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 251–274.
- Ylönen, Sabine (2006): Training wissenschaftlicher Kommunikation mit E-Materialien. Beispiel mündliche Hochschulprüfung. In: Ehlich, Konrad; Heller, Dorothee (Hrsg.): *Die Wissenschaft und ihre Sprachen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 115–146.

Integration von eLernumgebungen in der Vorbereitung eines Studienaufenthaltes in Deutschland

Tushar Chaudhuri (Hongkong)

Einführung

Im vorliegenden Beitrag werden einige eLearning-basierte Lehr-/Lernaktivitäten im European Studies Programm (ESP) der Hong Kong Baptist University (HKBU) vorgestellt. Das Ziel des Programms ist, Studierende für ein lebenslanges Engagement mit Europa vorzubereiten. Dieses Engagement verlangt bestimmte Fähigkeiten, die Byram (1997) auch schon unter *Knowledge*, *Skills* und *Attitudes* definiert und differenziert hat. Die Perspektive dieses Beitrags unterscheidet sich von der Perspektive Byrams insofern, dass *Knowledge*, *Skills* und *Attitudes* nicht von der Perspektive einer deutschen bzw. Gasthochschule in Europa definiert werden, sondern von der Perspektive der Heimatuniversität, in diesem Fall die HKBU.

Der Studienstandort Hongkong

Hongkong hat 12 Institutionen der tertiären Bildung, an denen ein *Degree* oder Universitätsabschluss erworben werden kann. Davon sind acht öffentliche Universitäten. Die Studiengebühren in Hongkong betragen im akademischen Jahr 2012–2013 bis zu 6000€. Das Studium wird durch BAföG-ähnliche *Student Loans* und andere staatliche Subventionen finanziert und nicht zuletzt durch die Beteiligung der ganzen Familie an den Kosten. Mit anderen Worten vertritt jeder

Student/jede Studentin die Interessen diverser *Stakeholders* (Hess 2012, im Druck), die alle gemeinsam direkt oder indirekt in das Studium investieren. Nicht zuletzt aus diesen Gründen hängt die Förderung eines Studiengangs und somit auch seine Zukunft oft davon ab, ob er kosteneffektiv ist und ob die Absolventen nach dem Studium beruflich erfolgreich sind.

Das European Studies Programm

Auf diesem Feld ist das ESP ein vergleichsweise kleines Programm und darf jedes Jahr nur max. 30 Studienplätze anbieten. Darauf bewerben sich aber bis zu 3000 Schulabsolventen, was das Programm zu einem der beliebtesten Studiengänge in ganz Hongkong macht. Einer der wichtigsten Gründe dafür ist, dass das ESP eng mit seinen *Stakeholders* arbeitet und bis jetzt deren Ansprüchen nachkommen konnte. Das ist auch einer der wichtigsten Gründe, warum bis jetzt bis zu 100% Beschäftigung für ESP-Absolventen erreicht wurde, denn die *Stakeholders* stellen auch einen Großteil der zukünftigen Arbeitgeberschaft dar: u. a. die Hongkonger Regierung, die Universität, die europäischen und die Hongkonger Wirtschafts- und Handelsinteressen, die konsularen Vertretungen Europas und die Europäische Union.

Das Programm konzentrierte sich auf Deutschland und Frankreich, was auf die wirtschaftliche Stärke dieser beiden Länder zurückzuführen ist (ebd.) und als Studieninhalt auf die sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Politik, Geschichte, Gesellschaft und Wirtschaft dieser Länder und Kulturräume. Das Ziel war, Absolventen auf den Markt zu bringen, die viersprachig sind (in den Sprachen Kantonesisch, Mandarin, Englisch und Deutsch bzw. Französisch) und die sich sowohl in der chinesischen als auch in der deutschen bzw. französischen politischen und wirtschaftlichen Kultur auskennen. Das Studium schafft auch eine gute Basis für Studierende, die sich für ein Masterstudium in Europa interessieren. Mit diesem Studienmodell distanzierte sich das Programm ganz bewusst von der in der Region verbreiteten Idee von European Studies als das allgemeine Lernen verschiedener europäischer Sprachen mit landeskundlichen Elementen oder als Teil eines politikwissenschaftlichen Lehrgangs und entwickelte ein eigenes und bis heute einmaliges Profil in der Region Südchina. Gleichzeitig bleibt das Grundstudium recht offen, sodass den Studierenden im Austauschjahr oder Interessenten eines Masterstudiums eine breite Wahl an Fächern zur Verfügung steht, in denen sie sich spezialisieren können.

Auf diesen Inhalten basieren auch die Struktur des Programms und die einzelnen Seminare, die angeboten werden und machen zusammen die *Knowledge*-Komponente des Programms aus.

Vierjähriges Bachelorprogramm:
<ul style="list-style-type: none"> • I+II Hongkong, • III Europa, • IV Hongkong
Komponenten:
<ul style="list-style-type: none"> • European Language (French or German)
<ul style="list-style-type: none"> • European Area Studies
<ul style="list-style-type: none"> • Honours Projects (in French or German)
<ul style="list-style-type: none"> • General Education and Complementary Studies

Abb. 1: Das European Studies Programme der HKBU

Das dritte Studienjahr, das hauptsächlich in Deutschland und Frankreich verbracht wird, ist der Hauptanziehungspunkt des Programms und ist auch der innovativste und für die Studierenden wie die zukünftigen Arbeitgeber attraktivste Bestandteil. Die Bewerbung der Studierenden basiert aber meist auf naiven Vorstellungen von Europa und auf dem Wunsch im Rahmen eines noch recht noten- und berufsorientierten Unicurriculums in Hongkong ein bisschen mehr zu erleben als andere Studierende. Das bietet aber keine Basis, auf der man ein Europastudium aufbauen könnte, vor allem, weil das Lehren und Lernen in der Schule ziemlich prüfungsorientiert ist und europäische Inhalte zu wenig im Curriculum repräsentiert sind. Das heißt, das Fundament, auf dem man eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit europäischen Fragen aufbauen kann, muss erst mal geschaffen werden; dies betrifft nicht zuletzt die Frage, warum man eine Fremdsprache wie Deutsch oder Französisch lernen sollte, um ein Europastudium zu absolvieren. Das ist aber auch überhaupt möglich, wenn die Studierenden schon eine gesunde Neugierde auf Europa mitbringen:

The more information about the EU I search, the more I am curious about it. I really want to know more about its influence on its citizens, on its neighbours and on the world as well as its benefits and limitations. I also want to know if the ‚EU model‘ could be applied to other regions of the world. (Auszug aus einem Studentenessay, ‚Mein Europa‘)

Das heißt, das Programm muss innerhalb von zwei Jahren ein Fundament schaffen, auf das sich der Erfolg des dritten Jahres in Europa und ferner der Erfolg des Studiums und des nachfolgenden Berufslebens stützen kann. Über die Wissens-Komponente hinaus (*Knowledge*) sind Kompetenzen (*Skills*) gefragt, die in diesem Fall nicht nur auf bestimmten Fertigkeiten basieren, sondern Studierende dazu befähigen, auf der Basis des erworbenen Wissens sich und ihre Umgebung (Hongkong oder Europa) kritisch zu hinterfragen. Dieses kritische Hinterfragen von Tatsachen ist vor dem Hintergrund einer sehr frontalen Lehr-/Lernmethodik, von der die Hongkonger Schulen und Hochschulen geprägt sind, von äußerster

Bedeutung und stellt auch die größte Herausforderung für die Vorbereitung auf Europa dar. Sie muss systematisch eingeführt werden und wie ein roter Faden durch jeden Kurs laufen bis diese Fähigkeit auch zur Einstellung (*Attitude*) wird.

E-Learning

Diese Kompetenzen-Komponente der Kurse wird in den ersten zwei Jahren durch verschiedene Werkzeuge trainiert, auf die im Folgenden etwas näher eingegangen wird. Am besten lässt sich das mit einem Blended-Learning-Konzept (vgl. Hess, Chaudhuri 2010) realisieren. Beide Sprache und Area Studies werden durch Offline- und Online-Komponenten begleitet, die über das Üben von Strukturen und Erwerb von Wissen hinaus einen dritten Ort des Reflektierens schaffen. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die folgenden e-Komponenten des Blended-Learning-Konzeptes:

- e-Journal
- e-Forum
- Blogs

Das e-Journal

Jedes Semester müssen die Studierenden online auf der Moodle-Lernplattform ein Journal führen, in dem sie das tägliche Lernen und die damit verbundenen Schwierigkeiten oder „Aha“-Effekte kommentieren bzw. reflektieren.¹ Das ist für die Studierenden auf mehreren Ebenen schwierig und kostet Überwindung. In dieser ersten Annäherung an reflektierendes Denken im Rahmen eines Sprachunterrichts werden meistens Fragen gestellt oder Kommentare über die Schwierigkeit der Sprache selbst und über den Zeitaufwand, den das Erlernen der Fremdsprache erfordert, abgegeben. Meistens werden eigene Schwächen als Grund angegeben, warum man Schwierigkeiten hat:

it's very tough to learn German!
i must keep working and working to catch the progress

¹ Einen guten Überblick über verschiedene Arten von Lernerjournalen und deren Funktionen findet man bei Casanave 2011. Nach Casanave sind Journale immer reflective (S. 17f.). Nach der Klassifizierung von Casanave fällt die o. g. Journalart unter diese Kategorie: „Language learning diaries (...) that are kept by language learners either in their L1 or their L2, to record their experiences learning a new language. These diaries can include many kinds of information: learners' observations about how a language works, discoveries and insights about grammar and vocabulary, cultural observations, composing and rhetorical issues in writing classes, frustrations and confusions, leaps and plateaus.“ (ebd.: 24)

Weitere Klassifizierungen von Lernerjournalen, vor allem nach der Art, wie sie geschrieben werden, findet man in Stevens und Cooper (2009).

A month before, i thought the university life would be very wonderful and i could always have fun.
 I am totally tired of working hard and hard to achieve a good result!
 (since secondary 4, HKCEE and HKAL did tortured me a lot! for 4 years!!)
 so the university life should be my honeymoon!!><
 unfortunately, it's not.
 i was quite disappointed
 i need a lot of fun fun fun !
 i am jealous of others playing all the time /0\
 However, European Studies was my dream since secondary 3
 my dream came true!
 the excitement and happiness cannot be explained by words
 whenever i think of this feeling, i cheer up myself and work hard for my studies! (Journalauszug 1², Studentin A, Semester 1, September 2010)

Im zweiten Semester werden die Journaleinträge reifer und man merkt, dass ein eigener Lernweg gesucht wird.

Ich habe einige interessante Methoden für Deutschlernen gefunden. [...]

Ich habe einen amerikanischen Krimi ‚Castle‘ auf Deutsch gefunden. Ich mag diesen Krimi und ich habe diesen Krimi auf Englisch gesehen, so kann ich die Situationen verstehen. Ich kann Deutsch hören und einige Wörter lernen mit ihm. Er ist spannend und ein bisschen lustig. Ich höre einen Teil noch einmal wenn ich ihn interessant finde. Deutschlernen mit interessantem Krimi macht Spaß! (Journalauszug 2, Studentin B, Semester 2, März 2011)

Dieser Prozess wird auch in den weiteren Semestern fortgesetzt. Die Einträge beschränken sich dann oft nicht mehr auf die Lernerfahrungen sondern schließen auch Lebenserfahrungen ein. Die Studentin A (Auszug 1) beschreibt z. B. in einem Journaleintrag im 4. Semester ihre Erfahrungen bei einer politischen Demonstration in Hongkong, an der sie teilgenommen hatte:

Letztes Sonntag bin ich zur Demonstration gegangen. Ich weiß, dass ich die Wahl in September nicht teilnehmen kann (Hongkonger haben kein allgemeines Wahlrecht. TC), weswegen muss ich diese Demonstration gehen und meine Meinung ausdrücken. [...] Aber schade ist dass, es nicht so viele Hongkonger in diese Demonstration gab. Die Polizei hat gesagt, dass es nur maximal 5300 Leute gab. Aber der Veranstalter hat angezeigt, dass es 15000 Leute gab. [...] Natürlich ist die Zahl nicht die wichtigste für diese Demonstration. Aber leider unsere Politiker und Regierung nehmen immer die Zahl, dann die Politik zu entscheiden. (Journalauszug 3, Studentin A, Semester 4, April 2012)

Die e-Journale erlauben den Lehrenden den Lernprozess auch beratend zu begleiten und notfalls dort einzugreifen, wo eine deutliche Verschlechterung des

² Fehler in den Auszügen im Original

Lernerfolges droht. Anzumerken wäre hier, dass auch in den Jahren, wo die Technologie noch nicht so weit war, diese individuelle Aufmerksamkeit durch persönliche Gespräche außerhalb des Unterrichts gewährleistet wurde. Durch die Journale hat aber jede/r Studierende/r die Möglichkeit, sich zu melden, unabhängig davon, wann der/die Lehrende Zeit für einen hat. Der Lehrende hat die Möglichkeit auch Probleme zu entdecken, die die Studierenden selbst nicht erkennen (können). Unserer Erfahrung nach helfen Journale aber nicht nur den schwächeren Lernern, sondern auch denjenigen, die als gute Lerner gelten. Sie benutzen das Journal, um ein Gespräch auf einer Metaebene, etwa auf der Ebene der Unterrichtspraxis, zu führen, um auszudrücken, welche Unterrichtsaktivitäten sie für sich als lernfördernd sehen und dadurch dem Lehrenden Anlass geben, selbst den eigenen Unterricht kritisch zu reflektieren:

Heute habe ich die Presentation über politische Partei CDU gemacht. Die Presentation ist mir sehr schwer. Für mich ist das nicht schwer die Ideen von der Partei im Internet zu verstehen und die Ideen danach zu organisieren, weil wir die Wörterbuch suchen können, wenn wir die Informationen im Internet sammeln. Aber das ist mir eigentlich wirklich schwer, die Ideen in Presentation zu sagen und die Presentationen von den anderen zu verstehen. Weil wir nicht genug Wortschatz über diese neue Thema haben, wenn wir eine Präsentation machen müssen, müssen wir die Wörter, die wir in der Präsentation brauchen, selbst im Wörterbuch suchen. Wenn ich diese fremde und unsichere Wörter benutze, kann ich nicht die Ideen sehr gut ausdrücken. Wenn die anderen Studenten die Wörter, die sie im Wörterbuch gelernt haben, benutzen, habe ich auch ihre Ideen nicht verstanden. Vielleicht ist es besser, die Presentation über eine neue Thema später zu machen, nachdem wir schon ein paar Unterrichte über eine neue Thema gehabt habe. Dann können wir die neuen Wörter, die wir im Unterricht schon zusammen gelernt haben, benutzen und auch die Präsentation von den anderen besser verstehen. (Journalauszug 4, Studentin C, Semester 3, Oktober 2011)

Journale oder Lerntagebücher sind schon seit längerem bekannt. Als gutes Mittel, das reflektierendes Denken zu fördern und dadurch den Lernerfolg zu optimieren, sind sie auch allgemein in der Literatur anerkannt (z. B. bei Burton 2001; Casanave 2011; Mlynarczyk 1989; Moon 1999; Stevens, Cooper 2009). Ein e-Journal ermöglicht von der Perspektive eines Lehrenden ein besseres Datenmanagement und eine Analyse der Inhalte, ohne dass man auf dicke Ordner oder Hefte zurückgreifen muss. Aus der Perspektive eines Lernenden ist ein e-Journal, das in die Lernplattform der Universität integriert ist, auch in den eigenen Lerntagesablauf integriert. Die Lernenden müssen nicht mehr zu einem neuen Medium greifen, um das Journal zu schreiben. Ein wichtiger Vorteil von e-Journalen kann sein – je nachdem, ob das Journaltool weitere Textverarbeitung zulässt³ – dass Lehrende,

³ Führende Lernplattformen wie *Moodle* oder *Blackboard* erlauben derzeit nur eine Kommentarfunktion und keine in-line Fehlerkorrektur.

besonders im Fremdsprachenunterricht, Formfehler nicht mehr korrigieren *können*, sondern sich auf den Inhalt konzentrieren *müssen*. Damit ist eine lange Debatte (vgl. Casanave 2011: 28) im Bereich der herkömmlichen Lerntagebücher vorübergehend nicht mehr zeitgemäß. Wichtiger ist die Diskussion nach der Art des Feedbacks und die Frage, ob Journale benotet werden sollen (vgl. Stevens, Cooper 2009: 109f.). Nicht zuletzt ist ein e-Journal privat. Es kann weder gestohlen werden, noch von Dritten gelesen werden. In diesem Sinne bietet ein e-Journal einen sichereren Ort als herkömmliche Varianten, sich über Privates (oder auch Politisches wie im Auszug 3) auszutauschen.

Forum

Das Diskussionsforum auf der Moodle-Plattform ist ein weiteres Tool, das besonders im Bereich der inhaltlichen Seminare (Area Studies) viel benutzt wird, um gegen das berühmt-berüchtigte passive Lernverhalten der chinesischen Studierenden anzukämpfen. Während einige Seminarteilnehmer im Seminar sich nur wenig oder gar nicht zu Wort melden, tauchen sie im Forum in eine sehr aktive Auseinandersetzung ein, die, ähnlich wie beim e-Journal, zwar mit dem Seminarthema anfängt, aber ganz schnell eine kritische Betrachtung des Selbsts wird. Das Forum ist auch die nächste Ebene nach dem Journal, was das Trainieren von Kompetenzen und Fertigkeiten (*Skills*) angeht. Hier üben die Studierenden nicht nur sich selbst auszudrücken, sondern sie lernen auch an Diskussionen teilzunehmen, aufeinander zu reagieren und das eigene Verständnis des landeskundlichen Themas zu zeigen. Sehr oft sprengen solche elektronischen Diskussionsforen den Rahmen des Seminars und führen zu weiteren Diskussionen, für die die Seminarsitzung selbst nicht ausreicht.

Blogs

Ein kleiner Spaziergang über den Perlfluss führt Hongkonger in die Hochburg des chinesischen Kapitalismus, in die Sonderwirtschaftszone Shenzhen. Für viele Hongkonger ist Shenzhen ein zwielichtiger schmutziger Ort mit hoher Kriminalität und einem blühenden Handel mit gefälschter Markenware. Im Herbstsemester 2010 ließ die damalige DAAD-Lektorin des ESP im Rahmen eines Projektes über Stadtentwicklung ihre Deutschklasse genau diesen Ort erkunden, Straßeninterviews führen und anschließend über die Moodleblogs darüber berichten – obwohl nicht ganz ohne Bedenken angesichts der vielen Vorurteile und z. T. auch der Angst, mit der die Hongkonger Shenzhen begegnen:

„Shenzhen ist jetzt eine Imitation von Hong Kong,“ sagte jemand vom Personal aus dem Shenzhen Museum.

Meine Impression von Shenzhen war gleichbleibend seit lang, dass es eine alte und arme Stadt ist. Ich war [*in* TC] Shenzhen [*nach* TC] zehn Jahren. Alles war grau [*damals* TC]. Das ist die typische Farbe von eine entwickelnde Stade, vielleicht kommunist auch. Vielleicht als ein Student, der in kolonial Hong Kong erwachsen ist, hatte ich keine positive Impression über Shenzhen. Und viele Hongkonger fanden Shenzhen einen gefährlichern Ort, ähmm. Ist das wirklich eine gute Idee nach Shenzhen?

Jedoch fand ich Shenzhen total andere.

Essen – billig (!!!)

Verkehr – praktisch und modern

Einkaufen – oh mein Gott, ich kann viel kaufen!

Gebäude – schön(er) und hoch(höher) (als die in Hong Kong)

Das ist einfach für mich der Einkaufshimmell! (Auszug aus dem Blog: „Erfahrung nach Shenzhen, Student D“ – Monday, 8 November 2010)

Ein weiteres Beispiel:

Ein Teil von unserem Thema ist die Fälschung. Vor dem Besuch wussten wir schon, dass es in Shenzhen viele Fälschungen gibt. Aber wir haben nur an die elektronischen Produkte gedacht. Aber als wir zur Buchhandlung gingen und zum Mittagessen gehen wollten, sahen wir noch ein paar Fälschungen, z. B. der Name eines Restaurants. Danach sind wir in das Shenzhen Museum gegangen, und wir waren überrascht, weil dort es sogar eine Ausstellung über die Fälschung gab! Trotz dieser Entdeckungen hatten wir leider keine Zeit in das Fälschungszentrum zu gehen. (Auszug dem Blog: „Lernkultur in Shenzhen, Studentin E“ – Friday, 19 November 2010)

Im dritten Semester nehmen die Studierenden auch an einem zielsprachigen elektronischen Austausch mit Studierenden der Universität Gießen teil. In diesem 10–12-wöchigen Austausch stellen sich die Partner online vor, tauschen sich über gemeinsame Interessen aus und kooperieren miteinander, um bestimmte Aufgaben zu lösen (vgl. Chaudhuri, Puskás 2011: 5).

	Projekt 1 Okt. 2008–Febr. 2009	Projekt 2 Okt. 2009–Febr. 2010
Phase 1	Kennenlernen <i>Genutzte Medien:</i> Blog, YouTube, Schreib-, Voice- und Videochat <i>Produkte:</i> Blogeinträge, Videos, Fotos, Bildergeschichten, ppt-Präsentationen	Kennenlernen <i>Genutzte Medien:</i> Blog, Schreib-, Voice- und Videochat <i>Produkte:</i> Blogeinträge, Fotos
Phase 2	Verhandlungsphase <i>Genutzte Medien:</i> Blog, Chat, Google Group, Facebook, E-Mail <i>Produkte:</i> Gruppenblogs, die für die Entwicklungsphase von einzelnen Gruppen eingerichtet wurden und somit die Kooperation dokumentieren	Erarbeitung landeskundlicher Themen <i>Genutzte Medien:</i> Blog (Kommentar, Audio-kommentar), Wiki, Mind-mapping-Tool, E-Mail <i>Produkte:</i> –
Phase 3	Durchführung von kooperativen Gruppenprojekten (auch in den Weihnachtsferien) <i>Genutzte Medien:</i> s. Phase 2 <i>Produkte:</i> s. Phase 2	Austausch über vorgegebene Themen aus dem OK-Blog <i>In den Ferien:</i> Simulation der mündlichen Prüfungen <i>Genutzte Medien:</i> Blog, Schreibchat, Voice-Chat <i>Produkte:</i> Kandidatenblätter für die Simulationen (von den deutschen Studierenden)
Phase 4	Präsentation der kooperativen Gruppenprojektergebnisse in der Zielsprache <i>Genutzte Medien:</i> Webkonferenz, ppt-Präsentation, Blog, Video <i>Produkte:</i> Gruppenblogs zur Veröffentlichung der Projektergebnisse, Videos, ppt-Präsentationen	Präsentation der Hongkonger Gruppen <i>Genutzte Medien:</i> Webkonferenz, ppt-Präsentation, Video <i>Produkte:</i> ppt-Präsentation

Abb. 2: Der eAustausch Gießen-Hongkong⁴, vgl. Chaudhuri, Puskás 2011: 6

Dieser eAustausch, wie die Blog-basierte Projektserie bis jetzt genannt wurde, ist auch der erste Ort, wo Area-Studies-Themen in der Zielsprache besprochen werden. Damit erfüllt das Projekt für die Studierenden der HKBU zwei Funktionen. Auf der einen Seite trainiert es verschiedene Fertigkeiten und Kompetenzen sprachlicher, kommunikativer und zwischenmenschlicher Art, indem die Teilnehmer auf Deutsch eine Reihe von Verhandlungen durchführen müssen (vgl.

⁴ Das Projekt hat auch 2010–11 und 2011–12 stattgefunden und das 2012–13 Projekt befindet sich in der Phase 1. Projekthomepage: <http://hkgiaustausch.wordpress.com/>.

ebd.). Auf der anderen Seite werden Inhalte besprochen, die einen direkten Bezug zu den o. g. Wissenskomponenten herstellen, etwa die Bedeutung von Bildung für Europäer oder das soziale Netz in Deutschland und deren Relevanz für die heutige Hongkonger Gesellschaft. Diese authentische Integration von relevanten landeskundlichen Themen in ein Projekt, das im Rahmen eines Sprachkurses stattfindet, macht das Projekt zu einem zentralen Instrument der Vorbereitung auf einen Europaaufenthalt. In an das Projekt anschließenden Befragungen beschreiben die Hongkonger Teilnehmer das Projekt als „den ersten Schritt für Unterhaltung mit Fremden“ oder als „ganz gute Erfahrung denn ich weiß jetzt, was Deutschland in den Augen der Deutschen bedeutet“.

Schluss

Die Werkzeuge und die Lehr-/Lernaktivitäten, die hier vorgestellt wurden, dienen dazu, eine Kultur des Dialogs bei den Studierenden zu entwickeln. Wir öffnen verschiedene Kanäle mit (oder ohne) Technologie, um die Kommunikation auch an einem dritten Ort zu ermöglichen. Tools wie Journale oder Foren ermöglichen einen persönlichen Zugang zum Lehrenden und letztendlich auch zum Lernstoff. Da unsere Studenten an dreißig verschiedenen Bildungsinstitutionen in Europa Fächer auswählen, die so divers sind wie Tourismusmanagement oder Politikwissenschaft, müssen wir uns bei der Vorbereitung auf einen Hochschulaufenthalt in Europa auf Kompetenzen und Einstellungen konzentrieren, die jedem erfolgreichen Studium und jedem erfolgreichen Auslandsaufenthalt zugrunde liegen. Dies bedeutet insbesondere, dass die Studierenden in der Lage sein müssen, den Kontext, in dem sie sich befinden, zu verstehen und sich durch Fragen und durch Dialog einen Zugang zu diesem Kontext zu verschaffen. Dabei benötigen sie auch in der Gastinstitution Hilfe. Neben der Vermittlung von Hochschulfertigkeiten, wie wissenschaftlichem Arbeiten, korrekten Kommunikationsformaten im Seminar oder in der Vorlesung muss u. E. auch eine Atmosphäre geschaffen werden, in der die Kommunikation unmittelbarer wird, selbst wenn sie elektronisch erfolgt. Gerade durch formelle und informelle elektronische Kanäle kann eine bessere Betreuungsstruktur erzielt werden. Unsere Erfahrung hat immer wieder bestätigt, dass diejenigen Studenten, deren Betreuer (Lehrer/Professoren/Mentoren/Praktikumsleiter) sich mehr Zeit für ausländische Studenten nehmen und es ermöglichen, sich auch außerhalb einer Unterrichtsstunde oder Sprechstunde auszutauschen, einen deutlich besseren Lernerfolg erzielen. Selbst wenn die Noten doch nicht so gut ausfallen, bleibt immer eine positive Erinnerung haften, die immer wieder dazu führt, dass Studierende nach Europa zurückkehren und ein Masterstudium anstreben.

Literatur

- Burton, Jill (Hrsg.) (2001): *Journal Writing (Case studies in TESOL Practice Series)*. Virginia: TESOL.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Casanave, Christine Pearson (2011): *Journal Writing in Second language Education*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Chaudhuri, Tushar; Puskás, Csilla (2011): Interkulturelle Lernaktivitäten im Zeitalter des Web 2.0 – Erkenntnisse eines telekollaborativen Projektes zwischen der Hong Kong Baptist University und der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: *InfoDaF*, 3–25.
- Hess, Hans-Werner; Chaudhuri, Tushar (2010): Prinzip Vernetzung: Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 42, 23–28.
- Hess, Hans-Werner (2012): Understanding Europe – Understanding Yourself: European Studies in Hong Kong. In: Borao, José E; Vagios, Vassilis (Hrsg.): *Interfaces: EU Studies and European Languages Programs in East Asia*. Taipei: National Taiwan University Press, 20–36.
- Mlynarczyk, Rebecca Williams (1998): *Conversations of the Mind: The Uses of Journal Writing for Second Language Learners*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associations.
- Moon, Jennifer (1999): *Reflection in Learning and Professional Development*. Theory and Practice. London: Kogan Page.
- Stevens, Danelle D.; Cooper, Joanne E. (2009): *Journal keeping: how to use reflective writing for effective learning, teaching professional insight, and positive change*. Virginia: Stylus.

Themenschwerpunkt 4: Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Beruf

Der Themenschwerpunkt (TSP) gliederte sich in drei thematische Bereiche:

- Organisationsbezogene Ermittlung von Sprach- und Kommunikationsbedarfen und deren Förderung am Arbeitsplatz (drei Vorträge)
- Sprachliche Anforderungen, Bedarfe und Förderkonzepte im Übergangsbereich von Schule, Ausbildung und Beruf (vier Vorträge)
- Qualifizierung von Lehrkräften der beruflichen (Weiter-)Bildung für die Herausforderungen einer integrierten Zweitsprachenförderung (zwei Vorträge)

Die drei Vorträge des ersten Bereichs thematisierten aus verschiedenen Perspektiven Sprach- und Kommunikationsbedarfe (mündliche und schriftliche Kommunikation) am Arbeitsplatz. Die Beiträge bezogen sich auf Daten, die im Rahmen eines von der Volkswagen Stiftung geförderten Projektes (2007–2009) in fünfzehn Betrieben mit einem hohen Anteil von Beschäftigten mit Migrationshintergrund erhoben wurden. Dabei wurden u. a. Führungskräfte und Mitarbeitende nach den relevanten sprachlich-kommunikativen Praktiken und Anforderungen in ihren Betrieben befragt und mündliche Interaktionen am Arbeitsplatz aufgenommen und unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten untersucht.

Im ersten Beitrag analysierte *Christina Kuhn* (Jena) mit Hilfe eines auf dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) basierenden Rasters die Entwicklung kommunikativer und beruflicher Kompetenzen. Sie konnte zeigen, dass sprachlich-kommunikative Handlungen auch am Arbeitsplatz niveauübergreifend realisiert werden und daher nicht ohne weiteres graduierbar sind. Außerdem wurde deutlich, dass eine Analyse authentischer Kommunikation am Arbeitsplatz auf der Basis des GER bzw. auf der Basis von Profilen deutsch viele Aspekte (z. B. Prosodie) nicht erfasst. Weitere Ergebnisse sowie Schlussfolgerungen für die berufsbezogene Zweitsprachenförderung finden sich im Beitrag von Kuhn in diesem Band.

Jens Weissenberg (Frankfurt a.M.) beschäftigte sich in seinem Beitrag mit der Ermittlung und Analyse organisationsbezogener Sprach- und Kommunikationsbedarfe. Er stellte dar, dass eine innerbetriebliche berufsbezogene Sprachförderung von den Sprachkursanbietern eine über rein sprachdidaktische Aspekte hinausgehende Planung verlangt und auch eine Auseinandersetzung mit betriebswirtschaftlichen und arbeitsorganisatorischen Fragestellungen miteinbeziehen muss. Den Sprachkursanbietern müsste es gelingen, sich neue Zugänge zu den Unternehmen, zu den Arbeitsplätzen und zu den Mitarbeitern zu verschaffen.

Weissenberg diskutierte anhand des idealtypischen Aufbaus und Ablaufs einer organisationsbezogenen Sprachbedarfsanalyse, die die Organisationsanalyse, Arbeitsplatzanalyse sowie Sprachkompetenz- und Sprachbedürfnisanalyse umfasst, die zentralen Herausforderungen einer betrieblichen Zweitsprachförderung.

Der Bereich zur organisationsbezogenen Ermittlung von Sprach- und Kommunikationsbedarfen wurde von Wilhelmine Berg (Braunschweig) und Anne Sass (Köln) mit ihrem Vortrag zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz und deren Relevanz für ein berufsbezogenes Sprach- und Kommunikationstraining abgeschlossen. Die Referentinnen stellten ein Fortbildungskonzept für Lehrkräfte in berufsbezogenen Deutschkursen vor, das auf der Grundlage der Ergebnisse des genannten Projektes entwickelt und seit Anfang 2011 an der VHS Braunschweig erprobt wird. Ziele der aus fünf Modulen bestehenden Fortbildung sind die Sensibilisierung von Lehrkräften für die kommunikativen Bedarfe am Arbeitsplatz, die Reflexion der Rolle als Kursleiter, die Vermittlung der im betrieblichen Kontext relevanten Sprachstrukturen und die Erarbeitung von Methoden, die die berufliche Realität im Kursraum abbilden (z. B. Szenariotechnik).

Der zweite Bereich des TSP bestand aus vier Vorträgen, welche die sprachlichen Anforderungen, Bedarfe und Förderkonzepte im Übergangsbereich von Schule, Ausbildung und Beruf aus sehr unterschiedlichen Perspektiven in den Blick nahmen. In ihrem Vortrag „Lehrbuchtexte in der beruflichen Bildung – Korpuslinguistische Analysen als sprachwissenschaftliches Argument für die integrierte Sprachförderung“ präsentierte *Constanze Niederhaus* (Berlin) Ergebnisse einer korpuslinguistischen Untersuchung von Fachbuchtexten aus den Berufsfeldern Körperpflege und Elektrotechnik. Die kontrastive Analyse von Fachbüchern der beiden Berufsfelder zeigte, dass diese sich hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung stark unterscheiden und dass auf allen sprachlichen Ebenen signifikante Unterschiede in der Ausprägung von Fachsprachlichkeit bestehen. Niederhaus interpretierte diese Resultate als sprachwissenschaftliche Argumente für eine integrierte Sprachförderung bzw. für die enge Verzahnung von Fach- und Sprachlernen. Die Ergebnisse der Untersuchung und die Schlussfolgerungen, die die Referentin daraus zieht, können in ihrem Beitrag in diesem Band nachgelesen werden.

Gudrun Laufer (Berlin) und Magdalena Wiazewicz (Berlin) stellten das Modellvorhaben „Integrierte Sprachförderung in Berufsvorbereitung und Ausbildung“ vor. Ziel des Projektes ist es, eine integrierte Sprachförderung in die Schulprogrammentwicklung der beruflichen Schulen sowohl in der Berufsvorbereitung als auch in der Ausbildung zu implementieren. Die Referentinnen erläuterten, dass die Erarbeitung der von Unterrichtsprojekten in interdisziplinären Teams von Lehrkräften, Berufsbildungsexperten und Sprachwissenschaftlern erfolgt. Eine zentrale Rolle spielen dabei demnach sogenannte Sprachförderbausteine, die auf eine integrierte Sprachförderung, auf die sprachlichen Besonderheiten im Fachunterricht und auf die Vermittlung arbeitsentlastender sprachfördernder Methoden für die

Lehrkräfte fokussieren, sowie Sprachbeauftragte, die während der Implementierung den schulinternen und externen Transfer der Fördermaßnahmen gewährleisten sollen.

Unter dem Titel „Sprachlich haben die eigentlich keine Probleme“ thematisierte *Andrea Daase* (Bielefeld) das Missverhältnis zwischen den tatsächlichen (bildungs-)sprachlichen Förderbedarfen bei Jugendlichen im Übergangsbereich Schule und Beruf und der geringen Wahrnehmung dieser Bedarfe durch die zuständigen Mitarbeitenden. Die Referentin konnte dieses Missverhältnis exemplarisch aufzeigen, indem sie Ergebnisse der Analyse von Interviews mit dem pädagogischen Personal eines Ausbildungsbetriebes auf der einen Seite mit den Ergebnissen einer Analyse von Lernertexten aus dem gleichen Betrieb, die den (bildungs-)sprachlichen Förderbedarf verdeutlichten, auf der anderen Seite kontrastierte. Es wurde klar, dass das pädagogische Personal den (bildungs-)sprachlichen Förderbedarf als solchen nicht erkannte, den Migrationshintergrund der Jugendlichen allenfalls in kultureller Hinsicht thematisierte und daher fast ausschließlich auf sozialpädagogische Förderaspekte fokussierte. Eine ausführliche Darstellung findet sich im Beitrag von Daase in diesem Band.

Dorota Cygan (Oldenburg) berichtete in ihrem Beitrag über die Spezifik des berufsorientierten Deutschunterrichts für Bauingenieure an der Jade Hochschule Oldenburg. Die besondere Herausforderung dieses Unterrichts besteht darin, in zwei Semestern auf berufliche Anforderungen vorzubereiten. Das Angebot versteht sich sowohl als berufsorientierter Unterricht als auch als Integrationsangebot für Migranten und deckt laut Cygan u. a. folgende Kompetenzbereiche ab: Sprechtraining für Bewerbungssituationen, reflektierendes Sprechen über Anforderungsprofile, Verbalisierung der angestrebten Berufsziele; kommunikative Fertigkeiten im beruflichen Kontext (Verhandlungsstrategien, Projektleitung); Grundkenntnisse wissenschaftlichen Schreibens (Fachtextanalyse, Textbausteine); branchenübliche Korrespondenz (Briefsorten, Vertragstexte, Richtlinien).

Der dritte Bereich des TSP thematisierte anhand von zwei Beiträgen exemplarisch die Qualifizierung von Lehrkräften der beruflichen Bildung und der beruflichen Weiterbildung.

Im ersten Beitrag fragte Nicole Kimmelman (Erlangen-Nürnberg), welche Kompetenzen Fachlehrkräfte in der beruflichen Bildung für eine integrierte Sprachförderung im Fachunterricht brauchen. Im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Diversity Management in der beruflichen Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg erarbeitete sie sieben Standards – im Sinne von Kompetenzprofilen – die Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen definieren, welche notwendig sind, um den Anforderungen einer integrierten Sprachförderung gerecht zu werden. Zu den Standards zur Sprachförderung in der deutschen (Berufs-) Bildungssprache zählt Kimmelman die Diagnose des Sprachvermögens der Lernenden, die Schaffung von sprachlich vielfältigen Lernsituationen, die Erweiterung des Sprachvermögens bei der Vermittlung fachlicher Inhalte, den sinnvollen Umgang mit Fehlern und die Kooperation zur Sprachförderung. Der

Vortrag schloss mit einem ersten Blick auf Erfahrungen bei der Umsetzung der Standards in der Ausbildung (Studierende der Wirtschafts- und Betriebspädagogik) und der Weiterbildung (Fachlehrkräfte) ab.

Im zweiten Beitrag zum Bereich Qualifizierung von Lehrkräften thematisierten Tatiana La Mura Flores (Hamburg) und Sabine Stallbaum (Bielefeld) Qualifizierungsanforderungen und -angebote in der berufsbezogenen Sprachförderung und in der beruflichen Weiterbildung für pädagogische Mitarbeiter im Gefolge der 2009 bundesweiten begonnenen Umsetzung des Programms zur berufsbezogenen Sprachförderung des Europäischen Sozialfonds durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (ESF-BAMF). Demnach haben sich nicht nur die Qualifizierungsanforderungen an das pädagogische Personal in der berufsbezogenen Sprachförderung bei Weiterbildungsträgern, sondern auch an Fachanleitende und Ausbilder in der beruflichen Weiterbildung verändert. Hinsichtlich der Qualifizierungsbedarfe von DaZ-Kursleitenden müssen z. B. folgende Fragen geklärt werden: Inwieweit sind Kursleitende darauf vorbereitet, gezielt berufsbezogene Sprachinhalte zu vermitteln? Sind sie ohne weiteres befähigt, kommunikative Sprachhandlungen aus dem Arbeits- und Betriebsalltag in den Unterricht einzubetten, um z. B. Kursteilnehmende für ein betriebliches Praktikum sprachlich vorzubereiten? Welche inhaltlichen und qualitativen Kriterien gibt es für eine Kursleiterqualifizierung in der berufsbezogenen Sprachförderung? Hinsichtlich der Qualifizierungsbedarfe für Ausbilder und Fachlehrende muss hingegen umgekehrt gefragt werden: Welche Schulungsangebote gibt es für die Durchführung von sprachsensiblen Fachunterricht? In der Präsentation wurden von La Mura Flores und Stallbaum auch bestehende Fortbildungsangebote vorgestellt und die darauf bezogenen Forderungen des Facharbeitskreises Berufsbezogenes Deutsch des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ) erläutert.

Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung

Christina Kuhn (Jena)

Globalisierung und Technisierung verändern die Arbeitswelt ständig und wirken sich nicht nur nachhaltig auf die Arbeitsorganisation, sondern auch auf die kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz aus. Im Folgenden werden erste Ergebnisse einer Untersuchung zur betrieblichen Kommunikation vorgestellt, die auf der Basis eines aktuell in unterschiedlichen inhaltlichen und kommunikativen Zusammenhängen erhobenen Korpus Tendenzen und Veränderungen der Kommunikation am Arbeitsplatz untersucht und Empfehlungen für die berufsbezogene Sprachförderung formuliert hat. Der Darstellungsschwerpunkt liegt dabei auf den Ergebnissen der sprachdidaktischen Analyse.

1 Die Studie

Gegenwärtig gewinnen Sprachkorpora, die aktuelles Datenmaterial z. B. für die linguistische oder didaktische Analyse oder Diskursanalyse liefern, größere Bedeutung für die Forschung. Die Erhebung von Daten vor allem zur gesprochenen Sprache ist jedoch relativ aufwändig. Zudem werden Daten zur Kommunikation am Arbeitsplatz von den Betrieben als besonders sensibel eingestuft und sind für Außenstehende oft nur schwer zu erheben. Eine enge Zusammenarbeit von

Forschung und Praxis ist also fast unabdingbar, um die notwendige Datenbasis zur Untersuchung authentischer Kommunikation am Arbeitsplatz zu schaffen.

In der Studiengruppe „Deutsch am Arbeitsplatz“ (DaA), der Expertinnen und Experten aus dem Institut für Auslandsgermanistik/DaF/DaZ der Friedrich-Schiller-Universität Jena, dem Institut für Gesprächsforschung (IGF) Mannheim, dem Verband Wiener Volksbildung, der VHS Arbeit und Beruf GmbH Braunschweig sowie dem Erfahrungskreis Fremdsprachen in der Wirtschaft (ERFA) angehörten, konnten Synergien aus Forschung und Praxis genutzt werden. Unter der Federführung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) und finanziert durch die VW-Stiftung untersuchte die Studiengruppe die sprachlich-kommunikativen Anforderungen und Praktiken an Arbeitsplätzen mit hohem Anteil von Beschäftigten mit Migrationshintergrund. Dazu konnten unterschiedliche Daten erhoben werden.

Zum einen wurden in ausgewählten Unternehmen Befragungen durchgeführt, die in zehn ethnographischen Firmenportraits dokumentiert wurden.¹ Diese belegen den Zusammenhang zwischen Arbeitsplatzkommunikation und Arbeitsorganisation und machen deutlich, dass in der Arbeitswelt die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen konstitutiver Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz für die Mitarbeitenden auf allen hierarchischen Ebenen sind (vgl. ZDfB 1995: 13f.). Sie sichern den Zugang zum Arbeitsmarkt und den Arbeitsplatz sowie die Integration in rund um den Arbeitsplatz bestehende soziale Netze (vgl. Grünhage-Monetti 2005: 12ff.). Nicht nur der zunehmende Bedarf an Weiterbildung, der sich aus den immer neuen technischen Entwicklungen und den sich rasch wandelnden Bedingungen des Arbeitsmarktes ergibt, stellt unabhängig von Wirtschaftsbereichen, Branchen oder Qualifikationsprofilen hohe Anforderungen an die Diskursfähigkeit der Beschäftigten. Auch dezentrale Formen der Arbeitsorganisation (Teamarbeit, Jobrotation) sowie die Orientierung an Qualitätsstandards setzen Kontrolle und schriftliche Dokumentation der Arbeitsprozesse voraus, fordern von allen Beschäftigten selbstständiges und abgestimmtes Arbeiten und bewirken, wie auch in der Untersuchung festgestellt werden konnte, eine Vielzahl von Kommunikationsprozessen auf allen hierarchischen Ebenen.

¹ Ziel der ethnographischen Unternehmenserkundungen war die Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen sowie die Schaffung einer Vertrauensbasis zur Unternehmensleitung und zu den Mitarbeitenden, um Audioaufnahmen durchführen zu können sowie Dokumente für die sprachdidaktische Analyse zu erhalten. Wie in ethnografischen Interviews üblich, wurden neben den objektiven kommunikativen Bedarfen Haltungen, Erwartungen auch subjektive Bedürfnisse in Bezug auf die Kommunikation auf Seiten der Führungskräfte und Mitarbeitenden mit und ohne Migrationshintergrund mit Hilfe deskriptiver Fragen (z. B. zur Beschreibung routinemäßiger Handlungen), struktureller Fragen (die zeigen, wie Informanten ihr Wissen über den Gegenstand organisieren) und Kontrastfragen (um herauszufinden, was die Interviewten mit verschiedenen Begrifflichkeiten meinen, die sie verwenden) ermittelt (vgl. Spradley 1979: 58ff.), da gerade die subjektive Perspektive der innerbetrieblichen Akteure Kommunikation und Lernmotivation stark prägt. Soweit die zeitlichen Rahmenbedingungen es ermöglichten, wurde zudem die kommunikative Praxis am Arbeitsplatz beobachtet, um die gesammelten Daten besser bewerten und interpretieren zu können (vgl. Flick 1998: 111f.). Einen Kurzüberblick über erste Ergebnisse der Erkundungen gibt Grünhage-Monetti 2010.

Neben den ethnografischen Interviews wurden in 15 Firmen unterschiedlicher Branchen ca. 70 Gespräche am Arbeitsplatz mitgeschnitten und 150 betriebliche Dokumente wie E-Mails, Aushänge und Pflegedokumentationen gesammelt. Aus diesem Datenpool wurden 56 transkribierte Gesprächsaufnahmen und ca. 100 E-Mails einer sprachdidaktischen Analyse unterzogen. Diese sollte zeigen, welche Sprachhandlungen in den erfassten Arbeitskontexten vorkommen, auf welchen Sprachniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Trim et al. 2001) diese Sprachhandlungen realisiert werden und ob sich berufsspezifische Sprachhandlungen und Realisierungsmuster ableiten lassen. Ziel war es, u. a. auf einem authentischen Korpus basierende Empfehlungen zur Weiterentwicklung und Optimierung berufsbezogener Kompetenzfeststellung und Zertifizierung sowie zur Kurs- und Materialentwicklung und Lehreraus- und -weiterbildung zu formulieren.

2 Die Ergebnisse der sprachdidaktischen Analyse

Für die Analyse wurde Profile deutsch 2.0 (Glaboniat et al. 2005) eingesetzt. Die Umsetzung des GER für die Einzelsprache Deutsch ordnet auf der Basis von Kann-Beschreibungen den jeweiligen Kompetenzniveaus A1 bis C2 Sprachhandlungen und die zu ihrer Realisierungen benötigten sprachlichen Mittel (Grammatik, Wortschatz) zu. Profile deutsch ist z. Z. ein wichtiges Planungsinstrument (vgl. Kuhn 2009: 169ff.) auf fast allen didaktischen Entscheidungsebenen² und bietet mit Sprachhandlungen, sprachlichen Mitteln (Grammatik und Wortschatz), Textsorten und kommunikativen Strategien auch die zentralen Kategorien für die sprachdidaktische Analyse des auf mündlichen und schriftlichen Texten basierenden Datenmaterials.

Die im Moment vorliegende erste Auswertung der Daten führte zu vorläufigen Ergebnissen im Hinblick auf die Graduierung authentischer Kommunikation, die konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit von Texten, den Anteil von Fachwortschatz, die Bedeutung der Prosodie bei der Bedeutungserschließung und die Frequenz bestimmter sprachlicher Phänomene, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

2.1 Graduierung authentischer Kommunikation nach Niveaustufen

Das wichtigste Ergebnis der Analyse zeigt, dass authentische sprachlich-kommunikative Handlungen im Alltag, also auch am Arbeitsplatz, niveauübergreifend stattfinden und nicht graduierbar im Sinne des GER sind.

² Die meisten Lehrwerke, Sprachkurse und Prüfungen orientieren sich am GER bzw. an Profile deutsch, so auch die Rahmencurricula der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge konzipierten Integrationskurse (A1–B1).

Tab. 1: Analyseraster mit Gesprächsausschnitt aus dem Bereich Lagerhaltung

Text	Textsorte	Sprachhandlung	Niveau	sprachliche Strukturen: Grammatik	Niveau
A: Das Einfachste wär wirklich, wenn die Einlagerung so ist.	Gespräch am Arbeitsplatz	Meinung ausdrücken/ Wunschkvstellung ausdrücken	A2/B1 A2/B1	Kernsatz; 3.Sg.Präs.aktiv Konjunktiv II; Nebensatz mit ‚wenn‘: Spannsatz; 3.Sg.Präs.aktiv indikativ (müsste eigentlich Konjunktiv II sein); substantivierter Superlativ; Modalwort?; Aspektdeixis	B1; A2?; A1
Gangweise.		(Forts.) / beschreiben	A1	Ellipse	
Und denn immer Stück für Stück.		(Forts.)/ beschreiben	A1	Ellipse; Konjunktiv ‚und‘	A1
B: Find ich auch am besten [...].		positiv bewerten/ zustimmen	A1 / A1	Ellipse; 1.Sg.Präs.aktiv indikativ; finden+Akk. (Akk.objekt fehlt); Gradpartikel; adverbialer Superlativ	A1; A1; A2/B1

Wie der kurze Gesprächsausschnitt bereits zeigt, umfasst eine spezifische Handlungssituation am Arbeitsplatz sprachliche Strukturen auf unterschiedlichen GER-Niveaus (im Beispiel A1–B1), d. h. Migrantinnen und Migranten sehen sich in der Praxis mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert, auf die sie ggf. durch Sprachkurse nicht vorbereitet sind, da sich diese in der Regel an den GER-Sprachniveaus orientieren und nur Sprachhandlungen, Grammatik etc. auf einem Niveau thematisieren.³ Daneben bleiben viele Aspekte authentischer Kommunikation wie z. B. situative Kontexte, prosodische Merkmale oder elliptische

³ Auch die in der Unterrichtskommunikation oft geforderte Antwort „im ganzen Satz“ entspricht nicht der kommunikativen Realität, gebräuchliche Verkürzungen wie im Gesprächsausschnitt „(das) find(e) ich auch ...“ kommen dann oftmals nicht vor.

Strukturen im GER/Profile deutsch unberücksichtigt. Die Niveaustufen lassen also keine gesicherten Aussagen über die tatsächliche sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz zu. Andererseits zeigen sowohl GER/Profile deutsch als auch die sprachdidaktische Analyse, dass arbeitsplatzrelevante Sprachhandlungen auch auf den Niveaustufen A1 oder A2 produziert werden können. Dies erfordert jedoch eine Sprachsensibilisierung der muttersprachlichen Interaktionspartnerinnen und -partner etwa im Hinblick auf ihre Wortwahl oder die Wahl der Register (z. B. Formen von Höflichkeit) etc. So kann Höflichkeit u. a. durch prosodische Elemente und nicht nur durch den Gebrauch des Konjunktivs II ausgedrückt werden.

2.2 Konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Wahl von Wortschatz, grammatischen Strukturen und Stilebenen in Bezug auf den Grad der ‚Mündlichkeit‘ und ‚Schriftlichkeit‘ bestimmter Textsorten, die in aller Regel abhängig vom kommunikativen Kontext sind (vgl. Koch, Oesterreicher 1986: 17ff.; Kniffka, Siebert-Ott 2009: 18ff.). So ist z. B. ein Vortrag zwar medial mündlich, von Wortwahl und Versprachlichungsstrategien aus betrachtet aber meist konzeptionell schriftlich bzw. schriftsprachlich. Meistens monologisch präsentiert, fokussiert er auf ein mehr oder weniger bekanntes Thema, ist um Objektivität bemüht und findet öffentlich statt (vgl. Günther 1997: 66f.). Als Beispiele seien die im Rahmen der Untersuchung analysierten Hygiene- und Gefahrenstoffschulungen genannt, die medial mündlich, konzeptionell jedoch – wie alle Schulungen – eher schriftlich sind und die Zuhörerinnen und -hörer mit (für Lesetexte typischen) hypotaktischen Strukturen konfrontieren und oft auch schnell überfordern können. Bei konzeptioneller Mündlichkeit sind eher dialogische und interaktive Kommunikationsbedingungen, häufig auch eine Vertrautheit mit dem Gesprächspartner und Affektivität üblich und ein parataktischer Stil typisch. Ein Text, wie z. B. eine E-Mail, ist auf der medialen Ebene schriftlich, muss aber nicht auch auf der konzeptionellen Ebene schriftlich sein. Je nach Sprachhandlung und Sprech- bzw. Mitteilungsabsicht kann die Mail eher konzeptionell mündlich (z. B. eine per E-Mail umverteilte Einladung zur Geburtstagsfeier) oder eher konzeptionell schriftlich sein (z. B. eine per E-Mail umverteilte Bitte um Verlegung des Kursraums). Auch mündliche Sprachäußerungen sind je nach Kommunikationsbedingungen und Adressatenkreis eher konzeptionell mündlich oder schriftlich. So ist ein informelles Gespräch unter Kolleginnen und Kollegen eher konzeptionell mündlich, nicht jedoch ein Vorstellungsgespräch, dessen Abläufe und Gesprächsthemen fixiert sind. Da sich die Gesprächspartner (noch) fremd sind, verhalten sie sich in der Sprachwahl eher objektiv-distanzwahrend und wählen entsprechende, diese Distanz ausdrückende Formulierungen.

Wie die Beispiele zeigen, betreffen die Anforderungen an die sprachlichen Handlungskompetenzen der Beschäftigten mit Migrationshintergrund also nicht

nur die sprachlichen Erscheinungen, sondern auch die Fähigkeit zur Beurteilung situativer Kontexte und das entsprechend angemessene Sprachhandeln – Aspekte, die bei der (berufsbezogenen) Sprachförderung berücksichtigt und in kommunikationsrelevanten Zusammenhängen präsentiert und trainiert werden müssen.

2.3 Fachwortschatzbestände

Die sprachdidaktische Analyse deutet auch auf einen Zusammenhang zwischen dem Anteil von Fachwortschatz (hier: Komposita, Substantivierungen von Verben und stilistische Ebene) und dem Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit bzw. Mündlichkeit hin. Je geringer der Grad der konzeptionellen Schriftlichkeit der kommunikativen Äußerungen, desto geringer war im untersuchten Korpus auch der Anteil an Fachwortschatz. Dies müsste in detaillierteren Analysen und auf Basis eines größeren Korpus jedoch noch genauer untersucht werden.

Der Anteil an Fachwortschatz im engeren Sinne, also der für ein Berufsfeld grundlegende Wortschatz, war in konzeptionell mündlichen Äußerungen zudem gering und oft nicht abgrenzbar von anderen Berufsfeldern. Als Konsequenz daraus ergibt sich, dass die Vermittlung von Fachwortschatz eines bestimmten Berufsfeldes (z. B. Metallfacharbeiter) nicht per se zentraler Gegenstand einer berufsbezogenen Sprachförderung sein sollte, sondern dass die Entscheidung darüber, welcher Wortschatz gelernt und gelehrt werden muss, von Lernerbedürfnissen und -bedarfen abhängig sein sollte (vgl. dazu Funk, Kuhn 2010: 318). Da es nach den vorliegenden Daten keine begründete Entscheidung für die Auswahl eines spezifischen Fachwortschatzes gibt und Wortschatz angesichts wirtschaftlicher und technologischer Veränderungen eine relativ geringe „Halbwertszeit“ haben kann, also veraltet, muss die berufsbezogene Sprachförderung Lernende befähigen, Texte selbstständig zu erschließen, d. h. ihnen Erschließungsstrategien auf der Wort-, Satz- und Textebene (vgl. dazu Ohm, Kuhn, Funk 2007: 119ff., 166ff.) sowie die Kompetenz, mit neuem Wortschatz umzugehen, also etwa ihn zu ordnen und dann zu memorisieren (vgl. Neveling 2004).

2.4 Prosodische Merkmale und ihre Funktionen

Da die erste Datenauswertung als einfache Transkription erfolgte, konnten prosodische Merkmale, wie z. B. Intonation, Lautstärke, (Sprech-)Pausen, Sprechtempo und -rhythmus – ebenso wie Mimik und Gestik – nicht berücksichtigt werden. Die Analyse einiger Äußerungen legt jedoch nahe, dass prosodische Eigenschaften eine handlungsregulierende Funktion übernehmen, etwa indem Emotionen in der gesprochenen Sprache u. a. durch Veränderungen in der Klangfarbe hervorgebracht oder Fragesätze von Aussagesätzen durch den Intonationsverlauf am Satzende unterschieden werden. So kann z. B. auch signalisiert werden, ob etwas ironisch gemeint ist oder nicht, außerdem können Mehrdeutigkeiten

aufgelöst und bestimmte Teile (Silben, Wörter, Phrasen) eines Satzes je nach kommunikativer Absicht hervorgehoben werden.

Prosodische Merkmale der Sprache betonen nicht nur wichtige Aussagen, sie werden auch genutzt, um über die Wortbedeutungsebene hinaus z. B. Informationen über den emotionalen Zustand des Sprechenden zu transportieren (Ärger, Wut, Freude) oder seine Einstellung zum Gesprächspartner oder -gegenstand deutlich zu machen (Ironie, Höflichkeit, Ablehnung). Für die Gesprächspartnerinnen und -partner heißt das, dass prosodische Merkmale in ihrer jeweils beabsichtigten Funktion erkannt und interpretiert werden müssen, um dem Gesprächsverlauf folgen bzw. diesen durch entsprechende Redebeiträge steuern zu können.

Da die prosodischen Merkmale sich von Sprache zu Sprache stark unterscheiden, wird nach den Ergebnissen der sprachdidaktischen Analyse empfohlen, im Zweitsprachunterricht von Beginn an auf eine Sensibilisierung der Lernenden für prosodische Merkmale der Fremdsprache hinzuwirken.⁴ Hierzu bieten sich unterschiedliche Hörübungen an, die z. B. zwischen Formen der Höflichkeit in verschiedenen Kontexten differenzieren („*Machen Sie mal das Fenster zu.*“) oder das Erkennen des Bedeutungsunterschieds typischer – auch wort- oder kontextloser – Satzmelodien trainieren.

2.5 Die Frequenz bestimmter sprachlicher Phänomene

Im untersuchten Korpus trat lediglich im Bereich der (Alten)Pfleger ein spezifisches Phänomen gehäuft auf. Die Beschreibung der Tätigkeit während des Vollzugs nach dem Muster „So, schlupfen Sie mal hier rein. *Ich heb Sie mal an.* Dann können wir gleich frühstücken gehen, gell? [...]“ (Audio-Mitschnitt, Hervorhebung C.K.) war hier eine zentrale Sprachhandlung, die wahrscheinlich ganz typisch in Arzt/Pfleger-Patienten-Gesprächen vorkommt (vgl. Haider 2010; Friebe 2006). Weitere berufsfeldspezifische Sprachhandlungen waren nicht eindeutig differenzierbar.

Auch wenn auf Basis der Daten keine detaillierten Frequenzanalysen durchgeführt werden konnten, fielen einige häufiger vorkommende Strukturen auf. Exemplarisch genannt seien hier der Konjunktiv II, vor allem in Verbindung mit einem Modalverb, und die Häufigkeit der Modalverben *sollen*, *können* und *müssen* – grammatische Phänomene, die erst auf dem Niveau A2/B1 thematisiert werden. Die Rezeption und Produktion dieser Strukturen könnte auf dem A1-Niveau bereits durch *chunks* geschehen (vgl. Ellis 2004; Handwerker, Madlener 2009), also mit Hilfe ganzheitlich vermittelter, nicht-analyzierter Wendungen wie z. B. „*Ich hätte gern...*“, „*Wir müssten mal...*“, wobei auf höheren Niveaus wiederum ihre handlungsregulierende Funktion thematisiert werden sollte.

⁴ Der derzeit in der Entwicklung befindliche Referenzrahmen für plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen (REPA/CARAP) berücksichtigt die Identifizierung prosodischer Elemente erstmals, vgl. Candelier 2010. (<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=vRkt7HPH6dw%3d&tabid=425&language=fr-FR>, letzter Abruf 12.12.11)

3 Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die berufsbezogene Zweitsprachförderung

Aus den Analyseergebnissen lassen sich einige Schlussfolgerungen in Bezug auf didaktische Konzepte zur Unterstützung beruflicher Handlungskompetenz ziehen.

1. Die sprachlichen Handlungen sind im Sinne der Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens nicht graduierbar. Da potenziell alle Handlungen auf jeder Niveaustufe realisierbar sind, kann die Sensibilisierung muttersprachlicher Interaktionspartnerinnen und -partner für die eigene Sprachwahl einen wichtigen Beitrag zum Gelingen der Kommunikation am Arbeitsplatz leisten.
2. Berufliche Handlungskompetenz beginnt auf dem A1-Niveau. Konzepte, die zunächst auf die Herstellung einer allgemeinen Handlungsfähigkeit zielen und darauf aufbauend ab B1 oder B2 erst berufliche Handlungskontexte einbeziehen, wie dies bei gegenwärtigen Kurskonzeptionen oft der Fall ist, gehen an den kommunikativen Realitäten vorbei.
3. Die Datenanalyse bietet erste Anhaltspunkte für Handlungsbedarf im Hinblick auf eine sich ausschließlich an den GER-Niveaustufen orientierende Entwicklung berufsbezogener Materialien, Kursdesigns und Prüfungsformate unter Vernachlässigung der Sprachhandlungen. Der fast schon normative Gebrauch von GER/Profile deutsch sollte angesichts der Analyseergebnisse hinterfragt werden und in Überlegungen zu alternativen Unterrichtsmethoden, -inhalten und -designs münden, die handlungs- und aufgabenorientierte Szenarien zur Grundlage des Kommunikationstrainings machen. Angesichts der Komplexität sprachlicher Handlungen erscheint auch der Einsatz künstlich vereinfachter und formal reduzierter Instruktionstexte, die unzureichend auf reale berufliche Kontexte vorbereiten, wenig sinnvoll. Es geht vielmehr darum, auf der Grundlage beruflich plausibler Handlungsmuster frequente lexikalische Einheiten und formelhafte Ausdrücke zu identifizieren und im Sprachtraining aufzugreifen.
4. Die handlungsregulierende Funktion prosodischer Merkmale von Sprache spricht für die Ausweitung des Hörtrainings, das neben dem Hörverstehen auch zentrale bedeutungstragende Melodieverläufe mindestens auf rezeptiver Ebene aufgreift.
5. Das Training der Textsortenkompetenz sollte mündliche und schriftliche Texte in ihren typischen situativen und kommunikationsrelevanten Kontexten berücksichtigen, um die Fähigkeit zur Beurteilung der jeweiligen Zusammenhänge und das entsprechend angemessene Sprachhandeln zu fördern.
6. Einmal mehr zeichnet sich in der Analyse ab, dass das Training von Erschließungsstrategien auf Wort-, Satz-, Textebene und von Memorierungsstrategien den kompetenten Umgang mit Wortschatz eher

ermöglicht, als eine Anhäufung unmotiviert ausgewählter vermeintlicher Fachwortschatzbestände.

Die Datenbasis ist allerdings zu schmal für weitreichendere Schlussfolgerungen in Bezug auf frequente Muster beruflicher Kommunikation. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, der sich auf aktuell erhobene, vor allem mündliche Korpora stützt. Die Erweiterung der empirischen Basis ist u. a. notwendig, um gesprächsanalytische Fragestellungen bearbeiten und fundierte Rückschlüsse in Bezug auf die Frequenz von sprachlichen Mustern und darüber hinaus ggf. empirisch begründete Kategorien gewinnen zu können.

Die Projektergebnisse lassen darauf schließen, dass eine Reihe sprachlicher Strukturen didaktische Aufmerksamkeit erfordert. Um jedoch valide didaktische Konzeptionen ableiten zu können, ist die Analyse einer qualitativ wie quantitativ breiteren Datenbasis nötig, die kontinuierlich um aktuelle mündliche und schriftliche Texte ergänzt wird, so dass sie die authentische Kommunikationssituation in den Betrieben auch unter den sich verändernden betrieblichen (z. B. organisatorischen oder technologischen) Entwicklungen verlässlich wiedergeben kann. Neben der Entwicklung innovativer didaktischer Konzepte und in der Arbeits- und Ausbildungspraxis eingebetteter Lernarrangements, würde sich dann aus der Analyse breiterer Korpora auch bezüglich der Qualifizierung des Lehrpersonals und der Sensibilisierung von Arbeitgebern, Führungskräften und Arbeitsverwaltung weiterer Handlungsbedarf ergeben. Angesichts der Ergebnisse, die der Auf- und Ausbau eines berufsbezogenen Korpus erwarten lässt, wären weitere Projekte, in denen Synergien aus Forschung und (Unternehmens)Praxis zum Tragen kommen, zu begrüßen.

Literatur

- Candelier, Michel (2010) (Coord.): *Referenzrahmen für plurale Ansätze für Sprachen und Kulturen* (REPA/CARAP). Graz: European Centre for Modern Languages (<http://carap.ecml.at/>, letzter Abruf 12.12.11).
- Ellis, Nick C. (2004): The process of second language acquisition. In: Van Patten, Bill; Williams, Jessica; Rott, Susanne; Overstreet, Mark (Hrsg.): *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associations, 49–76.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Flick, Uwe (1998): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Friebe, Jens (2006): *Migrantinnen und Migranten in der Altenpflege – Bestandsaufnahme, Personalgewinnung und Qualifizierungen in NRW. Eine Handreichung für Bildung und Praxis in der Altenpflege (MigA)*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE) (http://www.big-essen.de/fileadmin/bigdata/PDF_Dateien/friebe06_01.pdf, letzter Abruf 12.12.11).
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 316–321.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch – Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel Niveau A1–C2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2005): TRIM theoretical Framework: Language as social practice. In: Grünhage-Monetti, Matilde; Holland, Chris; Szablewski-Cavus, Petra (Hrsg.): *TRIM – Training for the Integration of Migrant and Ethnic Workers into the Labour Market and the Local Community*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gruenhage05_01.pdf, letzter Abruf 12.12.11).
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010): *Studiengruppe „Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Untersuchung zur Kommunikation im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachförderung“* – Kurzbericht über die Ergebnisse der Unternehmenserkundungen. (http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/die_projekt.html, letzter Abruf 12.12.11).
- Günther, Hartmut (1997): Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Balhorn, Heiko; Niemann, Heide (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift*. Lengwil: Libelle, 64–73.

- Haider, Barbara (2010): *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege*. Wien: Facultas.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kniffka, Gabriela; Siebert-Ott, Gesa (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kuhn, Christina (2009): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherungsinstrumente im Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.): *Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 160–177.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Spradley, James P. (1979): *The ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth.
- Zertifikat Deutsch für den Beruf (ZDfB)* (1995). Hrsg. v. Deutschen Volkshochschul-Verband (DVV). München: Goethe-Institut.

Mehrsprachigkeit im Kontext der beruflichen Bildung – Korpuslinguistische Fachtextanalysen als sprachwissenschaftliches Argument für die integrierte Sprachförderung

Constanze Niederhaus (Essen)

1 Schulbücher in der beruflichen Bildung als Barriere

Schulbücher haben die Aufgabe, „einem klar umrissenen Lernerkreis in didaktisch und methodisch aufbereiteter Form gesichertes fachliches Wissen“ zu vermitteln (Baumann 1998b: 728). Fröhlich (1997: 427) beschreibt das Schulbuch als Träger von Motivationsimpulsen, als Sammlung von Arbeitsmaterialien, Nachschlagewerk, Überblicksdarstellung, Materialsammlung und Medienkompendium sowie als Aufgabensammlung, wobei es als Textart zwischen dem Sachbuch und dem wissenschaftlichen Fachbuch eingeordnet wird (vgl. Wiater 2003: 12).

In der beruflichen Bildung werden Schulbücher respektive Fachkundebücher am häufigsten zur Vorbereitung von Tests und Abschlussprüfungen eingesetzt (Peters 1994: 328), was impliziert, dass das Verstehen dieser Bücher eine zentrale Voraussetzung für das erfolgreiche Abschließen einer Berufsausbildung darstellt. Gleichzeitig zeigen verschiedene Studien, dass Schulbücher sowohl von Schüler/-innen als auch von Lehrer/innen z. T. als unverständlich eingeschätzt werden (Merzyn 1994; Hecht et al. 1996; Starauschek 2003; Beerenwinkel, Gräsel 2005). Als mögliche Ursachen hierfür werden eine mangelnde sprachliche Anpassung der Schulbücher an die Adressaten (Merzyn 1999: 116) sowie der Fachwortschatz und die komplexe Syntax der Schulbuchtexte (Hecht et al. 1996: 61; Wolf et al. 1999:

127) angegeben. In Bezug auf die Verständlichkeit von Schulbüchern geht Pätzold (2010: 163) sogar davon aus, dass die hohen Abbrecher- und Durchfallerquoten in der beruflichen Bildung auch darauf zurückzuführen sind, dass die Auszubildenden bereits bei der Rezeption des Fachwissens bzw. des Lern- und Prüfungsstoffs aus den Fachbüchern überfordert sind.

Gerade für diejenigen Schüler/-innen, die zur so genannten „Risikogruppe“ zählen, die die in PISA definierte Kompetenzstufe II im Bereich Leseverstehen nicht erreichen und somit allenfalls in der Lage sind, „einfache Texte“ zu verstehen, die „in Inhalt und Form vertraut sind“ (Artelt et al. 2004: 144), können also Schulbücher in der beruflichen Bildung zu „einem großen Hindernis statt zu einer Hilfe beim Erwerb des fachlichen Wissens werden“ (Ohm et al. 2007: 9). Die Tatsache, dass Schüler/-innen, deren Eltern nicht in Deutschland geboren wurden, noch immer bedenklich schlechtere Ergebnisse beim Lesen erzielen als Schüler/-innen ohne Migrationshintergrund (OECD 2010: 24), führt zu der Annahme, dass dies in besonderem Maße für Kinder und Jugendliche zutrifft, die eine andere Erstsprache als das Deutsche erworben haben. Hinsichtlich der Nutzung und der Verständlichkeit von Fachkundebüchern aus der expliziten Perspektive mehrsprachiger Schüler/-innen ist bisher allerdings noch ein beachtliches Forschungsdesiderat zu vermerken.

2 Zur Notwendigkeit linguistischer Schulbuchanalysen

Angesichts der zentralen Bedeutung der Lesekompetenz für Bildungserfolg wurden nach dem „PISA-Schock“ auch für den Bereich der beruflichen Bildung Maßnahmen und Projekte zur Sprach- bzw. Leseförderung konzipiert und durchgeführt. Beispielhaft sind hier das Schulentwicklungsprojekt *Deutschförderung in der Lehre* (Nodari, Schiesser 2003), die Modellversuche *Leseförderung in der Berufsbildung* (Becker-Mrotzek et al. 2006) und *Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung (VOL)* (Hessisches Kultusministerium und Institut für Qualitätsentwicklung o. J.: 2) sowie das Projekt *Sprachförderung in MDQM* (Niederhaus 2008) zu nennen. Bei letzterem handelte es sich um eine integrierte, d. h. eine organisatorisch-konzeptionell in die berufsfachlichen Lernprozesse eingebunden Sprach- bzw. Leseförderung, die eng mit dem fachlichen Lernen in der Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung verzahnt war. Die Förderung des verstehenden Lesens von Fachtexten stellte einen Schwerpunkt dieses Projekts dar.

Das Wissen um die linguistische Beschaffenheit berufsschulischer Fachtexte ist jedoch begrenzt: Während zu den Besonderheiten und Charakteristika von Fachtexten aus dem akademischen Bereich bereits seit den Achtzigerjahren empirisch basierte linguistische Analysen vorliegen (z. B. Hoffmann 1987), existieren bisher zu Fachtexten, die im Kontext der beruflichen Bildung von Be-

deutung sind und die von mehrsprachigen Auszubildenden verstanden werden müssen, kaum derartige Analysen.

Obwohl die systematische Beschreibung von Fachtexten eine Orientierung für didaktische Überlegungen bietet (vgl. Baumann 1992: 29), steht diese für den Bereich der beruflichen Bildung weitestgehend aus. Um diese Lücke ein Stück weit zu schließen, werden im vorliegenden Beitrag die Ergebnisse einer korpuslinguistischen Studie zur Fachsprachlichkeit von Texten aus Fachkundebüchern für die Berufsvorbereitung und Berufsausbildung vorgestellt. Bevor das Design und die Ergebnisse dieser Untersuchung dargestellt werden, wird in gebotener Kürze auf das zugrundeliegende Konzept der Fachsprachlichkeit eingegangen.

3 Fachtexte und Fachsprachlichkeit

Fachsprachen wurden lange Zeit als Subsprachen betrachtet. Dabei wurden sie der so genannten *Gemein- oder Standardsprache* untergeordnet, die als zentrale Bezugsgröße für die Charakterisierung, die Beschreibung und die Definition von Fachsprache betrachtet wurde (z. B. Hoffmann 1987: 51). Diese Dichotomie zwischen Fach- und Gemeinsprache gilt jedoch als problematisch, da der Begriff der Gemeinsprache nicht klar abgegrenzt und definiert ist (vgl. Becker, Hundt 1998: 121). Entsprechend scheiterten bisher konkrete Vergleiche zwischen Fachsprache und sogenannter Allgemesprache am Fehlen einer einheitlichen Definition des Phänomens *Gemeinsprache* und den damit verbundenen Abgrenzungsproblemen (Hoffmann 2001: 573).

Im Rahmen der hier vorgestellten Studie werden Fachtexte als Register betrachtet. Register werden in der klassischen Version als „language according to use“ (Halliday et al. 1964: 87) definiert, wobei das Register *Fachtexte in der beruflichen Bildung* die Funktion der „didaktisch-methodisch aufbereiteten, strukturierten, generalisierten und exemplarischen Darbietung der Lerninhalte“ (Ruschel et al. 1994: 5) innerhalb des institutionalisierten Rahmens der beruflichen Bildung erfüllt.

Register unterscheiden sich in Bezug auf ihre linguistischen Merkmale voneinander (vgl. Conrad, Biber 2001: 3). Hierbei sind linguistische Unterschiede zwischen Registern durch das häufige bzw. seltene Vorkommen bestimmter sprachlicher Merkmale gekennzeichnet und weniger durch das Vorkommen einzelner distinktiver Registermarker (Biber 2008: 823). In der Literatur zur Fachtextlinguistik gibt es – insbesondere basierend auf sprachstatistischen Untersuchungen von Fachtexten aus dem akademischen Bereich – Angaben darüber, welche Merkmale das Register Fachtext charakterisieren: Fachtexte sind u. a. gekennzeichnet durch Exaktheit, Präzision, Sprachökonomie, Anonymität, Objektivität und Explizitheit (Baumann 1998a: 374; von Hahn 1998: 383; Buhlmann, Fearn 2000; Roelcke 2005), die zu einer höheren bzw. geringeren Frequenz bestimmter morphologischer, syntaktischer und textueller Mittel führen (z. B. Hoffmann 1998: 416). Dabei signalisiert das Vorkommen fachtexttypischer

Strukturen die *Fachsprachlichkeit* eines Textes, d. h. ihre Vorkommenshäufigkeit bestimmt die Einschätzung eines Textes als mehr oder weniger fachsprachlich.

4 Korpuslinguistische Analyse von Fachtexten der beruflichen Bildung

Der Annahme folgend, dass fachtexttypische Strukturen Fachsprachlichkeit signalisieren und dass Fachsprachlichkeit graduell gestuft ist (Kalverkämper 1996: 136), stellt sich die Frage, wie fachsprachlich Fachtexte der beruflichen Bildung sind und ob innerhalb des Registers *Fachtexte der beruflichen Bildung* Variation in Bezug auf diese Fachsprachlichkeit zwischen einzelnen Berufsfeldern besteht.

Zwei Annahmen sind hier plausibel. Zum einen kann angenommen werden, dass in Bezug auf die Ausprägung der Fachsprachlichkeit, gemessen an den Vorkommenshäufigkeiten fachtexttypischer Phänomene, keine Unterschiede bestehen, da es sich um Texte der gleichen Textsorte handelt. Zum anderen kann angenommen werden, dass der Grad der Fachsprachlichkeit von Schulbuchtexten fachbedingt variiert.

Um diese Annahmen zu prüfen, wurden Texte aus Fachkundebüchern verschiedener Berufsfelder korpuslinguistisch untersucht. Im Rahmen dieser Studie konnten nicht alle 54 vom Bundesinstitut für Berufsbildung (2010) definierten Berufsfelder berücksichtigt werden. Exemplarisch wurden die Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik für die Studie ausgewählt, da sie in der Ausbildung quantitativ bedeutsam sind: Der Ausbildungsberuf „Friseur/-in“ befindet sich auf Platz 7 der Rangliste der neuabgeschlossenen Verträge, der Ausbildungsberuf „Elektroniker/-in“ auf Platz 16 (BIBB 2010). Zudem bilden die Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik in mehreren Punkten mögliche Extreme: Während die Ausrichtung des Berufsfelds Körperpflege handwerklich ist, ist die des Berufsfelds Elektrotechnik überwiegend technisch. Noch immer werden im Berufsfeld Körperpflege überwiegend weibliche Auszubildende ausgebildet, während im Berufsfeld Elektrotechnik vor allem männliche Auszubildende zu finden sind. In Bezug auf die Ausbildungsvoraussetzungen gilt, dass im Berufsfeld Körperpflege überwiegend Jugendliche mit Hauptschulabschluss eine Ausbildung beginnen, im Berufsfeld Elektrotechnik überwiegen Auszubildende mit Realschulabschluss oder Abitur (Bundesagentur für Arbeit 2010).

4.1 Die Korpora „Elektrotechnik“ und „Körperpflege“

Um die Fachsprachlichkeit der Texte beider Berufsfelder vergleichen zu können, wurden zunächst zwei Korpora erstellt. Diese bestehen aus Fachkundebuch-Texten für den fachtheoretischen und den fachpraktischen Berufsschulunterricht. Aus der Gesamtheit der Bücher erfolgte auf der Grundlage von Befragungen pädagogischer Akteure eine Auswahl von jeweils zwei Fachkundebüchern pro

Berufsfeld. Die Auswahl einzelner Kapitel aus jeweils zwei Fachkundebüchern pro Berufsfeld erfolgte per Stichprobenverfahren.

Die Texte wurden mithilfe des *Stuttgart-Tübingen Tagset* (kurz *STTS*) morpho-syntaktisch getaggt, d. h. den Tokens¹ wurden automatisch ihre Wortartenlabel und die Lemmata (Grundformen) zugewiesen. Tabelle 1 zeigt die Anzahl der Seiten, der Sätze sowie der Tokens beider Korpora.

Tab. 1: Kennzahlen der Korpora *K* und *E*

Korpus	Korpus Körperpflege	Korpus Elektrotechnik
Anzahl der Seiten	108	95
Anzahl der Sätze	1555	1451
Anzahl der Tokens	22.581	23.544

Im Anschluss an das Tagging wurden die Daten in einem Annotationsprogramm annotiert. Alle sprachlichen Einheiten wurden dabei mit Informationen dazu angereichert, ob es sich um fachtexttypische Strukturen handelt. Auf der Wortebene wurden die in Tabelle 2 genannten Wortbildungsprozesse pro Token annotiert. Von der Annotation ausgenommen wurden Terminologisierung², da diese von fachfremden Personen schwer erkannt und verstanden werden und somit die Fehlerwahrscheinlichkeit bei der Annotation als zu hoch eingeschätzt wurde.

¹ Tokens sind Wörter, aber auch Zahlen, Satzzeichen, Klammern, Anführungsstriche und andere Zeichen (Lemmitzer, Zinsmeister 2006: 65). In dieser Arbeit wurde jede Folge von Zeichen, die durch Leerzeichen getrennt ist, als Token gezählt.

² Im Falle der Terminologisierung wird keine neue Laut- bzw. Schriftform geschaffen, sondern bereits existierende Lexeme in den Fachwortschatz überführt (vgl. Fluck 1997: 48).

Tab. 2: Übersicht der annotierten fachsprachentypischen Wortbildungen³

Wortbildung	Beispiel
1 Komposita	<i>Schutzleiter, Unterhautfettgewebe</i> etc.
2 Koordinationsellipsen	<i>Schutz-</i> (und Neutralleiter) etc.
3 Nomenderivate	<i>Regler, Leitung, Sicherheit, Empfindlichkeit, Leuchte, Induktion, Anomalie</i> etc.
4 Adjektivderivate	<i>möglich, schadhaft, wirksam, saugfähig, lötlbar, nahtlos, abspießfrei, regelmäßig, sauerstoffarm, zahlreich, stoßfest, wellenförmig, wasserdicht, eisenhaltig</i> etc.
5 Präfixverben	<i>enthalten, verzahnen</i> etc.
6 Partikelverben	<i>einspeisen, anschließen, vorschalten</i> etc.
7 Nominalisierte Infinitive	das <i>Schneiden</i> , das <i>Verdrallen</i> etc.
8 Entlehnungen	<i>Element, Konstante, Linie</i> etc.
9 Wortkürzungen	<i>PVC, PE</i> etc.
10 Neubildungen mit Wortkürzungen	<i>GS-Zeichen, NYM-Leitung</i> etc.
11 Terminologisierung durch	
Metaphorik	<i>Anker</i> (→ Teil des Elektromotors)
Metonymie	<i>voltaisch</i>
definitorische Festlegung	<i>Spannung</i>

Auf der syntaktischen Ebene wurden zunächst Sätze und Nebensätze annotiert und in einem weiteren Schritt Strukturen, die sprachliche Präzision generieren, wie z. B. Genitivattribute und Relativsätze, gekennzeichnet. Als nebensatzeinsparende Strukturen und damit als Indikatoren für sprachliche Ökonomie wurden präpositionale Wortgruppen und Partizipien im attributiven Gebrauch annotiert. Um den Anonymitätsgrad der Korpora bestimmen zu können, wurden zum einen Passivstrukturen annotiert, zum anderen wurden Pronomen mit direktem Bezug auf Autor oder Leser annotiert, die als Indikator für einen nicht anonymen Stil gewertet werden.

In die quantitative Auswertung der Daten gingen alle vollständigen Sätze der beiden Korpora ein; Überschriften, unvollständige Sätze, Bild- und Tabellenunterschriften sowie Aufgabenstellungen wurden zunächst nicht berücksichtigt. Aufgrund der großen Stichprobe wurde als Irrtumswahrscheinlichkeit vorab ein Signifikanzniveau von $p < .001$ festgelegt.

³ Vgl. z. B. Fluck 1997; Fraas 1998; Buhlmann, Fearn 2000; Roelcke 2005.

Neben fachsprachentypischen Wortbildungen und syntaktischen Phänomenen wurden auch diskontinuierliche Texte in den Lehrwerken analysiert. Für die Fachkundebücher beider Berufsfelder wurde hierzu die Anzahl der verschiedenen Arten informierender Bilder (z. B. Fotografien, Zeichnungen, Tabellen, Diagramme) ermittelt.

4.2 Ergebnisse des Vergleichs der Vorkommenshäufigkeiten fachtexttypischer morphologischer und syntaktischer Strukturen

Der Vergleich der Daten zeigt, dass die Texte aus den Fachkundebüchern für das Berufsfeld Elektrotechnik aus längeren Tokens bestehen und mehr fachsprachentypische Wortbildungen pro Satz enthalten als die Körperpflege-Texte. Bei Betrachtung der Mittelwerte der aggregierten fachsprachentypischen Wortbildungen pro Satz (Abbildung 1) wird deutlich, dass die Texte der Elektrotechnikbücher insgesamt etwa drei der annotierten Wortbildungen mehr aufweisen als die Texte der Körperpflegebücher: Die Kreise in dem Fehlerbalkendiagramm geben die Mittelwerte der fachsprachentypischen Wortbildungen für die Texte der Körperpflegelehrwerke ($mw_{18} = 5.35$) und der Elektrotechniktexte ($mw = 8.44$) pro Satz an. Die Balken über und unter den Kreisen stellen die Standardabweichung dar (sd Körperpflege = 3.14; sd Elektrotechnik = 4.47).

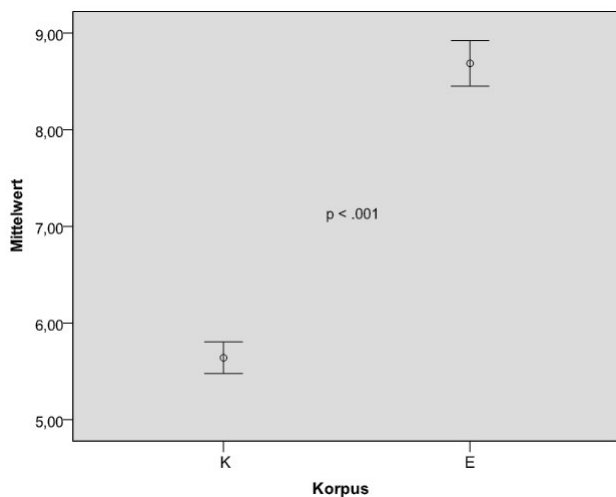


Abb. 1: Aggregierte fachsprachentypische Wortbildungen pro Satz pro Korpus

Abbildung 2 zeigt, dass sich die Korpora dabei am deutlichsten in Bezug auf die Vorkommenshäufigkeiten der Komposita, der Nomenderivate, der Wortkürzungen, der Neubildungen mit Wortkürzungen sowie der Präfix- und der Partikelverben unterscheiden. Alle Unterschiede sind statistisch signifikant. Um die Daten besser interpretieren zu können, wurden zudem die Effektgrößen nach

Cohen berechnet⁴, wobei die Mittelwertunterschiede der Nomenderivate ($d = .83$) und der Wortkürzungen ($d = .79$) die stärksten Effekte zeigen. Mittlere Effekte zeigen die Mittelwertunterschiede zwischen der Anzahl der Komposita ($d = .53$), der Partikelverben ($d = .46$) und der Präfixverben ($d = .38$).

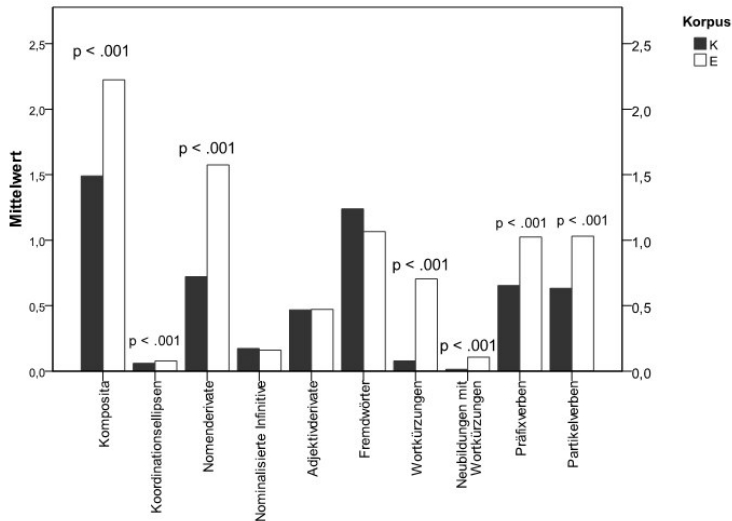


Abb. 2: Annotierte fachsprachentypische Wortbildungen pro Satz pro Korpus

Auch der syntaktische Vergleich der beiden Korpora zeigt signifikante Ergebnisse: So unterscheiden sich die beiden Korpora in Bezug auf die Satzlänge, die anhand der Anzahl der Tokens pro Satz ermittelt wurden. Zudem zeigen sich signifikante Unterschiede in Bezug auf die Vorkommenshäufigkeiten der nebensatzeinsparenden präpositionalen Wortgruppen, der Genitivattribute sowie der Strukturen, die Anonymität erzeugen.

Wie für die morphologische Ebene bestätigt sich damit auch für die syntaktische Ebene die Annahme, dass sich Lehrbuchtexte verschiedener Berufsfelder in ihrem Fachsprachlichkeitsgrad voneinander unterscheiden. Zu beachten ist hier jedoch, dass die Effekte der signifikanten Mittelwertunterschiede auf der syntaktischen Ebene deutlich kleiner ausfallen als für die fachsprachentypischen Wortbildungen. Für den Vergleich der benannten syntaktischen Charakteristika liegen alle Effekte in dem von Cohen als sehr klein definierten Bereich um $d = .2$ und können damit als weit weniger bedeutsam als die Unterschiede im Bereich der fachtexttypischen Wortbildungen betrachtet werden.

⁴ Die Effektgröße ist ein statistisches Maß, mithilfe dessen die Größe eines Effektes angegeben werden kann. Mit Cohens Formel $d = |\mu_1 - \mu_2| / \sigma$ werden Effektgrößen für Mittelwertunterschiede berechnet, die für die Beurteilung der praktischen Relevanz eines signifikanten Mittelwertunterschieds herangezogen werden können, da sie von der Stichprobengröße unabhängig sind (Cohen 1988). Nach Cohen indiziert $d = .2$ einen kleinen Effekt, $d = .5$ einen mittleren und $d = .8$ einen starken Effekt (Cohen 1992).

4.3 Ergebnisse des Vergleichs der Vorkommenshäufigkeiten informierender Bilder

Neben morphologischen und syntaktischen Strukturen zählt auch das Vorkommen informierender Bilder zu den Charakteristika von Fachtexten. Zu den informierenden Bildern zählen Abbilder (z. B. Fotos, Zeichnungen und Symbole), Schemata (z. B. Schaltpläne, technische Zeichnungen und Landkarten) und logische Bilder (z. B. Diagramme und Tabellen). Dabei gelten für Fachtexte insbesondere logische Bilder als typisch (vgl. Schnotz 1994: 95), sodass ein Zusammenhang zwischen dem häufigen Vorkommen logischer Bilder und einem hohen Fachsprachlichkeitsgrad bzw. zwischen dem eher seltenen Vorkommen dieser Bilder und einem geringeren Fachsprachlichkeitsgrad angenommen werden kann.

Für den Vergleich der Frequenzen informierender Bilder wurde das Vorkommen dieser Bilder in den Fachkundebüchern kapitelweise ermittelt. Für den Vergleich der informierenden Bilder wurden also die vollständigen Bücher analysiert und nicht lediglich die Korpora, die jeweils nur aus den zufällig ausgewählten Kapiteln bestehen. Da die Anzahl der informierenden Bilder im Vergleich zur Anzahl der annotierten Strukturen gering ist, wird für die folgenden Berechnungen eine Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner oder gleich 5% gewählt.

Abbildung 3 zeigt, dass auch der Vergleich der Art und der Vorkommenshäufigkeiten informierender Bilder einen signifikant höheren Fachsprachlichkeitsgrad für die Elektrotechniktexte ergibt. So enthalten die Fachkundebücher des Berufsfelds Elektrotechnik signifikant mehr Diagramme und Tabellen und gleichzeitig weniger Fotos, Zeichnungen und Symbole. Die Effekte sind mit Effektgrößen zwischen $d = .61$ und $d = 1.26$ als mittelstark bis äußerst stark einzuordnen.

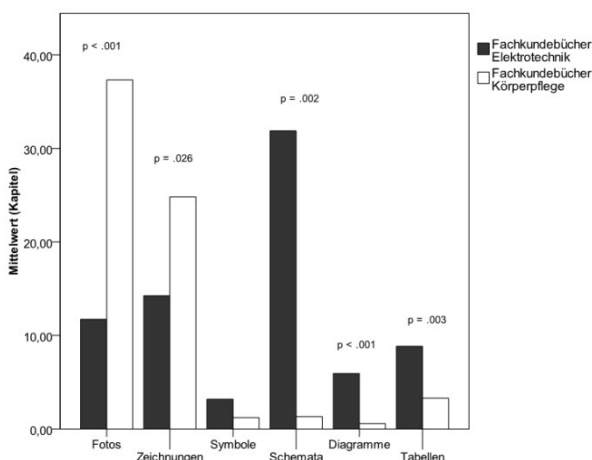


Abb. 3: Informierende Bilder pro Kapitel pro Korpus

Die Analyse der Bildvorkommen zeigt, dass sich die Fachtexte der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik in allen untersuchten Bereichen signifikant in der Ausprägung ihrer Fachsprachlichkeit unterscheiden. Die Effektstärken sind dabei für die Ergebnisse im Bereich der fachtexttypischen Wortbildungen und der informierenden Bilder am größten. Im Bereich der Syntax sind vorhandene Effekte als klein und damit als die im Rahmen dieser Untersuchung unbedeutendsten Unterschiede einzustufen.

5 Relevanz der Ergebnisse im Kontext der linguistischen Variationsforschung und berufsdidaktischer Fragestellungen

Aus verschiedenen Studien ist bekannt, dass Register hinsichtlich ihrer linguistischen Merkmale in Abhängigkeit der Diskursdomäne und der kommunikativen Prioritäten variieren (vgl. Biber 2008: 851). Studien liegen u. a. vor zur Variation verschiedener Register der gesprochenen und geschriebenen Sprache (Biber 1988, 2006), zur diachronen Variation von Registern (Atkinson 1992, 1996), zur textsortenbedingten Variation (Conrad 1996, 2001) sowie zur autorenbedingten Variation schriftlicher Texte (Connor-Linton 2001; Biber, Finegan 1994).

Mit der vorliegenden korpuslinguistischen Untersuchung wird gezeigt, dass Sprache auch innerhalb eines Registers variieren kann und dass innerhalb des Registers *Fachtexte in der beruflichen Bildung* Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung der Fachsprachlichkeit bestehen. Allgemeine Aussagen zur Fachsprachlichkeit von Fachkundebuchtexten lassen sich mit diesen Ergebnissen nicht aufrechterhalten; vielmehr sprechen die Ergebnisse für die Annahme, dass Fachsprachlichkeit in der beruflichen Bildung graduell ist. Interessant wäre hier zu erforschen, ob sich die Fachtexte der beruflichen Bildung von solchen des akademischen Bereichs hinsichtlich der Ausprägung ihrer Fachsprachlichkeit unterscheiden.

Aus der Perspektive der Sprachförderung stellen die Ergebnisse ein sprachwissenschaftliches Argument für eine integrierte Sprachförderung im Kontext der Mehrsprachigkeit in der beruflichen Bildung dar. Die Sinnhaftigkeit einer solchen Förderung, die das gleichzeitige Lehren und Lernen fachlicher und fachsprachlicher Inhalte anstrebt, wird zwar aus lernpsychologischer und didaktischer Sicht seit längerem betont (Leisen 2004: 9; Beese, Benholz i. V.), empirisch gesicherte Argumente aus dem Bereich der Fachtextlinguistik fanden sich bisher jedoch kaum. Die Tatsache, dass sich Fachtexte fachabhängig in Bezug auf den Grad ihrer Fachsprachlichkeit voneinander unterscheiden, unterstützt die Sinnhaftigkeit einer fachspezifischen Förderung mehrsprachiger Jugendlicher.

Die Ergebnisse bieten zudem einen Anlass, mehr Aufmerksamkeit auf die Beschaffenheit von Fachtexten verschiedener Berufsfelder sowie auf die möglichen Schwierigkeiten zu richten, die diese mehrsprachigen Jugendlichen bereiten

können. Da es Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen Fachsprachlichkeit und Verständlichkeit gibt (vgl. Böhl 2007; Christmann 2004), implizieren sie, dass Texte verschiedener Berufsfelder unterschiedliche Anforderungen an die Lesekompetenzen Jugendlicher stellen. Dies sollte nicht nur im Rahmen der Ausbildung Jugendlicher berücksichtigt werden, sondern darüber hinaus in der Ausbildung von Lehrern/innen und Ausbildern/innen.

Literatur

- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich; Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 139–168.
- Atkinson, Dwight (1992): The Evolution of Medical Research Writing from 1735 to 1985: The Case of the Edinburgh Medical Journal. In: *Applied Linguistics*, 13 (4), 337–374.
- Baumann, Klaus-Dieter (1992): Ein interdisziplinärer Ansatz zur Untersuchung des Phänomens der Fachlichkeit von Texten. In: Gläser, Rosemarie (Hrsg.): *Aktuelle Probleme der anglistischen Fachtextanalyse*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 36–47.
- Baumann, Klaus-Dieter (1998a): Das Postulat der Exaktheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 373–377.
- Baumann, Klaus-Dieter (1998b): Fachsprachliche Phänomene in den verschiedenen Sorten von populärwissenschaftlichen Vermittlungstexten. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 728–735.
- Becker, Andrea; Hundt, Markus (1998): Auffassungen vom Status der Fachsprachen. Die Fachsprache in der einzelsprachlichen Differenzierung. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 118–133.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard; Wehnert, Bernd (2006): *Leseförderung in der Berufsbildung*. Duisburg: Gilles und Francke.

- Beerenwinkel, Anne; Gräsel, Cornelia (2005): Texte im Chemieunterricht: Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 21–39.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia (i. V.): Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In: Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Tagungsband zur Fachtagung „Zweitsprachliche Förderung in fachlichen Kontexten“ am 5. und 6. Mai 2011 an der Bergischen Universität Wuppertal*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Biber, Douglas (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biber, Douglas (2006): *University language. A corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Biber, Douglas (2008): Multidimensional Approaches. In: Lüdeling, Anke; Kytö, Merja (Hrsg.): *Corpus linguistics. An International Handbook* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 29). Berlin, New York: de Gruyter, 822–855.
- Biber, Douglas; Finegan, Edward (1994): Intra-textual variation within medical research articles. In: Oostdijk, Nelleke; Haan, Pieter de (Hrsg.): *Corpus-based Research into Language: In Honour of Jan Aarts*. Amsterdam, Atlanta: Editions Rodopi B.V., 201–222.
- Böhl, Andrea (2007): *German compounds in language comprehension and production*. Münster. Westfälischen Wilhelms-Universität (http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=986625248&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=986625248.pdf, letzter Abruf 3.1.12).
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2010): *Berufenet. Berufsinformationen einfach finden*. (<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/index.jsp>, letzter Abruf 3.1.12).
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB.) (2010): *Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in den im Jahr 2009 gültigen Berufen aggregiert mit den Vorgängerberufen in Deutschland*. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/naa309_2009_tab66_0bund.pdf, letzter Abruf 3.1.12).
- Christmann, Ursula (2004): Verstehens- und Verständlichkeitsmessung. Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung. In: Lerch, Kent D. (Hrsg.): *Die Sprache des Rechts. Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin: de Gruyter, 33–62.
- Cohen, Jacob (1992): A power primer. In: *Psychological Bulletin*, 112, 155–159.

- Cohen, Jacob (1988): *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associations.
- Connor-Linton, Jeffrey (2001): Authors' Style and World-view: A Comparison of Texts about Nuclear Arms Policy. In: Conrad, Susan; Biber, Douglas (Hrsg.): *Variation in English. Multi-dimensional studies*. Harlow: Longman, 84–93.
- Conrad, Susan; Biber, Douglas (Hrsg.) (2001): *Variation in English. Multi-dimensional studies*. Harlow: Longman.
- Conrad, Susan M. (1996): Investigating academic texts with corpus-based techniques: An example from biology. In: *Linguistics and Education*, 8 (1996) (3), 299–326.
- Fluck, Hans R. (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik. Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des fachorientierten Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg: Groos.
- Fraas, Claudia (1998): Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 428–438.
- Fröhlich, Klaus (1997): Schulbucharbeit. In: Bergmann, Klaus; Fröhlich, Klaus; Kuhn, Annette (Hrsg.): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 422–430.
- Hahn, Walter von (1998): Das Postulat der Explizitheit für den Fachsprachengebrauch. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 383–389.
- Halliday, Michael A. K.; McIntosh, Angus; Stevens, Peter (1964): *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longmans.
- Hecht, Burkhard; Peters, Imke Barbara; Sumfleth, Elke (1996): Funktion und Verwendung fachkundlicher Schulbücher im Berufsfeld Körperpflege. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92, Heft 1, 56–67.
- Hessisches Kultusministerium und Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.): *Vocational Literacy. Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. (http://www.iq.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/IQ_Internet/med/8bd/8bd24d71-312a-1111-0104-348d91954e0c,22222222-2222-2222-2222-222222222222.pdf, letzter Abruf 15.9.12).
- Hoffmann, Lothar (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag.

- Hoffmann, Lothar (1998): Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin: de Gruyter, 416–427.
- Hoffmann, Lothar (2001): Fachsprachen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1). Berlin: de Gruyter, 533–543.
- Kalverkämper, Hartwig (1996): Im Zentrum der Interessen: Fachkommunikation als Leitgröße. In: *Fachsprache/ International Journal of LSP*, 2, 117–177.
- Leisen, Josef (2004): Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. In: *Fremdsprache Deutsch*, 30, 7–14.
- Lemnitzer, Lothar; Zinsmeister, Heike (2006): *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr.
- Merzyn, Gottfried (1994): *Physikschulbücher, Physiklehrer und Physikunterricht. Beiträge auf der Grundlage einer Befragung westdeutscher Physiklehrer*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Merzyn, Gottfried (1999): Von der Kunst, die Sprache an den Adressaten anzupassen. In: Brechel, Renate (Hrsg.): *Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven: Vorträge auf der Tagung für Didaktik der Physik und Chemie in Essen September 1998*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 115–117.
- Niederhaus, Constanze (2008): Fachspezifische Sprachförderung im Rahmen einer beruflichen Ersatzmaßnahme. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, Ausgabe Spezial 4 – HT2008 (http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/niederhaus_ft17-ht2008_spezial4.pdf, letzter Abruf 3.1.12).
- Nodari, Claudio; Schiesser, Daniel (2003): *Das Projekt: Deutschförderung in der Lehre*. (http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Deutschfoerd_Lehr_e.pdf, letzter Abruf 3.1.12).
- OECD (2010): *PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung*. (<http://www.oecd.org/dataoecd/35/35/46615935.pdf>, letzter Abruf 3.1.12).
- Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Pätzold, Günter (2010): Sprache – das kulturelle Kapital für eine Bildungs- und Berufskarriere. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 2, 161–172.
- Peters, Imke Barbara (1994): *Zur Wissensvermittlung durch Unterrichtsmedien: Dargestellt am Beispiel fachkundlicher Schulbücher des Berufsfeldes Körperpflege*. Oldenburg: Werbedruck Köhler.

- Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen*. 2. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Ruschel, Adalbert; Schmidt, Hermann; Wittwer, Wolfgang (1994): Das Fachbuch als Medium in der Berufsausbildung. In: Cramer, Günter (Hrsg.): *Ausbilder-Handbuch. Aufgaben, Strategien und Zuständigkeiten für Verantwortliche in der Aus- und Weiterbildung*. Köln: Dt. Wirtschaftsdienst, 6.3.4, 1–20.
- Schnotz, Wolfgang (1994): Wissenserwerb mit logischen Bildern. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber, 95–147.
- Starauscheck, Erich (2003): Ergebnisse einer Schülerbefragung über Physikschulbücher. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften. Biologie, Chemie, Physik*, Jg. 9, 135–146.
- Wiater, Werner (2003): Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–22.
- Wolf, Elke; Strohner, Hans; Wenck, Helmut (1999): Können linguistische Methoden der Chemiedidaktik nützlich sein? In: Brechel, Renate (Hrsg.): *Zur Didaktik der Physik und Chemie. Probleme und Perspektiven: Vorträge auf der Tagung für Didaktik der Physik und Chemie in Essen September 1998*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag, 126–128.

„Sprachlich haben die eigentlich keine Probleme.“ Deutsch als Zweitsprache im Übergangsbereich Schule-Beruf

Andrea Daase (Bielefeld)

1 Einleitung

„Sprachlich haben die eigentlich keine Probleme.“ – So oder ähnlich lauteten Antworten, die Mitarbeitende in einer Einrichtung des Übergangsbereiches Schule-Beruf (siehe Punkt 3) auf die Frage nach Problemen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gaben. Die Befragten sahen als Schwierigkeiten, die den Jugendlichen bei einer erfolgreichen Bildungsbiographie im Wege stünden und in der pädagogischen Arbeit mit ihnen erste Priorität hätten, vielmehr (psycho-)soziale Probleme.

Der Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren und hat das deutsche Schulsystem von Beginn an durchlaufen. Die Bewertung der befragten Mitarbeitenden deckt sich mit der generell lange Zeit angenommenen Einschätzung, dass diese Gruppe keine anderen und nicht mehr Probleme (auch keine sprachlichen) in ihrer Bildungsbiographie hätte als Jugendliche ohne Zuwanderungsgeschichte. Dieses positiv gezeichnete Bild wird allerdings von Klagen auf der nächsten Stufe des Bildungssystems, der beruflichen Ausbildung, gestört. Hier wird vielfach auf fehlende kommunikative Kompetenzen der Auszubildenden verwiesen (vgl. Knapp, Pfaff, Werner 2008). Auch in der Institution, in der die Interviews durchgeführt wurden, wurde kurz darauf der Bedarf nach Deutsch-Förderunterricht für Auszubildende formuliert.

Diesem Bruch soll im Folgenden nachgegangen werden: Welche Angebote bestehen im Übergangsbereich hinsichtlich Mehrsprachigkeit und Sprachbildung? Über welche bildungssprachlichen Kompetenzen verfügen die Jugendlichen? Wie werden Jugendliche im Übergangsbereich hinsichtlich ihrer Mehrsprachigkeit von den Mitarbeitenden wahrgenommen? Welche Möglichkeiten gibt es, den Übergangsbereich auf die Bedarfe einer mehrsprachigen Zielgruppe auszurichten?

Nach einem kurzen Problemaufriss werde ich auf die Spezifika des Übergangsbereiches und seiner Zielgruppe eingehen sowie auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Sprachbildung. Anhand von Lernertexten werden die heterogenen sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen verdeutlicht. Die Sicht der Mitarbeitenden auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, die größtenteils von einer Ausblendung der zweitsprachlichen Sozialisation der Jugendlichen geprägt ist, wird anhand durchgeführter Interviews dargestellt. Der Beitrag endet mit Vorschlägen für die Praxis und einem Ausblick auf Arbeits- und Forschungsansätze, welche die Berufsbildung mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) verbinden.

2 Problemaufriss

Trotz grundsätzlich positiver Tendenzen verlassen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule nach wie vor häufiger ohne Abschluss als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010: 92). Dadurch sind sie unterdurchschnittlich in der Berufsausbildung und überdurchschnittlich im Übergangsbereich vertreten und münden verzögert in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ein. Laut dem Bildungsbericht 2008 bringt Migrationshintergrund zwar in allen Stufen des Schulsystems Benachteiligung mit sich, die Statuspassage von der Schule in die Ausbildung stellt jedoch für diese Jugendlichen eine besondere Hürde dar (Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008: 10f.). Dies zeigt sich u. a. auch an ihrer längeren Verweildauer im Übergangsbereich im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Ursächlich sind sowohl individuelle Leistungsmerkmale der Jugendlichen als auch schichtspezifische Benachteiligungen (vgl. Schmidt 2011: 80).

Die Gruppe der Jugendlichen im Übergangsbereich rückt immer mehr in den Fokus des öffentlichen Interesses. Dies liegt zum einen an ihrer hohen Zahl – die Angaben schwanken zwischen 350.000 (Bertelsmann Stiftung 2011: 8) und 500.000 (El-Mafaalani 2010: 12). Demgegenüber steht die Tatsache, dass 2010 fast jedes vierte Unternehmen nicht alle angebotenen Ausbildungsplätze besetzen konnte. Insgesamt blieben 2010 rund 55.000 Ausbildungsplätze unbesetzt, vornehmlich aus Mangel an geeigneten Bewerbungen (DHIK 2011: 3). Beklagt werden von den Betrieben vor allem unzureichende Mathematikkompetenzen sowie mangelndes mündliches und schriftliches Ausdrucksvermögen (ebenda: 38). Auch wenn der Fachkräftemangel sich bislang noch auf einige wenige Berufsbereiche beschränkt, müssen die Akteure des dualen Systems „diese Zielgruppe schon aus Eigen-

interesse stärker als Zukunftschancen für die eigene Fachkräftesicherung nutzen und ihre Aktivitäten und Angebote entsprechend vorverlagern, um frühzeitig die richtigen Weichen zu stellen.“ (BMBF 2010: 3)

Die Klagen der Betriebe und die Gründe für nicht besetzte Ausbildungsplätze ernst zu nehmen bedeutet, dass der Bereich *Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Beruf* früher ansetzen muss: Die Jugendlichen im Übergangsbereich haben das allgemeine Schulsystem verlassen, sind aber noch nicht im Ausbildungssystem angekommen und werden daher weder von *DaZ in der Schule* noch von *DaZ in Ausbildung und Beruf* erfasst und als Zielgruppe betrachtet. Die Zeit im Übergangsbereich als Vorbereitung auf Ausbildung und Beruf sollte jedoch nicht nur genutzt werden, um Schlüsselkompetenzen zu trainieren, psycho-soziale Probleme zu bearbeiten oder Fachwissen nachzuholen, sondern ebenso, um Problemen hinsichtlich der Ausbildung, die auch sprachliche Ursachen haben können (Zugang, Abbrüche, Nichtbestehen der Abschlussprüfung), vorzubeugen. Das heißt vor allem, dass die Jugendlichen ein bildungssprachliches Niveau erreichen sollten, „das sie in die Lage versetzt, fach- bzw. berufsbezogene Aufgabenstellungen durch einen fachlich angemessenen Gebrauch sprachlicher Mittel zu bewältigen.“ (Ohm 2010: 88)

Durch die aktuellen Bemühungen der Umstrukturierung des Übergangsbereiches, dessen Effektivität und nachhaltige Wirkung (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: 9; El-Mafaalani 2010: 34; Bertelsmann Stiftung 2011: 10) auch angesichts der hohen Kosten in der Diskussion steht, ist der Zeitpunkt günstig, die DaZ-Expertise in den Übergangsbereich einzubringen.

3 Der Übergangsbereich

Der Übergangsbereich, die dritte Säule der Berufsbildung, wurde als Alternative zur dualen Ausbildung und dem Schulberufssystem ins Leben gerufen. Es umfasst berufliche Förderangebote für junge Menschen, welche die allgemeinbildende Schule – meistens ohne Schulabschluss oder bestenfalls mit Hauptschulabschluss – verlassen haben und aufgrund dessen keine Anschlussmöglichkeiten in der beruflichen Ausbildung bzw. auf dem Arbeitsmarkt gefunden haben. Wurde die Pflichtschulzeit noch nicht erfüllt, sind die Angebote für Schulabgänger verpflichtend. Zum Teil überlappend mit dem Übergangsbereich existiert in Deutschland seit 1980 die sogenannte Benachteiligtenförderung. Benachteiligungen Jugendlicher im Übergang von der Schule in den Beruf ergeben sich „aus einem negativen Zusammenwirken von äußeren Rahmenbedingungen und individuellen Voraussetzungen“ (BMBF 2005: 13), genannt werden bei letzteren u. a. die soziale Herkunft, schulische Vorbildung, Lern- und Verhaltensauffälligkeiten und Migrationshintergrund (ebenda: 13ff.). Ziel der Maßnahmen ist zwar die Förderung dieser Jugendlichen, um ihnen den Weg in Ausbildung und Arbeit zu erleichtern, es können aber keine qualifizierten Ausbildungsabschlüsse erworben werden.

Nicht zuletzt aufgrund dieser Tatsache wird der Übergangsbereich häufig auch als Warteschleife bezeichnet oder als ‚inkohärente Abfolge verschiedenster Modellversuche, Sofortprogramme, Initiativen usw.‘ die lediglich ‚Partialantworten‘ gibt (Bojanowski, Eckert, Rützel 2008: 1).

3.1 Jugendliche im Übergangsbereich

Auf der Suche nach Informationen über die Zielgruppe stößt man in erster Linie auf Defizitbeschreibungen, die eine äußerst heterogene Gruppe darstellen: Lernbeeinträchtigungen, unzureichende Schulleistungen in grundlegenden Kompetenzbereichen (Lesen, Schreiben, Rechnen), psycho-soziale Belastungsfaktoren und mangelnde Motivation aufgrund schwieriger familiärer Umgebungen (Bertelsmann Stiftung 2011: 17). Hinzu kommen sogenannte Marktbeteiligte, ausbildungsreife Jugendliche, die aufgrund der regionalen Arbeitsmarktsituation keine Ausbildungsstelle gefunden haben.

Wie bereits erwähnt, stehen in der täglichen Arbeit die sozialen und psychosozialen Probleme der Jugendlichen im Vordergrund. Neben Drogenproblemen, frühen Schwangerschaften, Gewalterfahrungen, familiären Problemen etc. sind sprachliche Schwierigkeiten häufig zu unspektakulär, als dass sie allgemeine Aufmerksamkeit erregten.

3.2 Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Übergangsbereich

Der Themenkomplex Mehrsprachigkeit und DaZ ist im Übergangsbereich in Relation zu den Jugendlichen unterrepräsentiert und nicht (ausreichend) in die Curricula integriert – obwohl Mehrsprachigkeit für die Zielgruppe die Normalität und nicht die Ausnahme ist (siehe Punkt 2). Angebote zur Förderung der Herkunftssprachen gibt es je nach Bundesland in Abhängigkeit von Bedarf und Ressourcen in den am stärksten vertretenen Sprachen in der Primarstufe und z. T. in der Sekundarstufe I (vgl. Karakasoglu 2001: 203). Im Übergang Schule–Beruf sind sie nicht vorgesehen. Die Wahrnehmung der sprachlichen Vielfalt als Ressource und ihre Nutzung für die pädagogische Arbeit bleiben somit dem Engagement einzelner pädagogischer Kräfte überlassen.

Einzelne lokale DaZ-Maßnahmen sind in der Regel als zusätzliche Förderangebote organisiert. Zum Teil werden andere Fördertöpfe genutzt, wie z. B. die örtlichen Integrationskurse, die nicht dem Sprachlernbedarf der Jugendlichen im Übergangsbereich entsprechen. Vereinzelt sind Modellprojekte zu finden, die über den reinen Förderunterricht hinausgehen, aber nicht (ausreichend) in die Fläche getragen und vor allem nur sehr selten nachhaltig implementiert werden. Viele gute

Projektideen geraten dadurch nach einer erfolgreichen Laufzeit in Vergessenheit.¹ Die Gründe hierfür liegen in den Förderprogrammen, die in der Regel Innovation statt Nachhaltigkeit fordern und fördern.

Vor allem das im Rahmen des Modellprogramms *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entstandene Konzept der durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin, Lange 2010) ist für den Übergangsbereich erst noch nutzbar zu machen. Es sieht die individuelle sprachliche Förderung aller Kinder und Jugendlichen während der gesamten Bildungsbiographie vor. Dabei soll Sprachbildung nicht nur im Fach Deutsch stattfinden, sondern als Querschnittsaufgabe im gesamten Bildungssystem betrachtet werden. Der Fokus liegt auf der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen unter Wertschätzung der Mehrsprachigkeit und dem Einbezug der Herkunftssprachen.

4 Lernertexte als Indikator der sprachlichen Heterogenität im Übergangsbereich

Die Texte wurden bei Jugendlichen unabhängig vom Migrationshintergrund erhoben. Die Gruppenzusammenstellung ergab sich aus der äußeren Organisation, da alle demselben Arbeitsbereich angehörten. Die insgesamt 13 Jugendlichen befanden sich aufgrund schulischer Probleme z. T. in einem Schnupperpraktikum in einer Maßnahme des Übergangsbereiches und mündeten kurze Zeit später in diese Maßnahme ein, andere waren gerade in die Maßnahme eingetreten. Die (simulierte) Aufgabe war, einen Brief an das Schulamt zu verfassen, in dem sie um ihren Verbleib (und damit die Finanzierung) in der Maßnahme bitten und dies begründen sollten.² Dafür sollten sie u. a. von einem typischen oder einem besonderen Arbeitstag berichten. Aus diesem Aufgabenteil des Berichtens sind die folgenden Textauschnitte entnommen, um exemplarisch die Heterogenität der Lernertexte und damit der bildungssprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen zu verdeutlichen.

¹ Als Beispiel sei hier der Modellversuch „Vocational Literacy – Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung“ (VOLI) genannt, der von 2003 bis 2006 an hessischen Berufsschulen lief und vom Hessischen Kultusministerium und der Bund-Länder-Kommission finanziert wurde.

² Zum Erhebungszeitpunkt warteten die meisten Jugendlichen noch auf die Zusage vom Schulamt für den Verbleib in der Maßnahme. Von daher war die Aufgabe für sie nachvollziehbar und handlungsorientiert.

hier mit möchte ich ihnen sagen, das ich geme in der [REDACTED] bleiben möchte, Da es mir hier sehr gefällt. Ich habe hier mein praktikum gemacht und finde es sehr gut hier lernen und arbeiten zu können. Ich habe sehr viel im Büro gearbeitet und interessiere mich dafür sehr. Mein Tag an der [REDACTED] sieht so aus; Morgens ist Besprechung mit allen Schülern, Azubis, Praktikanten und den Lembeljetungen. Danach gehen wir; das heißt eine Freundin und ich in unser Büro, wir bekommen Aufgaben und arbeiten und lernen damit. Ich bin hier bei [REDACTED] weil ich auf meiner alten Schule nicht mehr weiter machen wollte, da ich gemobbt wurde und nicht mehr dazu gekommen bin etwas für die Schule zu tun. Ich möchte mit [REDACTED] erreichen, einen Guten Hauptabschluss zu bekommen und danach eine Ausbildung zu machen. Ich hoffe auf ihre Rückmeldung!

Abb. 1: Lernertext 1³

Der Textausschnitt in Abbildung 1 weist eine klare Einleitung und die Hervorhebung der Intention des Briefes auf. Es werden verschiedene Satzüberleitungen verwendet sowie Satzgefüge mit mehreren Nebensätzen. Die Sinnabschnitte werden zum größten Teil eingeleitet und der Text ist in sich kohärent. Die Lexik ist differenziert, aber in Teilen auch einfach, wie z. B. bei der Verwendung von merkmalsarmen Verben. Schwierigkeiten bestehen insbesondere in der Interpunktion, kleinere Unsicherheiten in der Orthographie, vor allem in der Groß- und Kleinschreibung. Fähigkeiten in der Strukturierung und Komposition des Textes sind vorhanden und das Schreibziel wird verfolgt. Das Vorgehen ist ein synthetisierendes – im Gegensatz zum linearen Vorgehen des nächsten Textes.

Als ich hier im [REDACTED] erstes mal war es ein bisschen komisch weil ich keine hier kenn aber nach einige zeit ist das nicht mehr so fremd weil dann kennen sie auch fast jeden und was ich noch machen musste als ich hier estens mal kam erst mal Saugen aufreumen Blumen gisen aber nach einige Zeit durfte ich anz PC Und Excel aufaben oder Strekbrieft mache ein Abeitstag was ich so alles gemacht hat es war Freita wir saßen all in treffraum wo all produktionschüler, Azubi, und wir Praktikinten, und die betruer/ni wir besprechen alle war wir machen jeder krist auflate und freitags Früstücken wir dann geht ein odr 2 Person einkaufen zum frühst frühe früstuck danach früstücken wir zusammen gemeinsam und dan macht jeder seine aufgabe ich hab am freitag Maht gelemt und hab ich für Herr [REDACTED] kopiert danach hab ich eingangrechnung oder Ausgangsrechnung gemacht Posteingan habe ich auch gemacht

Abb. 2: Lernertext 2

Bei dem Textausschnitt in Abbildung 2 fallen auf den ersten Blick die Schwierigkeiten auf der sprachlichen Oberfläche ins Auge: Neben der fehlenden Interpunktion (im Gesamttext taucht nur ein einziges Satzzeichen auf) sind dies insbesondere orthographische Probleme, vor allem Groß- und Kleinschreibung, Flexionsfehler, Schwierigkeiten mit Präpositionen. Das Konzept Satz scheint nicht ausreichend vorhanden zu sein, abgeschlossene Sätze sind allerdings auch zu finden. Es liegen Probleme mit der Aufgabenbewältigung vor, ein Schreibplan scheint nicht zu existieren. Der Text erfüllt nicht die Kriterien eines Berichts – es stellt sich die Frage, ob die Textsorte mit ihren sprachlichen Besonderheiten überhaupt bekannt ist. Der Wortschatz ist vorwiegend ein alltagssprachlicher, mit den Begriffen *Eingang-* und *Ausgangsrechnung* wird aber auch fachspezifisches Vokabular

³ Die Texte wurden handschriftlich von den Jugendlichen verfasst, werden hier aber aus Gründen der Lesbarkeit abgetippt präsentiert.

verwendet. Worte des verbalen Zeigens lassen auf eine Unkenntnis der Differenz zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit schließen.

Diese knappen Ausschnitte machen deutlich, welche Heterogenität hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Kompetenzen bei den Jugendlichen im Übergangsbereich vorzufinden ist. Auch wenn die beiden Beispiele von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stammen, kann auf Basis des Gesamtkorpus festgehalten werden, dass auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund sprachlichen Förderbedarf aufweisen. Dies wird nicht nur von Berufsschullehrenden berichtet. Efing (2006: 45) betont in seiner Untersuchung aus der Berufsausbildung, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund die gleichen Problemtypen beim Lesen und Schreiben aufweisen wie Schüler ohne Migrationshintergrund – bei steigendem Schwierigkeitsgrad erhöhe sich allerdings der Leistungsunterschied zu Ungunsten ersterer. Genannt werden insbesondere Schwierigkeiten im Bereich der Kohärenz, der Explizitheit und der Präzision sowie fehlendes Wissen um diverse Textsortenmuster und -konventionen, was sich mit unseren Texten deckt. Ein Förderbedarf besteht also – in unterschiedlichem Umfang – in der Gesamtgruppe der Jugendlichen. Besonderheiten weist die Gruppe der Seiteneinsteiger auf, die häufig das Wissen um bildungssprachliche Besonderheiten mitbringen, aber Schwierigkeiten in den Bereichen Lexik und Morpho-Syntax aufweisen. Jahn (1998: 103) und Efing (2006: 46) weisen auf die größere Heterogenität bei zweisprachigen Auszubildenden im Vergleich zu deutschen Muttersprachlern hin. Die Gründe dafür werden in der unterschiedlich stark ausgeprägten Motivation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesehen (Efing ebenda). Diese Erklärung greift aber m. E. zu kurz bzw. bedarf weiterer Untersuchungen.

5 Sprachliche Besonderheiten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Wahrnehmungen von Mitarbeitenden im Übergangsbereich

Wie im Titel und der Einleitung bereits dargestellt, stehen die sprachlichen Schwierigkeiten, die Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im Übergangsbereich haben, nicht im Fokus der Wahrnehmung der Mitarbeitenden. In derselben Einrichtung, aus der die Lernertexte stammen, wurden zu Beginn eines Projektes zu arbeitsplatzbezogener Sprachförderung, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit Experteninterviews mit Mitarbeitenden durchgeführt.⁴ Ziel war, sich einen Überblick über die Zielgruppe sowie die Bedarfe vor Ort und eine Grundlage für die Planung sprachbildender Angebote zu erhalten. Dafür sollte das Expertenwissen der Mitarbeitenden in unterschiedlichen Positionen und mit unterschiedlichen Funktionen im Kontakt mit den Jugendlichen einbezogen

⁴ Befragt wurden Lehrkräfte, die auf den Hauptschulabschluss vorbereiten, pädagogische Mitarbeitende sowie Abteilungsleiterinnen/Abteilungsleiter aus den Produktionsbereichen, in denen die Jugendlichen arbeiteten.

werden. Insgesamt liegen zehn Interviews vor. Zudem fanden ethnografische Beobachtungen und Interviews statt. Ausgewertet wurden die Daten in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (vgl. 2009: 199ff.). Im Folgenden werden Einblicke in die Ergebnisse der Auswertung gegeben, die sich auf die Wahrnehmung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund beziehen.

Wahrgenommen werden von den Befragten über alle Positionen und Funktionen hinweg allgemeine Probleme und Defizite *aller* Jugendlichen unabhängig vom Migrationshintergrund, insbesondere eine generelle Aversion und Ablehnung gegen alles, was mit Schule und Unterricht zu tun hat. Demgegenüber steht das von fast allen Jugendlichen explizit formulierte Ziel eines Schulabschlusses, um Chancen auf einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Die Mitarbeitenden nennen zudem übereinstimmend Motivationsdefizite, mangelndes Durchhaltevermögen, eine geringe Frustrationstoleranz, Konzentrationsschwierigkeiten und mangelnde soziale Kompetenzen. Die Schwierigkeiten und Defizite der einzelnen Lernenden potenzieren sich vor Ort z. T. durch ihr geballtes Vorkommen in der Institution und die Gruppendynamik.

Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird von der Mehrheit der befragten Mitarbeitenden nicht vorrangig als Personen mit einer anderen sprachlichen Sozialisation und zusätzlichen sprachlichen Ressourcen gesehen. In der Wahrnehmung überwiegen die oben beschriebenen Probleme der Gesamtgruppe. Partiiell geraten kulturelle Differenzen in den Vordergrund, was anhand von Besonderheiten und Problemen im Arbeitsalltag illustriert wird. Pausengespräche in den Herkunftssprachen werden zum Teil als störend erlebt und von Verbotsversuchen begleitet. Einzelne Mitarbeitende sind hinsichtlich der Mehrsprachigkeit sensibilisiert und versuchen sie in ihre pädagogische Arbeit zu integrieren, stoßen dabei aber immer wieder auch an Grenzen, die von den Rahmenbedingungen vorgegeben sind. In der Regel sind es auch explizit diese Mitarbeitenden, die einen Bedarf an Informationen und fachlicher Unterstützung in diesem Bereich formulieren.

Sprachliche Schwierigkeiten werden von einigen im Umgang mit Schriftsprache wahrgenommen – allerdings unabhängig von der Erstsprache. Häufig werden Probleme beim lauten Lesen geschildert. Eine Deutschlehrkraft mit Migrationshintergrund kann bei einem Teil der Jugendlichen eine „doppelte Halbsprachigkeit“ ausmachen, „die sich beim Schriftlichen verdeutlicht“.

Der Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen bzw. fachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten wird von den meisten Mitarbeitenden nicht erkannt („Mathe ist eigentlich auch ne Sprache, die kann man unabhängig von der gesprochenen Sprache.“). Die Gründe für teilweise durchaus wahrgenommene sprachliche Schwierigkeiten vor allem im Bereich der Lexik werden dadurch nicht in der Zweitsprache Deutsch gesehen, sondern mit mangelnder Allgemeinbildung erklärt. Sprache wird nicht als unwichtig erachtet, es existieren aber viele andere Themen, die wichtiger sind („Also, Sprache ist für mich jetzt nicht das

Oberthema.“); zudem sehen die Mitarbeitenden in den Arbeitsbereichen Sprachbildung nicht als ihre Aufgabe.

6 Vorschläge für die Praxis

Die Ergebnisse der Interviews lassen insbesondere im Zusammenhang mit den Lernertexten an Knapps verdeckte Sprachschwierigkeiten denken: „Die Lehrperson geht irrtümlich von einer zu hohen Sprachkompetenz aus und führt den ausbleibenden schulischen Erfolg auf mangelnde Intelligenz, geringe Lernbereitschaft oder sogar auf Lernbehinderung zurück“ (Knapp 1997: 6). Auch in der ersten PISA-Studie wurde hinsichtlich der Lesekompetenzen der Jugendlichen konstatiert, dass „die meisten schwachen Leserinnen und Leser von den Lehrkräften unerkannt bleiben“ (Artelt et al. 2001: 119). Nimmt man die Quoten vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge der letzten Jahre zwischen 15% und 30% sowie die hohe Durchfall- und Wiederholerquoten in den Abschlussprüfungen (Neß 2007: 23), die sicher nicht alleine auf sprachliche Schwierigkeiten zurückzuführen sind, aber denen auch Schwierigkeiten insbesondere im schriftsprachlichen Bereich zugrundeliegen, hinzu, ist der Handlungsbedarf nicht von der Hand zu weisen. Einige Ansätze für die Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachbildung im Übergangsbereich werden daher im Folgenden vorgestellt.

6.1 Wertschätzende Wahrnehmung und Förderung der Mehrsprachigkeit

Banal mag der Vorschlag anmuten, eine dezidierte Erhebung der Sprachdaten aller Jugendlichen beim Eintritt in die jeweilige Maßnahme durchzuführen. Dafür greift die übliche lapidar gestellte Frage „Welche Sprache spricht ihr zu Hause?“ zu kurz. Eine Möglichkeit, mehr über die sprachlichen Hintergründe der Jugendlichen zu erfahren, ist die Erweiterung der üblichen sozialpädagogischen Biographiearbeit um die Sprachbiographie. Eine mögliche kreative Methode dafür ist das Sprachenporträt (vgl. Busch 2010). Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Lernenden sollte nicht als Problem, sondern als selbstverständliche und bereichernde Normalität wahrgenommen und in den pädagogischen Alltag integriert werden. Damit kann die identitätsstiftende Funktion (vgl. Daase 2012; Hoodgarzadeh 2010) für die pädagogische Arbeit genutzt werden. Zudem werden Sprachen nicht isoliert gelernt:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker [...]. Diese Sprachen und Kulturen [...] bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Europarat 2001: 17)

Zielsetzung jeder sprachlichen Bildung ist damit nicht das Erlernen einzelner Sprachen, sondern die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und die alle Sprachen miteinander in Beziehung setzt.

Die Sprachbildung in einem auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Übergangsbereich muss dies berücksichtigen, adaptierbare Vorschläge finden sich z. B. bei Schader (2004).

6.2 Förderdiagnostik

Eine fachlich fundierte Diagnostik stellt – nicht nur in der Sprachbildung – die Grundlage jeder bedarfsorientierten Förderung dar. Insbesondere vor dem Hintergrund der beschriebenen Wahrnehmungen der Mitarbeitenden und der sprachlichen Kompetenzen der Jugendlichen ist sie notwendig, um die Heterogenität der Jugendlichen umfassend wahrzunehmen. Im Übergangsbereich erhält die Diagnostik angesichts der schulbiographischen Unterschiede, insbesondere bezogen auf die besuchten Schuljahre, eine besondere Bedeutung. Angesetzt werden könnte an zwei Punkten: Zum einen sollten die im Übergangsbereich gängigen Kompetenzfeststellungsverfahren ergänzt werden um die Erfassung bildungssprachlicher Kompetenzen unter den Bedingungen einer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit. Zum anderen sollten die im Rahmen des FörMig-Programms entwickelten Diagnoseinstrumente auch für den Übergangsbereich mit seinen besonderen Bedarfen weiterentwickelt werden. Ein Desiderat ist die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit, wie bei *Bumerang* (vgl. Dirim, Döll 2009) mit Türkisch und Russisch beispielhaft vorgenommen.

6.3 Sprachbildung

Sprachbildung im Übergangsbereich muss in die Curricula integriert werden, sollte aber bei Bedarf auch additiv als Förderangebot stattfinden. Analog zum *sprachsensiblen Fachunterricht* (Leisen 2010) könnte von einer *sprachsensiblen Berufsvorbereitung* die Rede sein: Bei der Vermittlung von Fachinhalten werden die dafür notwendigen sprachlichen Kompetenzen weiterentwickelt. Auch bei additiven Angeboten ist das Prinzip der Handlungsorientierung ausschlaggebend, indem die Förderung sinnvoll in den Lern- und Arbeitsalltag der Jugendlichen eingebunden ist. Sprachliche Portfolioarbeit, wie sie in der Schule und in der Erwachsenenbildung immer mehr eingesetzt wird, stellt ein sinnvolles Arbeitsprinzip dar, da „nachhaltige Sprachförderung lediglich mit dem Einbezug der betroffenen Person möglich wird. Erst wenn die lernende Person genau weiß, was sie kann und welche Ziele sie als nächstes anstreben muss, kann davon ausgegangen werden, dass Sprachförderung nachhaltig ausgerichtet ist“ (Nodari 2005: 47). Sie kann mit bereits bestehenden Instrumenten verbunden werden, wie z. B. der verpflichtenden

individuellen Förderplanung oder dem Berufswahl- oder Profilpass, welche bislang den Faktor Sprache komplett ausblenden.

Entscheidend ist, den Jugendlichen die notwendige Methodenkompetenz für das Lesen und Schreiben schriftlicher (Fach-)Texte zu vermitteln. Stichworte sind hier z. B. Strategietraining, Scaffolding und Prozessorientierung. Auch darf insbesondere bei dieser Zielgruppe, deren Bildungsbiographie von Misserfolgen geprägt ist, die Motivationsarbeit nicht vernachlässigt werden.

7 Ausblick: Der Übergangsbereich als Arbeits- und Forschungsbereich für DaZ

Grundlage der beschriebenen Ansätze für die Praxis (und weiterer Bemühungen in dieser Hinsicht) ist die Forderung und die Aufgabe, Sprachbildung im Übergangsbereich zum Thema zu machen. Dies könnte z. B. durch Tagungen und Veranstaltungen geschehen, die gleichzeitig auch dem gegenseitigen Austausch und der Vernetzung dienen. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung muss Eingang in Curricula des Übergangsbereiches finden. Hilfreich wären diesbezüglich übergreifende und nachhaltig angelegte Modellprojekte zwischen Praxis und Wissenschaft.

Grundlegend für die Umsetzung durchgängiger Sprachbildung und einer sprachsensiblen Berufsvorbereitung ist die Sensibilisierung und Fortbildung *aller* im Übergangsbereich tätigen Mitarbeitenden. Aufgrund der Organisation des Arbeitsfeldes bedeutet dies, Fortbildungen zu konzipieren und durchzuführen, die den Bedarfen der heterogenen Gruppe der Mitarbeitenden gerecht werden, zu denen (Fach-)Lehrkräfte für den Hauptschulabschluss, Sozialpädagoginnen/Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen/Sozialarbeiter, Fachanleitende, Auszubildende etc. gehören. Erste Vorarbeiten zu einem solchen Fortbildungsangebot finden sich bei Kimmelman (2010). Für zukünftige, noch in der Ausbildung befindliche Mitarbeitende im Übergangsbereich gehört analog zur aktuellen Diskussion und z. T. bereits erfolgten Umsetzung des DaZ-Moduls in den Lehramtsstudiengängen die Implementierung von DaZ-Anteilen in Ausbildungs- und Studiengänge, wie z. B. in der schulischen Ausbildung zum Erzieher/zur Erzieherin ebenso wie in den Studiengängen Sozialarbeit und Sozialpädagogik oder in Ausbilderschulungen.

Ein Beispiel guter Praxis, die sich auf den Übergangsbereich adaptieren ließe, sind die Sprachlernkoordinatoren/-kordinatorinnen, wie sie seit dem Schuljahr 2005/06 an allen allgemeinbildenden Schulen in Hamburg zu finden sind (vgl. Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2007: 21).

Ferner ist die Erarbeitung geeigneter Materialien für den Übergangsbereich ein großes Desiderat, das von Mitarbeitenden immer wieder formuliert wird. Hier wäre die Zusammenlegung von Expertise aus dem DaZ-Bereich und dem Übergangsbereich wünschenswert. Als Grundlage könnten Ansätze für die Schule (Leisen 2010) und für die Ausbildung (Ohm et al.: 2007) dienen. Prinzipiell kann die

Einbindung einer fachlich fundierten Sprachbildung im Übergangsbereich als ein Teil der Schul-/Organisationsentwicklung gesehen werden, die entsprechender Expertise bedarf.

Als ein Feld (interdisziplinärer) Forschung bietet der Übergang Schule-Beruf ebenfalls noch viele Möglichkeiten. Beispielfhaft seien hier Beobachtungen von Lernsituationen, die Untersuchung von Zusammenhängen von Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten und sprachlichen Bedingungen oder sprachbiographische Untersuchungen genannt.

Dass die Ursachen des fehlenden Bildungserfolges von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allein sprachlicher Provenienz sind, darüber ist man sich heutzutage einig. Die sprachlichen Schwierigkeiten, die vorliegen, sollten aber erkannt und die Zeit im Übergangsbereich für die Förderung genutzt werden. Der Arbeits- und Forschungsbedarf für das Fach DaZ in diesem Bereich ist mit dem Artikel – wenn auch sicher nicht umfassend – aufgezeigt worden.

Literatur

- Artelt, Cordula; Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Budrich, 69–137.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): *Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Behörde für Bildung und Sport Hamburg (2007): *Sprachförderung. Das Hamburger Sprachförderkonzept. Informationen für Eltern*. Hamburg: reset grafische Medien. (<http://www.hamburg.de/contentblob/69424/data/bbs-br-sprachfoerderung-2008.pdf>, letzter Abruf 16.10.11).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): *Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Eine Initiative von Bertelsmann Stiftung, acht Bundesländern und der Bundesagentur für Arbeit*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- Bojanowski, Arnulf; Eckert, Manfred; Rützel, Josef (2008): Aktuelle Debatten, Analysen und Herausforderungen zur beruflichen Benachteiligtenförderung. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, bwp@ Spezial 4 – HT2008, (http://www.bwpat.de/ht2008/ft11/bojanowski_et al_ft11-ht2008_spezial4.pdf, letzter Abruf 16.10.11).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): *Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung*. Bonn, Berlin. (http://www.bmbf.de/pub/berufliche_qualifizierung_jugendlicher.pdf, letzter Abruf 16.10.11).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2010): *Berufsbildungsbericht 2010*. Berlin, Bonn: BMBF. (http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf, letzter Abruf 16.10.11).
- Busch, Brigitta (2010): Die Macht präbabilonischer Phantasien. Ressourcenorientiertes sprachbiographisches Arbeiten. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Jg. 40, Heft 40, 58–82.
- Daase, Andrea (2012): Jugendliche mit mehrsprachigem Hintergrund im Übergangssystem – Ein soziokulturell erweiterter Blick auf Bildungsbenachteiligung und Mehrsprachigkeit. In: Bongartz, Christiane; Ohm, Udo (Hrsg.): *Die Verbindung des soziokulturellen und psycholinguistischen Paradigmas der Zweitspracherwerbsforschung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (im Druck).
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag e. V. (2011): *Ausbildung 2011. Ergebnisse einer IHK-Online-Unternehmensbefragung*. Berlin: DIHK. (www.dihk.de/ressourcen/downloads/ausbildungsumfrage_11.pdf, letzter Abruf 16.10.11).
- Dirim, İnci; Döll, Marion (2009): ‚Bumerang‘ – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen einer Schülerin. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition, Band 5. Münster: Waxmann, 139–146.
- Efing, Christian (2006): „Viele sind nicht in der Lage, diese schwarzen Symbole da lebendig zu machen.“ – Befunde empirischer Erhebungen zur Sprachkompetenz hessischer Berufsschüler. In: Efing, Christian; Janich, Nina (Hrsg.): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, 33–68.
- El-Mafaalani, Aladin (2010): *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg: Tectum-Verlag.

- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Unter Mitarbeit von Dorothea Griebach. Münster: Waxmann.
- Hoodgarzadeh, Mahzad (2010): Meine Muttersprache(n) bestimme ich selbst! Erste Ergebnisse einer Studie zum Verständnis des Muttersprachenbegriffs aus Sicht von Jugendlichen mit Einwanderungshintergrund. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 3, 37–48.
- Institut für Qualitätsentwicklung/Hessisches Kultusministerium (o. J.): *Vocational Literacy. Methodische und sprachliche Kompetenzen in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden. (http://s1.teamlearn.de/LotusQuickr/b-1-mv_voli/PageLibrary/C125716600606337.nsf/h_Toc/01edec995ee805f1c12571e7003d9a37/?OpenDocument, letzter Abruf 16.10.11).
- Jahn, Karl-Heinz (1998): *Multimediale interaktive Lernsysteme für Auszubildende. Eine Untersuchung zur Erschließung von Fachtexten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Karakasoglu, Yasmin (2011): *Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen Entwicklungsplan „Migration und Bildung“*. Im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen. (<http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Migration%20und%20Bildung%20lang.pdf>, letzter Abruf 23.12.11).
- Kimmelman, Nicole (2010): Sprachförderung in der beruflichen Bildung durch Fachlehrkräfte und Auszubildende – Möglichkeiten und Grenzen. In: *Deutsch als Zweitsprache*, Heft 3, 6–16.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. (Reihe Germanistische Linguistik, 185). Tübingen: Niemeyer.
- Knapp, Werner; Pfaff, Harald; Werner, Sybille (2008): Kompetenzen im Lesen und Schreiben von Hauptschülerinnen und Hauptschülern für die Ausbildung – eine Befragung von Handwerksmeistern. In: Schlemmer, Elisabeth; Gerstberger, Herbert (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 191–206.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Neß, Harry (2007): *Generation abgeschoben. Warteschleifen und Endlosschleifen zwischen Bildung und Beschäftigung. Daten und Argumente zum Übergangssystem*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

- Nodari, Claudio (2005): Umgang mit Texten: Aufgaben statt Fragen. In: *Texte verstehen. Berichte aus Praxis und Forschung*, Band 2: *Höheres Lehramt am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik*. Bern: h.e.p. verlag, 45–54.
- Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Gunter Narr, 87–105.
- Ohm, Udo; Funk, Hermann; Kuhn, Christina (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Schmidt, Christian (2011): Migrant/-innen im Übergangssystem. In: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Migration als Chance*. Bonn: Bertelsmann Verlag, 79–87.

Martin Lange, Inger Petersen und Kristina Peuschel

Forum „Unterrichtspraxis“

Das Forum Unterrichtspraxis bietet auf den Jahrestagungen Deutsch als Fremdsprache stets eine Plattform für den Austausch *aus* der Praxis *für* die Praxis. Es hat sich bewährt, bereits im Vorfeld der Tagung bestimmte Leitthemen vorzugeben, um die Fachdiskussion über die Praxis im In- und Ausland, die Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen und Medien durch thematische Anker zu bündeln und interessante Vergleiche und Anwendungsmöglichkeiten zu erschließen. Vor allem waren diesmal Beiträge aus folgenden Bereichen erwünscht worden, welche als *Beispiele guter Unterrichtspraxis* dienen können und auch auf andere Lehr-/Lernkontexte übertragbar sein sollten:

- Unterricht und Lernangebote für Kinder und Jugendliche
- Erfolgreiche Projekte zur Förderung der Eigenständigkeit von Lernenden

Aus den Einreichungen ergab sich ein abschließender Teil, dessen Thematik sich unter dem Stichwort der *Ausspracheschulung* zusammenfassen lässt. Im Folgenden stellen wir kurz die Beiträge vor:

Martina Gunske von Kölln (Fukushima) eröffnete die Reihe der Beiträge mit der Vorstellung eines virtuellen Reiseplanprojektes japanischer Lernender auf A1-Niveau. Sie machte sehr konkrete Vorschläge, wie der Spagat zwischen anspruchsvoller produktiver Arbeit einerseits und sehr begrenzten Ausdrucksmitteln ihrer Studierenden im zweiten Studienjahr durch Bereitstellung entsprechender Chunks und die Vermittlung von Strategien für autonomes Lernen in Gruppen gelingen kann.

Anknüpfend an die Auslandsperspektive referierte *Pavlina Stefanona* (Sofia) über den Umgang bulgarischer Studierender mit authentischen literarischen Texten in deutscher Sprache. Die Referentin hat mit Kolleginnen zwei Lehrbücher, „Mein Lesebuch“ und „Jugendliteratur“ produziert, die als Material für einen handlungsorientierten Unterricht dienen und die Rezeption der literarischen Texte überführen in die Produktion verschiedenartigster Textsorten, wie z. B. Dialog, Drehbuch, Kurzbiographie, Zeitungsmeldung, Interview, Fotogeschichte usw.

Ebenso motivierend war das Projekt von *Astrid Jährling Marienfeld* und *Olav Schröder* (Düsseldorf), die erwachsene Lernende verschiedener Herkunftsländer in einen „Interkulturellen Märchendialog“ mit deutschen Schulkindern treten ließen. Die ausländischen Teilnehmenden gaben Märchenanfänge aus ihrer jeweiligen Herkunftskultur vor, die von den deutschen Schüler/inne/n in Gruppenarbeit weitergeschrieben wurden. Die Textsorte Märchen weist kulturübergreifende Strukturmuster und archetypische Figurenkonstellationen auf, die sich für einen interkulturellen Austausch besonders anbieten. Ein Vergleich mit dem Original

förderte oft überraschende Erkenntnisse auf beiden Seiten zutage. Die Inklusion der deutschen Schulkinder erwies sich als große Bereicherung für den Unterricht und bot beiden Seiten einen besonderen Einblick in die literarische Kultur ihrer jeweiligen Partner.

Diana Feick (Leipzig) stellte ein „Handy-Video-Projekt“ mit Lernenden in Mexiko vor. Die global zunehmende Verfügbarkeit von Mobiltelefonen mit der Möglichkeit zur Videoproduktion lassen dieses Medium sehr geeignet erscheinen, produktorientiertes Arbeiten mit eigenen Ideen im Fremdsprachenunterricht auf verschiedensten Niveaustufen einzusetzen.

Eine ganz neue Art der Arbeit mit Filmen stellte *Sebastian Chudak* (Poznań) vor. Er demonstrierte neben den bereits bekannten Möglichkeiten für Lernende, authentische Filme der Zielsprache durch Einblendung von Untertiteln besser verstehen zu können, Software, mit deren Hilfe die Teilnehmenden eigene Untertitel zu Spielfilmsequenzen erstellen können, die sie zuvor ohne Ton gesehen haben. Hierbei werden sie durch eigene Sehgewohnheiten und Vermutungen über die beteiligten Figuren und die Dialogkonstellation geleitet, eigenständige Dialoge zu den Filmbildern zu schreiben, die mit relativ einfachen Mitteln zu sehr kreativen und überraschenden Ergebnissen führen können.

Die Tatsache, dass durch den Bologna-Prozess immer mehr traditionelle Studiengänge (Diplom, z. T. auch Staatsexamensstudiengänge für das Lehramt usw.) auslaufen, bringt an zahlreichen Studienstandorten auch ausländische Studierende in die Situation ihr Studium rasch zum Abschluss zu bringen. Das PunktUm-Projekt „Endspurt“ der Universität Bielefeld, in dem *Nadejda Bourova* unter Anleitung von *Heike Brandl* versucht, die Betroffenen in der kurzen, ihnen zum Abschluss verbleibenden Zeit zu beraten und ihnen Strategien zu vermitteln, die es ihnen ermöglicht durch Zeitmanagement und geleitetes wissenschaftliches Schreiben in der deutschen Sprache ihr Studium erfolgreich zu Ende zu führen.

Planung und Selbststeuerung der Lernenden bestimmen auch den Beitrag von *Sarah Schackert* (Marburg), die die Möglichkeiten und Grenzen der Wochenplan-Arbeit im Fremdsprachenunterricht aufzeigt. Das Konzept der Arbeit mit Wochenplänen ist ursprünglich aus der Grundschuldidaktik bekannt, aber durchaus erfolgreich auch auf den Bereich der Erwachsenenbildung übertragbar, da eine Selbstbestimmung von Lerninhalten und Lernwegen möglich ist und damit die Eigenständigkeit der Lernenden zu fördern vermag. Durch eine kurzfristige Erkrankung der Referentin konnte diese nicht wie geplant, ihren Beitrag selbst präsentieren. Das Koordinationsteam hat sich aber entschlossen, ihr in diesem Tagungsband die Möglichkeit zur Publikation zu bieten.

Abschließend folgten zwei Beiträge, die sich mit verschiedenen Aspekten der Ausspracheschulung beschäftigten:

Während *Hartmut Melchert* (Mühlheim/Ruhr) speziell über den Einsatz digitaler Sprachaufzeichnung mit der Zielgruppe erwachsener Lernender in Kursen für Zuwanderer an einer Volkshochschule referierte und vor allem die technischen Möglichkeiten von digitaler Aufzeichnung der Sprechleistung der Lernenden zur

Verbesserung ihrer Aussprache abhob, bot *Wolfgang Rug* (Dornburg bei Jena) in seinem Beitrag „Phonetik Kontrastiv – Modelle für die Unterrichtspraxis“ eine breite Palette zur Ausspracheschulung von Lernenden verschiedenster Ausgangssprachen. Rug fordert u. a., dass kein Unterricht auf die Schulung der Aussprache verzichten kann und eine enge Verzahnung auch mit dem Grammatik-Unterricht nötig ist. Ein besonderes Gewicht legt er auf die Rolle der Lehrperson, die in einem partnerschaftlichen Verhältnis die Lernenden mit den Besonderheiten ihrer jeweils durch die Ausgangssprache geprägten Ausspracheschwierigkeiten wahrnimmt und ihnen effektive Hilfestellung durch Abbau von Sprachhemmnissen und verschiedenartigste gezielte Übungen zur Ausspracheschulung bieten kann.

Schreiben in einem inhaltsorientierten A1-Unterricht – vom Forschungsprojekt zur Unterrichtsanwendung

Martina Gunske von Kölln (Fukushima)

Gegenstand des vorliegenden Unterrichts- und Forschungsprojektes ist eine Simulation, bei der die Lernenden in Gruppen eine virtuelle Reise in deutschsprachige Länder unternehmen. Derartige inhaltsorientierte Ansätze finden sich in der Fachliteratur häufig, jedoch sucht man vergeblich nach Konzepten für das Lernniveau A1-1.

1 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

An japanischen Universitäten wird neben Englisch als erster Fremdsprache in den ersten ein bzw. zwei Studienjahren eine weitere Wahlpflichtsprache gelernt, wobei Deutsch neben Chinesisch von vielen Studierenden gewählt wird. Das Lernen dieser zweiten Fremdsprache ist an den meisten Universitäten mit einer durchschnittlichen Anzahl von 60 Unterrichtseinheiten auf ein bis zwei Jahre stark begrenzt. Daher stellen auch meine Lernenden die berechtigte Frage nach dem Sinn ihres Deutschunterrichtes. 90 Zeitstunden reichen nicht aus, sich genug Fremdsprachenkenntnisse anzueignen, um die Sprache *benutzen* zu können. Erschwert wird die Ausgangssituation durch die Klassenstärke von bis zu 60 Lernenden pro Kurs, die an japanischen Universitäten nicht außergewöhnlich ist.

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen habe ich folgende *Lehrziele* für meinen Unterricht formuliert:

Da die zu erlernenden Sprachkenntnisse unzureichend sind, habe ich die Inhaltsebene in den Vordergrund gerückt, und für einen *inhaltsorientierten Unterricht* habe ich nach Konzepten gesucht, die bereits auf A1-1 Niveau durchführbar sind. Ferner stellen *Authentizität* und *autonome Lernformen* wichtige Säulen dar. Letzteres bietet die Möglichkeit, die erworbenen Fähigkeiten, über den Deutschunterricht hinaus auch zukünftig in anderen Bereichen zu nutzen. Eine Motivationssteigerung erhoffe ich mir ebenfalls durch *adressatenorientierte Inhalte*. Besonders dieser Punkt stellt ein Problem dar, wenn man mit herkömmlichen Lehrbüchern arbeitet, wie „Schritte international 1“, in dem beispielsweise in Lektion 2 meine achtzehnjährigen Studierenden die Frage beantworten sollen, wie viele Kinder sie hätten und wie alt diese seien.

Zufriedene Lernende sind das übergeordnete Lehrziel. Wenn sie nach Beenden des Kurses auch kaum Deutsch benutzen können, sollten sie zumindest mit dem Unterricht zufrieden gewesen sein und den Kurs mit dem Gefühl verlassen, ihre Zeit nicht verschwendet zu haben.

2 Das Unterrichtsprojekt DRP-P

Als ich das Deutschland-Reise-Plan-Projekt (DRP-P) kennen lernte, hatte ich sofort das Gefühl, dass ich mit diesem Projekt meine o. g. Lehrziele in die Praxis umsetzen könnte und vor allem die Lernenden mit dem Wissen, *etwas Brauchbares* gelernt zu haben, den Pflichtkurs beenden könnten.

In der Regel führe ich das DRP-P bei NullanfängerInnen frühestens ab dem zweiten Semester, sprich nach 45 Zeitstunden, durch. Abhängig von der Aufgabenstellung kann man das Projekt sowohl mit A1-1 als auch fortgeschrittenen Lernenden durchführen. Je nachdem wie intensiv man sich mit dem Projekt auseinandersetzen will, kann es auf einige Stunden, z. B. in Form einer Projektwoche, begrenzt oder aber auf ein gesamtes Semester ausgedehnt werden. Die dazugehörige Lernmappe bietet Stoff für ein gesamtes Semester mit verschiedensten Themenbereichen. Neben notwendiger Grammatik- und Wortschatzarbeit, Schreibtechniken, Rechercheaufgaben u. v. m. werden alle vier Fertigkeiten geschult, um zum einen Eintönigkeit zu vermeiden und zum anderen dem Kurskanon zu entsprechen. Konkrete Vorgaben über die Länge der Reise sowie das zur Verfügung stehende Budget setzen einen authentischen Rahmen und schaffen Realitätsnähe. Die Lernenden werden gezwungen, nach bezahlbaren Flügen und Übernachtungsmöglichkeiten zu suchen, wie es auch in ihrem wirklichen Leben notwendig ist.

Ziel des Projektes ist es, sich eine einwöchige Gruppenreise nach Deutschland oder in ein anderes deutschsprachiges Land auszudenken und einen entsprechenden Reiseplan auf Deutsch in Kleingruppen auszuarbeiten. Neben Flügen und

Zugverbindungen werden Inhalte der Reise in jeder Gruppe individuell ausgehandelt. Wohin möchte die Gruppe und was will sie an den verschiedenen Orten unternehmen? Weitere Fragen wie die nach den Übernachtungsmöglichkeiten (Hotel, Pension, Jugendherberge etc.) werden in der Gruppe diskutiert und notwendige Informationen im Internet recherchiert. Da es sich in meinem Fall um eine homogene Gruppe handelt, die sich zudem auf A1-1 Niveau befindet, wird in solchen Phasen auch die Muttersprache¹ der Lernenden benutzt. Der erarbeitete Reiseplan wird später auf einer Webseite präsentiert, d. h. nicht nur ein interessanter, informativer Inhalt, sondern auch ein attraktives Design ist wichtig, um ein authentisches Publikum zum Lesen einzuladen. Deshalb werden auch Fragen zu Stil, zur Textsorte und dem Design im Unterricht behandelt. Bei einer mündlichen Präsentation vor der Klasse sollten weitere Faktoren wie freies Sprechen mit den Lernenden trainiert werden. Auch bei der mündlichen Präsentation kann man für ein authentisches Publikum sorgen. Die Möglichkeiten sind je nach institutionellen Rahmenbedingungen unterschiedlich. In meinem Fall habe ich die Leiterin der Deutsch-Japanischen Gesellschaft und einen deutschen Kollegen aus der juristischen Fakultät als JurorInnen eingeladen, die die Präsentationen im Rahmen eines Wettkampfes beurteilt haben. Da ich eine Aula reserviert hatte, die für viele ZuhörerInnen Platz bot, habe ich die Lernenden ermutigt, FreundInnen und Familienangehörige mitzubringen. Für mich war es zudem eine gute Gelegenheit, meinen japanischen KollegInnen die Tür zu meinem Unterricht zu öffnen und zu zeigen, was ich mit meinen Lernenden veranstalte, des Weiteren meinen KollegInnen Lust auf einen anderen Unterricht zu machen und durch ihre Anwesenheit noch mehr Publikum zu haben. Das Projekt ist so variabel, dass man je nach Rahmenbedingungen, Bedürfnissen und Interessen das Vorgehen umgestalten kann, so dass es auch für die Lehrenden, die es viele Male durchführen, nie langweilig wird. Das Thema selbst, nämlich Reisen, sorgt dafür, dass es bei den Lernenden stets auf Interesse stößt. Eine Kollegin, die keine Möglichkeit hatte, während des Unterrichtes auf das Internet zurückzugreifen, hat stattdessen mit

¹ Auf der Tagung wurde im Anschluss an meinen Beitrag die Frage nach der Rolle der Muttersprache gestellt, daher möchte ich an dieser Stelle kurz darauf eingehen. Will man die Muttersprache der Lernenden auf A Niveau gänzlich ausklammern, sind anspruchsvolle Inhalte unmöglich. Ich halte es für wesentlich sinnvoller, im Sinne einer aufgeklärten Einsprachigkeit als Lehrende dafür zu sorgen, dass auch ausreichend in der Zielsprache kommuniziert wird. Es können Phasen geschaffen werden, in denen nur in dieser Fremdsprache gesprochen wird. Beispielsweise bietet die DRP-P-Lernmappe eine Fülle von entsprechenden Aufgaben. Die Lehrenden können den Input stets in der Zielsprache geben. Das Produkt selbst, der Reiseplan, wird auf Deutsch verfasst. Deshalb benutzen die Lernenden aufgrund der komplexen Strukturen im Text trotz sporadischer Verwendung ihrer Muttersprache mehr Deutsch als in manch anderen einsprachigen Kursen, deren intellektuelles Niveau aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse künstlich heruntergeschraubt werden muss. Es sollte nicht vergessen werden, dass auch Komponenten dieses Projektes wie Stil, Textsorten etc. für ein entsprechendes Sprachgefühl sensibilisieren, welches man durch die alleinige Thematisierung von banaler Alltagskommunikation in einem rein einsprachigen Unterricht auf diesem Sprachniveau nicht erreichen könnte. Deshalb habe ich keinerlei Bedenken, wenn die Lernenden aufgrund von noch mangelnden Fremdsprachenkenntnissen phasenweise auf die Muttersprache oder bei heterogenen Gruppen eine andere gemeinsame Sprache zurückgreifen.

Reiseführern und Bildbänden gearbeitet. Mit der Ausklammerung der Internetrecherche fehlt zwar eine wichtige Projektkomponente, das heißt aber nicht, dass das Projekt nicht mehr durchführbar ist.

3 Das Forschungsprojekt

Erfahrungsgemäß läuft beim ersten Mal nichts reibungslos. Bei der ersten Durchführung des vorliegenden DRP-Ps stellten sich auch Probleme ein. Die Lernenden, die bisher einen lehrerzentrierten Frontalunterricht gewohnt waren, hatten Schwierigkeiten mit der Gruppenarbeit. Neben mangelnder Kooperation wurde Zeit verschwendet, in dem alle sechs Mitglieder der Gruppe das Gleiche erledigten, z. B. ein Hotelzimmer für denselben Tag suchten. Anstatt einen Plan aufzustellen oder sich Gedanken zu machen, wer welche Arbeit verrichten könnte, wurde vielfach ohne jegliche Absprache sofort der Computer benutzt und die gesamte Zeit im Internet recherchiert oder besser gesagt gesurft. Am Ende des Projektes beklagten sich viele, dass die zur Verfügung gestandene Zeit zu knapp bemessen gewesen sei.

Ein weitaus größeres Problem stellten die unverständlichen Reisepläne dar. Beobachtungen im Unterricht zeigten, dass viele Lernende nicht wussten, wie sie sinnvoll mit der Textproduktion vorgehen konnten. Es wurde viel im Internet gesurft, kurz vor der Abgabefrist wurde ein Text in der Muttersprache geschrieben und in einigen Fällen machte man sich in der letzten Unterrichtsstunde an seine Übersetzung; eine Vorgehensweise, die auch von fortgeschrittenen Lernenden nicht zu leisten gewesen wäre. Obwohl das Projekt auf beiden Seiten auf Interesse gestoßen war, stellte sich bei beiden Frustration und Unzufriedenheit hinsichtlich des Produktes ein.

Es stellten sich mir folglich nachstehende Forschungsfragen:

- Wie kann ich die Lernenden mit diesem Projekt erreichen?
- Wie können die aufgetretenen Probleme beseitigt werden?
- Kann entsprechendes Lehrmaterial die Zielsetzung unterstützen?
- Kann die Aufgabenstellung zu diesem frühen Zeitpunkt das eigenständige, kreative Lernen fördern?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, habe ich mich folgender Forschungsinstrumente bedient:

- Tagebuch der Lehrenden

Im Unterricht gemachte Beobachtungen, gewonnene Erkenntnisse wurden während und/oder direkt nach dem Unterricht von mir schriftlich festgehalten (Zum Führen eines LehrerInnentagebuchs s. auch Altrichter, Posch 1998).

- Analyse von LernerInnentexten

Bei der Analyse der Reisepläne standen folgende Kriterien im Vordergrund: die Verständlichkeit der Texte, ihr Umfang, die Wortvarianz, das Verhältnis von Neuem zu Bekanntem, der Anteil eigener Ideen. (Da die Lernenden in der Regel bisher nur bei mir Unterricht hatten, war mir bekannt, was sie bisher schon im Unterricht gelernt hatten und was noch nicht.) Interessant war auch die Frage, ob sie das Erlernte nutzten. Statt das bekannte Vokabular aus den Lehrbüchern zu verwenden, wird häufig im Wörterbuch nachgeschlagen, was wiederum nicht selten zu Fehlern führt. Denn man ist nicht in der Lage, das noch unbekannte Vokabular korrekt anzuwenden. Sehr schnell stellte sich auch heraus, welche Grammatikstrukturen aktiv beherrscht werden sollten, obwohl sie normalerweise eher zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt werden würden, z. B. trennbare Verben (abfahren, ankommen, umsteigen, einkaufen etc.), die Präpositionen „nach“ bzw. „zu + Genitiv“, Ordinalzahlen. Die Auswertungsergebnisse dieser Analyse halfen mir sehr bei der Erarbeitung weiterer Lernmaterialien.

- Fragebögen² (bes. offene Items)

Am Ende des Projektes habe ich jedes Mal eine ausführliche anonyme Umfrage durchgeführt, die mir die LernerInnenperspektive eröffnete. Ich erfuhr, wie sich die Lernenden während des Projektes gefühlt, welche Schwierigkeiten sie begleitet hatten. Sie schrieben ihre Ideen auf, was sie beim nächsten Mal besser machen würden, in Form von Ratschlägen, die sie für nachfolgende Studierende formulierten. Ihre Vorschläge für mich waren ebenfalls sehr hilfreich.

4 Das dazugehörige Lehr- und Lernmaterial

Die Umfragen und meine Beobachtungen zeigten mir immer wieder, dass nicht wenige Lernende überfordert waren; sei es, in Gruppen mit anderen zusammenzuarbeiten oder selbständig Entscheidungen zu treffen. Denn im japanischen Erziehungswesen ist es üblich, dass jeder Schritt bis ins Detail von Autoritätspersonen wie Lehrende oder Eltern erklärt wird. Aufgrund ihrer Lernbiographie hatten viele gänzlich andere Lernkonzepte im Kopf. Viele Lernende erwarten, einen muttersprachlichen Vortrag oder Erklärungen von Seiten der Lehrenden zu hören und ihre eigene Rolle auf das Zuhören zu beschränken.

² Die Fragebögen änderten sich im Laufe der Zeit, angepasst an meine Bedürfnisse bzgl. notwendiger Informationen. Ein Beispiel ist unter <http://tiki.gunskevonkoelln.com/DeutschlandReiseplanProjekt> (letzter Abruf 15.10.11) einzusehen.

Folglich bedurfte es vieler kleiner Hilfestellungen, um ihr autonomes Lernen zu fördern und ihnen gleichzeitig ein Gefühl der Sicherheit zu geben, nichts falsch zu machen. Denn die unbekanntere Vorgehensweise im Unterricht führt zu Unsicherheit und Ängsten bei den Lernenden, wie auch aus den Umfragen und Gesprächen hervorging.

Studentin XY, WiSe 2005: So was hatte ich vorher noch nie gemacht, deshalb hatte ich große Angst, vor den anderen etwas falsch zu machen.

Student Z, WiSe 2004: Einen Text in einer Fremdsprache schreiben, das war eine tolle Sache. Aber am Anfang hatte ich doch große Angst, ob ich genug Deutsch kann und wie man das überhaupt macht. Im Englischunterricht haben wir immer nur Grammatikübungen im Buch gemacht, einen Text schreiben – das war das erste Mal für mich. Es war sehr schwierig, aber jetzt bin ich stolz auf unsere Gruppe, wir haben es geschafft.

Die Lernmappe in ihrer endgültigen Version³ beinhaltet daher auch Phasen starker Steuerung, nicht um den Lernenden die eigene Entscheidung abzunehmen, sondern um sie einzuladen, neue Lernwege einzuschlagen. David Little (vgl. Little, Brammerts 1996: 27) wies bereits mehrfach darauf hin, dass die Rolle der Lehrenden darin liegt, das autonome Lernen ihrer Lernenden zu unterstützen: „[...] the teacher’s central role is to provide learners with the support, or scaffolding, that enables them to move successfully through the ‚zone of proximal development‘ [...].“ Diese Rolle nehme ich sehr ernst und daher ziehen sich die Hilfestellungen wie ein roter Faden durch meinen Unterricht sowie durch das gesamte Buch. Am Anfang stehen zwei *Inhaltsverzeichnisse*, die, nicht wie bei vielen herkömmlichen Büchern in erster Linie für die Lehrenden sind, sondern von den Lernenden genutzt werden sollen. Sie sollen den Lernenden die eigenständige Arbeit mit dem *Lernmaterial* auch außerhalb des Unterrichtes erleichtern. Das eine Inhaltsverzeichnis ist nach „Projektstationen“ (Einführung, Vorbereitung, Recherchearbeit, Texterstellung und -korrektur, Webpräsentation), das andere nach „Lernthemen“ (Landeskunde, Aussprache⁴, Wortschatz-, Grammatikerarbeitung, Stil, Lerntechniken) geordnet. Des Weiteren sind außerunterrichtliche Lernberatungen, wie bereits durch Forschungsprojekte von Karin Kleppin (z. B. 2001) mehrfach belegt, für erfolgreiches autonomes Lernen von großem Nutzen. Aus organisatorischen Gründen musste ich darauf verzichten. Deshalb bin ich auf die Idee der *fiktiven Lernberaterin Berta* gekommen, die in ihrer Rolle als Studentin einen völlig anderen Zugang zu meinen Lernenden hat als ich, die Lehrerin. Berta *sitzt im gleichen Boot* wie meine Lernenden und versteht, auf welche Schwierigkeiten sie

³ Während des mehrjährigen Forschungsprojektes veränderten sich die Aufgaben immer wieder. Was nicht funktionierte oder die erhoffte Wirkung nicht hervorbrachte, wurde wieder herausgenommen. Zudem wurde das Material aufgrund der erkannten Mängel, Probleme und der im Unterricht gemachten Erfahrungen immer wieder erweitert. Dank der Forschungsergebnisse wurde aus den ursprünglich vereinzelt wenigen Übungen eine geordnete Sammlung aus annähernd 80 Seiten.

⁴ Die Ausspracheübungen sind wichtig, um in der Gruppe auf Deutsch sprechen zu können sowie für die mündliche Präsentation des Reiseplanes.

stoßen. Mit ihr konnte ich Lösungsvorschläge bzgl. aufgetretener Probleme, die mir meine Lernenden durch die Umfragen kommuniziert hatten, anbieten. Berta übernimmt häufig eine Modellrolle und macht vor, wie man mit neuen Lernwegen ans Ziel kommen kann. Was Berta macht, ist lediglich ein *Angebot*, die Lernenden werden nicht gezwungen auch so vorzugehen. Es steht ihnen frei, andere Wege zu beschreiten.⁵

Lernmappe (Aufgabe 33, vgl. Anhang 1): „Jetzt beobachten wir Berta. Was macht sie? – Später überlegen wir, wie wir bei dieser Aufgabe vorgehen wollen.“ In dieser Aufgabe zeigt Berta, wie man mit Modelltexten arbeiten kann, um eigene sprachliche Defizite aufgrund des niedrigen Sprachstandes zu kompensieren. Oben hatte ich bereits erwähnt, dass der Text zum Lesen einladen soll, d. h. dass Variationen bei der Wortwahl etc. wichtig sind. Hinzu kommt, dass ich anfangs immer wieder Reisepläne bekommen habe, bei denen jeder Satz mit „wir“ anfing, was dazu führt, dass man trotz des interessanten Inhalts bereits nach einigen Sätzen die Lust am Lesen verliert. Mit der Sprache spielen, mit variierenden Sprachstrukturen experimentieren führt erfahrungsgemäß auch zu Fehlern. Da es sich bei den Reiseplänen um authentische Texte handeln soll, sollte eine Korrektur der Lehrenden m. E. von vornherein ausgeschlossen sein. Deshalb bietet Berta auf den zwei nachfolgenden Seiten Vorschläge der Eigenkorrektur an, bei der die Hauptarbeit bei den Lernenden liegt, unterstützt durch Hilfestellungen der Lehrerin (Anhang 2 und 3).

Die Umfragen zeigten mir, dass es immer wieder Lernende gab, die nicht verstanden, was das Ziel des Projektes ist oder worin ihre Aufgabe lag. Erstaunlicherweise halfen zusätzliche Erklärungen in der Muttersprache der Lernenden wenig. So ging ich dazu über, deutsche Erklärungen zu verfassen. Immer wieder scheiterte ich. Entweder war das Deutsch zu komplex, sprich unverständlich auf A1 oder die Erklärungen waren nicht präzise genug. Die aktuelle Fassung (Anhang 4) in Kombination mit den Aufgaben der Lernmappe, die die Arbeit der Lernenden steuert, scheint seine Funktion zu erfüllen. Dies ist auch insofern erfreulich, weil an dieser Stelle nicht mehr zwangsläufig weitere Erklärungen in der Muttersprache der Lernenden erfolgen müssen. Denn der Spagat, den wir bei solchen Projekten machen müssen, liegt in der Tatsache, dass wir einerseits auf ein sehr niedriges Sprachniveau stoßen, andererseits zugunsten anspruchsvoller Inhalte von der alleinigen Behandlung banaler Alltagssituationen weggehen und den Unterricht dennoch weitestgehend in der Zielsprache durchführen wollen.

Erwähnungen bzgl. der Schwierigkeit, die eigene Arbeit zu koordinieren, fehlendes Zeitmanagement, die Verärgerung über Gruppenmitglieder, die häufig fehlten oder nicht mitarbeiteten und trotzdem die gleiche Note bekamen, zogen sich wie ein roter Faden durch die Umfragen und deckten sich mit meinen eigenen

⁵ Das ist wichtig, um die Eigentümlichkeiten der einzelnen Lerntypen ernst zu nehmen. Was für Lerner A einen erfolgsversprechenden Lernweg darstellt, kann für Lernerin B zum Misserfolg führen.

Beobachtungen. Um solche Frustrationen abzubauen, entwickelte ich eine Vorlage für einen Arbeitsplan (Anhang 5) und ermunterte die Lernenden, mit diesem Hilfsmittel ihre Gruppenarbeit zu koordinieren. Neben dem Vorschlag, jede Stunde eineN GruppenleiterIn zu haben, können die Lernenden auch die Namen aller Anwesenden festhalten. Im Laufe der Zeit sieht man dann, wer häufig fehlt. Danach sollen die Lernenden ganz grob festhalten, welche Ziele sie für den jeweiligen Tag anstreben. In einer Tabelle mit vier Spalten wird festgehalten, wer was übernimmt und wie viel Zeit man für die einzelnen Tätigkeiten ansetzen will. Die letzte Spalte „Wie viel haben wir heute geschafft?“ wird am Ende der Stunde ausgefüllt, um zum einen einen Anhaltspunkt zu haben, wie weit man gekommen ist, zum anderen zu überlegen, ob es notwendig ist, bis zum nächsten Unterricht außerhalb des Unterrichtes weiterzuarbeiten. Außerdem erhält man in der folgenden Stunde anhand dieser Spalte sofort einen Überblick, was bereits erledigt bzw. als nächstes zu tun ist. Weiterhin kann man festhalten, ob die an dem Tag fehlenden Lernenden Hausaufgaben bekommen, deren Ergebnisse sie nachreichen sollen, eine Möglichkeit, die *TrittbrettfahrerInnen* an die Arbeit zu bekommen. Der Arbeitsplan hilft den Gruppen somit, ihre eigene Arbeit zu verwalten, einen Zeitplan zu erstellen und die Arbeit sinnvoll aufzuteilen. Es müssen nicht alle sechs die gleiche Aufgabe erledigen, man kann die Gruppe in drei Untergruppen unterteilen und zwei Lernende erledigen zusammen eine Aufgabe. Zudem wird der Anreiz geschaffen, das Lernen aus dem Unterricht herauszutragen. Wenn ich dieses Projekt durchführe, versuche ich jedes Mal, einen Raum zu erhalten, der in der Nachfolgestunde frei ist. Am Ende der Stunde verlasse ich den Raum, während viele Lernende ungestört weiterarbeiten können und ihre Arbeit nicht abrupt abbrechen müssen. Ich war erstaunt, wie viele Lernende dieses Angebot angenommen haben, auch Lernende, die sonst häufig auf die Uhr gestarrt haben und darauf warteten, dass der Unterricht endlich zu Ende sei. Lernende, die nach dem Deutschunterricht anderen Unterricht hatten, haben sich auch später getroffen und außerhalb des Unterrichtes weitergemacht. Inwiefern das Folge des Arbeitsplan ist, weiß ich noch nicht, aber das wäre ein interessanter Punkt für weitere Untersuchungen. Beobachtungen haben gezeigt, dass sich die Haltung zum Lernen geändert hat. Während vorher die Lernenden beim Klingeln der Schulglocke automatisch ihre Sachen eingepackt und häufig ohne jeglichen Gruß den Unterricht verlassen haben, stehen nun Reflexionen am Anfang und Ende des Unterrichtes, die Lernenden sind Akteure, die ihr Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen. Aus diesem Grund erscheint mir der Zeitaufwand von ca. 15 min., zehn am Anfang, fünf am Ende, gerechtfertigt.

Weitere Informationen zu Inhalten und Aufgabenstellungen in der Lernmappe sind aus Platzgründen ausgelagert. (<http://tiki.gunskevonkoelln.com/Lernmappe>, letzter Abruf 15.10.11).

5 Schlusswort

Trotz Anfangsschwierigkeiten hat das DRP-P bewiesen, dass es auf A1-Niveau durchaus möglich ist, einen anspruchsvollen inhaltsorientierten Unterricht durchzuführen, sofern man bereit ist, Zeit und Arbeit in seine Vorbereitung zu investieren.

Ich habe das Glück, auf meinem Posten für Lehre und Forschung zuständig zu sein, so dass ich nicht nur den Unterricht, sondern auch die für dieses Projekt notwendigen Untersuchungen während meiner regulären Arbeitszeit durchführen konnte. Viele Lehrende werden jedoch für aufwändige Unterrichtsvorbereitungen nicht zusätzlich bezahlt. Da dieses Projekt jedoch ohne zeitaufwändige Zusatzarbeit in diesem Rahmen nicht möglich geworden wäre, empfehle ich solchen KollegInnen, die Kooperation mit ForscherInnen der Sprachlehrforschung zu suchen und gemeinsam ein solches Projekt durchzuführen. In einem Team zu arbeiten, hat den weiteren Vorteil, dass man über mehr Kapazitäten verfügt. In meinem Fall habe ich die meiste Arbeit allein erledigt, abgesehen von der Unterstützung durch KollegInnen, die ihr Feedback aus ihrem Unterricht eingebracht haben. Zwischen der ersten Unterrichtsdurchführung bis zur letzten Auswertung der Ergebnisse und der Fertigstellung der Lernmaterialien sind drei Jahre vergangen. Diese lange Zeit halte ich für gerechtfertigt, weil zum einen das Lernmaterial von vielen genutzt werden kann. Zum anderen lernt man bei der Erforschung des eigenen Unterrichtes vieles über sich selbst und erhält Informationen, die über das vorliegende Projekt hinaus auch zukünftig von Nutzen sind.

Schlussendlich möchte ich an dieser Stelle noch einmal wiederholen, was ich eingangs bereits erwähnt habe: Auf A-Niveau findet man keine inhaltsorientierten Projekte. Alle Projekte, die ich bisher kennengelernt habe, setzen bei B1 an, wobei sich die meisten, interessanten Themen im Bereich B2 oder C bewegen. Deswegen hoffe ich, mit meinem Beispiel KollegInnen ermuntern zu können, weitere A1-Projekte zu entwickeln. Die Mehrheit der Lernenden ist unbestreitbar auf A1-Niveau, insofern wundert es mich, dass die interessanten Themen für Niveau B oder C geschaffen werden. Auf der anderen Seite ist mir bewusst, dass es viel schwieriger ist, auf der Stufe A1 anspruchsvolle Inhalte zu thematisieren, weil auf Seiten der Lernenden kaum sprachliche Strukturen zur Verfügung stehen. Infolgedessen muss man anders vorgehen als auf höheren Niveaustufen. Das Deutschland-Reise-Plan-Projekt hat unter Beweis gestellt, dass – mit anderen Vorgehensweisen als den herkömmlichen – Texte auf niedrigem Niveau geschrieben werden können. Den Lernenden fehlt das notwendige Wissen, komplexe Texte selbständig zu schreiben, aber wir Lehrenden können ihnen neue Wege offerieren. Im vorliegenden Projekt bedient man sich der Modelltexte von MuttersprachlehrerInnen, man arbeitet viel mit Chunks und Selbstkorrektur. Die

Lernmappe⁶ soll als Fundgrube ein weiteres Hilfsmittel darstellen. Wir Lehrende, die mit A-Niveau-Lernenden arbeiten, müssen neue Lernwege erschließen, um Projekte wie das DRP-P realisieren zu können. Als forschende Lehrende erhalten wir Feedback, was uns auf Defizite aufmerksam macht und uns hilft, selbst entwickelte Lehrmaterialien zu erproben. Ernst gemeinte Evaluationen von Lernenden sowie Feedback von partizipierenden KollegInnen bieten uns bei dieser Arbeit eine Fülle von hilfreichen Informationen.

Am Ende sollte ein Produkt stehen, das wir auch anderen Lehrenden zur Verfügung stellen können, um so einen möglichst großen Pool von Lehrmaterialien zu schaffen.

Bei meinen Versuchen, mein Lernmaterial durch einen herkömmlichen Verlag zu veröffentlichen, um nicht mit Kopien arbeiten zu müssen, bin ich immer wieder auf die gleiche Schwierigkeit gestoßen: Ich erfuhr, dass mein Material interessant sei, aber zu innovativ, man würde die Lehrenden damit überfordern. Das erklärt, warum man in der Lehrbuchwelt vergeblich nach neuen Konzepten sucht. Die Konsequenz, die sich für mich derzeit abzeichnet, ist die, über einen eigenen Verlag das Material herauszugeben, wie es einige meiner Kolleginnen bereits machen. Es ist allerdings mit viel Zeitaufwand und finanziellen Risiken verbunden. Man kann das Material auch ins Internet stellen. Allerdings bleibt das Problem, keine Printmaterialien in Buchform zur Verfügung zu haben. Man endet wieder einmal mit einem Haufen Kopien. Daher appelliere ich an alle Institutionen, die im Bereich DaF angesiedelt sind, vor allem das Goethe-Institut, den Vertrieb solcher Materialien zu unterstützen, um die Lehre im DaF-Bereich, insbesondere auf A-Niveau (den potenziellen B- und C-LernerInnen von morgen), voranzutreiben. Lehrende verfügen häufig nicht über einen Zeitrahmen, eigene Lehrmaterialien herzustellen; die Lehrbuchverlage lassen uns im Stich, weil sie als Wirtschaftsunternehmen von finanziellen Interessen geleitet werden und folglich an Lehrmaterialien in riesiger Auflage interessiert sind.

Am Anfang steht eine gute Unterrichtsidee, gefolgt von der Entwicklung eines kombinierten Unterrichts- und Forschungsprojektes. Am Ende sollte ein Produkt stehen, das vielen Lehrenden und Lernenden zur Verfügung gestellt wird, damit erfolg- und abwechslungsreich Deutsch als Fremdsprache, auch auf A Niveau, gelernt wird.

⁶ Die Lernmappe beschränkt sich nicht mehr nur auf die Rolle eines Buches mit Übungen, sondern ist Werkzeug für die autonom lernenden StudentInnen (zur neuen Rolle von Lehrbüchern vgl. Funk 2001).

6 Anhang

1. Aufgabe 33

Texte schreiben und korrigieren

4) Sie notiert ihre eigenen Reisedaten auf dem Zettel.

Uhrzeit (Wann?)	Ort (Wo?)	Tätigkeit (Was?)
6:24 Uhr	Sendai	abfahren
8:18 Uhr	Ueno	umsteigen
9:30 Uhr	Narita	ankommen
10:00 Uhr	Narita	einkaufen
11:40 Uhr	Narita	losfliegen
14:00 Uhr	Frankfurt	ankommen
17:25 Uhr	Düsseldorf	landen

Start → Ziel

5) Schließlich schreibt Berta ihren Text „Reiseplan Tag 1“.

Am 15. März 2007 beginnt meine Reise nach Deutschland. Ich fahre mit dem Shinkansen von Sendai nach Tokio (Ueno). Der Zug fährt um 6:24 Uhr in Sendai ab. Die Fahrt dauert etwa 2 Stunden. In Ueno steige ich in den Zug nach Narita um. Mit Lufthansa fliege ich von Narita nach Düsseldorf. Der Flug kostet 820 Euro und dauert etwa 14 Stunden. Wir starten um 11:40 Uhr und landen um 14:00 Uhr in Frankfurt. Von dort fliege ich nach Düsseldorf weiter. In Düsseldorf lande ich um 17:25 Uhr. Bestimmt bin ich nach dem Flug sehr müde. Vom Flughafen fahre ich mit der S-Bahn zum Hauptbahnhof. Dort steige ich in ein Taxi und fahre direkt zum Hotel.

➤ Jetzt schreiben wir ...

44

Texte schreiben

Aufgabe 33

Wir wollen unseren Reiseplan Tag 1 und Tag 2 schreiben.

MS Berta kann schon zwei Fremdsprachen, also lernt sie erfolgreich. Deshalb wollen wir wissen, wie sie den Text schreibt. Vielleicht können wir auch so arbeiten. Jetzt beobachten wir Berta. Was macht sie? - Später überlegen wir, wie wir bei dieser Aufgabe vorgehen wollen.

1) Berta liest einen Modelltext

Wir fliegen am 24. September 2003 mit der Asiana Airlines von Tokio nach Frankfurt. Der Flug von Tokio nach Frankfurt dauert etwa 12 Stunden. Wir starten um 9:50 Uhr in Tokio und landen um 12:00 Uhr in Korea. Wir fliegen weiter nach Frankfurt. Wir landen um 17:00 Uhr in Frankfurt. Der Flug kostet 540 Euro pro Person.

2) Dann unterstreicht sie alle Satzanfänge und Verben.

Wir fliegen am 24. September 2003 mit der Asiana Airlines von Tokio nach Frankfurt. Der Flug von Tokio nach Frankfurt dauert etwa 12 Stunden. Wir starten um 9:50 Uhr in Tokio und landen um 12:00 Uhr in Korea. Von dort fliegen wir nach Frankfurt weiter. Wir landen um 17:00 Uhr in Frankfurt. Der Flug kostet 540 Euro pro Person.


3) Sie notiert die Satzanfänge und Verben auf einem Zettel.

Satzanfänge:
Wir, Der Flug von A nach B, Von dort, Der Flug
Verben:
fliegen, dauern, starten, landen, weiterfliegen, kosten

43

2. Korrektur 1

Recherchieren, Texte schreiben und korrigieren



MS **Hinweise der Lernberaterin**
Einen Text schreiben und Fehler vermeiden

1) **VORHER** Überlegungen:

- Was will ich schreiben? Was kann ich auf Deutsch schreiben?
- In welcher Reihenfolge schreibe ich?

2) Den Text schreiben

3) **NACHHER** Im fertigen Text Fehler suchen und korrigieren:

- Welche Fehler mache **ich** häufig?
- _____
- _____

„Häufige Fehler“-Liste


- Welche Fehler gibt es häufig?
- Verb:
 - Position
 - Präposition / Genus (1., 2., 3. oder 4. Fall)
 - Verb-Substantiv-Kombination
- Artikel:
 - notwendig? unbestimmter / bestimmter Artikel
 - der / die / das
 - Genus (1., 2., 3. oder 4. Fall)
- Substantiv:
 - groß
 - Singular / Plural
- Englisch und Deutsch sind ähnlich, aber nicht immer gleich:
 - sh > sch (fish > Fisch); c > k (America > Amerika); I > ich
- Leerzeichen
 - Die Leerzeichenhinweisliste auf Seite 40 benutzen

4) Den selber korrigierten Text abgeben

45

3. Korrektur 2

Korrigieren



**Hinweise der Lernberaterin
zur Eigen-Korrektur**

Damit wir aus unseren eigenen Fehlern lernen können, korrigiert nicht unsere Lehrerin/unsere Lehrer die Fehler, sondern markiert sie und versieht sie mit einem Hinweis (Fehlertypen Seite 47).

Zum Beispiel: O = Orthografie S-K = Kasusfehler

Ausschnitt Reiseplan vor der Selbstkorrektur (SS 05, 3. Sem.):
Tag 1
 Wir machen eine Reise noch {O} Deutschland. Am 10. August fahren wir um 7:53 Uhr in Fukushima mit dem Shinkansen ab. Wir kommen um 9:54 Uhr in Ueno an und steigen in den Zug zum Narita Flughafen um. Um 11:00 Uhr kommen wir in den {S-K} Narita Flughafen an. Wir essen im Restaurant „Ebisutei“ im Flughafen. Fliegen wir {W-S} mit JAL nach Frankfurt. Der Flug von Frankfurt nach Narita dauert etwa 12 Stunden. Um 13:00 Uhr starten wir in Narita und landen um 18:00 Uhr in Frankfurt. Wir übernachten im Hotel „Savoy“ in Frankfurt. Das Dreierzimmer {W-W} ohne Frühstück kostet 56,40 Euro. Die Adresse lautet Wiesenhüttenstrasse {O} 42, Frankfurt Am {S} Main, 60329, GERMANY ①. Zu abend {S} essen wir im Restaurant in das Hotel {S-K besser > im Hotelrestaurant}.

Ausschnitt Reiseplan nach der Selbstkorrektur (SS 05, 3. Sem.):
Tag 1
 Wir machen eine Reise nach Deutschland. Am 10. August fahren wir um 7:53 Uhr in Fukushima mit dem Shinkansen ab. Wir kommen um 9:54 Uhr in Ueno an und steigen in den Zug zum Narita Flughafen um. Um 11:00 Uhr kommen wir im Narita Flughafen an. Wir essen im Restaurant „Ebisutei“ im Flughafen. Danach fliegen wir mit JAL nach Frankfurt. Der Flug von Frankfurt nach Narita dauert etwa 12 Stunden. Um 13:00 Uhr starten wir in Narita und landen um 18:00 Uhr in Frankfurt. Wir übernachten im Hotel „Savoy“ in Frankfurt. Das Doppelzimmer ohne Frühstück kostet 56,4 Euro. Zu Abend essen wir im Hotelrestaurant.

Aufgabe 34

- Jetzt versuchen wir in der Gruppe, unsere Fehler im Reiseplan Tag 1 und Tag 2 selbst zu korrigieren!

4. Zwei Inhaltsverzeichnisse

Lernthemen

Projekt einführen	8
Projektbeschreibung	8
Vorbereiten	11
Aussprachetraining	11
Wochentage und Monatsnamen	13
Zahlen und Uhrzeit	14
Datum und Dezimalzahlen	18
Reisewortschatz	19
Redemittel-Liste	26
Grammatik: Präpositionen und trennbare Verben	27
Aktivitäten auf einer Reise	29
Recherchieren	31
Aktivitäten auf unserer Reise	31
Nützliche Webseiten benutzen	32
Texte schreiben und korrigieren	37
Gedanken-Karte	37
Alternativen zum Wörterbuch	39
Leerzeichen im Text	40
Stil	41
Fehler vermeiden	45
Präsentieren	50
Design und Präsentation	50
Weiterlernen	52
Zusatzmaterialien	52

6

5

Aktivitäten auf Reise	29
Reiseplan Tag 1,4,2 recherchieren	30
Reiseplan Tag 1,6,2 schreiben	32
Reiseplan Tag 3,7 recherchieren	37
Reiseplan Tag 3,7 schreiben	42
Reiseplan Tag 3,7 schreiben	47
Währung	47
Projektbeschreibung	47
Wörter-Spielwiese	32
Vokale und Umlaute	8
Aussprache	11
Wortschatz	19
Reiseplan Tag 3-7 schreiben	30
Reisewortschatz	47
Modelltext 1	24
Modelltext 2	20
Verben	22
Wochentage	13
Monatsnamen	13
Redemittel-Liste	25
Wörter-Spielwiese	23
Reiseplan Tag 1 & 2 schreiben	42
Zahlen und Uhrzeit	14
Datum und Dezimalzahlen	17
Verben	22
Ordnungszahlen	15
Verben im Text	18
Präpositionen nach zu ³	27
Wörter-Spielwiese	23
Reisewortschatz	24
Zahlen und Uhrzeit	14
trennbare Verben	26
Grammatik	17
Design	49
Eigen-Korrektur	45
Fehlervermeidung	40
Fehlertypen, Alternativen	41
Lücken und Leerzeichen	39
Umgang fehlender Wortschatz	38
Stil	41
Präsentation	50
Satzanfänge	40
Satzanfänge, Alternativen	41
Umgang fehlender Wortschatz	38
Lernen zu lernen	10
Arbeitsplan	61
Gruppenbildung	10
Brainstorming	30
Lernen aus Modelltexten	19, 20
Design	49
Ordnungszahlen entdecken	15
Präsentation	50
Eigen-Korrektur	45
Reisewortschatz-Cluster	24
Fehlertypen-Abkürzungen	40, 41
Schreibstrategie	40, 41
Fehlervermeidungsstrategien	44
Spielregeln für den Unterricht	52
Gedanken-Karte, eine mögliche Anfang	53
Strategie bei unbek. Wortschatz	38
Gedanken-Karte, eine mögliche Lösung	54
Wörter-Spielwiese	23
Gedanken-Karte, Planen & Schreiben	36
Zeitrahl warum?	18

5. Arbeitsplan

Arbeitsplan

Arbeitsplan© für _____ (Tag) _____ (Monat) _____ (Jahr)

Gruppen-Name: _____ Gruppen-LeiterIn: _____

Namen der Anwesenden: _____

Welche Ziele haben wir für heute?

- _____
- _____
- _____

Was?	Wie lange?	Wer?	Wieviel geschafft?

Hausaufgabe: Was wollen wir für den nächsten Unterricht vorbereiten?

- _____
- _____
- _____

© Wir überlegen, was unsere Gruppe heute machen will, bevor wir mit der Arbeit beginnen. Wir schreiben in den Arbeitsplan, wer was wie lange macht. 10 Minuten vor Unterrichtsende überprüfen wir, was bereits erledigt ist und was wir noch machen müssen.

Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht – Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Funk, Hermann (2001): Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 279–292.
- Kleppin, Karin (2001): Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 51–60.
- Little, David; Brammerts, Helmut (Hrsg.) (1996): *A guide to language learning in tandem via the Internet* [Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet] (CLCS Occasional Paper No.46). Dublin: Trinity College, Centre for Language and Communication Studies.

Jugendliteratur im DaF-Unterricht – Beispiele aus der Praxis des DaF-Unterrichts in Bulgarien

Pavlina Stefanova (Sofia)

1 Einleitung

In diesem Beitrag werden Beispiele gelungenen Unterrichts mit dem Gegenstand deutschsprachiger Gegenwartsliteratur für bulgarische Jugendliche im DaF-Unterricht der Niveaustufe B2 bis C1 vorgestellt. Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheiten steht jeweils die Beschäftigung mit einem bestimmten Text einer zeitgenössischen Autorin bzw. eines Autors.

Produktionsorientierte Verfahren für eine effektive Verzahnung von Lese- und Schreibprozessen im DaF-Unterricht stehen im Vordergrund: Der gelesene Text wird umgeschrieben, parodiert, neu verfasst usw. Die vorgeschlagenen Verfahrensweisen sind ganzheitlich, lerner-, produktions- und prozessorientiert.

Der produktive Umgang mit dem Text führt zu einem vertieften Verständnis desselben und sensibilisiert die Lernenden für dessen typische Merkmale. Im Lernprozess werden Tun und Denken miteinander verbunden, die Inhalte werden in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht, die Lernenden werden befähigt, selbstständig zu lernen und zu entscheiden, Probleme zu lösen, zu diskutieren, zu planen und ihre Pläne in sprachlichen Handlungen zu erproben, um einen neuen Text zu produzieren.

Die Einschätzung dieses Verfahrens als „gelungenes Praxisbeispiel“ beruht (nach Angaben der DaF-LehrerInnen, die es angewendet haben), auf folgenden Faktoren:

- der erhöhten Motivation und dem Interesse der bulgarischen DaF-Lernenden für die deutschsprachige Jugendliteratur,
- der Möglichkeit, Kontakt mit authentischen Texten bekannter BuchautorInnen aus den deutschsprachigen Ländern zu bekommen,
- und parallel mit der Entwicklung der sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten auch die landeskundlichen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen.

Die literarischen Texte, mit denen gearbeitet wurde, erscheinen zum ersten Mal in den Materialien für den DaF-Unterricht in Bulgarien. Unter den AutorInnen sind die Namen von Christine Nöstlinger, Andreas Steinhöfel, Reinhard Jung, Rudolf Herfurtner, Maja Gerber-Hess, Evelyne Stein-Fischer, Anja Tuckermann, Gisela Steineckert, Achim Bröger, Barbara Büchner, Jutta Treiber, Dieter Bongartz u. a.

2 Bedeutung der literarischen Texte für den Fremdsprachenunterricht

Die Bedeutung des interkulturellen Lernens für den Fremdsprachenunterricht ist bereits wiederholt angesprochen worden (vgl. Bolten 2007; Deardorff 2006, 2009). Will man eine Fremdsprache erfolgreich lernen, so darf sie nicht von der Kultur getrennt werden, in die sie eingebettet ist. Wir wissen, dass Sprachwissen allein keine kommunikative Kompetenz ergibt. „Man kann Sprache nur verstehen, wenn man mehr als Sprache versteht“ (Hörmann 1988: 210) und „Man kann Sprache nur produzieren, wenn man mehr als Sprache produziert“ (Feigs 1993: 79). Daher ist die Begegnung mit authentischen literarischen Texten für ein erfolgreiches Sprachenlernen unerlässlich:

- Die literarischen Texte tragen dazu bei, die Motivation für die Fremdsprache aufrechtzuerhalten.
- Sie gewähren scheinbar nebensächlich landes- und kulturspezifische Einblicke, die sich meist unmittelbar auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden beziehen. Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen erhalten die Lernenden Einblicke in fremde Lebensweisen und Kulturen und erkennen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie spielen eine wesentliche Rolle im Spracherwerbsprozess, sie können den Lernprozess sowohl positiv, als auch negativ beeinflussen (vgl. Stefanova 2005: 89).

3 Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Grundlagen der Arbeit mit literarischen Texten beruhen auf den Auffassungen

- des handlungsorientierten Unterrichts und
- der Rezeptionsästhetik.

Unter „handlungsorientiertem Unterricht“ versteht man einen ganzheitlichen und schüleraktiven Unterricht, in dem die zwischen der Lehrerin/dem Lehrer und den SchülerInnen vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten (Jank, Meyer 1994: 354).

Die folgenden Merkmale sind charakteristisch für den handlungsorientierten Unterricht:

- Er ist ganzheitlich: Dieses Merkmal bezieht sich einerseits auf die Gesamtpersönlichkeit des Lernenden. Das Lernen hat kognitive, emotionale und praktische Dimensionen. Tun und Denken werden miteinander verbunden. Andererseits werden die Inhalte in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht.
- Er ist interaktiv und lernerorientiert: Die Erfahrungen und Interessen der Lernenden werden bei der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts berücksichtigt, wobei die Lernenden dazu befähigt werden, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen und zu erproben.
- Er ist produktorientiert: Im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses steht ein Handlungsprodukt, das zwischen dem Lehrenden und Lernenden vereinbart und von den Lernenden erarbeitet wird.
- Er ist prozessorientiert: Im Vordergrund steht das Handeln. Die Lernenden überlegen im Team, planen, diskutieren, treffen Entscheidungen und erproben sie in Handlungen (Learning by doing).

Aus der Definition und den Merkmalen ist ersichtlich, dass die Lernenden in einem handlungsorientierten Unterricht Verantwortung übernehmen, selbständig arbeiten, miteinander kooperieren, ein Produkt planen und entwickeln sowie Probleme lösen. Das führt zu mehr Motivation, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Experimentierfreude und Methoden- sowie Sozialkompetenz (Stoytcheva 2004: 38). Die/der Lehrende muss die Lernenden fachlich und methodisch beraten und unterstützen sowie ihr selbständiges Lernen betreuen.

Nach den Auffassungen der Rezeptionsästhetik ist die Rezeption literarischer Texte immer ein aktiver, produktiver Prozess. Der Text wird „doppelt“, d. h. im Hinblick auf das in ihm Gesagte und das in ihm Ungesagte (Verschwiegene, Ausgesparte, Verdrängte usw.) gelesen. Die Rezeptionsästhetik legt besonderes Gewicht auf Fragen, die sich im Prozess der Rezeption entfalten. Die Text-Leser-

Auseinandersetzung stellt den wichtigsten Bezugspunkt für die Konstitution von Sinn im Leseakt dar (vgl. Iser 1994; Krumm 2001). Im Zentrum steht die Frage, wie der Text funktioniert, wie er wirkt, was ihn spannend macht, was ihm Reiz gibt, was er mit dem Leser tut. Für den Unterricht heißt das, literarische Erfahrungen so zu vermitteln, dass sie handelnd, in eigenem Tun, gemacht werden (vgl. Jauß 1994; Waldmann 1994).

4 Kreative Ideen für den Fremdsprachenunterricht

Die Erkenntnisse des handlungsorientierten Unterrichts und der Rezeptionsästhetik werden für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht. Der produktionsorientierte Umgang mit Texten besteht darin, dass die Lernenden nicht nur über einen Text sprechen oder ihn nacherzählen müssen, sondern ihn erweitern und konkret ausformen, frei fantasieren bzw. sich vom Text lenken lassen und mit den literarischen Figuren handeln. Sie drücken damit konkret ihre Vorstellungen, Erwartungen, Wünsche, Einstellungen und Urteile aus, entwickeln und zeigen ihre Empathie für vertraute und fremde Figuren, oder aber ihr Befremden. Sie tun das mit ihren Affekten wie Sympathie, Ablehnung, Zuneigung, Zustimmung und Kritik. Ihre Äußerungen werden innerhalb der Gruppe vergleichbar, d. h. erkennbar und unterscheidbar. Die Lernenden erkennen und begreifen den Sinn der Textaussage leichter (vgl. Krumm 2001).

Die produktionsorientierten Verfahren aktivieren Teilprozesse des Lesens wie:

- Sich etwas Vorstellen,
- Fantasieren,
- Auffüllen von Leerstellen,
- Auflösen von Mehrdeutigkeiten,
- Antizipieren,
- Vergleichen,
- Ergänzen.

Sie

- machen die Lerner auf bestimmte Textstellen und sprachliche Strukturen aufmerksam,
- tragen zur Textdeutung ohne Analyse bei,
- verstärken die affektive, innere Beteiligung an der Textarbeit,
- bieten Anlass zum Schreiben,
- fördern den spielerischen und kreativen Umgang mit Sprache und Text,
- verstärken die Motivation.

Nach diesem Konzept sind zwei Bücher für den DaF-Unterricht in Bulgarien verfasst worden. Das Lesebuch (Stefanova, Savova, Lambova 2006) enthält Texte

und Textauszüge aus Kinderbüchern für den frühen DaF-Unterricht in der Primarstufe in Bulgarien. Das zweite Buch (Stefanova, Savova, Lambova 2009) enthält Texte und Textauszüge aus der deutschsprachigen Jugendliteratur für den DaF-Unterricht in der Sekundarstufe 2 der bulgarischen Gymnasien mit intensivem Deutschunterricht.

Die Texte bzw. die Textauszüge sind thematisch geordnet, beide Bücher enthalten kreative Ideen zu den Texten und kurze Biografien der AutorInnen.

Bei der Arbeit mit literarischen Texten wird den LehrerInnen empfohlen, sich vorher zu informieren, wofür die Lernenden Interesse haben, bei welchen Vorhaben und Projekten sie sich beteiligen wollen und sie aufzufordern, weitere Vorschläge zu machen.

Glauht die Lehrerin/der Lehrer, ein Text sei für die Lernenden zu schwierig, dann muss sie/er Maßnahmen ergreifen, um sie an den Text heranzuführen, denn die Schwierigkeit eines Textes ist keine Eigenschaft eines Textes allein, sondern immer die Eigenschaft eines Textes in Bezug auf einen Leser und seine jeweilige Verstehenskompetenz. Diese Maßnahmen können aus folgenden Hilfen und Aufgaben bestehen.

Hilfen

- *Die sprachliche Vorbereitung – „Vorentlastung“*, d. h. ein schwieriger Text wird leichter, zugänglicher gemacht. Man erklärt die Bedeutung unbekannter Wörter und schwieriger grammatischer Strukturen und übt sie auch unter Umständen.
- *Vorabinformationen* (Hilfe auf der inhaltlichen Ebene). Hierher gehören Übungen, die das Vorwissen der Lerner aktivieren und, wo nötig, ergänzen, z. B. Bilder, Fotos, Illustrationen beschreiben, die Überschrift kommentieren, Assoziogramme machen, Variante des Textes auf Bulgarisch lesen u. a.

Aufgaben

Schüler haben oft Schwierigkeiten, angemessene Verstehensabsichten zu entwickeln. Sie wollen gar zu gern alles verstehen, was sie dann aber nicht können. Deshalb müssen die Aufgaben Verstehensabsichten schaffen und damit gleichzeitig

- die Aufmerksamkeit auf das Verstehensziel richten,
- die Verstehens- und Behaltensleistung begrenzen,
- die zielgerichtete Anwendung von Verstehensstrategien fördern und
- die Lernenden zu einer (produktiven) Reaktion auf den gelesenen Text auffordern.

Die Aufgaben müssen vor der Textpräsentation gestellt werden, damit die Lerner im Voraus wissen, was sie mit dem Text machen müssen.

Die Schwierigkeit der Schreibaktivitäten wird immer durch die Einheit von Text, Hilfen und Aufgaben bestimmt. Sie ist um so größer

- je weniger geläufig die Aufgabe den Lernenden ist,
- je größer die zur Aufgabenlösung verlangte sprachlich-produktive Leistung ist.

Für die Arbeit mit den literarischen Texten werden folgende Schreibaktivitäten/produktionsorientierten Aufgaben empfohlen:

- Steckbrief/Visitenkarte,
- Selbstporträt,
- Dramatisierung („Drehbuch“),
- Inhaltsangabe,
- Grafik, Schema, Tabelle,
- Leserprotokoll,
- E-Mail-Wechsel/SMS-Wechsel,
- Tagebuch (Weblog),
- Illustrationen,
- Comic,
- Alternativer Text,
- Bild/Collage/Plakat/Webseite/Videoclip/Homepage,
- Fotogeschichte/Fotoroman,
- Zeitungsmeldung,
- Interview,
- Vor-/Nachgeschichte (ausgedachter Romanteil),
- Fantasieerzählung (Wenn ...),
- Brief an den Autor.

Auf zwei Fortbildungsseminaren, die im Jahre 2009 stattfanden, wurde eine Befragung mit 30 FremdsprachenlehrerInnen durchgeführt. Den beteiligten LehrerInnen wurde die Aufgabe gestellt, die obige Liste mit den Schreibaktivitäten zu lesen und zu markieren, welche Aufgaben ihnen nicht bekannt sind, welche sie zwar kennen, aber noch nicht ausprobiert haben und welche sie schon in ihrem Unterricht ausprobiert haben.

Folgende Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse der Lehrerbefragung:

Tab. 1: Lehrerbefragung – Ergebnisse in %

Schreibaktivität/ Produktionsorientierte Aufgabe	nicht bekannt	bekannt, noch nicht ausprobiert	schon ausprobiert
1. Steckbrief/Visitenkarte	57%	14%	29%
2. Selbstporträt	0	29%	71%
3. Dramatisierung („Drehbuch“)	14%	71%	14%
4. Inhaltsangabe	0	0	100%
5. Grafik, Schema, Tabelle	14%	14%	71%
6. Leserprotokoll	86%	14%	0
7. E-Mail-Wechsel/SMS-Wechsel	29%	0	71%
8. Tagebuch (Weblog)	14%	71%	14%
9. Illustrationen	14%	43%	43%
10. Comic	14%	57%	29%
11. Alternativer Text	71%	14%	14%
12. Bild/Collage/Plakat/Webseite/ Videoclip/Homepage	14%	43%	43%
13. Fotogeschichte/Fotoroman	57%	43%	0
14. Zeitungsmeldung	43%	43%	14%
15. Interview	14%	14%	71%
16. Vor-/Nachgeschichte (ausgedachter Romanteil)	0	14%	86%
17. Fantasieerzählung (Wenn ...)	14%	14%	71%
18. Brief an den Autor	43%	57%	0

Wie aus der Tabelle zu ersehen ist, haben 100% der LehrerInnen nur die Inhaltsangabe schon ausprobiert, an zweiter Stelle steht die Vor-/Nachgeschichte, dann folgen das Selbstporträt, die Grafik, das Schema, die Tabelle, der E-Mail- oder SMS-Wechsel und die Fantasieerzählung.

Nie angewendet haben die LehrerInnen das Leserprotokoll, die Fotogeschichte und den Brief an den Autor.

Als nicht bekannt für 85% der Befragten erwies sich das Leserprotokoll, für 77% der alternative Text und für 57% der Steckbrief/die Visitenkarte und die Fotogeschichte.

Die Prozentzahl der produktionsorientierten Aufgaben, die die LehrerInnen zwar kennen, aber noch nicht im Unterricht ausprobiert haben, variiert von 14% bis 71%.

Die Ergebnisse der LehrerInnenbefragung zeigen, dass für viele Lehrende die aufgezählten Schreibaktivitäten unbekannt sind oder aber wenn sie bekannt sind, dann werden sie von ihnen nicht angewendet. Sie sind aber sehr wichtig für die Praxis.

5 Beispiele aus der Praxis und für die Praxis des DaF-Unterrichts in Bulgarien

Die angeführten Beispiele stammen aus dem Buch „Jugendliteratur“. Das Buch enthält 21 Texte bzw. Textauszüge (darunter auch vier Gedichte) von deutschsprachigen AutorInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Die Texte sind nach folgenden Themen geordnet:

- Erwachsenwerden,
- Umgang mit Erwachsenen,
- Kinder-Eltern-Beziehungen,
- Freundschaft, Liebe,
- Diebstahl,
- Zu jung als Mutter,
- Drogen, Gewalt, AIDS,
- Toleranz, Anderssein.

Die folgenden Beispiele für den DaF-Unterricht sind dem Buch „Bonsai“ der österreichischen Kinder- und Jugendbuchautorin Christine Nöstlinger (1997) entnommen. Sebastian, mit dem Spitznamen Bonsai, ist kleiner als das kleinste Mädchen in seiner Klasse. Er ist ein Super-Denker, sonst hat er aber Probleme vor allem mit der Sexualität. Ist er homo, hetero oder bi? Wer kann ihm das erklären? Das sind die Fragen, die den Haupthelden des Romans bewegen, und auf die er Antworten sucht.

Aufgabe 1

„Drehbuch“ schreiben

Dramatisieren bedeutet, aus einem erzählenden Text einen dramatischen Text, ein „Drehbuch“ zu machen, das als Grundlage für das Spiel auf der Bühne Verwendung findet. Gestalten Sie den folgenden Textauszug auf diese Weise um.

1. Wer spielt wen?
 - Bonsai:
 - die Mutter:
2. Welche Kleidungsstücke und Gegenstände braucht man?
 - Wie ist Bonsai angezogen?
 - Wie ist die Mutter angezogen?
 - Gegenstände:
3. Wie soll das Bühnenbild aussehen?
4. Gespräch zwischen der Mutter und dem Sohn

Tab. 2: „Drehbuch“

Sprecher	Anweisungen	Text
Mutter:	kommt herein in Mantel und Hut, sieht sehr müde aus, hält in der Hand einen Brief, reißt ihn auf, runzelt die Stirn und sagt sehr böse:	„Diese Kirchenfritzen sind wohl völlig plemplem geworden, wie kommen die dazu, mir eine Kirchensteuernachzahlung vorzuschreiben, sollen froh sein, dass ich ihnen überhaupt was abgebe?“
Sohn:
Mutter:
Sohn:
Mutter:
Sohn:

Aufgabe 2

Visitenkarte

Lesen Sie den Textauszug aus dem Roman „Bonsai“ von Christine Nöstlinger. Schreiben Sie eine Visitenkarte von Bonsai.

Name:
 Größe:.....
 Klasse:.....
 Probleme:.....
 Charaktereigenschaften:.....

Aufgabe 3

Selbstporträt

Sie sind die Mutter aus dem Roman. Schreiben Sie ihr Selbstporträt.

Beispiel: Ich bin die Mutter von Sebastian, einem vom Wuchs kleinen Jungen, der sich aber sonst als Super-Denker betrachtet. Er bezeichnet mich nicht als seine Mutter, für ihn bin ich die „Alleinerzieherin“, d. h. auf mich kommen auch die Verantwortungen des fehlenden Vaters zu. ...

Aufgabe 4

Leserprotokoll

Lesen Sie den Textauszug und führen Sie ein Leserprotokoll.

Tab. 3: Tabellarisches Leserprotokoll

	Zitat
Das hat mir gefallen.	
Genauso fühle ich mich auch.	
Damit bin ich (nicht) einverstanden, weil ...	
Das verstehe ich nicht inhaltlich/sprachlich.	
So etwas gibt es in meiner Familie auch (nicht). Diese Problematik kennen wir in Bulgarien auch (nicht). Das gibt es sicherlich nur in ...	
Ich möchte noch mehr erfahren über ...	

Aufgabe 5

Rollenspiel

Lesen Sie den Text. Bereiten Sie danach ein Rollenspiel vor. Arbeiten Sie zu viert.

Erzähler:
Bonsai:
Knirps:
Knirps-Mama:

Aufgabe 6

Zeitungsmeldung

Lesen Sie den Textauszug und schreiben Sie eine Zeitungsmeldung. Vergessen Sie nicht, eine Schlagzeile zu finden und Informationen zu den folgenden Punkten zu geben:

- Wann?
- Wo?
- Wer?
- Was?

Aufgabe 7

Grafik

Stellen Sie grafisch die Konflikte zwischen Mutter und Sohn dar.

Aufgabe 8

Schema

Lesen Sie den Textauszug und stellen Sie schematisch die Ursachen für den Unfall dar.

Aufgabe 9

Interview

Lesen Sie den Textauszug und machen Sie ein Interview mit Sebastian im Krankenhaus. Arbeiten Sie zu zweit – der/die eine übernimmt die Rolle des Interviewers, der/die andere die Rolle von Sebastian.

Variante: Bereiten Sie ein Kreuzverhör von Bonsai durch die Klasse vor (Die Mitschüler stellen ihm Fragen und er erklärt, wie und warum alles passiert ist – aus seiner Sicht, z. B.: „Ich dachte an Eva-Maria, ich habe mich wie ein luftgefüllter Ballon gefüllt, ich sah plötzlich einen Zirkusplakat...“ usw.).

Weitere möglichen Aufgaben:

Bonsai und Eva Maria schreiben sich SMS.

Aufgabe 10

Comic

Gestalten Sie den Romanausschnitt in Form eines Comics.

Aufgabe 11

Fotogeschichte

Gestalten Sie den Romanausschnitt in Form einer Fotogeschichte.

6 Fazit

Die vorgeschlagenen Verfahrensweisen und die konkreten Beispiele stammen aus der Praxis des DaF-Unterrichts in Bulgarien, aber sie sind auch übertragbar auf Lehr- und Lernkontexte mit deutschlernenden Jugendlichen auf den Stufen B2 und C1 – unabhängig von ihrer Muttersprache und dem Land, in dem sie Deutsch erlernen. Die Verfahrensweisen sind gleichfalls übertragbar auf den Unterricht in einer anderen Fremdsprache wie z. B. Englisch oder Französisch.

Literatur

- Bolten Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Deardorff, Darla K. (2006): The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education* 10, 241–266.
- Deardorff, Darla K. (Hrsg.)(2009): *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Feigs, Wolfgang (1993): Interkulturelle Kommunikation und Landeskunde. In: *Deutsch als Fremdsprache* 30, München, Berlin: Langenscheidt, 78–80.
- Hörmann, Hans (1988): *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Iser, Wolfgang (1994): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning Rainer (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: UTB für Wissenschaft, 228–252.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (1994): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Jauß, Hans Robert (1994): Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: UTB für Wissenschaft, 126–162.
- Mummert, Ingrid; Krumm, Hans-Jürgen (2001): Textarbeit. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 942–955.
- Stefanova, Pavlina (2005): Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. In: Doyé, Peter (Hrsg.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann, 80–93.
- Stefanova, Pavlina; Savova, Elena; Lambova, Anelia (2006): *Mein Lesebuch*. Texte und Textauszüge aus Kinderbüchern für den DaF-Unterricht. Sofia: Neue bulgarische Universität.
- Stefanova, Pavlina; Savova, Elena; Lambova, Anelia (2009): *Jugendliteratur. Texte und Textauszüge aus der deutschsprachigen Jugendliteratur für den DaF-Unterricht*. Sofia: Verlag Anubis.
- Stoytcheva, Daniela (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. In: *Foreign Language Teaching* 6, Sofia, 37–43.
- Waldmann, Günter (1994): Produktiver Umgang mit Literatur. In: Lange, Günter; Wolfrum, Erich (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: *Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, 466–483.

Interkultureller Märchendialog

Astrid Jährling-Marienfeld und Olav Schröer (Düsseldorf)

1 Einleitung

Das Projekt *Interkultureller Märchendialog* ist außerhalb des klassischen DaF-Unterrichts am IIK Düsseldorf entstanden. Wir – die Projektleiter – suchten Kommunikationsplattformen, auf denen unsere DaF-Lernenden mit authentischen Sprechanslässen konfrontiert werden sollten. Eintauchen in Sprachsituationen, in denen jeder Lernende autonom und kreativ handeln sollte, war der Kerngedanke für unsere Projektidee. Durch den Kontakt zu einem städtischen Gymnasium entwickelte sich die Idee, altersübergreifend die deutschsprachigen Gymnasiasten mit unseren DaF-Lernenden in Kleingruppen zusammenzuführen und mit der Aufgabe vertraut zu machen, gemeinsam ein interkulturelles Märchen zu schreiben. Der nachfolgende Artikel gibt einen genaueren Überblick über die Entstehung, den Ablauf und das Ergebnis des Interkulturellen Märchendialogs.

2 Theoretische Diskurse und ihre Anwendung in der Praxis

2.1 Konstruktion von kulturellen Identitäten

Kultur ist entscheidend für die Orientierung im Leben. Sie vermittelt der Erfahrung kontingenten zeitlichen Wandels eine Relevanz, die es den Menschen möglich macht, mit diesem Wandel im eigenen Leben umgehen zu können. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur kann die gegenwärtige Situation

bewertet, legitimiert oder gar in Frage gestellt werden. Im Austausch mit der nicht eigenen Kultur lassen sich die Eigenarten der kulturellen Zugehörigkeit und Abgrenzung sowie die Grenzen der Zugehörigkeit und die Bestimmung der Nicht-zugehörigkeit wahrnehmen. Kulturelle Unterschiede können erfahren, gedeutet und Differenzen zur nicht eigenen Kultur können anerkannt werden. Kulturelle Vielfalt lässt sich als eine Bereicherung empfinden.

Der zunächst im 19. Jahrhundert pejorativ verwendete Begriff Hybridität¹ wird in aktuellen Diskussionen positiv besetzt. Mit dem Begriff Hybridität identifiziert z. B. Homi Bhabha² nicht die harmonische kulturelle Vermischung. Vielmehr wird mit der Hybridität die Möglichkeit bezeichnet, den gefestigten Rahmen zu überschreiten. Neue Assoziationen und Bedeutungen können hervorgerufen werden. Bei diesem Prozess können dualistische Unterscheidungen (wie z. B. das Eigene/das Andere, innen/außen) unterlaufen werden, ihre Konstruktivität kann gezeigt werden. Mit dem Begriff „dritten Raum“³ verortet Homi Bhabha den „Raum dazwischen“ als einen Grenz- und Zwischenraum, für den das wechselseitige Ineinandewirken verschiedener Kulturen und transkultureller Grenzüberschreitungen kennzeichnend ist. In diesem Raum der Auseinandersetzung in und zwischen Kulturen können Stereotypen und herrschende Dichotomien dezentriert werden.

2.2 „Kultureller Tauschhandel“ – Eugenio Barba als Inspiration

Für den in Skandinavien tätigen italienischen Theatermacher bzw. -anthropologen Eugenio Barba war bei seiner Arbeit mit dem Odin Teatret das Anderssein der maßgebliche Ausgangspunkt für seine Idee vom „Tauschhandel mit kulturellen Gütern“. Das Ensemble dieses freien Theaters aus Skandinavien suchte bei seinen Reisen in Indien bzw. Süditalien Dörfer auf, nicht um irgendetwas zu lehren oder die Dorfbewohner über ihre soziale und kulturelle Situation aufzuklären, sondern um Teile des aktuellen Trainings oder neu entstandene Clownaufführungen zu zeigen. Die Theaterleute von diesem „Interskandinavischen Theaterlaboratorium für Schauspielkunst“ hatten nicht die Absicht, sich bei ihren Auslandsreisen den lokalen Normen zu beugen. Sie wollten ihre eigenen Lebenserfahrungen, ihre Lebensweise und ihren freien Umgang mit Gefühlen nicht verleugnen. Die nord-europäische Theatergruppe hatte keineswegs den Anspruch zu wissen, was den Dorfbewohnern fehlte. Ziel war es auch nicht, die Zuschauer gegen Entgelt zu unterhalten. Vielmehr sollten die Dorfbewohner die Theatertruppe mit dem Vorstellen von Liedern und Tänzen aus der Region bezahlen. Bei diesem „kulturellen Tauschhandel“ wurden nicht Güter weggegeben:

¹ Vgl. Ha, Kein Nghi (2005): Hype um Hybridität: Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus. Bielefeld, 15.

² Vgl. Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

³ Vgl. ebd.: 58.

Beide Teile gingen mit mehr weg, als sie mitgebracht hatten. Und trotz unserer Unterschiedlichkeit konfrontieren wir uns miteinander und bestimmen uns durch unsere eigenen kulturellen Hintergründe. (Barba 1985: 178)

Während dieses Austauschs erwies sich die im Dialog stattgefundene interkulturelle Begegnung als gleichbedeutend, als bereichernd für beide Seiten.

Der eigentliche Ursprung des Projektes „Interkultureller Märchendialog“ war die Frage, ob/inwieweit/mit welchen Objekten sich Eugenio Barbás Überlegungen zum „kulturellen Tauschhandel“ gewinnbringend auf ein dialogisches Projekt mit DaF-Lernenden und deutschsprachigen Muttersprachlern übertragen lassen. Die Zielsetzungen des Projektes: Die interkulturelle Begegnung soll den Blick auf die kulturelle Differenz schärfen, um es allen Beteiligten zu ermöglichen, den Anderen gegenüber sich selbst als Anderen zustimmungsfähig zur Geltung zu bringen, sodass aufgrund der zu vollbringenden/vollbrachten Anerkennungsleistung von Differenzen die kulturelle Vielfalt als Reichtum erlebt wird.

2.3 Entstehungsidee

Warum haben wir uns für Märchen als Textsorte entschieden, um mit diesen unser interkulturelles Projekt durchzuführen? Märchen liefern universelle Motive, die wiederum Anknüpfungsmöglichkeiten für Lernende aller Kulturen bieten. Eine „böse Stiefmutter“, ein „verwünschter Prinz“ oder eine „listige Alte“ sind gängige Figuren aus Märchen, die nicht nur in europäischen Märchen auftreten. Es stellte sich uns auch die spannende Frage, welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sich in Bezug auf die Märchenmotive im interkulturellen Dialog auftreten würden.

Hinzu kommt, dass Märchentexte für verschiedene Altersklassen interessant sein können. Sowohl Kinder als auch Erwachsene können sich von Märchen angesprochen fühlen. Das war auch ein wichtiger Aspekt für unser altersübergreifendes Projekt. Schließlich musste es eine Textsorte sein, an der 10 bis 12-jährige Schüler ebenso Spaß haben wie 20 bis 30-jährige Deutschlernende.

Auch die sprachliche Komplexität eines Märchentextes kann variabel gehandhabt werden. Märchenhandlungen können vereinfacht oder auch um Details gekürzt werden, ohne dass die Aussage oder der Spannungsbogen darunter leiden. Das ist weiterhin ein Vorteil, der für die Textsorte Märchen spricht. Dadurch können die Projektleiter eventuell zu befürchtenden sprachlichen Schwierigkeiten bereits im Vorfeld der konkreten Projektarbeit entgegenwirken, indem sie zur sprachlichen Vereinfachung Inhalte etwas modifizieren.

Es ist außerdem wichtig zu erwähnen, dass die originalgetreue Wiedergabe des Märchens für das Entstehen des Märchen-Tauschhandels nicht relevant war.

2.4 Zielvorstellung des Projekts

Selbst wenn zunehmend mehr authentisches Material (wie zum Beispiel Radio-Podcasts, deutschsprachige Musik oder Zeitungsartikel) im DaF-Unterricht verwendet wird, mangelt es im regulären Unterrichtsgeschehen letztendlich häufig an authentischen Begegnungen zwischen DaF-Lernenden und Muttersprachlern. Aus diesem Grunde wollten wir interessierten Deutschlernenden eine Lernsituation außerhalb des Regelunterrichts anbieten, bei dem gleich mehrere Fertigkeiten – Schreiben, Hören, Lesen, Sprechen (insbesondere Diskutieren und Präsentieren) – im authentischen Kontakt zu vielen verschiedenen Muttersprachlern gefördert werden.

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache liegt der Schwerpunkt des IIK Düsseldorf auf der sprachlichen Vorbereitung auf Studium und Beruf in Deutschland. Integrationskurse bietet das IIK Düsseldorf demgegenüber überhaupt nicht an. Bei dem zum großen Teil sehr hoch motivierten Zielpublikum des IIK handelt es sich vorwiegend um Personen mit einer akademisch ausgerichteten Lernerbiographie: ausländische Studieninteressierte, Studierende, Akademiker und Berufstätige mit abgeschlossenem Studium. Für sie bietet das IIK monatliche Intensivkurse mit einer sehr großen Progression an, so dass Kursteilnehmende mit zunächst nicht vorhandenen Deutschkenntnissen innerhalb von zehn Monaten die für den Hochschulzugang erforderliche Sprachprüfung erfolgreich abschließen können.

Wir, die beiden Projektleiter, waren auf der Suche nach außerunterrichtlichen Möglichkeiten zum dialogischen Lernen, um für unsere DaF-Lernenden authentische Begegnungen mit Deutsch-Muttersprachlern zu realisieren.

Es kam zu einem Kontakt mit einem städtischen Gymnasium in Düsseldorf. Die dortige Deutschlehrerin einer 5. Klasse zeigte sich sehr interessiert und stand von Anfang an unserer Idee positiv gegenüber, dialogisches Lernen zu fördern. Gemeinsam begannen wir, an dieser Schnittstelle DaF und Deutschunterricht am Gymnasium zu arbeiten.

Den DaF-Lernenden sollte außerhalb des regulären DaF-Unterrichts sowie des privaten Bereichs eine Plattform zur Kommunikation mit Deutsch-Muttersprachlern geschaffen werden. Des Weiteren sollte mit dem Projekt ein landeskundlicher Einblick in die deutsche Bildungsinstitution Schule ermöglicht werden. Und zwar nicht nur als „Besucher“, sondern auch als „Teilnehmer“.

Auch für die muttersprachlichen Schüler aus der 5. Klasse gab es mehrere überzeugende Gesichtspunkte, die für die Teilnahme an diesem interkulturellen Projekt sprachen: Zum einen sollte bei den jungen Schülern das Gefühl der eigenen Sprachreflexion geweckt oder verstärkt werden. Denn nur ein sehr geringer Teil deutschsprachiger Schüler hat Kontakt zu DaF-Lernenden, so dass junge deutschsprachige Schüler sehr selten darüber reflektieren müssen, ob Nicht-Muttersprachler sie überhaupt gut verstehen können. Sprechen sie vielleicht zu

schnell, zu undeutlich oder benutzen sie umgangssprachliche Vokabeln, die dem Gegenüber nicht geläufig sind?

Die deutschsprachigen Gymnasiasten sollten sich auch plötzlich in einer neuen „Rolle“ wahrnehmen; sie hatten – trotz ihres Alters – in der Austauschphase des Projekts eine Art Korrekturinstanz aufgrund ihrer muttersprachlichen Kompetenzen inne. Das wiederum wirkte sich positiv auf die Stärkung ihrer Lernerautonomie aus.

Neue interkulturelle Erfahrungen durch die Persönlichkeit des fremdsprachlichen Gegenübers und durch seine kulturelle Herkunft sollten den jungen Schüler motivieren, nachhaltig von diesem Projekt zu profitieren.

Durch das Märchen-Projekt sollten zum einen das Schreiben eines Textes sowie das Präsentieren eines gemeinsamen Ergebnisses – der fertige Märchentext – gefördert werden. Dabei dominierten nicht etwa strikte Vorgaben, wie der Märchentext auszusehen habe, vielmehr sollte die Kreativitätsförderung im Vordergrund stehen. Auch der Abbau von gegenseitigen Unsicherheiten und Hemmschwellen aufgrund der unterschiedlichen Altersklassen und Muttersprachen sollte als großer Vorteil gesehen werden.

3 Vorgehensweise

3.1 Gruppenbildung bei den DaF-Lernenden

Entscheidend bei der Auswahl der DaF-Lernenden waren weniger die guten Deutschkenntnisse. An dem Projekt nahmen letztendlich Personen der DaF-Kurse auf dem Niveau B2.1, B2.2, C1.1 und C1.2 teil. Ausschlaggebend für die Teilnahme waren insbesondere die Persönlichkeitsstrukturen der Personen. Die Beteiligten sollten folgende Charakterzüge vorweisen: eine ausgesprochen kommunikative Veranlagung, eine ausgeprägte Offenheit gegenüber jüngeren Deutschen, eine Wissbegierde die Bildungsinstitution Gymnasium betreffend, ein starkes Interesse an einem interkulturellen Dialog mit deutschen Muttersprachlern, eine Aufgeschlossenheit für eine Auseinandersetzung mit Märchen, eine Beharrlichkeit bei aufkommenden gruppeninternen Konflikten sowie ein sympathisches, motivierendes Auftreten. Des Weiteren war den Projektleitenden eine internationale Zusammensetzung der Gruppe wichtig. Die Mehrheit der teilnehmenden Personen kam aus Europa (Italien, Griechenland, Zypern, Serbien und dem Kosovo). Jedoch gab es auch Vertreter aus Südostasien (Thailand), Afrika (Tunesien und Ghana) sowie Nordamerika (USA).

Unmittelbar vor der Kontaktaufnahme zu einem Düsseldorfer Gymnasium mussten die für das Projekt Verantwortlichen eine Antwort auf die für sie relevante Frage finden: Welche gymnasiale Jahrgangsstufe eignet sich für das Projekt besser? Soll man versuchen, Kontakt zu einer Klasse der gymnasialen Oberstufe aufzubauen? In diesem Falle ist der Altersunterschied der Beteiligten am

geringsten. Allerdings kann es sich aufgrund der curricularen Bestimmungen als problematisch erweisen, die Auseinandersetzung mit der Textsorte Märchen im gymnasialen Oberstufenunterricht zu integrieren. Ferner war zu befürchten, dass eine Erörterung von Märchen bei den Schülern der gymnasialen Oberstufe eher auf Desinteresse stößt. Eine thematische Auseinandersetzung mit der Textsorte Märchen ist gemäß Curriculum Bestandteil des Deutschunterrichts in der 5. Klasse. Wie aber reagieren Schüler der 5. Klasse auf junge Erwachsene aus dem Ausland? Wie gehen sie mit den unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen der DaF-Lernenden um? Sind sie eventuell mit dieser Form von interkultureller Begegnung im Unterrichtsgeschehen überfordert? Mit derartigen Zweifeln näherten wir uns dem interkulturellen Märchendialog.

3.2 Ablauf des Projekts

3.2.1 Phase I: gruppeninterne Vorbereitung

Bei einem Vorbereitungstreffen wurden die neun Beteiligten der DaF-Gruppe aufgefordert, für den interkulturellen Dialog ein ihnen bekanntes Märchen aus ihrem eigenen Kulturkreis auszuwählen. Für das Projekt war es keineswegs relevant, ob sie sich korrekt an das Märchen erinnerten. Sie sollten den Anfang ihres Märchens schreiben und in dem Text mindestens eine Person, eine Örtlichkeit und ein Märchenmotiv einführen, an das die deutschen Schüler in dem Märchenmittelteil anknüpfen können. Nachdem die Schüler sich während des Deutschunterrichts mit dem Aufbau und den typischen Motiven von Märchen aus dem deutschsprachigen Kulturkreis beschäftigt hatten, wurde die Klasse anschließend in neun verschiedene Gruppen mit jeweils 2 bis 4 Schülern eingeteilt. Jede Gruppe las dann ihren Märchenanfang und diskutierte innerhalb der Gruppe, wie sie den Mittelteil des Märchens gestalten wollten, welche Anknüpfungspunkte aufgrund der vorhandenen Motive ihnen der Märchenanfang bot. Daraufhin verfassten sie gemeinsam ihren Märchenmittelteil. Den bis zum Mittelteil fertiggestellten Märchen erhielten danach die Beteiligten der DaF-Gruppe.

Nur im Falle von groben Verständnisfehlern war es die Pflicht der DaF-Lehrtätigen, die Fehler der beteiligten Lernenden zu korrigieren. Im Rahmen des Schulunterrichts war das Projekt interkultureller Märchendialog nur der praktische Teil in der Auseinandersetzung mit Märchen. Zuvor führte die Gymnasiallehrerin das Thema Märchen entsprechend der Auflagen des Curriculums detailliert ein.

3.2.2 Phase II: Zusammentreffen beider Gruppen im Gymnasium

Am Tag des ersten persönlichen Kontakts waren alle Beteiligten sehr aufgeregt, weil niemand so genau wusste, wem man gleich gegenüber sitzen sollte. Die Schülergruppe des Gymnasiums empfing die DaF-Gruppe in ihrem Klassenraum.

Dort waren die Tische bereits zu Gruppentischen zusammengestellt, so dass sich die DaF-Lernenden direkt an die jeweiligen Schülertische verteilen konnten. Es arbeitete immer ein DaF-Lerner mit einer zwei-, drei- oder vierköpfigen Schülergruppe zusammen. Nach einem kurzen gegenseitigen „Beschnuppern“ herrschten überall sofort intensive Gespräche über die bisher verfassten Märchentexte. Es wurden sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte – teilweise mit Händen und Füßen – diskutiert.

Es war sehr schön, zu beobachten, wie selbstständig und konstruktiv die einzelnen Gruppen nun ihr gemeinsames Märchenende verfassten. Die Deutschlehrerin sowie die beiden Projektleiter waren zwar die ganze Zeit anwesend, hielten sich aber im Hintergrund. Ihre Aufgabe war es, lediglich sicherzustellen, dass am Ende der Projektphase komplett verständliche Märchentexte daraus hervorgingen. Alle Gruppen waren in der Lage, diese Aufgabe eigenständig und äußerst kreativ zu bewältigen. Der zeitliche Umfang für diese Projektphase betrug drei Unterrichtsstunden.

3.2.3 Phase III: Präsentation im Rahmen des Europa-Tages am Gymnasium

Im Mai besuchte die Gruppe der DaF-Lernenden am Projekttag anlässlich des Europa-Tages erneut das Gymnasium. Die interkulturellen Märchen waren komplett fertig und sollten nun vor anderen Schülern der 5. Klassen präsentiert werden.

In Kleingruppen besuchten die DaF-Lernenden mit ihren entsprechenden deutschsprachigen Schülern die Parallelklassen. Dort sollten die Schüler der Parallelklassen die Herkunft des jeweiligen DaF-Lernenden erraten, bevor dieser dann mit Unterstützung der anderen deutschsprachigen Teilnehmer das Märchen vorlas. Die Schüler der Parallelklassen hörten aufmerksam zu und zeigten großes Interesse am Text sowie dem Projekt. Sie verglichen das gerade „neue“ Märchen mit dem eigentlichen ihnen bekannten Märchenende.

In der Nachbereitung entstand eine Märchenmappe mit selbst gezeichneten Illustrationen, die die Ergebnisse des Projekts sehr schön dokumentiert hat.

4 Fazit

Die anfänglichen Bedenken gegenüber dem Projekt, dass die Heterogenität sowohl beim Alter als auch beim Interesse der Beteiligten einen negativen Einfluss auf den Verlauf des Projektes haben könnte, bestätigte sich nicht. Auch die unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen aller Teilnehmenden wirkten sich keineswegs hemmend auf das Projekt aus. Vielmehr zeichnete sich die Besonderheit des Projektes durch die Teilhabe, durch das Einbezogensein aller Personen in diesem interkulturellen Dialog aus, bei dem kulturelle Unterschiede erfahrbar und das Andere gegenüber dem Eigenen anerkannt wurden.

In der Bearbeitungs- und abschließenden Reflexionsphase unseres Märchen-Projekts kamen wir auf den Gedanken der sogenannten Inklusion. Der Begriff selber stammt zwar aus der Behindertenpädagogik; auf unser Projekt übertragen kann man die Inklusionsidee auch losgelöst davon betrachten. Inklusion wird verstanden als „die Verschiedenheit im Gemeinsamen“, in der jeder Teilnehmende „Mitbestimmung und Mitgestaltung“ erfährt (Krög 2005).

Die „Verschiedenheiten wie kulturelle Zugehörigkeit, Religion, Alter, Gender und Befähigung auf der Basis einer anerkennenden Haltung als perspektivengebundene Konstrukte und nicht als feststehende Eigenschaft“ (Seitz 2011: 1) der Projektteilnehmer waren ein großer Vorteil und damit auch ein großer Gewinn für das Gelingen des Projekts und somit für jeden Einzelnen. Die beteiligten Personen geben folgende Resümees:

Gymnasiallehrerin

Frage:

Welches Fazit haben Sie gezogen nach Abschluss des Märchen-Projekts?

Antwort:

Das Projekt beurteile ich insgesamt als sehr gelungen. Die gründliche Vorbereitung mit den Projektleitern vom IIK halte ich inhaltlich für wichtig. Die Durchführung als „Team“ hat den Unterrichtsalltag für die Schüler sowie die Lehrerin unterbrochen und damit den Projektcharakter verstärkt. Sehr schön waren die Präsentationen vor den Parallelklassen an unserem Europa-Tag 2010. Das hat das Projekt besonders gemacht und das Interkulturelle herausgestellt.

Frage:

Was hat es Ihren Schülern gebracht?

Antwort:

Die Klasse hat sich nicht nur analytisch, sondern auch produktiv und interaktiv mit dem Unterrichtsgegenstand Märchen auseinandergesetzt. Es war bereichernd, Märchen aus anderen Kulturkreisen kennenzulernen und sie mit unseren Märchen zu vermischen und zu vergleichen. Dabei wurden die Schüler besonders sensibilisiert, typische Märchenmerkmale aufzugreifen und textkohärent fortzuführen. Die waren zudem sehr interessiert an den biographischen und kulturellen Hintergründen der Erwachsenen und konnten ihnen auch im schriftsprachlichen Bereich weiterhelfen.

DaF-Lernende

Jeder einzelne Teilnehmer hat sich nach Abschluss des Projekts sehr positiv darüber ausgesprochen.

Allen hat die Unbefangenheit und Offenheit der deutschen Schüler gefallen. Ihre Möglichkeiten in einer authentischen Sprechsituation zu agieren haben alle hervorgehoben. Viele waren durch das Projekt noch motivierter, ihr DaF-Lernen fortzuführen.

Gymnasiasten

Alle Schüler waren stolz, dass sie in so kurzer Zeit ein so einzigartiges Märchen verfasst hatten – unter Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen, dem sie sprachlich zur Seite stehen konnten. Sie hatten viel Spaß bei der Projektarbeit, genossen die kulturelle Vielfalt des Projekts und fühlten sich für „voll genommen“ trotz des Altersunterschieds.

4.1 Beispiel für einen interkulturellen Märchendialog

Bei diesem Projekt entstanden neun interkulturelle Märchendialoge. Mit einem dieser Dialoge möchten wir unseren Text enden lassen.

Felicia (Ghana, Kurs C1.1) zusammen mit Rosa und Leonie

Anansi und der große Traum

Anfang (von Felicia):

Es war einmal eine männliche Spinne mit dem Namen Anansi, die einen großen Traum hatte. Anansi träumte davon reich zu sein, eine schöne Frau zu heiraten (möglicherweise eine Prinzessin, die keinen Bruder hat und deren Eltern sehr alt waren) und am wichtigsten menschlich zu sein. Aber Anansi war kein Held. Ganz im Gegenteil. Er war ohne Zweifel das faulste Tier im Wald. Sicher gibt es fleißige Spinnen in anderen Ländern, die täglich schöne Spinnennetze weben und vielleicht ein ganz normales Spinnenleben führen. Aber nicht unser Anansi. Das Wort „Arbeit“ existierte nicht in seinem Alltag. Trotz seiner Unzulänglichkeiten war er sehr klug und ehrgeizig. Aber es gab ein paar nicht so kleine Probleme mit seinem Plan. Er war schon verheiratet und sogar Vater von zehn hungrigen Kindern! Außerdem hatte er dummerweise in einem unbedachten Augenblick eine Wette mit dem Gott des Waldes geschlossen, dass er bei seiner Rückkehr menschlich wäre. Macht nichts. Ein Träumer kennt keine Grenze, oder...?

Der heutige Tag war sehr heiß und feucht, als Anansi zu Fuß durch den Wald lief. Trotz der Hitze trug er seine beste Kleidung – all seine beste Kleidung, genauer gesagt. Er musste gut aussehen für das Turnier, das heute stattfand und durch das er seinen Traum erfüllen könnte. Was für ein Turnier? Er hatte keine Ahnung. Bestimmt etwas Schweres, Verrücktes und Nutzloses dachte er. Er brach in kalten Schweiß aus. Aber der Preis! Der Sieger würde nicht nur die Prinzessin als Gattin und unendliche Mengen Geld bekommen, sondern auch die Möglichkeit ein echter Mensch zu sein. Dieser zusätzliche, aber ganz wichtige Preis (besonders für Anansi) war ein Hochzeitsgeschenk von der Patin der Prinzessin, der Göttin der Menschen. Na ja, die Prinzessin war angeblich gar nicht von der Heirat eines Tieres überzeugt. Anansi wusste nicht so viel über den menschlichen König, aber er soll sehr mächtig und böse gewesen sein. Weil die Menschen nicht genügend Lebensmittel hatten, musste der König ein Bündnis mit den Tieren schließen. Die meisten Tiere hatten eine gute Ernte gehabt. Nicht Anansi. Er hatte nichts in

seinem Speicher, aber niemand wusste das. Sein Dorf war so weit weg von hier und bis jetzt hatte er keinen Bekannten getroffen.

Die potenzielle gnadenlose Konkurrenz beherrschte sein Denken. Löwe, Adler, Pavian und Schwarzbär, zum Beispiel. Oh je! Plötzlich bemerkte er jemanden hinter sich. Er machte eine Kehrtwendung. Es war Hyäne, Anansis gruseligster Nachbar aus dem Dorf mit einem verschmitzten Ausdruck auf seinem Gesicht! Anansi ging sehr schnell ohne sich noch einmal umzuschauen den Fluss entlang und vergaß seinen Durst. Trockene Blätter auf dem Waldboden raschelten, als Hyäne schnell herankam. Anansi brauchte einen Plan. Einen guten Plan dringend.....!

Fortsetzung (von Rosa und Leonie):

Anansi schmiedete während er zum Treffpunkt des Turniers ging einen Plan: Er würde nicht an die gruselige Hyäne denken und einfach alles geben. Als er endlich am Treffpunkt ankam, sah er schon seine Konkurrenten. Der Gott des Waldes war ein Zentaur, und damit sehr klug.

Er rief die Namen der Teilnehmer auf:

1. Anansi, die Spinne
2. der Löwe
3. der Adler
4. der Pavian
5. der Schwarzbär
6. die Hyäne
7. die Eule

Anansi ging an den Start! Der Zentaur verkündete die erste Aufgabe: „Eure erste Aufgabe besteht darin, einen Sprint über 20 Meter zu meistern.“

Mit diesen Worten gab er den Startschuss! Anansi raste los, er spürte den Wind in seinem Gesicht. Doch plötzlich stolperte er über eine Wurzel, reflexartig rollte er sich zusammen und rollte so ans Ziel. Durch den Schwung wurde er sogar Zweiter, doch Erster wurde die Hyäne!

Nach einer fünfminütigen Pause verkündete der Zentaur die zweite Aufgabe: „Nun müsst ihr der Schatzkarte folgen. Am Ende des Weges befindet sich eine große Tür, dort müsst ihr ein Rätsel lösen, das Rätsel und das darauf folgende Ereignis, ist schon die dritte Aufgabe...“ Anansi war als Erster an der Reihe. Er machte sich schnellen Schrittes auf den Weg...!

Ende (von Felicia, Rosa und Leonie):

Doch als Anansi gerade erst einen Schritt gegangen war, sagte der Zentaur: „Es gibt eine Planänderung, ihr werdet alle zusammen starten!“ Anansi ärgerte sich und spürte die gemeinen Blicke der Hyäne in seinem Rücken. Alle sieben Tiere standen

nun in einer Reihe. „Auf die Plätze, fertig, los!“, rief der Zentaur. Die Hyäne schoss los, und ließ die anderen Tiere hinter sich. Anansi war der letzte, doch plötzlich bemerkte er, dass die Eule geschmeidig neben ihm herflog. „Anansi, ich kann dir helfen“, bot die Eule ihm an. Anansi nahm das Angebot an. Auf halber Strecke brach Anansi in sich zusammen. Die Eule nahm ihn auf den Rücken und so flogen sie weiter...

Sie überholten den Schwarzbär, dann den Pavian, den Löwen und zuletzt den Adler. Als sie an der Tür ankamen, sahen sie den Zentaur und die Hyäne schon ungeduldig warten. Für Anansi und die Eule blieb noch Zeit sich auszuruhen...

Als endlich alle anderen Tiere da waren, sagte der Zentaur:

„Jetzt könnt ihr euch in Zweiergruppen zusammentun.“

Es taten sich zusammen:

1. Der Löwe und der Adler
2. Der Pavian und der Schwarzbär
3. Anansi und die Eule

Doch die Hyäne blieb alleine. Nun verkündete der Zentaur das Rätsel: „Warum werden Menschen älter statt jünger?“ Anansi und die Eule zogen sich zur Beratung zurück. Anansi stellte fest, dass es keine Lösung gab und teilte es der Eule mit. Auf dem Weg zum Zentaur, hörten sie die Stimmen der anderen Tiere: „3+8, 87:6, 97-100+3+6.000...“ Sie berichteten dem Zentaur ihre Lösung und sie war richtig! Dann gingen sie durch die Tür, um für die Prinzessin zu kämpfen... Anansi sah ihren Gegner schon, es war ein Troll. Doch Anansi hatte keine Angst vor ihm. Somit verschwand der Troll, denn er lebte von der Angst der anderen Tiere. Anansi war der Gewinner denn die Eule wollte den Preis nicht! Anansi bedankte sich bei der Eule und wurde direkt zum Menschen. Die Hochzeit von Anansi und der Prinzessin sollte schon Morgen stattfinden! Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute!

Literatur

- Barba, Eugenio (1985): *Jenseits der schwimmenden Inseln. Reflexionen mit dem Odin-Theater. Theorie und Praxis des Freien Theaters*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ha, Kien Nghi (2005): *Hype um Hybridität: Kultureller Differenzkonsum und postmoderne Verwertungstechniken im Spätkapitalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Krög, Walter (2005): *Herausforderung Unterstützung. Perspektiven auf dem Weg zur Inklusion. EQUAL – Entwicklungspartnerschaft*. Außerfern: MIM, Verein TAFIE.

Seitz, Simone (2011). Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. *Zeitschrift Für Inklusion*, 0(3) (<http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/124/122>, letzter Abruf 23.11.11).

***Mobile Learning* – Handyprojekte im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht**

Diana Feick (Leipzig)

1 Einführung

Mobiles Lernen, welches sich als Bezeichnung der jüngsten Entwicklungen an der Schnittstelle von Lernen und Medien durchsetzt, gewinnt in der Pädagogik im Allgemeinen und beim Fremdsprachenlehren und -lernen im Besonderen zunehmend an Bedeutung. Die Mobilität, die dabei sowohl an die eingesetzten Geräte als auch an die Nutzenden dieser Geräte geknüpft ist, ermöglicht es Lernenden erstmals innerhalb und außerhalb von institutionellen Kontexten mittels der ihnen vertrauten medialen Gebrauchsgegenständen vielfältige Formen der Kommunikation zur Fremd- bzw. Zweitsprach- und gleichzeitiger Medienkompetenzförderung einzusetzen. Zurückzuführen ist dieses Potenzial auf die flächendeckende Verbreitung des Handys und verwandter mobiler Endgeräte als Alltags- und Unterhaltungsmedien unter Kindern, Jugendlichen sowie Erwachsenen. So besitzen 96% der deutschen Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren ein eigenes Handy (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2011: 57) aber „nur“ 79% einen eigenen Computer (ebd.: 30). Weltweit hat im Gegensatz zum PC die Handynutzung die fünf Milliardenmarke, d. h. mehr als zwei Drittel der Weltbevölkerung, durchbrochen, wobei die größten Zuwachsraten in den Schwellen- und Entwicklungsländern zu verzeichnen sind (EITO 2010).

Die an gewisse medientechnische Ressourcen geknüpften Anforderungen an das *e-learning*, welche eine Limitierung im weltweiten Einsatz mit sich bringen,

können beim mobilen Lernen mit seinem niedrigschwelligeren Zugang zur technischen Grundausstattung ein Stück weit aufgehoben werden.

Gleichzeitig vermag *mobile learning* damit einer Entwicklung gerecht zu werden, die den Minicomputer Handy als eine ernstzunehmende Lernressource in der durch Medien vermittelten Kommunikation der gängigen DaF/DaZ-Lernkontexte versteht. Um Inhalte, die immer mehr durch die Verknüpfung von Bild, Ton und Text dargeboten werden, verstehen und austauschen zu können, sind dafür nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern zunehmend auch eine mediale Literalität (*media literacy*) bei gleichzeitiger Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz erforderlich. Es bleibt daher zu prüfen, welche Potenziale der *media literacy*-Förderung mobiles Lernen beim Erlernen der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch bereit hält und unter welchem didaktisch-methodischen Zugriff diese freigesetzt werden können.

Der folgende Beitrag widmet sich zunächst einer begrifflichen und konzeptionellen Eingrenzung von *mobile learning* (Abschnitt 2), um daraufhin Formen von Handyaktivitäten beim Erlernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorzustellen (Abschnitt 3) sowie eine Form detailliert am Beispiel eines Handyprojektes aus dem mexikanischen DaF-Unterricht zu veranschaulichen und zu evaluieren (Abschnitt 4). Im Anschluss daran werden der fremdsprachendidaktische Mehrwert sowie grundlegende Anforderungen an mobiles Lernen im Kontext DaF/DaZ diskutiert (Abschnitt 5).

2 Von *e-learning* zu *m-learning*, von *CALL* zu *MALL* – Begriffe und Konzeptionen

Mobile learning (im Folgenden *m-learning*) stellt aus pädagogischer Perspektive einen didaktisch-methodischen Ansatz dar, bei dem die Assimilation der handybezogenen Alltagskompetenzen in den Unterricht im Mittelpunkt steht (Friedrich, Bachmair, Risch 2011). Diese Kompetenzen umfassen all jenes handyspezifische Wissen und Können, welches zur Organisation des täglichen Lebens, beispielsweise dem Schreiben von SMS oder auch zur Unterhaltung, bspw. dem Hören von MP3 dient. Mitschian (2010: 17) beschreibt *m-learning* anhand eines breiteren, die außerunterrichtliche Lernwelt einschließenden Verständnisses als eine

Sammelbezeichnung für alle Lehr- und Lernvorgänge [...], die mit Unterstützung elektronischer Geräte ablaufen - also bezogen auf das ‚e‘ im e-Learning -, und bei denen die Lernenden lokal nicht mehr an bestimmte, explizit für das Lernen vorgesehene Orte wie Schule, Unterrichtsraum oder Arbeitsplatz zu Hause gebunden sind.

Nach dieser Definition umfasst *m-learning* sowohl das Lernen mit mobilen Endgeräten, wie Laptops, Netbooks, Mobilfunkgeräten, Smartphones, Tablets u. ä. (wobei die Grenzen hier mittlerweile fließend sind) als auch das Lernen mobiler Lernender mit mobilen oder fest installierten Geräten an bisher eher lernun-

typischen Orten, wie bspw. öffentliche Verkehrsmittel oder Wartezimmer. Andere Konzeptionen differieren in der Eingrenzung der Geräte, mittels derer mobiles Lernen stattfindet (vgl. Pachler, Bachmair, Cook 2010) oder berücksichtigen den Faktor Zeit, nachdem *m-learning* eher portionsweise in Intervallen von nicht mehr als fünf Minuten stattfindet (vgl. Tauber 2011). Alle Sichtweisen vereint ein Menschenbild, das von permanenter Mobilität und einem Willen zum beständigen (Weiter-)Lernen geprägt ist, bei dem mit Unterstützung digitaler Werkzeuge jeder Aufenthaltsort zum potenziellen Lernort gemacht werden kann. Dahinter verbirgt sich zudem die Möglichkeit, eine Brücke zwischen institutionalisierter Bildung und der die Lernenden umgebenden außerunterrichtlichen Kontexte zu schlagen, indem das (sprachliche) Lernen als soziale Praxis, die sowohl formell als auch informell, sowohl privat als auch öffentlich angelegt ist, verstanden wird (vgl. Ros i Solé 2009: 137ff.).

Modellprojekte wie das „iPhone-Projekt“ an einer Schweizer Primarschule (vgl. Döbeli Honegger 2010) oder „MyMobile – Handy im Unterricht“ der rheinland-pfälzischen Lernwerkstatt *medien+bildung.com* erprobten didaktische Designs schulischen und außerschulischen mobilen Lernens und prüften die damit verbundenen Potenziale der Medienkompetenzförderung. Hierbei bestätigten sich die Lerntheorie des situierten Lernens, das informelle Lernen als Lernart oder der Szenarienansatz als wegweisende Grundlagen des *m-learning*s, durch welche die Integration der Lebenswelt in das institutionelle Lernen gelingt und das Handy innerhalb dieser verschränkten Kontexte als medienkonvergente Lernressource zum Einsatz kommt (vgl. Friedrich et al.: 2011).

Das moderne Multifunktionsgerät Handy verfügt dabei als eine Art „mobiler Minicomputer“ (ebd.) als Schnittstelle verschiedener Einzelmedien über eine Vielzahl an technischen Funktionen, die den Menschen helfen, ihren Alltag zu organisieren, schriftlich oder mündlich zu kommunizieren, sich zu informieren oder unterhalten zu werden. Das Handy umfasst darüber hinaus besonders bei Jugendlichen eine Beziehungs-, Identitäts- und Sozialisationsfunktion (vgl. Döring 2006), bei denen die Geräte als Symbol des Erwachsenwerdens zur Schaltzentrale sozialer Netzwerke werden. Hinzu kommt die Möglichkeit des Empowerments, durch die marginalisierten Gesellschaftsgruppen, etwa Gehörlose durch die Nutzung von SMS, die Möglichkeit zur sozialen Teilhabe gegeben wird (ebd.).

Für das Fremdsprachenlehren und -lernen bietet diese Konzeption des *m-learning*s vielfältige Anschlussmöglichkeiten, sodass dafür von Ros i Solé (2009: 139) in Anlehnung an CALL der Begriff des *Mobile Assisted Language Learning (MALL)* geprägt wurde, welcher die soziale Situietheit des Fremdsprachenlernens in vielfältigen Lernumgebungen aufgreift: „MALL is not taken merely as an aid for the acquisition of language but rather, as a continuous engagement with linguistic activity in a variety of contexts.“ (ebd.). Einen wesentlichen Aspekt stellt zudem „die Förderung der Schlüsselqualifikation Medienkompetenz selbst [als] ein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts“ (Ohm 2011: 206) dar. Nur Lernende, die die von ihnen rezipierten (fremdsprachlichen) Medien dekodieren, dabei deren

Entstehungsprozesse berücksichtigen, Inhalte somit nach Relevanz und Qualität beurteilen und sich ggf. selbst aktiv an deren Produktionsprozessen beteiligen können, sind in der Lage, über den bloßen Medienkonsum hinaus selbst zu sprach- und medienkompetenten Akteuren in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch zu werden. Hierbei fungiert das *m-learning* einerseits als Möglichkeit zum selbstverantwortlichen Lernen außerhalb der institutionalisierten Fremdsprachausbildung, beschränkte sich dabei bisher aber hauptsächlich auf das individuelle Nutzen von handyeigener Sprachlernsoftware und verwandten Anwendungen wie digitalen Wörterbüchern u. ä. Andererseits, und hier sind aus lerntheoretischer Sicht weit mehr Potenziale der nachhaltigen Sprachkompetenzförderung zu verorten, birgt mobiles Lernen eingebettet in projekt-, aufgaben- und szenariorientierten Unterricht die Chance zu authentischem sprachlichen Handeln in der Zweit- oder Fremdsprache. Daher stellen Handyprojekte, in denen eine oder mehrere Handysfunktionen, wie die SMS- Funktion, Funktionen der Alltagsorganisation, die Foto-, Audio- oder Videofunktion, Anwendungsprogramme („Apps“) sowie das Internet zum Einsatz kommen, eine adäquate Umsetzungsform des *m-learning*s im DaF/Z-Unterricht dar. Die im folgenden aufgeführten Beispiele für Lernaktivitäten und Projekte beruhen auf Vorschlägen des Handyeinsatzes im fächerübergreifenden Schulunterricht (Friedrich et al. 2011) und wurden aufgrund ihrer Adaptierbarkeit für den DaF- oder DaZ-Unterricht ausgewählt und erweitert.

3 Eins für alles – Anwendungsformen des Handys

3.1 Handy als Textmedium

Für das fremdsprachliche Schreiben halten Handys zwei Funktionen bereit: die der SMS und die des Notizzettels. Die Herausforderung beim Einsatz von SMS besteht in ihrem begrenzten Umfang von 160 Zeichen pro Nachricht. Neben der Arbeit mit Kurznachrichten auf rezeptiver Ebene ist hier vor allem die Textproduktion mit Handys gewinnbringend. So können Kurztex te verfasst und dabei typische Merkmale der SMS-Kommunikation trainiert werden. Ebenso denkbar ist das Erstellen von Textzusammenfassungen sowie das möglichst fehlerfreie Schnelltippen oder Abtippen von Texten, um mit oder ohne Wettbewerbscharakter an formalen oder inhaltlichen Aspekten der Zielsprache zu arbeiten. Dabei wird die digitale Schreibkompetenz gefördert, die je nach Größe und Bedienungsmodalitäten des Gerätes besondere motorische Fähigkeiten erfordert. Auch kreatives Schreiben kann mit der Textfunktion des Handys geschult werden, indem poetische Kurztextformen, wie z. B. Elfchen innerhalb des vorgegebenen Zeichenlimits entstehen. Des Weiteren sind Formen des kooperativen Schreibens durch das gegenseitige Versenden und Erweitern von Sätzen oder Texten, die mittels der Notizfunktion des Handys erstellt wurden, denkbar. Feedback zu verfassten Texten kann beispielsweise durch das Versenden der SMS an die

Lehrperson oder Kursteilnehmende gegeben werden. Ein kostenloser Versand ist über kabellose Datenübertragungsformen wie Bluetooth oder Infrarot möglich.

3.2 Handy als Bildmedium

Die meisten Handykameras verfügen mittlerweile über eine sehr gute Auflösung, Blitz und optischen Zoom, sodass mit ihnen qualitative hochwertige Fotos erstellt werden können. Von den Lernenden angefertigte Bilder lassen sich direkt auf dem Gerät betrachten, über Videobeam an die Wand projizieren oder ausdrucken. Einsatz finden diese Fotos als klassischer Sprech- oder Schreibimpuls, beispielsweise im Rahmen einer Fotosafari auf der Suche nach deutschem Wortschatz (in nichtdeutschsprachiger Umgebung) oder spezieller sprachlicher Strukturen bzw. Symbole im Alltag. In weiterführenden Projekten kann aus einer Serie von Fotos eine Bildergeschichte erstellt werden, wodurch das Training der Sprech- als auch Schreibkompetenz ermöglicht wird. Die Besonderheit, dass die mit dem Handy erstellten Bilder im Fotospeicher des Gerätes erhalten bleiben, bietet die Chance das Lernen über den Unterricht hinaus fortzusetzen. Digitale Lernkärtchen, d. h. fotografisch festgehaltene Lerninhalte können als Vokabelkärtchen zur individuellen Wortschatzarbeit ortsungebunden Einsatz finden. Aber auch zur Wiederholung anderer sprachlicher Strukturen in einer Art Lernarchiv z. B. durch das Festhalten und Abrufen von Schaubildern aus dem Unterricht bieten sich digitale Lernkärtchen an. Die kombinierte Aufnahme von Bild und Ton stellt hier eine Erweiterungsvariante dar, auf die unter 3.4 genauer eingegangen wird. Der Ansatz des Lernarchivs ließe sich im Sinne der längerfristigen Dokumentation von Sprachlernprodukten auf das Führen eines digitalen Portfolios ausweiten, in dem eigene Arbeiten schriftlicher, auditiver oder audiovisueller Natur im Handy abgespeichert und so für die (Selbst-)einschätzung des Sprachlernprozesses festgehalten werden.

3.3 Handy als Audiomedium

Die Tonwiedergabe- und aufnahmefunktion von Handys hält vielfältige Einsatzfelder für das Sprachenlernen bereit. Sprachaufnahmen auf Laut-, Wort-, Satz- und Textebene fördern die Ausspracheschulung und bieten durch die sofortige Reproduzierbarkeit des Aufgenommenen Möglichkeiten zur Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle oder zum Feedback durch andere. Zudem verfügt das Handy meist über die Funktion MP3 zu reproduzieren, welches bei der (individuellen) rezeptiven Arbeit wie bspw. mit Hörtexten, Podcasts (vgl. Palalas 2011) oder mit zielsprachiger Musik genutzt werden kann. Zur Förderung der Sprachproduktion sind Interviewprojekte, das Erstellen von Meinungsumfragen oder Radioreportagen denkbar. Im Rahmen kreativer Spracharbeit können Hörspiele oder sogenannte *field recordings* (Alltagsgeräuschaufnahmen) erstellt werden, deren beim Hören geweckte Assoziationen und Emotionen kreative Schreibprozesse anregen.

3.4 Handy als Videomedium

Zusätzlich zum im Abschnitt 4 noch ausführlicher beschriebenen Videoprojekt gewinnt die Videofunktion der Handys Bedeutung für die Aufzeichnung von Rollenspielen oder kleinen Dialogszenen z. B. im Rahmen dramapädagogischer Ansätze (vgl. Büniger 2010). Auch hier wird der Vorteil der Dokumentation und (Selbst)Evaluation ersichtlich, den ein Mittschnitt von fremdsprachlichen Produktionen per Handy und deren anschließender Präsentation bieten. Das Eingrenzen der Dauer der Videos bspw. auf die Herstellung von Einminütern oder auf ein bestimmtes Filmgenre, z. B. das Handyvideotagebuch (vgl. Gromik 2009) kann hier als zusätzliche Motivationsquelle dienen. Bezüglich der unter 3.2 erwähnten Lernkärtchen kommt durch die Videofunktion der Handys die Möglichkeit hinzu, die Kärtchen mit der entsprechenden akustischen Repräsentation zu versehen also neben der visuellen Abbildung von sprachlichen Strukturen auch deren Artikulation durch den Lernenden selbst oder kompetente Sprechende des Deutschen festzuhalten. Mit dieser multimodalen Wortschatzpräsentation werden zwei Wahrnehmungskanäle gleichzeitig angesprochen, was positiv zur Förderung der Behaltensleistung beitragen kann.

3.5 Handy als Universalmedium

Zu weiteren für das Fremdsprachenlernen relevanten Funktionen der Handys gehören Werkzeuge zur Alltagsorganisation, kleine Anwendungsprogramme („Apps“) und das Internet. Die in die Multifunktionsgeräte integrierten Kalender ermöglichen den Einsatz gezielter Lernstrategien, wie der des Zeitmanagements. Hierbei kann auch die Alarmfunktion des Handys zur Zeitkontrolle bei der Aufgabenbearbeitung hinzugezogen werden. Das Durchführen authentischer Telefongespräche per Handy zum Trainieren dieser Dialogform ist nur dann empfehlenswert, wenn dies für die Lernenden keine (zusätzlichen) Kosten verursacht. Das gleiche gilt für die Internetfunktion, die den Handynutzenden Einsatzmöglichkeiten als Rechercheinstrument oder die Teilnahme an *social media* (*Web 2.0*) ermöglicht (vgl. Shao 2011). Zur bereits etablierten Variante des Weblogs kommt beim *m-learning* die des Microblogs hinzu. Diese für Mobilfunkgeräte entwickelte kostenlose Kurzform von Weblogs namens *Twitter* (engl. *to tweet* – zwitschern) gestattet das Veröffentlichen von Kurzmitteilungen von bis zu 140 Zeichen und kann in vielfältigen Formen zum Training der schriftlichen Onlinekommunikation genutzt werden.

Für Handys kreierte „Apps“ können auf vielfältigen Art und Weise zum Einsatz kommen, sind aber meist auf das individuelle Lernen ausgerichtet. Mitschian (2010) unterscheidet in seiner Analyse gängiger Anwendungen zwischen „Apps“ zum Vokabeltraining, Wörterbücher, Übersetzer, Grammatiktrainer, Sprachkurse, Kommunikatoren und Werkzeuge. Letztgenannte ermöglichen Lehrenden Anwendungen mit eigenen Inhalten wie Multiple-Choice-Aufgaben

oder Quiz-Übungen zu versehen. Dieser Werkzeugcharakter wertet auch alle übrigen Sprachlernanwendungen auf, wenn durch Ergänzung und Erweiterungsmöglichkeiten individuell relevante Inhalte zum Programm hinzugefügt werden können. Vokabeltrainer und Wörterbücher haben hier das höchste Potenzial ihr klassisches Papieräquivalent zu verdrängen, indem sie alle Vorteile der multimodalen Präsentation, Interaktivität und Adaptivität in sich vereinen. Kommunikatoren sind per se nicht zum Sprachenlernen konzipierte Sprachführer, die meist im touristischen Kontext fertige Sätze visuell und akustisch zur Kommunikation mit Sprechern anderer Sprachen bereithalten. Hinzuzufügen zu diesen Kategorien sind Anwendungen in Form von Lernspielen, welche bspw. durch digitale Rollenspiele zum Deutschlernen verwendbar sind (vgl. Harriehausen et al.: 2006).

Prinzipiell sollten alle Anwendungen vor ihrem Einsatz einer eingehenden Qualitätskontrolle unterzogen und sich über ihren oft eingeschränkten Umfang an erreichbaren Lernzielen sowie der dafür eingesetzten Methoden (meist rezeptiv und enge Lernerführung) bewusst gemacht werden (vgl. Mitschian 2010: 79f.).

Nach diesem Kurzausschnitt der Handynutzungsmöglichkeiten für das Deutschlernen soll im Folgenden die Videofunktion des Geräts anhand eines Handyvideoprojekts detaillierter vorgestellt werden, wobei die Lernenden im Sinne des *m-learning*s auch andere mobile Geräte, wie z. B. digitale Fotokameras mit Videofunktion oder Laptops in den verschiedenen Projektarbeitsphasen benutzen.

4 „Und Action!“ – das Handyvideoprojekt

4.1 Lernendengruppe und Rahmenbedingungen

Das Projekt wurde als klassisches Unterrichtsprojekt im mexikanischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht mit dem Ziel des Erstellens eines maximal fünfminütigen Handyvideoclips in deutscher Sprache zu einem frei gewählten Thema durchgeführt. Es fand während fünf Wochen parallel an zwei Standorten zum Einen als Teil eines studienbegleitenden Deutsch-Kurses auf B2-Niveau am Fremdsprachenzentrum der Universität von Guadalajara statt, zum Anderen im Rahmen eines C1-Kurses an der Sprachschule IDEAL der gleichen Stadt. Während in der universitären Gruppe Studierende unterschiedlicher Fächer vertreten waren, setzte sich die Gruppe der Sprachschule aus studentischen sowie aus berufstätigen Lernenden unterschiedlichen Alters zusammen. Beide Lernendengruppen entschieden sich freiwillig zur Teilnahme am Projekt und trafen sich im Universitätskurs zwei Mal wöchentlich für je zwei Stunden sowie im Sprachenschulkurs samstags für fünf Stunden.

4.2 Der Projektverlauf

In Anlehnung an den Ablaufplan von Interviewprojekten im DaF-Unterricht von Hoffmann und Schart (2008: 33) bestand das Projekt aus sechs Phasen, welche in Abbildung 1 dargestellt sind.

Phase	Aktivitäten
1 Vorbereitung	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung bzw. Wiederholung themenspezifischer Lexik zum Filmemachen • Einführung in die Grundlagen der Filmtheorie und -praxis • Vermittlung von Gruppenarbeitstechniken
2 Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> • Bildung von Arbeitsgruppen • Klärung weiterer Rahmenbedingungen, wie Rollenverteilung in der Gruppe, Themenfindung und Präsentationsformen
3 Planung und Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenverteilung in der Gruppe • Ideenfindung und Erstellung eines Exposé • Erstellung von Drehbuch oder Interviewfragen • Erstellung von Drehplan und/oder Storyboard • Auswahl und Beschaffung technischer Hilfs- und Arbeitsmittel
4 Durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Produktion: Dreharbeiten • Postproduktion: Schnitt, Tonbearbeitung, ggf. Untertitelung
5 Präsentation	<ul style="list-style-type: none"> • Vorführung der Videoclips (intern und öffentlich)
6 Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung von Evaluationskriterien • mündliche und schriftliche Evaluation

Abb. 1: Phasen des Handyvideoprojektes

Während der Vorbereitungsphase erhielten die Kursteilnehmenden eine Einführung in die Grundlagen der Filmtheorie- und -praxis, in der sie sich sowohl mit elementaren Aspekten der Filmgattungen und -genres, Filmsprache und Dramaturgie, mit Fragen der Vorproduktion (Exposé, Drehbuch, Storyboard, Drehplan), Produktion und Postproduktion als auch mit gestalterischen und technischen Prinzipien der Erstellung von Handyclips vertraut machten. Hinzu kam die Vermittlung von Gruppenarbeitstechniken hinsichtlich der Rollenverteilung in Projekten (z. B. Zeitmanager, Materialmanager oder Protokollant) sowie von Gesprächsregeln beim kooperativen Lernen.

Dem schloss sich in der Einstiegsphase die Bildung von Arbeitsgruppen (drei bis fünf Personen) an, die sich je nach Interesse an einer bestimmten Filmgattung (fiktional, dokumentarisch oder journalistisch) zusammenfanden. Dabei kamen zwei Gruppen zustande, die sich für ein Interviewprojekt und eine Gruppe, die

sich für eine fiktionale Herangehensweise entschied. In diesem Zusammenhang wurden den Arbeitsgruppen weitere Kurzinformationstexte mit konkreten gattungsspezifischen Handlungsanweisungen bereitgestellt.

In der Planungs- und Organisationsphase, welche in Filmprojekten auch als Vorproduktion bekannt ist, wurden je nach übernommener Rolle die Aufgaben in der Gruppe verteilt. Anschließend entwickelten die Teilnehmenden eine Filmidee und hielten diese in einem Exposé fest. Daraufhin erstellten sie ein Drehbuch und ein Storyboard bzw. formulierten in Gruppen, die sich für eine Umfrage entschieden hatten, Interviewfragen sowie An- und Abmoderationen. Zur organisatorischen Vorbereitung der Aufnahmen arbeiteten die Gruppen außerdem einen Drehplan aus. Dabei boten die von der Projektleiterin bereitgestellten Vorlagen (z. B. tabellarisches Drehplanmuster) eine der jeweiligen Textsorte spezifische Basis zur schriftlichen Fixierung der Arbeitsresultate der Lernenden. Alle entstandenen Texte durchliefen in diesem Zusammenhang einen mehrstufigen inhaltlich-sprachlichen Überarbeitungsprozess angeregt durch Peer-Feedback oder die Rückmeldung der Projektleitenden.

In der Durchführungsphase fanden die Dreharbeiten sowie die Postproduktion statt, wobei sich die Gruppen für die Aufnahmen meist aus dem Projekt- raum hinaus in die Umgebung des Kursortes begaben. Zur Vorbereitung der Postproduktion erhielten die Lernenden ein einführendes Training zur Handhabung des Schnittprogramms *Windows Movie Maker*. Im Rahmen des anschließenden Videoschnitts erfolgte in den Fällen, wo Interviewbeiträge in der L1 vorlagen, eine Untertitelung der entsprechenden Sequenzen, welche besonders die Kompetenz der schriftlichen Sprachmittlung in einem authentischen Kontext förderte (vgl. Chudak in diesem Band). In Projekten, in denen ein Erzählerbeitrag aus dem Off vorgesehen war, sprachen die Lernenden diese Texte selbst ein, wobei sie diese Gelegenheit auch zum Aussprachetraining nutzen. Des Weiteren formulierten die Lernenden in dieser Phase einen Titel für ihren Clip, gestalteten den Vor- und Abspann und zum Teil auch Zwischentitel.

Während der Präsentationsphase, die an die abschließende Evaluationsphase gekoppelt war, einigten sich die Gruppen zunächst intern auf für sie relevante Evaluationskriterien zur Selbst- bzw. auch zur Fremdevaluation. Dabei reichte das Spektrum an Kriterien von der Beurteilung des Arbeitsresultates (z. B. Inhalt, sprachliche Korrektheit, künstlerische Aspekte) über die Beurteilung der schriftlichen Vorarbeiten (Drehbuch, Storyboard, u. ä.), der Einschätzung des Gruppenarbeitsprozesses (Durchführung, gemeinsames Problemlösen) bis hin zur Evaluation des Sprachlernzuwachses oder der Medienkompetenz der Lernenden. In dieser Phase berieten sich die Gruppen außerdem darüber, inwiefern der Handyclip einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden sollte. So wurden Präsentationen vor Deutschlernenden anderer Kurse oder die Online-Publikationen via YouTube in Erwägung gezogen. Die Uraufführung der Videos fand während der letzten Projektsitzung statt und war mit der mündlichen Fremd- und Selbstevaluation nach den selbst gewählten Bewertungskriterien verbunden. Im

Anschluss daran erfolgte eine schriftliche Evaluation des gesamten Projektes mittels Impulssätzen wie „Ich habe gelernt...“ oder „Für mich war schwer...“, auf deren Ergebnisse im kommenden Abschnitt hinsichtlich ihrer *media literacy*- und Sprachförderpotenziale im Rahmen der Grundlagen des *m-learning*s eingegangen wird.

4.3 Resultate und Auswertung

Zwei der insgesamt drei produzierten Handyclips mit einer Dauer zwischen 1:54 und 5:07 Minuten bestanden aus einer Umfrage zu „Deutsch als Fremdsprache in Guadalajara“ (Abb. 2) und „Verkehrsprobleme in Guadalajara“ (Abb. 3) sowie das dritte Video aus einer Kriminalkomödie mit dem Titel „Morgengrauen“ (Abb. 4). Neben der kursinternen Vorführung bot sich die Gelegenheit, die Filme in zwei weiteren Institutsveranstaltungen zu präsentieren, zu denen die Projektteilnehmenden im Gespräch mit dem Publikum über ihre Werke und ihre Erfahrungen bei deren Entstehung Auskunft gaben. Das Video zu den Deutschlernmotivationen wurde zudem auf der Webseite der Sprachschule und in YouTube¹ publiziert.



Abb. 2: Ausschnitt aus „DaF in Guadalajara“

¹ <http://www.youtube.com/watch?v=Pz1a9j3embE> (letzter Abruf 28.12.12)



Abb. 3: Ausschnitt aus „Verkehrsprobleme in Guadalajara“



Abb. 4: Ausschnitt aus „Morgengrauen“

Durch die online-Veröffentlichung eines der Projektprodukte gelang ein erster Schritt zur medialen Teilhabe an der Zielsprachgemeinschaft, indem persönlich relevante Themen der Teilnehmenden in den zielsprachlichen Diskurs im Internet eingingen (vgl. Peuschel 2012).

In ihrer schriftlichen Evaluation würdigten die Teilnehmenden, dass das Projekt in allen seinen Phasen in der Zielsprache Deutsch durchgeführt wurde. Dabei betonten sie, dass sich nach eigenem Empfinden ihre mündliche Kompetenz und dabei besonders die Sprechflüssigkeit verbessert hatte. Des Weiteren hoben sie die Möglichkeit des Erwerbs bzw. Ausbaus von (fach-)sprachlichen

Mitteln und Fachwissen rund um die Medienarbeit sowie medientechnischer Fertigkeiten hervor. Hierbei erkannten Teilnehmende mit speziellen Interessen und Fertigkeiten (z. B. des Drehbuchschreibens) oder bereits vorhandenen Medienkompetenzen ihren Beitrag zum Gelingen der Clips und profitierten ihrerseits besonders auf sprachlicher Ebene vom Projekt. Der Erwerb einer kritischen Medienkompetenz der Lernenden zeigte sich u. a. in der Wahrnehmung technischer Mängel der eigenen Arbeit oder fehlender filmischer Elemente (z. B. des Abspanns). Außerdem wurde die Nachhaltigkeit des Fachwissens für den eigenen Alltag und die nun bewusstere Medienrezeption betont. Prinzipiell hoben v. a. Personen ohne bisherige Medienproduktionserfahrung die Schaffung eines selbst erstellten Videos auf Deutsch sowie den durch das Handy initiierten Austausch über Meinungen und Erfahrungen zu einem selbst gewählten Thema in der Fremdsprache sowie die Möglichkeit sich über einen persönlich bedeutsamen Sachverhalt (z. B. die problematische Verkehrssituation) medial zu äußern positiv hervor. Hinsichtlich des kooperativen Lernens wurde die Arbeit im Team von vielen Teilnehmenden als bereichernde Erfahrung wahrgenommen von einigen aber auch als schwierig empfunden, besonders bezüglich der Organisation der Gruppenarbeitsprozesse und der dafür nötigen Abstimmungen. Ursachen dafür könnten in der diskontinuierlichen Präsenz einiger Lernenden sowie die oft nicht bis zum Projektende aufrechterhaltene Ausrichtung an den anfangs festgelegten Arbeitsplänen und Rollenverteilungen zu suchen sein.

Diese Ergebnisse erfordern eine kritische Reflexion von Chancen und Grenzen des *m-learning*s im DaF-Unterricht, welcher sich der kommende Abschnitt widmet.

5 Potenziale mobilen Lernens für den DaF/Z-Unterricht

Der Einsatz von *m-learning* kann unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren sprachkompetenzfördernd sein, sofern damit gleichzeitig eine kritische Reflexion über mögliche Grenzen sowohl technischerseits als auch didaktisch-methodischerseits einhergeht.

Zum Gelingen von *m-learning* trägt die außerordentliche auf Intuitivität beruhende Bedienerfreundlichkeit der Multifunktionsgeräte bei. Dennoch ist es empfehlenswert technische Minimalanforderungen an die zu verwendenden Geräte zu berücksichtigen. Dazu gehören ein ausreichend großes Display (vor allem bei (audio-)visuellem Einsatz), ausreichende Akkulaufzeit, Speicherkarten zur Sicherung größerer Datenmengen sowie Schnittstellen, die einen kostenlosen Datentransport ermöglichen. Besonders der Kostenkontrollverlust stellt gerade bei der Arbeit mit jüngeren Lernenden ein Risiko dar, welches es durch die Bereitstellung und Diskussion relevanter Informationen einzudämmen gilt. In diesem Zusammenhang ist auch die Problematisierung möglicher Gefahren der Handynutzung

wie Mobbing oder der Konsum und die Verbreitung problematischer Inhalte (z. B. Gewaltdarstellungen) angebracht.

Bezüglich des gewinnbringenden Einsatzes mobilen Lernens im Unterricht wird ein gewisses Maß an Medienkompetenz seitens der Lehrenden zwar vorausgesetzt, jedoch ist hierbei das Expertentum vieler Lernenden nicht zu unterschätzen, deren handyspezifische Alltagskompetenzen so für das Fremdsprachenlernen fruchtbar gemacht werden können. Allgemein ist zu bedenken, dass mobiles Lernen nur sinnvoll sein kann, wenn die Lernziele und -aktivitäten nicht allein durch die technischen Möglichkeiten der Geräte und das immer reicher werdende Sortiment an „Apps“ vorgeschrieben werden. Vor allem Anwendungen sollten kritisch auf ihren tatsächlichen Nutzen geprüft werden, da Produzenten solcher Software diese nicht immer aufbauend auf einer spezifischen Lerntheorie entwerfen bzw. ihnen oft die Anknüpfung an bestimmte Lehrkonzeptionen oder die Einbettung in ein konkretes Curriculum fehlt:

Als Pausenfüller oder eingebettet in Blended-Learning-Szenarien erfüllt das m-Learning von vornherein nur Hilfsfunktionen, wohingegen es als alleiniges Lernverfahren zum vollständigen Erwerb einer Fremdsprache ausreicht, weil eine funktionale kommunikative Kompetenz nicht ausschließlich in der Auseinandersetzung mit Medien zu erwerben ist. (Mitschian 2010: 144)

Vielversprechender wirken daher all jene Formen des *m-learning*, die an eine konkrete alltagsrelevante (sprachliche) Handlung gebunden sind und nicht nur auf das isolierte Einüben sprachlicher Strukturen abzielen. In Anknüpfung an den alltäglichen Einsatz der Multifunktionsgeräte als Gebrauchsgegenstand wird das Lernen aus etablierten Lernsituationen hinausgetragen, wobei es sich an den realen sprachlichen Bedürfnissen und Interessen der Lernenden orientiert. Indem Lernende vor diesem Hintergrund eigene nachhaltige fremdsprachliche Medienprodukte mit dem Handy erstellen, wird es möglich, die eigene Lebenssituation zu analysieren, gesellschaftliche Zusammenhänge transparent zu machen und damit die Teilhabe an der Ziel- bzw. Umgebungskultur zu fördern. Wenn also sprachliche Aktivitäten des *m-learning*s über die bloße Nutzung im Sinne einer reinen Bedienkompetenz hinaus zur selbstgesteuerten (medialen) Produktion führen, wird die Förderung der kritischen Medienkompetenz auch immer Teil der Sprachförderung durch mobiles Lernen sein.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Dieser Beitrag vermittelte funktionenspezifische und -übergreifende Einsatzmöglichkeiten von mobilen Endgeräten vor dem lerntheoretischen Hintergrund des situierten, informellen projekt- oder szenariorientierten Lernens im institutionellen Rahmen und veranschaulichte Potenziale des mobilen Lernens im Fremdsprachenunterricht am Beispiel eines DaF-Handyvideoprojektes. Dieses liegt

in der Schaffung authentischer Kommunikationsanlässe beim fremdsprachlichen Handeln mit dem Handy. Echte Kommunikation im realen Handlungskontext einer Videoproduktion ermöglicht informelles Lernen beim fremdsprachlichen Agieren im Kurs und während Projektarbeitsphasen außerhalb des Kursgeschehens. Das Lernziel der Förderung der medien-spezifischen mündlichen Rezeption und Produktion sowie der schriftlichen Interaktion wurde dabei durch die Herstellung eines eigenen Medienbeitrages mit dem mediendidaktischen Ziel der Erfahrung konkreter medialer Rezeptions- und Konstruktionsbedingungen zum Erwerb einer medienkritischen Haltung und einer medialen Teilhabe verknüpft.

Im Rahmen des *m-learning*s werden mobile Allroundgeräte von Alltagsgegenständen zu Sprachlern- und Wissensinstrumenten, womit weniger auf eine Sprachlerner-effektivitätssteigerung mittels technologischer Innovationen als auf die Verknüpfung des kursgebundenen Lernens und der durch die Lernenden bereitgestellten kulturellen Ressourcen und (außerunterrichtlichen) Praktiken abgezielt wird (vgl. Pachler et al. 2010). Der Einsatz von mobilen Endgeräten kann unter dieser Prämisse die virtuelle mit der physischen Welt verbinden und führt somit zu einem sprachlerndidaktischen Mehrwert, der die Förderung der kritischen Medienkompetenz als einen Teil der Sprachkompetenzförderung verankert. Neben der weiteren Praxiserprobung von Konzepten des *m-learning*s im DaF- und DaZ-Kontext und der Entwicklung von fachspezifischen, lerntheoretisch fundierten Anwendungen („Apps“) führt die noch in ihren Anfängen befindliche wissenschaftliche Untersuchung des mobilen Fremdsprachenlernens zu weiteren empirisch abgesicherten Erkenntnissen in diesem Arbeits- und Forschungsfeld.

Literatur

- Bünger, Ursula Christine (2010): Individualisierung und Fiktionalisierung der Kann-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens durch Dramapädagogik mit Handyfilmen. In: *Scenario IV/2* (<http://publish.ucc.ie/scenario/2010/02/buenger/04/de>, letzter Abruf 28.12.11).
- Chudak, Sebastian (in diesem Band): Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF als ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, in diesem Band, 333–351.
- Döbeli Honegger, Beat (2010): *Smart mit Phone?* (<http://www.projektschule-goldau.ch/wp-content/uploads/2007/08/2010-11-01-intelligent-learning-smart-mit-phone.pdf>, letzter Abruf 28.12.11).

- Döring, Nicola (2006a): Handy-Kids: Wozu brauchen sie das Mobiltelefon? In: Dittler, Ullrich; Hoyer, Michael (Hrsg.): *Machen Computer Kinder dumm? Wirkung interaktiver, digitaler Medien auf Kinder und Jugendliche aus medienpsychologischer und mediendidaktischer Sicht*. München: KoPaed Verlag, 45–66.
- European Information Technology Observatory (EITO) (2010): *More than five billion mobile phone users*. (<http://www.eito.eu/press/Press-Releases-2010/More-than-five-billion-mobile-phone-users>, letzter Abruf 28.12.11).
- Friedrich, Katja; Bachmair, Ben; Risch, Maren (Hrsg.) (2011): *Mobiles Lernen mit dem Handy: Herausforderung und Chance für den Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gromik, Nicolas (2009): Producing Cell Phone Video Diaries. In: Thomas, Michael: *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey, PA., New York, London: Information Science Reference, 259–273.
- Harriehausen-Mühlbauer, Bettina; Rodrigues Prados, Francisco J.; Ludwig, Bernd; Ott, Heike (2006): Spielend lernen mit dem Handy. Deutsch als Fremdsprache mit einem rollenbasierten Lernspiel für das Handy. In: *Querschnitt* 20, 78–87. (https://www.fbi.h-da.de/fileadmin/personal/b.harriehausen/Forschungsprojekte/SigmaStar/art/Querschnitt_20.pdf, letzter Abruf 28.12.11).
- Hoffmann, Sabine; Schart, Michael (2008): Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 29–35.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2011): *JIM 2011. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. (<http://www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf11/JIM2011.pdf>, letzter Abruf 28.12.11).
- Mitschian, Haymo (2010): *M-LEARNING – die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: University Press.
- Ohm, Udo (2011): Medienkompetenz. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jügen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke, 206.
- Pachler, Norbert; Bachmair, Ben; Cook, John (2010): *Mobile learning. Structures, Agency, Practices*. New York: Springer.
- Palalas, Agnieszka (2011): Mobile-assisted language learning: designing for your students. In: Thouésny, Sylvie; Bradley, Linda (Hrsg.): *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers*. Dublin: Research-publishing.net, 71–94.
- Peuschel, Kristina (2012): *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte. Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ros i Solé, Cristina (2009): The Fleeting, the Situated and the Mundane: Ethnographic Approaches to Mobile Language Learning (MALL). In: Vavoula, Giasemi; Pachler, Norbert; Kukulska-Hulme, Agnes (Hrsg.): *Researching mobile learning: frameworks, tools and research designs*. Oxford, New York: Peter Lang, 137–150.
- Shao, Yinjuan (2011): Second Language Learning by Exchanging Cultural Contexts through the Mobile Group Blog. In: Thouésny, Sylvie; Bradley, Linda (Hrsg.): *Second Language Teaching and Learning with Technology: Views of Emergent Researchers*. Dublin: Research-publishing.net, 143–168.
- Tauber, Franz (2011): *Mobile Learning. Wie Sie Möglichkeiten mobiler Kommunikation sinnvoll zum Lernen nutzen*. (http://mlearning.fernuni-hagen.de/wp-content/uploads/2011/11/Tauber_Präse.pdf, letzter Abruf 28.12.11).

Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF – Ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen?

Sebastian Chudak (Poznań)

1 Einführung

Wir leben in einer Zeit, in der es kaum möglich ist, mit dem im Rahmen der schulischen Ausbildung erworbenen Wissen das ganze Leben lang auszukommen. Die meisten Menschen machen die Erfahrung, dass ihr Wissen und ihre Fähigkeiten eines Updates bedürfen. Lebenslanges Weiterlernen ist unvermeidbar. Selbstständigkeit im Bereich der Wissensaneignung und Fertigausbildung ist daher heutzutage eine mehr als je zuvor gefragte Eigenschaft. Die moderne Didaktik ist auch sehr stark darum bemüht, Menschen zu helfen, die daran interessiert sind, ihr Lernen im schulischen Kontext zu optimieren und es auch außerhalb dieses Kontextes eigenständig fortzusetzen. Man diskutiert also auch über die Möglichkeiten der Förderung der Lernerautonomie im Kontext des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und hat mittlerweile auch recht viele Ideen entwickelt, die sich in der Unterrichtspraxis bewähren. Es wäre heutzutage auch wahrscheinlich eher schwierig, ein Curriculum zu finden, in dem das Ziel „Förderung selbstbestimmten Lernens“ nicht zu den Prioritäten zählen würde (vgl. Schmenk 2008: 119ff.). Es wäre sicherlich auch genauso schwierig, ein Lehrwerk zu finden, in dem es keine Lektionen geben würde, die dem Thema „Lernen lernen“ gewidmet wären; in dem es keine Elemente expliziten Trainings, geschweige denn impliziten Trainings von Lernstrategien und -techniken geben

würde; kurzum dessen Autoren nicht darum bemüht wären, die Eigenständigkeit der mit dem jeweiligen Lehrwerk arbeitenden Lerner zu unterstützen (vgl. Chudak 2007a). Es gibt mittlerweile auch mit Sicherheit immer weniger Lehrkräfte, die sich der Bedeutung des bereits genannten Ziels und ihrer doch so wichtigen Aufgabe, Lernberater bzw. -helfer zu sein, nicht bewusst wären (vgl. Pawlak 2004).

Mit der steigenden Bewusstheit der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Fremdsprache, mit dem steigenden Interesse an der Maximierung der Lernergebnisse sowie der optimalen Nutzung der jeweils zur Verfügung stehenden Zeit (auch der Freizeit), taucht seitens der sich ihrer Eigenverantwortung für die Lernergebnisse immer bewusster werdenden Lernenden auch immer häufiger die Frage danach auf, was von ihnen noch mehr getan werden kann, damit sie ihrem Ziel, d. h. der Beherrschung der Zielsprache näher kommen. Solchen Menschen, die ihr Sprachtraining außerhalb des regulären Unterrichts intensivieren möchten, wird von Lehrenden dann nicht selten empfohlen, sich Fernsehprogramme und/oder Filme im Original anzuschauen.¹ Dies ist aus verschiedenen Gründen ein guter Ratschlag. Schließlich sind Filme verschiedener Art in unserer von Medien dominierten Welt ständig präsent. Lernende begegnen ihnen auf Schritt und Tritt. Sie sehen sie sich häufig und gerne an. Vor allem liefern Filme aber Informationen über die Sprachen und die Kulturen der Zielsprachenländer (vgl. Welke, Chudak 2010: 483f.). Lernenden wird dabei auch empfohlen, sich Filme mit Untertiteln anzusehen (vgl. Hayssam et al. 2011: 31).

Und hier stellt sich aber die Frage, ob Lernende, die derartige Tipps erhalten, von Lehrenden auch entsprechend darauf vorbereitet werden, mit Filmen und insbesondere mit Filmuntertiteln eigenständig zu arbeiten. Werden ihnen im Unterricht die notwendigen Kenntnisse vermittelt, die es möglich machen, dass sie damit effektiv lernen? Werden mit ihnen Strategien und Techniken trainiert, die die Grundlage effizienten Selbstmanagements wären?

Das Ziel dieses Beitrags ist es nun in diesem Kontext, 1. über das Potential von Untertiteln im Lernkontext zu reflektieren, 2. Vorschläge zu unterbreiten, wie man mit Filmuntertiteln im Unterricht umgehen könnte, um einerseits die Zielkompetenzen von Fremdsprachenlernenden und andererseits auch ihre Autonomie (hier vor allem im Sinne des Trainings von Techniken bzw. strategisch orientierten Lernentscheidungen (vgl. Schmenk 2008: 73ff.)) zu fördern, 3. über Erfahrungen zu berichten, die mit einigen der genannten Aktivitäten im Unterricht an homogene Gruppen von polnischen DaF-Lernenden auf den Niveaustufen A2-C1 gemacht wurden.

¹ Dies ergab u. a. eine von dem Autor des vorliegenden Beitrags im akademischen Jahr 2003/2004 unter 120 DaF-Lernenden am Lektorat DaF der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel durchgeführte Umfrage.

2 Zur Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht

Im Unterrichtskontext werden Filme schon fast seit mehr als 100 Jahren eingesetzt. Auch im Fremdsprachenunterricht finden sie seit den 1980er Jahren ihren Einsatz.² Untersuchungen zufolge passiert das allerdings leider immer noch relativ selten (vgl. Chudak 2007b: 14ff.). Diesen Zustand beklagen vor allem Lernende, für die die Aufnahme von Informationen über Filme zum Alltag gehört; für die es eine Selbstverständlichkeit ist, sich Wissen hörend und zugleich sehend anzueignen; die der Unterrichtseinsatz von Medien positiv zum Lernen motiviert. Da stellt man sich auch die Frage, warum an die Rezeptionsgewohnheiten der Lernenden nur in einem so geringen Maße angeknüpft wird. Als Antwort auf diese Frage könnte man sicherlich viele Gründe nennen. Sie zu diskutieren, ist aber nicht das Ziel dieses Beitrags. Es ist vielmehr relevant, darüber zu reflektieren, wie bei der Arbeit mit Filmen im Unterricht vorgegangen wird und ob diese Vorgehensweise auch dazu beiträgt, dass sich Lernende mit ihren Rezeptionsroutinen bewusst auseinandersetzen; dass sich in Folge dieser Auseinandersetzung ihr Hör-Seh-Verhalten ggf. ändert; dass es möglichst optimiert wird.

Nicht zu vergessen sind in diesem Kontext auch Lehrwerke, die nach wie vor das Leitmedium des Unterrichts bleiben (vgl. Chudak 2010). Hier beobachtet man in den letzten Jahren einen Trend, der durchaus positiv bewertet werden kann, und zwar den Trend zur Aufnahme von audio-visuellen, filmischen Texten in das Textrepertoire von Lehrwerken für DaF. Auch Biechele (2010: 13) bestätigt, dass während noch vor wenigen Jahren Beispiele von in die Progression des Lernmaterials eines Lehrwerks integrierte Filme (im weitesten Sinne dieses Wortes) eher eine Seltenheit waren und ihre Didaktisierung zu wünschen übrig ließ (vgl. Chudak 2008: 122ff.), die Situation heutzutage schon viel besser ist. Wir begegnen in Lehrwerken einer Vielfalt von filmischen Materialien und die vorgeschlagenen Arbeitsaufträge sind differenziert, mit Sicherheit auch aktivierend und zur Reflexion über das eigene Hör-Seh-Verhalten anregend. Letzteres wird auch im Kontext der Förderung der Lernerautonomie für besonders relevant gehalten (vgl. Myczko 2005).

Auch wenn man das Trainingsangebot von Lernstrategien und -techniken in Lehrwerken analysiert bzw. mit Lehrkräften über ihre Erfahrungen im Umgang mit Filmen im Unterricht spricht, stellt man fest, dass es sowohl unter Lehrwerkautoren als auch unter Lehrkräften durchaus ein Bewusstsein dafür gibt, dass sich Lernende ein gewisses Repertoire an Strategien und Techniken des Hör-Seh-Verstehens aneignen sollten, um effizient mit filmischen Materialien in formellen sowie informellen Lernkontexten zu arbeiten. Vergeblich sucht man allerdings nach entsprechenden Anregungen zur Arbeit mit Filmuntertiteln.

² Vgl. Biechele (2006b: 324f.) zu den Entwicklungen im Bereich des Filmeinsatzes in der Fremdsprachendidaktik der 1980er, 1990er Jahre und ab dem Jahr 2000.

3 Zur Arbeit mit Filmuntertiteln

Personen, die danach fragen, wie man effizient mit Filmen arbeiten kann, wird – wie bereits erwähnt – dazu geraten, Filmuntertitel einzublenden. Die Erfahrung zeigt aber, dass man – wenn man Filme im Unterricht einsetzt – allerdings kaum mit Untertiteln arbeitet. Man blendet sie zwar ab und zu ein in der Hoffnung, Problemen beim Hörverstehen entgegenzuwirken (vgl. Hildebrand 2006: 287; Zanón 2006: 42f.), es ist allerdings zu befürchten, dass die Einblendung von Untertiteln zu Lasten des auditiven Kanals geht und so eher zur Förderung des Lese- als des Hörverstehens beiträgt. Diese Befürchtung bestätigt auch Sherman (2003: 16), die Folgendes feststellt:

When thinking whether or how to use these aids [subtitles] we must recognize that the eye is more powerful than the ear, and [...] will dominate. If viewers are offered both reading and listening, they will read in preference to listening, unless their aural skills are much greater than their reading skills. Indeed, people will read subtitles even if they have no need of them [...].

Dies bestätigt auch d'Ydewalle (2002: 60), der in seinen Experimenten nachgewiesen hat, dass Untertitel unter Videos von den Rezipienten immer gelesen werden, und zwar auch dann, wenn es zum Verstehen des Videos nicht notwendig oder irrelevant ist. Lediglich Kinder stellen eine Ausnahme dar. Nur wenn sie es nicht schaffen, Untertiteln zu folgen, geben sie auf und konzentrieren sich auf die gesprochene Sprache.

Es ist also offenbar ebenfalls zu befürchten, dass – besonders dann, wenn mit Lernenden auf niedrigeren Stufen der Beherrschung der Zielsprache gearbeitet wird – sich Lernende zu sehr auf das Lesen der Untertitel konzentrieren und die den Text begleitenden Bilder, Geräusche u. ä. eher weniger genau betrachten. Dass Letzteres immer wieder der Fall ist, bestätigt auch die Unterrichtserfahrung. Erfahrungsgemäß kommt es nämlich immer wieder vor, dass selbst nachdem ein Film zwei Mal vorgeführt worden ist, sich Lernende, die während der Filmprojektion Untertitel mitgelesen haben, an weitgehend weniger relevante Bild- bzw. Ton-Details erinnern können, als diejenigen Lernenden, denen keine Untertitel angeboten wurden.

An dieser Stelle gilt es natürlich auch auf bestimmte Vorteile der Arbeit mit Filmuntertiteln zu verweisen. Filmuntertitel helfen nämlich dabei, Verstehenslücken zu schließen und somit die Filmhandlung (besser) zu verstehen. Dies soll laut Zanón (2006: 43f.) besonders beim Verstehen von Humor von Bedeutung sein. Sie fördern mit Sicherheit auch (schnelles) Lesen sowie den Erwerb von Lexik und unterstützen das Training der Aussprache. Es ist allerdings zu überlegen, ob diese positive Wirkung des Lesens von Untertiteln immer der Fall ist, oder ob sie variiert – abhängig von der Tonspur-Untertitel-Kombination.

3.1 Zu den möglichen Tonspur-Untertitel-Kombinationen und ihren Vor- und Nachteilen

Theoretisch sind die vier aufgelisteten Sprachkombinationen möglich (s. Abb. 1).

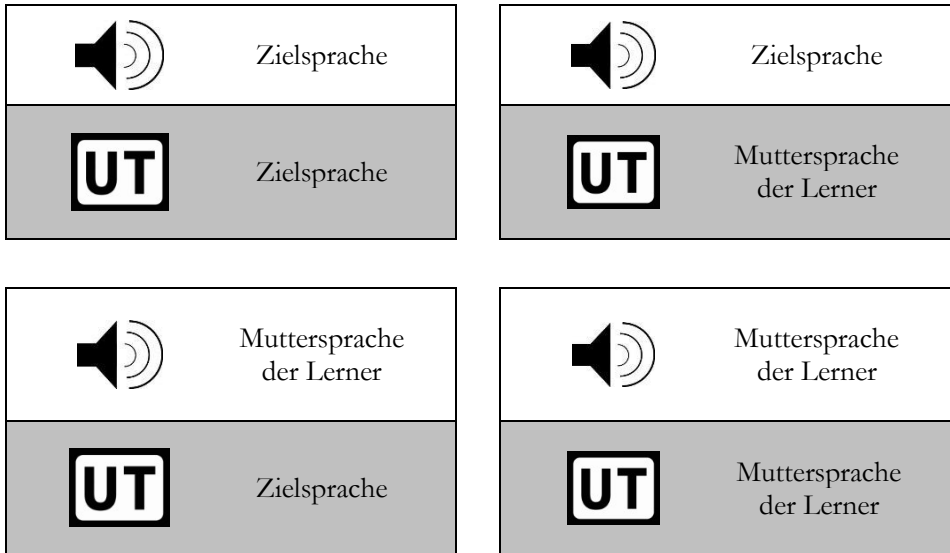


Abb. 1: Mögliche Tonspur-Untertitel-Kombinationen

Die Kombination „Tonspur: Muttersprache der Lerner/Untertitel: Muttersprache der Lerner“ ist natürlich mangels zielsprachlicher Elemente für den Fremdsprachenunterricht ungeeignet. Es mag allerdings überraschen, dass weder die erste noch die zweite der oben genannten Kombinationen für Fremdsprachenlernende optimal ist. Dies sei laut d'Ydewalle (2002: 60) die dritte Kombination (Tonspur: Muttersprache der Lerner/Untertitel: Zielsprache):

In studies on the language acquisition, the best results are obtained with reversed subtitling; that is, when the soundtrack contains the spoken message in the native language, and the foreign language is presented in the subtitles. [...] As reading subtitles is almost mandatory, the foreign language with reversed subtitles is being processed; [...].

Bei dieser Kombination sollen die Fremd- und die Muttersprache am ausgewogensten wahrgenommen werden. Bei der Kombination mit einer Tonspur in der Zielsprache und den Untertiteln in der Muttersprache soll dagegen die Fixierung auf die Untertitel dazu führen, dass die Untertitel von den Filmrezipienten immer gelesen werden. Das schwierigere Zuhören und Verstehen der zielsprachigen Dialoge wird in diesem Fall von den Rezipienten nicht mehr geleistet, da die Audioinformationen ignoriert werden.

Bei einer umgekehrten Untertitelung bleibt nach wie vor die Fixierung auf die Untertitel. Die Audioinformation ist in diesem Fall in der Muttersprache und kann leicht verstanden werden. Die Rezipienten lesen, auch wenn es für sie schwierig ist, die Untertitel oder versuchen es zumindest. Dieser geringe zusätzliche Aufwand wird von ihnen investiert. So werden Mutter- und Zielsprache gemeinsam aufgenommen und unterstützen den Fremdsprachenerwerb bestmöglich. Laut d'Ydewalle (2002: 66ff.) wird so vor allem das Erlernen von neuen lexikalischen Einheiten erleichtert.

Die erste der oben genannten Kombinationen (Tonspur: Zielsprache/Untertitel: Zielsprache, häufig als „Untertitel für Hörgeschädigte“ bezeichnet) ist wiederum Lernenden zu empfehlen, die schon geübt darin sind, hörend Informationen in der Zielsprache aufzunehmen, bzw. wenn es darum geht, Dialogtexte wortwörtlich zu erfassen. Mitterer und McQueen (2009: 4) weisen außerdem darauf hin, dass sich aus dieser Kombination besondere Vorteile für das Training der Aussprache ergeben:

Such same-language subtitles indicate which words are being spoken, and so, via the lexically-guided retuning mechanism, they can boost speech learning and hence facilitate language understanding. This happens even though the words are in a foreign language and the speech is in an unfamiliar foreign regional accent. It might seem remarkable that lexically-guided learning can operate under these non-ideal conditions, yet it is under these sorts of circumstances that speech learning can yield the greatest benefits in speech understanding.

Und schließlich soll die Arbeit mit der zweiten Kombination (Tonspur: Zielsprache/Untertitel: Muttersprache der Lerner) die schlechtesten Ergebnisse bringen, da die Lernenden in diesem Fall immer die Übersetzung lesen. Dies bestätigt auch Sherman (2003: 17), die im Kontext des Unterrichts Englisch als Fremdsprache Folgendes schreibt:

Although the film provides a running translation, there is probably very little learning of English in this kind of viewing. The viewer tends to rely on the most accessible channel, the written text, and does not process both channels equally – and may indeed ,switch of the verbal sound completely.

Der Einsatz von Untertiteln im Fremdsprachenunterricht und sicherlich auch außerhalb des unterrichtlichen Kontextes kann also gewisse Vorteile bringen. Sowohl das Training der rezeptiven Fertigkeiten als auch der Erwerb von Lexik und die Übung der Aussprache können – wenn die entsprechende Tonspur-Untertitel-Kombination gewählt wird – unterstützt werden. Es ist aber an dieser Stelle zu überlegen, ob die Auseinandersetzung mit Filmuntertiteln noch mehr Vorteile bringt – ob sie nämlich neben der Förderung der rezeptiven Sprachfertigkeiten bzw. des Wortschatzlernens oder Aussprachetrainings auch zur Förderung der produktiven Sprachfertigkeiten oder der ebenfalls für ein relevantes Ziel des Fremdsprachenunterrichts gehaltenen Medienkompetenz, der inter-

kulturellen Kompetenz sowie der Lernkompetenz der Lernenden beitragen kann. Wie Unterrichtserfahrungen zeigen, ist Letzteres durchaus möglich. Die Voraussetzung dafür ist aber m. E. eine aktive Beschäftigung mit den Untertiteln, d. h. kein bloßes Mitlesen, sondern vielmehr das Modifizieren oder sogar eigenständiges Erstellen von Untertiteln.

3.2 Zu den Möglichkeiten aktiver Auseinandersetzung mit Filmuntertiteln

Wie also den obigen Ausführungen entnommen werden kann, ist man sich sowohl der Gefahren, die das Einblenden von Filmuntertiteln mit sich bringen, als auch ihres Potenzials und ihrer lernfördernden Wirkung bewusst. Dennoch werden solche Aktivitäten, die dieses Potenzial ausschöpfen würden, von Lehrenden selten eingeplant und durchgeführt. Das beweisen nicht nur Gespräche mit Lehrenden, sondern vor allem die Analyse von gängigen Übungstypologien zur Arbeit mit Filmen (vgl. Schwerdtfeger 1989 und 2007; Brandi 1996; Abraham 2009) bzw. die Analyse von Lehrwerken (vgl. Chudak 2008), in denen entsprechende Aufgaben entweder gar nicht vorhanden sind oder nur selten vorkommen.

In der Diskussion über die Förderung der Lernerautonomie wird besonders der Aspekt der Bewusstheit der Entscheidungen über die vorzunehmenden Lernaktivitäten hervorgehoben (vgl. Chudak 2007a: 32ff.). Die erste Entscheidung, die von selbständig mit Filmen arbeitenden Lernenden getroffen werden muss, ist die Entscheidung über die Wahl der Tonspur-Untertitel-Kombination. Daher ist es m. E. sinnvoll, ihnen bewusst zu machen, dass die Variante, für die sich die meisten Lerner spontan entscheiden nicht unbedingt immer vorteilhaft ist. Wie eine unter insgesamt 86 erwachsenen DaF-Lernenden (Niveaustufe A2–C1) durchgeführte Umfrage ergeben hat, wählen nämlich die meisten der Befragten (95,35%) die Kombination „Tonspur: Zielsprache/Untertitel: Zielsprache“.³ Nur relativ wenige von ihnen (4,65%; vor allem Lernende der Grundstufe) wählen die Kombination „Tonspur: Zielsprache/Untertitel: Muttersprache der Lerner“, die Untersuchungen zu Folge das schlechteste Lernergebnis bringt. Keine der befragten Personen gibt an, sich Filme in ihrer Muttersprache mit fremdsprachigen Untertiteln anzusehen, wobei – wie in 3.1 ausgeführt – gerade diese Kombination gewisse Vorteile haben soll. Erfahrungsaustausch über den Umgang mit Untertiteln bzw. Gespräche über die Vor- und Nachteile der genannten Tonspur-Untertitel-Kombinationen können hier als Auslöser der Reflexion über das jeweilige Lern- bzw. Hör-Seh-Verhalten der Lernenden dienen und somit zur Stärkung ihrer Autonomie beitragen.

Da heutzutage auf DVDs erscheinende Filme meistens, wenn nicht mit mehreren Tonspuren, dann zumindest mit Untertiteln in mehreren Sprachen

³ Die genannte Umfrage wurde im akademischen Jahr 2010/2011 unter den Teilnehmern an dem internationalen Projekt „Subtitles and Language Learning“ (Projekt-Nummer: 504737-2009-LLP-FI-KA2-KA2NW) durchgeführt, das u. a. an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) realisiert wurde.

ausgestattet sind, ist es auch relativ leicht für Lernende, die sie interessierenden Filmproduktionen auch zu Lernzwecken zu nutzen. Sollten die benötigten Untertitel jedoch fehlen, so kann man dieses Defizit allerdings relativ leicht ausgleichen, indem man die benötigten Untertitel aus dem Internet herunterlädt. Für viele Filme (sowohl Kinofilme als auch Fernsehserien) stehen sie dort frei verfügbar (z. B. unter www.opensubtitles.org/de). Untertitel werden am Computer in verschiedenen Dateiformaten abgespeichert. Die am häufigsten verwendeten Formate sind abhängig von der zu ihrer Erstellung verwendeten Software: VobSub bzw. SubViewer (.sub + .idx), SubRip (.srt), SubStationAlpha (.ssa), Jubler und Advanced SSA (.ass), Quicktime Texttrack (.txt). Sie werden allerdings nicht immer von Profis erstellt. In manchen Fällen handelt es sich nämlich um sog. Fansubs, d. h. von Fans des jeweiligen Films eigenhändig erstellte Untertitel. Ihre Qualität ist aber meistens gut genug, um daraus lernen zu können. Diese Textdateien erhalten dann den passenden Zeitcode und den Text, der an entsprechenden Stellen gesprochen wird. Die Untertiteldateien in den oben genannten Formaten können hauptsächlich auf dem Computer (entsprechende Player findet man zuhauf im Internet), inzwischen aber auch schon auf einigen DVD-Playern, wiedergegeben werden. Erfahrungsgemäß sind die meisten Lernenden so medienkompetent, dass sie keiner besonderen Anleitung benötigen, um so beschaffene Untertitel einzublenden. Untertiteldateien und entsprechende Computerprogramme zu ihrer Wiedergabe können allerdings auch im Unterricht gesucht und erprobt werden. Eine derartige Aktivität gilt durchaus als ein Teil strategischen Trainings, das die Autonomie der Lernenden unterstützt.

Um das Lernergebnis im Kontext der (auch selbständigen) Wortschatzaneignung bei der Arbeit mit Filmuntertiteln zu unterstützen, ist es für Lernende wiederum günstig, die oben erwähnten Textdateien zu drucken und daraus Lückentexte oder sog. Satzsalate zu erstellen (auch in Kooperation mit anderen Lernenden), um den eventuellen Lernzuwachs selbständig evaluieren zu können. Dieser Vorschlag gilt natürlich eher für Filmsequenzen und weniger für ganze Filme (eine Ausnahme mögen Kurzfilme bzw. Werbespots darstellen). Die Textdateien können natürlich ebenfalls als eine Grundlage für das Training der rezeptiven Sprachfertigkeiten sowie der Grammatik oder der Rechtschreibung genutzt werden. Lernende können schließlich auch nach Fehlern suchen, sie berichtigen, ggf. fehlende Textpassagen ergänzen usw., da Untertitel schließlich keine hundertprozentig genaue Transkription der Tonspur sind bzw. sein können. Derartige Aktivitäten gelten ebenfalls als eine Form impliziten Trainings von Lern-techniken (vgl. Chudak 2007a: 114ff.) und tragen zur Förderung der Autonomie der Lernenden im strategisch-technischen Bereich bei.

Lernende können hierbei natürlich auch noch Zusatzinformationen hinzufügen – Informationen, die für das Verstehen der Handlung relevant sind, die sich auf Sachverhalte, Orte, Gegenstände, Personen, Zitate beziehen, die Lernenden fremd sind, die aber zum sog. kollektiven Gedächtnis der Vertreter der jeweiligen Zielkultur gehören, die im Laufe der Zeit vielleicht sogar zu Symbolen

wurden (vgl. dazu z. B. Kaluza, Schmidt, Schmidt 2009: 591ff.). Ein Beispiel hierfür findet man unter <http://versaphile.com/lom/ep4.shtml>, wo auf die hier beschriebene Weise Untertitel zu der BBC-Serie „Life on Mars“ (2006–2010) ergänzt werden (s. Abb. 2).

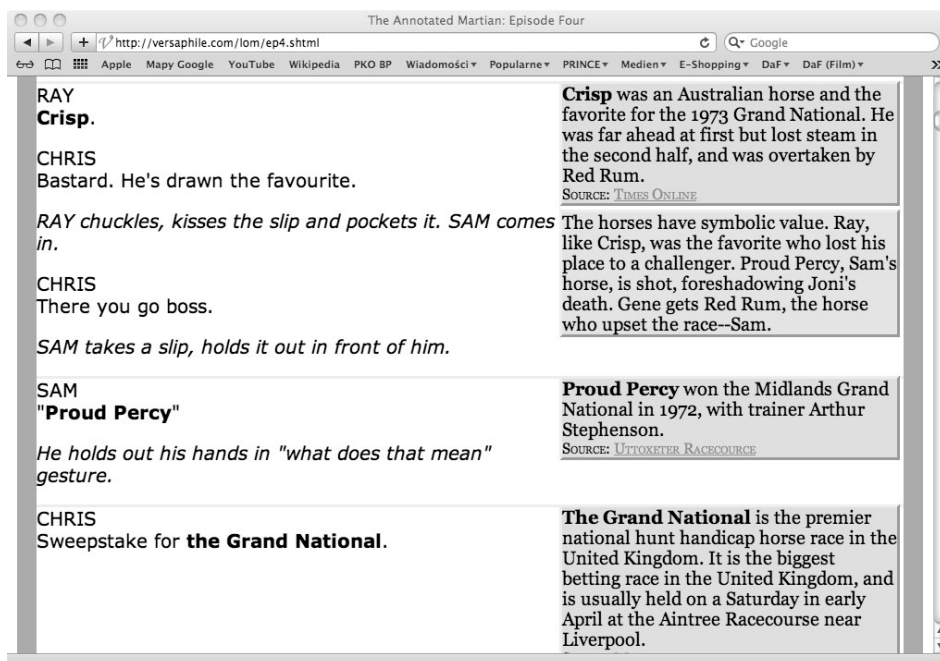


Abb. 2: Screenshot von <http://versaphile.com/lom/ep4.shtml> (links: Filmuntertitel; rechts: Erläuterungen zu Begriffen, die dem Filmzuschauer ggf. unbekannt sind); letzter Abruf 12.12.11.

Derartige Aktivitäten fördern bei den Lernenden die Reflexion über die Kultur der Zielspracheländer, schärfen ihre Aufmerksamkeit und stärken ihre Sensibilität für kulturelle Andersartigkeit, und können von ihnen auch außerhalb des Unterrichtskontextes als eine Strategie eingesetzt werden, die der eigenständigen Arbeit an ihrer interkulturellen Kompetenz dient.

Eine interessante Lernmöglichkeit entsteht auch dann, wenn man versucht, Filmuntertitel selbständig zu erstellen. Entsprechende Computerprogramme, die dies ermöglichen und die relativ leicht zu bedienen sind, stehen frei verfügbar im Internet (z. B. unter: www.jubler.org, www.virtualdub.org). Die Voraussetzung ist nur, dass man über die jeweils zu untertitelnde Videodatei verfügt, und dass sie in einem der Formate (z. B. .avi oder .mpeg) vorliegt, die von dem jeweiligen Untertitel-Editionsprogramm gelesen werden. Die benötigten Filmclips können entweder selbständig erstellt werden oder auch aus DVD-Filmen herausgeschnitten

werden.⁴ Entsprechende Software (z. B. *VirtualDub*, *DVD Ripper*) steht ebenfalls im Internet frei zur Verfügung.

Die Erstellung von Untertiteln kann wieder auf die in 3.1 vorgestellten Sprachkombinationen zielen, d. h.:

1. die Erstellung von zielsprachlichen Untertiteln zu einem zielsprachlichen Video (*bimodal subtitling*),
2. die Erstellung von muttersprachlichen Untertiteln zu einem zielsprachlichem Video (*standard subtitling*),
3. die Erstellung von zielsprachlichen Untertiteln zu einem muttersprachlichem Video (*reversed subtitling*).

Während die erste der hier aufgelisteten Varianten hauptsächlich zum Training des Hörverstehens beiträgt und – wie auch Zanón (2006: 47) schreibt – genutzt werden kann, um Lernende mit der Technik des Untertitels vertraut zu machen, enthalten die zwei weiteren Aktivitäten einen hohen Teil an Übersetzungsleistung. In allen drei Fällen geht es allerdings – wie bereits in 3.2 erwähnt – nicht zwingend um eine 1:1-Transkription bzw. Übersetzung, sondern vielmehr um eine Übersetzung von gesprochener Sprache in einen geschriebenen Text. Es kann entweder die möglichst sinngenaue Übersetzung bedeuten oder auch eine nach den medien-spezifischen Eigenschaften von Untertiteln angepasste Übersetzung. Die eingeblendeten Untertitel dürfen ja eine bestimmte Zeit nicht überschreiten. Die Zuschauer müssen ausreichend Zeit haben, um die Untertitel zu lesen (drei Sekunden pro Zeile), ohne das zu dem Text gehörende Bild aus den Augen zu verlieren. Die Folge davon ist, dass die Untertitel nicht länger als zwei Zeilen sein dürfen und eine einzelne Zeile auch nicht zu lang sein darf (man spricht hier von maximal 37 Zeichen). So ist es z. B. sinnvoll, in Untertiteln das Gesagte ggf. zusammenzufassen wenn die Zeit des Gesprochenen nicht ausreicht, um das geschriebene Äquivalent zu lesen (vgl. Ivarsson, Carroll 1998: 66). Dies ist auch deswegen besonders günstig, da es die Lernenden an einer Wort-für-Wort-Übersetzung hindert und sie zum genauen Analysieren der Kernbotschaft von Aussagen zwingt. Als weitere Lerneffekte bei der Produktion von Untertiteln wird natürlich auch die Schreibfertigkeit trainiert, aber auch das Hör-Seh-Verstehen sowie die Fähigkeit, Inhalte zusammenzufassen und die relevanten Informationen herauszufiltern; weiterhin wird auch der Wortschatz erweitert, weil Übersetzung und Synonyme für Gesagtes ggf. gefunden werden müssen (vgl. Zanón 2006: 49).

Und schließlich muss noch erwähnt werden, dass es ebenfalls technisch möglich ist, bereits vorliegende Untertitel-Dateien zu modifizieren. So z. B. können von Lernenden Zusatzinformationen zu der Hintergrundmusik, den Geräuschen, dem Gesprächston u. Ä. dazugeschrieben werden. Als Vorbereitung kann hier das in 3.2 vorgeschlagene Anfertigen von Didaskalia zu einer Trans-

⁴ Es ist an dieser Stelle daran zu erinnern, dass bei der Bearbeitung und dem Unterrichtseinsatz von Filmen die Urheberrechte nicht verletzt werden dürfen und dass ggf. die Einwilligung des Urhebers einzuholen sei.

kription der Tonspur dienen. Derartige Aktivitäten haben auch im Kontext der Förderung der Lernkompetenz eine nicht zu unterschätzende Bedeutung: Indem Lernende eine Untertitel-Version für Hörgeschädigte bzw. eine Vorlage für die Aufnahme einer Hörfilmfassung für Blinde schaffen, werden sie darin trainiert, die zu ergänzenden außersprachlichen Informationen stärker zu beachten. Daraus kann auch eine auf die Erschließung der Bedeutung der gesprochenen Texte zielende Strategie entwickelt werden.

Mit dem Ziel der Bewusstmachung des u. a. von Schwerdtfeger (1989: 28) so ausdrücklich betonten Zusammenhangs zwischen Wahrnehmung, Kognition und Emotion bei der Filmrezeption sowie mit dem Ziel der Intensivierung der absteigenden Filmtextverarbeitung (vgl. Biechele 2006b: 320f.) scheint hier auch noch eine Aktivität besonders sinnvoll zu sein. Sie dient der Förderung des als „Fähigkeit, bewegte (und statische) Bilder (aktiv) wahrzunehmen und differenzierend zu verstehen sowie sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (Blell, Lütge 2008: 128) definierten Sehverstehens, der Vorstufe des Hör-Seh-Verstehens. Sie dient außerdem der Entwicklung der Antizipationsfähigkeit der Lernenden sowie ihrer Fähigkeit zu Inferieren und trägt gleichzeitig zur Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz bei. Gemeint ist hier das Untertiteln von Filmsequenzen, die von Lernenden zunächst ohne Ton angeschaut werden. Erfahrungsgemäß achten Lernende nicht immer ausreichend genau auf solche Aspekte der Filmsprache, wie die Gestik, die Mimik oder die Körperhaltung der Filmprotagonisten sowie die Kameraperspektive, -einstellung und -bewegung. Um sie darin zu schulen, den Informationswert der genannten Aspekte zu erkennen und maximal auszunutzen, ist es sinnvoll ihnen ein Verfahren vorzuschlagen, bei dem sie zunächst nach mehrmaligem Anschauen einer Filmsequenz Dialoge schreiben und anschließend die Richtigkeit ihrer Vermutungen prüfen, indem sie den Film mit Ton ansehen. Derartige Aktivitäten fördern nicht nur die Schreibfertigkeit, sondern begünstigen ebenfalls die Entwicklung der Empathie, des Verständnisses für Andersartigkeit, für kulturspezifische Verhaltensweisen u. Ä. Natürlich können solche Dialoge auch synchron gesprochen werden, was zusätzlich auch noch zum Training des Sprechens beiträgt.

Aufgaben wie das Schreiben eines Dialogs zu einem (Stand-)Bild oder zu einer (Stand-)Bildersequenz sind auf den ersten Blick nichts Neues. Beispiele davon findet man auch in so manchem Lehrwerk (s. Abb. 3).

10 26:24–27:16 / Track 27

Die Party. Schreibe kleine Dialoge in die Sprechblasen und Denkblasen.

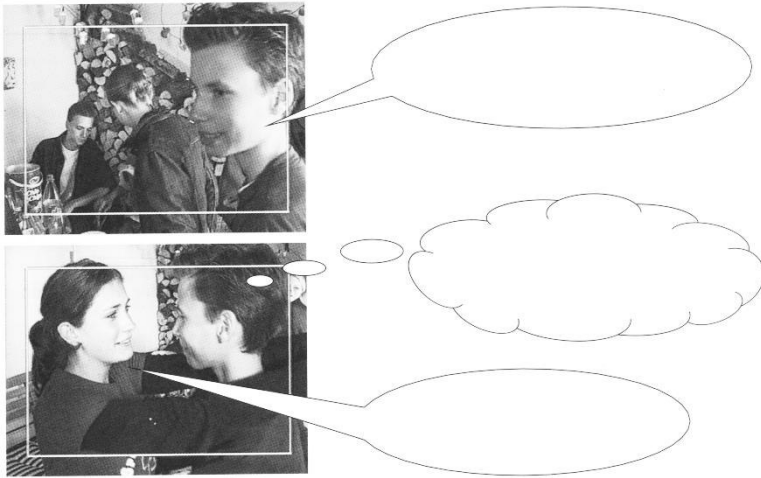


Abb. 3: „Videotrainer A1. Übungen zum Video geni@l“ (Biechele 2006a: 54)

Bei dem hier vorgeschlagenen Verfahren geht es allerdings um eine genauere Analyse von Filmsequenzen. Es sind schließlich zumindest 24 Bilder pro Sekunde und somit mehr als 1400 Bilder pro Minute, die auf dem Bildschirm zu sehen sind, und die u. a. die sich verändernde Gestik, Mimik, Körperhaltung der Filmprotagonisten zeigen. Um den Lerneffekt zu maximieren und um Lernende zur Reflexion über ihre Hör-Seh-Gewohnheiten anzuregen, scheint es daher sinnvoll zu sein, mit eher kurzen Sequenzen zu arbeiten und Lernende diese analysieren und untertiteln zu lassen bzw. die bereits vorhandenen Untertitel zu ergänzen.

Die vorgeschlagenen Vorgehensweisen wurden im akademischen Jahr 2010/2011 im Rahmen des internationalen Projekts „Subtitles and Language Learning“ (Projekt-Nr. 504737-2009-LLP-FI-KA2-KA2NW) erprobt, das u. a. an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) realisiert wurde. Die Teilnehmer waren DaF-Lernende der Niveaustufen A2, B2 und C1. Als ein wichtiges Ziel des Projekts galt einerseits die Steigerung der Bewusstheit der Verarbeitung von filmischen Texten und andererseits die Durchführung des Trainings von Lernstrategien bzw. -techniken, die die Teilnehmer nach der Beendigung des Projekts auch bei selbständigen Lernaktivitäten einsetzen könnten. Gearbeitet wurde u. a. mit den Kurzfilmen „Meine Eltern“ (BRD, 2003, Regie: Neele Leana Vollmar) und „Björn oder die Hürden der Behörden“ (BRD, 2001, Regie: Andres Niessner).⁵

⁵ Beide Filme sind auf der im Jahre 2005 vom Goethe-Institut herausgegebenen DVD „Kurz & gut macht Schule“ erhältlich.

Bei dem ersten der genannten Filme ging es darum, eine Filmsequenz (1'09 Min.) zu untertiteln. Es handelte sich dabei um ein Eltern-Tochter-Gespräch (Inhalt: Die Tochter (Marie) berichtet ihren Eltern (Lydia und Erhardt) darüber, was sie ihrem Freund über sie erzählt hat: Sie sollen sich abgöttisch lieben, stets übereinander herfallen, kiffen, auf jedes Rockkonzert gehen u. Ä. All das entspricht natürlich nicht der Wahrheit und die Eltern sind entsprechend überrascht.). Die Sequenz wurde mehrmals ohne Ton präsentiert. Um Lernenden a) das protokollieren des Gesehenen und b) das Antizipieren des Nicht-Gehörten zu erleichtern, wurden zwei Hilfen vorbereitet: 1) eine Reihe von Standbildern (s. Abb. 4) und 2) ein Raster für den anschließend zu schreibenden Dialog (s. Abb. 5).



Abb. 4: Standbilder aus dem Kurzfilm „Meine Eltern“ (Kurzfilm, BRD, 2003, Regie: Neele Leana Vollmar)

Bei der Wahl der Standbilder war es wichtig, dass jede Textzeile eine Illustration bekommt und dass Lernende dadurch an das von ihnen zwar gesehene aber doch sehr flüchtige Bild erinnert werden, damit ihre Texte auch möglichst zum Bild passen. Es wurde ihnen ebenfalls präsentiert, wie sie ähnliche Bilderreihen herstellen können (hier z. B. mit dem als Freeware im Internet zugänglichen Computerprogramm *SnapShot*).

„Meine Eltern“**Schreiben Sie einen möglichen Dialog!**

00:00,000-00:01,000	Erhardt:	_____
00:01,500-00:02,300	Marie:	_____
00:02,300-00:04,800	Lydia:	_____
00:04,800-00:07,300	Marie:	_____
00:07,300-00:09,500	Lydia:	_____
00:09,500-00:10,600	Erhardt:	_____
00:10,600-00:13,400	Marie:	_____
00:13,900-00:15,900	Erhardt:	_____
00:15,900-00:18,400	Marie:	_____
00:18,500-00:20,900	Lydia:	_____
00:21,000-00:23,300	Marie:	_____
00:23,300-00:25,800	Erhardt:	_____
00:25,800-00:29,300	Lydia:	_____
00:29,300-00:31,800	Marie:	_____
00:35,300-00:36,300	Lydia:	_____
00:36,800-00:38,800	Marie:	_____
00:40,300-00:42,800	Erhardt:	_____
00:45,300-00:46,600	Lydia:	_____
00:46,600-00:48,100	Marie:	_____
00:48,100-00:50,600	Lydia:	_____
00:51,100-00:54,100		_____
00:54,600-00:57,700		_____
00:58,200-01:02,200		_____
01:04,900-01:06,700	Erhardt:	_____
01:07,200-01:09,200	Marie:	_____

Abb. 5: Raster für den Dialogtext bzw. die Filmuntertitel zu einer Sequenz des Kurzfilms „Meine Eltern“ (Kurzfilm, BRD, 2003, Regie: Neele Leana Vollmar)

Bei dem Text raster ging es wiederum darum,

1. dass sie sich dessen bewusst werden, dass es in der gesehenen Szene auch Momente gibt, in denen aus dem Off gesprochen wird, dass sich die Protagonisten hin und wieder ins Wort fallen, dass recht schnell gesprochen wird usw.;
2. dass sie beim Schreiben die Länge der Aussagen der Filmprotagonisten zumindest ungefähr einhalten;

3. dass sie die von ihnen geschriebenen Textzeilen bei der Arbeit mit dem bereits erwähnten Untertitelleditionsprogramm *Jubler* ohne Schwierigkeiten an entsprechenden Stellen einsetzen können.

Grundsätzlich haben die an diesem Unterrichtsexperiment teilnehmenden Lernenden keine Schwierigkeiten damit gehabt, die Bilder richtig zu deuten. Sie haben erkannt, dass es sich hier um eine Konfliktsituation handelt. Sie haben u. a. vermutet, dass die Tochter von Zuhause ausziehen und zu ihrem Freund ziehen will; dass die Tochter ihren Eltern Überraschendes verkündet (z. B. dass sie Großeltern werden). Die Ergebnisse der Textproduktion waren sehr vielfältig, was davon zeugt, dass die bereits erwähnten absteigenden Verarbeitungsprozesse stark aktiviert wurden. Auch die Arbeit mit dem Untertitelleditionsprogramm *Jubler* bereitete den Lernenden keinerlei Schwierigkeiten. Nach einer kurzen Einführung in die Hauptfunktionen des Computerprogramms haben sie die von ihnen geschriebenen Dialogtexte am Computer eingeben können (s. Abb. 6). Ihre Produktionen wurden anschließend im Plenum angeschaut, evaluiert und kommentiert.



Abb. 6: Die Benutzeroberfläche des Untertitelleditionsprogramms *Jubler* (www.jubler.org) mit den von Projektteilnehmern erstellten Untertiteln zu dem Kurzfilm „Meine Eltern“ (Kurzfilm, BRD, 2003, Regie: Neele Leana Vollmar)

Schließlich wurde ihnen die von ihnen bearbeitete Sequenz mit Originalton und -untertiteln präsentiert, damit sie auch vergleichen und über die Art und Weise, wie sie die Szene interpretiert und untertitelt haben, reflektieren konnten.

Das Ziel der Arbeit mit dem zweiten der genannten Filme war die Auseinandersetzung mit den bereits vorhandenen Untertiteln, d. h. 1) ggf. Fehlerkorrekturen, 2) Vorbereitung einer Version für Hörgeschädigte. In diesem Fall wurde die zu untertitelnde Filmsequenz (die Eröffnungsszene des Films, 2'07 Min.; Inhalt: Björn und seine Freundin Anja sind dabei ihre Koffer zu packen. In drei Stunden geht der Flug in den lang ersehnten Urlaub. Doch dann stellt Björn fest, dass sein Reisepass abgelaufen ist. Er muss nun zu der entsprechenden Behörde, will es aber nicht seiner Freundin verraten und denkt sich eine Ausrede aus.) ebenfalls mehrmals präsentiert (diesmal allerdings mit Ton). Den Lernenden wurde auch (beim dritten Hör-Sehen) die Dialogtexttranskription ausgehändigt.

Bereits während der Erarbeitung der Untertitelergänzungen konnte man merken, dass Lernende von der Vielfalt und der Zahl der für die Filmrezeption relevanten Elemente fast schon überfordert waren (das Gesprächstempo; die Art und Weise, wie die Filmprotagonisten miteinander sprechen; die Hintergrundgeräusche, wie z. B. das Ticken der Uhr, das Knarren der Fußbodenbretter u. Ä.) und dass sie davon überrascht waren, wie relevant sie für das Verstehen der Filmhandlung sein können und mit wie wenig Bewusstheit sie normalerweise von ihnen aufgenommen werden. Das haben auch Evaluationsgespräche bestätigt, die in Anschluss an diese Aufgabe durchgeführt wurden. Gewisse Schwierigkeiten hat es ihnen auch bereitet, mit wenig Text zu beschreiben (bei Untertiteln darf der Text – wie bereits oben erwähnt – nicht zu lang sein), was für die Rezeption des Films durch eine nicht-hörende Person von Bedeutung sein kann, und zwar nicht nur für das Verstehen des Dialogtextes, sondern auch für die Emotionen, die beim Filmschauen die Musik, die Hintergrundgeräusche, der Gesprächston bei hörenden Rezipienten auslösen.

Die vorgeschlagenen Aufgaben zielen einerseits darauf, Lernende möglichst stark zu aktivieren, ihnen ihr Rezeptionsverhalten bewusst zu machen und es ggf. zu verändern, und sie so zur aktiven (bzw. aktiveren als das bisher der Fall war) Verarbeitung von Filminhalten zu bewegen. Andererseits sollen sie sie zur Reflexion über Aspekte von Filmen animieren, die von ihnen gewöhnlich eher weniger tief verarbeitet, manchmal nicht mal für relevant gehalten werden. Die Erfahrung zeigt, dass die vorgeschlagenen Verfahren durchaus motivierend und aktivierend auf die Lernenden wirken – und zwar unabhängig von der Stufe der Sprachbeherrschung. Es ist nur zu hoffen, dass sie von ihnen auch in informellen Lernkontexten im Sinne von Lernstrategien bzw. -techniken verwendet werden. In Evaluationsgesprächen werden sie von ihnen nicht nur als attraktiv oder innovativ bewertet. Lernende erkennen auch den Mehrwert der ihnen vorgeschlagenen Aktivitäten, der darin liegt, dass sie so arbeitend nicht nur ihren Wortschatz erweitern oder ihre Schreibfertigkeit in Kombination mit anderen Sprachfertigkeiten trainieren, sondern dass sie ihre Medienkompetenz und vor allem ihr Schverstehen

und Hör-Sehverstehen schulen. Sie merken auch, dass sich, indem sie kritisch über Untertitel zu reflektieren und kreativ mit ihnen umzugehen beginnen, ihr bisheriges Rezeptionsverhalten ändert und sie somit im Endeffekt mehr als bisher aus dem Filmeschauen profitieren. Die Steigerung des Bewusstseins der Verarbeitung von filmischen Texten ist letztendlich mit Sicherheit auch ein Beitrag zur Förderung ihrer Autonomie und somit auch zum Erfolg im lebenslangen Lernen.

4 Abschließende Bemerkungen

Die Förderung der Lernerautonomie ist im Kontext der Arbeit mit Filmen, die schließlich in den meisten Fällen außerhalb des formellen Unterrichtskontextes stattfindet, als ein wichtiges Unterrichtsziel zu betrachten. Dies gilt auch für Filmuntertitel, deren Potenzial groß ist und ausgeschöpft werden will. Daher sollten Lehrkräfte, die sich als Wegbereiter der Autonomie ihrer Lerner begreifen, in ihre Unterrichtsplanung auch solche Aktivitäten miteinbeziehen, die einerseits die Reflexion über geeignete und potenziell zur Maximierung des Ergebnisses der Beschäftigung mit Filmuntertiteln beitragende Strategien und Techniken fördern und die andererseits ihr Training unterstützen. Dabei sollten die Lernenden:

1. zur Reflexion über die Vor- und Nachteile der Arbeit mit Filmuntertiteln bzw. verschiedenen Tonspur-Untertitel-Kombinationen angeregt werden,
2. über die Möglichkeiten der Beschaffung, der Wiedergabe sowie der Bearbeitung von Untertiteln erfahren,
3. zur selbständigen Erstellung und Evaluation von verschiedenartigen Übungen aus Untertiteldateien angeleitet werden,
4. über Ziele und Möglichkeiten der Erstellung bzw. Modifizierung von Untertiteln erfahren sowie die Möglichkeit bekommen, sie praktisch zu erproben und über sie kritisch zu reflektieren.

Literatur

- Abraham, Ulf (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett.
- Biechele, Barbara (2006a): *Videotrainer A1. Übungen zum Video geni@l*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Biechele, Barbara (2006b): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 76). Regensburg: FaDaF, 309–328.

- Biechele, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: Entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 13–32.
- Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLuL)* 37, 128–140.
- Brandi, Marie-Luise (1996): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und Dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin: Langenscheidt.
- Chudak, Sebastian (2007a): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt a.M., Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Chudak, Sebastian (2007b): Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? In: *Fremdsprache Deutsch* 36. *Sehen(d) lernen*, 14–16.
- Chudak, Sebastian (2008): Einsatz der Textsorte ‚Film‘ im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen zur Stellung von audiovisuellen Unterrichtsmitteln in neueren Lehrwerken für DaF. In: *Studia Germanica Posnaniensia XXXI*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 113–129.
- Chudak, Sebastian (2010): Lehrwerk... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen. In: Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 61–83.
- d’Ydewalle, Géry (2002): Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs. (www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/4geryd'ydewalle.pdf, letzter Abruf 6.6.11), 59–77.
- Hayssam, Safar et al. (2011): *Studie über die Verwendung von Untertiteln. Das Potenzial von Untertiteln zur Förderung des Fremdsprachenlernens und zur Verbesserung der Fremdsprachenbeherrschung. EACEA/2009/01*. (http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_use_of_subtitling/rapport_final-de.pdf, letzter Abruf 13.12.11).
- Hildebrand, Jens (2006): *Film: Ratgeber für Lehrer*. 2. Aufl. Köln: Aulis.
- Ivarsson, Jan; Carroll, Mary (1998): *Subtitling*. Simrishamn: Transedit.

- Kaluza, Manfred; Schmidt, Karin; Schmidt, Sabine (2009): Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 78). Göttingen: Universitätsverlag, 591–598.
- Mitterer, Holger; McQueen, James M. (2009): Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. In: *PLoS ONE* 4 (11), (www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007785, letzter Abruf 2.6.11).
- Myczko, Kazimiera (2005): Aktywizacja ucznia w dydaktyce języka obcego: Podstawy teoretyczne. In: Karpińska-Szaj, Katarzyna (Hrsg.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem, 229–239.
- Pawlak, Mirosław (2004): Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość. In: Pawlak, Mirosław (Hrsg.): *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań, Kalisz: Wydawnictwo UAM, 173–191.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schwerdtfeger, Inge (1989): *Sehen und verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge (2007): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen: Francke, 299–302.
- Sherman, Jane (2003): *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Surkamp, Carola (2004): Teaching Films. Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68. *Teaching Films*, 2/2004, 2–11.
- Welke, Tina; Chudak, Sebastian (2010): Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In: *IDV-Magazin* 82, (www.idvnetz.org/publikationen/magazin/IDV-Magazin82.pdf, 481/486, letzter Abruf 26.6.12).
- Zanón, Noa Talaván (2006): Using subtitles to enhance foreign language learning. In: *PORTA LINGUARUM*, Ausgabe vom 6. Juni 2006, 41–52, (www.ugr.es/~portalín, letzter Abruf 2.6.11).

Den „Endspurt“ meistern: ein Projekt für internationale Studierende in auslaufenden Studiengängen an der Universität Bielefeld

Nadejda Bourova und Heike Brandl (Bielefeld)

1 Einleitung

Eine Folge der europaweiten Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ist die Einstellung der „alten“ Magister- und Diplomstudiengänge. Dieser Prozess betrifft auch viele internationale Studierende, die ihr Studium infolge dieser Umstellung innerhalb weniger Semester fristgerecht abschließen müssen. Im Wintersemester 2009/2010 waren an der Universität Bielefeld rund 200 internationale Langzeitstudierende¹ in auslaufenden Magister- und Diplomstudiengängen eingeschrieben. Dies entspricht laut statistischem Jahrbuch ca. 20% aller internationalen Studierenden der Universität (vgl. Statistisches Jahrbuch der Universität Bielefeld 2010: 28). Von diesen mussten 82 Magisterstudierende ihr Studium bis zum 30. September 2010 abschließen, anderenfalls wären sie exmatrikuliert worden und hätten Deutschland ohne einen Studienabschluss verlassen müssen.

Mit Beginn des Wintersemesters 2009 wurde deshalb das Projekt „Endspurt“² eingerichtet. Es wendet sich an diese Zielgruppe mit ihren speziellen Potenzialen

¹ Als Langzeitstudierende werden an der Universität Bielefeld die Studierenden bezeichnet, die ihre Regelstudienzeit um das 1,5-fache überschritten haben.

² Dieses Projekt ist institutionell an PunktUm gebunden – die zentrale Einrichtung der Universität Bielefeld zur Beratung und zum Training internationaler Studierender und Gastwissenschaftler in der Fremd- und Wissenschaftssprache Deutsch.

und Schwierigkeiten und beabsichtigt, viele auf dem Weg zum erfolgreichen Studienabschluss zu begleiten.

Dieser Beitrag thematisiert die Besonderheiten der Arbeit mit dieser Zielgruppe. Es wird gezeigt, mit welchen Maßnahmen im Rahmen eines derartigen Projekts dazu beigetragen werden kann, Langzeitstudierende auf dem Weg zum erfolgreichen Studienabschluss zu begleiten. Hierfür werden zunächst die Ausgangssituation und die Projektstruktur beschrieben. Anhand eines Fallbeispiels werden anschließend typische Anliegen, Schwierigkeiten und Ressourcen dieser Studierendengruppe in der Abschlussphase des Studiums sowie Schritte zur Lösung des Problemkomplexes und Ergebnisse der Projektarbeit dargelegt. Der abschließende Ausblick thematisiert Perspektiven und Desiderate bei der Arbeit mit internationalen Langzeitstudierenden.

2 Ausgangssituation des Projekts

Die Gründe, die zur Verlängerung der Regelstudienzeit führen, wurden für die Gruppe der deutschen Studierenden in zahlreichen, vor allem soziologischen Untersuchungen ermittelt. Dabei sind sich die Forschenden einig, dass es sich meist um einen Komplex verschiedener Probleme handelt, wie etwa Studienfinanzierung durch Erwerbstätigkeit, unübersichtliche Studienstruktur, schwierige Prüfungen, gesundheitliche Belastung, hoher Zeitaufwand für Familie und Kinder u. a. Die Konstellation dieser Faktoren ist in jedem individuellen Fall unterschiedlich ausgeprägt, für die Situation der Langzeitstudierenden insgesamt sind sie in hohem Maße charakteristisch (vgl. z. B. Höppel 1993; Zwick 1989). Hinzu kommt eine gewisse Stigmatisierung „als Problemfall“ durch andere Studierende, Familienmitglieder oder Dozentinnen und Dozenten, die durch die Tatsache des deutlichen Überschreitens der Regelstudienzeit hervorgerufen wird. Folge davon ist die negative Verstärkung der ohnehin schon kritischen persönlichen Situation (Friedrich 1990: 270f.).

Die Gründe, die zur Studienzeitverlängerung von internationalen Langzeitstudierenden führen, wurden demgegenüber bis heute kaum untersucht. Abgesehen von statistischen Daten, die die allgemeine Lebenssituation (vgl. Isserstedt, Link 2008 und Isserstedt, Kandulla 2010) oder den Studienerfolg (vgl. Heublein, Sommer, Weitz 2004) ermitteln, ist wenig bekannt. Anzunehmen ist, und das entspricht auch unseren Projekterfahrungen, dass die internationalen Langzeitstudierenden ähnliche Probleme zu lösen haben wie ihre deutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen. Hinzu kommen sprachliche und/oder interkulturelle Probleme (vgl. z. B. Büker 1998), da die internationalen Studierenden „in einer fremden Sprache und mit für sie andersartigen Denk- und Verhaltensweisen zurechtkommen“ (Heublein et al. 2004: 107) müssen.

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Erkenntnissen für die Planung eines „Endspurt“-Programms für internationale Langzeitstudierende ziehen? Zunächst

gilt es, die Zielgruppe noch genauer zu betrachten: Die Verteilung der Studierenden auf Magister- und Diplomstudiengänge ist zu Beginn des Projekts im Wintersemester 2009 ungefähr gleich. An der Universität Bielefeld studieren rund 120 in einem Diplomstudiengang, überwiegend an den Fakultäten für Wirtschaftswissenschaften (30), Erziehungswissenschaft (23), Soziologie (14) und der technischen Fakultät (20). Die verbleibenden verteilen sich auf die übrigen neun Fakultäten. Rund 80 Magisterstudierende sind an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft eingeschrieben.

Die Situation von Magister- und Diplomstudierenden unterscheidet sich insofern, als erstere das Studium bis Ende Sommersemester 2010 abschließen mussten. Die Diplomstudiengänge werden an der Universität Bielefeld hingegen erst nach und nach, d. h. bis spätestens zum Ende des Wintersemesters 2017 eingestellt.

Eine weitere Differenz zwischen beiden Gruppen besteht in Bezug auf ihre Studienkompetenzen, die durch die Anforderungen und Studienleistungen innerhalb der Fächer beeinflusst werden. Die internationalen Studierenden schreibintensiver Magisterstudiengänge wie Germanistik, Literaturwissenschaft oder Deutsch als Fremdsprache sahen sich mit einer Vielzahl an schriftlichen Studienleistungen³ konfrontiert. Das führte in vielen Fällen zum Aufschub der Abgabe der schriftlichen Studienleistungen, was in Folge die Überschreitung der Regelstudienzeit bewirkte. Ein etwas anderes Bild zeichnet sich bei den Diplomstudierenden ab. Die Studienordnungen der Diplomstudiengänge sehen im Studium v. a. Klausuren und mündliche Prüfungen vor. Die Diplomarbeit ist häufig die erste umfangreiche schriftliche Arbeit. Die zahlreichen Kompetenzen, die für das Verfassen größerer Texte in der Fremdsprache notwendig sind, werden studienbegleitend somit nicht trainiert. Dies lässt – wie Höppel (1993) richtig konstatiert – die Zeit des Verfassens der Diplomarbeit zu einem besonders schweren Studienabschnitt werden (Höppel 1993: 133).

Trotz dieser Unterschiede haben internationale Magister- und Diplomstudierende wichtige Ressourcen gemeinsam: Erstens den starken Willen, das Studium erfolgreich abzuschließen, zweitens eine hohe Deutschkompetenz und drittens erprobte wie erfolgreiche Lern- und Studierstrategien.

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, ein Angebot zu schaffen, das auf die Faktorenkomplexion der Anforderungen in der Studienabschlussphase und ihre Bewältigung zugeschnitten ist. Für die Gestaltung des „Endspurt“-Projekts bedeutet dies, die Projektangebote *fächerübergreifend* zu gestalten sowie Magister- und Diplomstudierende gleichermaßen anzusprechen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Aufbau enger Kooperationen mit den anderen Beratungseinrichtungen der Universität, um die zielführende und effektive Unterstützung der Zielgruppe in allen Betreuungsfeldern zu gewährleisten.

³ Laut Magisterstudienordnung der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld mussten Studierende vor dem Schreiben der Magisterarbeit im Schnitt zehn Hausarbeiten verfassen.

3 Projektstruktur

Vor dem bereits genannten Hintergrund erfolgt die Studienbegleitung der internationalen Langzeitstudierenden wie folgt (Abb. 1):

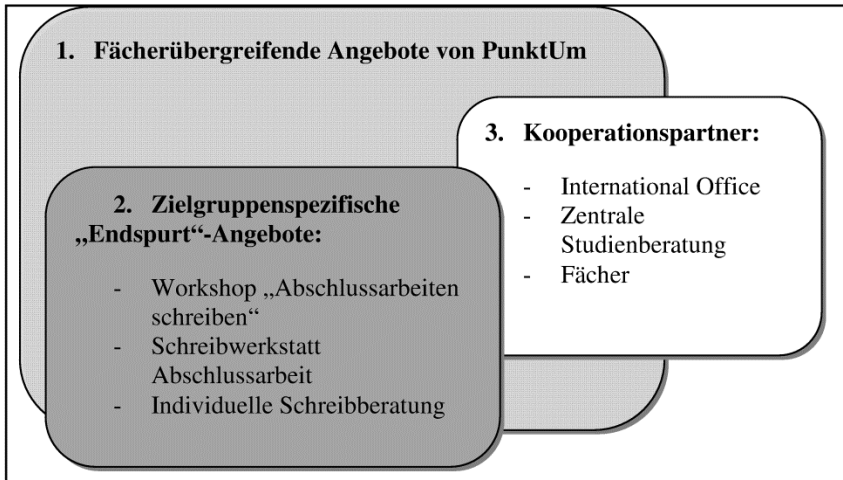


Abb. 2: Projektstruktur von „Endspurt“

1. „Endspurt“ ist in die *fächerübergreifenden Angebote zum „Sprechen und Schreiben im Studium“* bei PunktUm – der zentralen Einrichtung zur systematischen Vermittlung von fächerübergreifender Wissenschaftssprache und akademischem Schreiben an internationale Studierende – eingebettet (vgl. Brandl 2008; Brandl, Brinkschulte, Immich 2008).
2. Im Zentrum der *zielgruppenspezifischen Angebote von „Endspurt“* steht die individuelle Schreibberatung. Darüber hinaus finden einmal im Semester ein zweitägiger Workshop zum Schreiben von Abschlussarbeiten und eine semesterbegleitende „Schreibwerkstatt Abschlussarbeit“ statt. Ergänzt werden diese Angebote durch die sprachliche Endkorrektur von Abschlussarbeiten.
3. Wie bereits angekündigt, kooperiert das Projekt eng mit anderen Beratungseinrichtungen der Universität. Die wichtigsten *Kooperationspartner* sind dabei das International Office, die zentrale Studienberatung, die Bibliothek sowie die betreuenden Lehrenden der verschiedenen Fächer.

3.1 Zielgruppenspezifische „Endspurt“-Angebote

3.1.1 Individuelle Schreibberatung

Individuelle Schreibberatung hat den entscheidenden Vorteil, den Ratsuchenden mit seinen individuellen Fragen und deren Beantwortung ins Zentrum der Lehr-/Lerninteraktion zu stellen. Das heißt die Beratung findet zu unterschiedlichsten Anlässen und zu allen für den Abschluss erforderlichen Textsorten statt.

Wie Brandl (2010) zum Konzept der Schreibberatung für internationale Studierende bei PunktUm beschreibt, sind folgende Prinzipien in Anlehnung an lösungs- und ressourcenorientierte Beratungsansätze der Pädagogik und Psychologie dabei handlungsleitend:

1. Lösung des Problems: Das jeweils dringendste Problem des Schreibenden wird unter Einsatz schreibdidaktischer Maßnahmen gelöst.
2. Utilisation: Alle bereits erworbenen (sprachlichen) Ressourcen und Kompetenzen des Ratsuchenden werden für die Lösung des Problems aktiviert.
3. Konstruktivität: Die Ratsuchenden erfahren, dass Fragen und Krisen konstitutive Elemente des Schreibprozesses und demnach nicht zu vermeiden sind. Sie sollten deshalb nicht als individuelles Versagen betrachtet werden.
4. Veränderung: Die Problemlösung beinhaltet Veränderung (Lernen), also die Fertigstellung und Überarbeitung der Texte bzw. die Erweiterung wissenschaftssprachlicher Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch.
5. Minimalintervention: Das primäre Ziel ist so wenig wie möglich, doch so viel wie nötig zu beraten. (Brandl 2010: 199f.)

Die Essenz der individuellen Schreibberatung formuliert Brandl (2010) wie folgt:

Die Schreibberatung für internationale Studierende ist [...] ein institutioneller Lernort, an dem Schreibprobleme gelöst und die für das akademische Schreiben in der Fremdsprache erforderlichen Kompetenzen sukzessive, durch fachlich und beraterisch kompetente Anleitung, Kooperation und Interaktion vermittelt und angewendet werden. (ebd.: 201)

Die Schreibberatung bei PunktUm (und dementsprechend auch die im Rahmen des „Endspurt“-Projekts) verläuft wie folgt: In einem Erstgespräch findet die Klärung der Rollen von Ratsuchenden und Ratgebenden und die des Anliegens statt. Außerdem formuliert der Ratsuchende sein Beratungsziel, das auch umfangreicher sein darf (z. B. rechtzeitiger Studienabschluss). Danach wird mit dem gemeinsamen Erarbeiten von Lösungen begonnen. Hierzu werden in den einzelnen einstündigen Beratungssitzungen, die für das Erreichen des Beratungsziels notwendigen Schritte besprochen. Der Zeitpunkt der einmal wöchentlich

stattfindenden Treffen ist flexibel an die individuelle Situation angepasst. Je nach Beratungsziel kann sich der Beratungsprozess über einen längeren Zeitraum erstrecken. Nach Erreichen des Ziels wird im Abschlussgespräch über den Lernprozess und die Sprach- und Schreibkompetenzentwicklung reflektiert.

Im Rahmen des „Endspurt“-Projektes fanden wöchentlich im Schnitt sechs Beratungssitzungen statt. Seit dem Wintersemester 2009 haben 71 Studierende die individuelle Schreibberatung aufgesucht. Die Tabelle 1 zeigt, welchen Studienabschluss die Teilnehmer anstreben:

Tab. 1: Auslastung individuelle Schreibberatung

	Magister	Diplom	BA	MA	gesamt
Teilnehmer	16	14	19	22	71

Es zeigt sich, dass 30 Magister- und Diplomstudierende das Schreibberatungsangebot wahrgenommen haben. Auffällig ist, dass sich auch 41 Studierende der BA- und MA-Studiengänge vom Projekt angesprochen fühlten und das Angebot aufsuchten. Sie wurden ebenfalls betreut. Ihre Anliegen bezogen sich vorwiegend auf die sprachliche Textüberarbeitung und nicht auf das Selbstmanagement.

Die nächste Tabelle (Tab. 2) veranschaulicht den individuellen Schreibberatungsbedarf der „Endspurt“-Teilnehmer während der Projektlaufzeit.

Tab. 2: Beratungsstunden nach Textsorten

	Magisterarbeit	Diplomarbeit	BA-Arbeit	MA-Arbeit	Hausarbeit	andere	gesamt
Beratungsstunden	73	78	17	87	103	65	423

Es wird deutlich, dass in der Studienabschlussphase die Textsorte „Abschlussarbeit“ dabei die absolute Priorität für Studierende aller Studiengänge hat. Die Tabelle 2 verdeutlicht jedoch auch, dass zahlreiche Studierende nicht gleich mit dem Verfassen der Abschlussarbeit beginnen konnten, da noch andere Studienleistungen wie Hausarbeiten oder mündliche Prüfungen zu absolvieren waren, um die Zulassung zur Anmeldung der letzten Prüfungsleistung zu erhalten.

3.1.2 Workshop „Abschlussarbeiten schreiben“

Der Workshop richtet sich an internationale Studierende aller Studiengänge und Fakultäten, die mit dem Schreiben ihrer Abschlussarbeit angefangen haben bzw. bald anfangen wollen. Sein Ziel ist, Studierenden Kenntnisse über die Arbeitsschritte, die beim Schreiben einer umfangreichen akademischen Arbeit anfallen, zu vermitteln und diese projektbezogen durchführen zu lassen. Workshopthemen sind u. a. Zeitplanung, Themenplanung, Umgang mit Literatur, Schreiben einer Rohfassung, Zitieren, Textüberarbeitung. An diesem Angebot nahmen im Projekt-

zeitraum vom Wintersemester 2009/2010 bis zum Sommersemester 2011 folgende Teilnehmer teil (Tab. 3):

Tab. 3: Auslastung Workshop „Abschlussarbeiten schreiben“

	Magister	Diplom	BA	MA	gesamt
Teilnehmer	4	6	18	6	35

Auffällig ist, dass internationale Langzeitstudierende der „alten“ Studiengänge im Gruppenangebot zum akademischen Schreiben eher selten vertreten sind. Aus den Gesprächen mit Betroffenen wissen wir, dass ihnen die Teilnahme am Workshop aus Effizienzgründen nicht sinnvoll erscheint und deshalb lieber die individuelle Beratung aufgesucht wird. Erfreulich ist, dass Studierende der „neuen“ Studiengänge das Angebot aktiv wahrnehmen, und Kompetenzen im Selbstmanagement einer umfangreichen Arbeit erwerben sowie Anforderungen und Merkmale der Studienleistung kennenlernen bzw. Schreibprozesswissen für das fremdsprachliche Schreiben erhalten.

3.1.3 „Schreibwerkstatt Abschlussarbeit“

Zielgruppe dieses semesterbegleitenden Kurses sind Studierende, die mit dem Schreiben ihrer Abschlussarbeit begonnen haben und bereit sind, mit anderen gemeinsam an eigenen Texten zu arbeiten, Rückmeldungen zu erhalten und zu geben. Ziel der Schreibwerkstatt⁴ ist die Prozessbegleitung und die enge Arbeit am Textprodukt nach wissenschaftssprachlichen Kriterien, z. B. Struktur und Lexik von Einleitung und Fazit, Funktion und Lexik wichtiger Sprachhandlungen wie Begründen, Kritisieren u. v. a. m. Die Inhalte der Schreibwerksatt ergeben sich aus der Analyse der Teilnehmertexte. Die Schreibwerkstatt sensibilisiert die Teilnehmer im höchsten Maß für die Beurteilung der wissenschaftssprachlichen Qualität eigener und fremder Textprodukte, die entsprechend überarbeitet werden können. Die Teilnahme an diesem Angebot in der Projektlaufzeit ist wie folgt (Tab. 4):

Tab. 4: Auslastung Schreibwerksatt Abschlussarbeit

	Magister	Diplom	BA	MA	gesamt
Teilnehmer	5	5	9	8	27

Auch hier zeigt sich wie beim Workshop „Abschlussarbeiten schreiben“, dass Studierende „alter“ Studiengänge das Angebot seltener wahrnehmen als die Kommilitonen aus den „neuen“ Studiengängen. Dafür wurden folgende Gründe genannt: Die Studierenden haben Scham, öffentlich über ihre Probleme zu

⁴ Zum Konzept der Schreibwerksatt vgl. z. B. Lange (2012)

sprechen. Außerdem sind sie aufgrund des Zeitdrucks nicht bereit, zusätzliche Zeit für die Arbeit an Texten von Kommilitonen zu investieren, obwohl ihnen die Vorteile, die dies mit sich brächte, durchaus bewusst sind. Dementsprechend wird die individuelle Schreibberatung stark in Anspruch genommen. Im geschützten Raum des Beratungssettings fühlen sich die Betroffenen wohler und können offen über ihre Schreibanliegen sprechen.

3.1.4 Sprachliche Endkorrektur

Im Rahmen des Projekts wird auch eine Endkorrekturlesung der Abschlussarbeiten vermittelt. Diese konzentriert sich auf Fehler im Bereich Orthographie, Grammatik und Interpunktion und wird von studentischen Korrekturlesern durchgeführt, die dafür fortgebildet wurden. Vor der Vermittlung an die Korrekturleser kontrolliert ein Mitarbeiter die Korrekturlesungsfähigkeit des eingereichten Textes.⁵ Nur wenn diese erfüllt ist, wird die Arbeit an die Korrekturleser weitergeleitet. Im nicht zutreffenden Fall wird der Studierende zu einem Einzelberatungsgespräch eingeladen, um die Arbeit ggf. mit Unterstützung im Beratungssetting zu überarbeiten. Die Auslastung des Angebots ist wie folgt (Tab. 5):

Tab. 5: Auslastung sprachliche Endkorrektur

	Diplomarbeit	Magisterarbeit	BA-Arbeit	MA-Arbeit	gesamt
Teilnehmer	20	15	23	28	86

3.2 Kooperationspartner

„Endspurt“ arbeitet eng mit den für internationale Studierende relevanten Beratungseinrichtungen der Universität Bielefeld zusammen. Als erstes ist hier das International Office (IO) zu nennen. Ihm obliegt insbesondere die Beratung und Zulassung internationaler Studienbewerberinnen und -bewerber und die Betreuung internationaler Studierender. Teilnehmer des Projekts „Endspurt“ werden bei Finanzierungs-, Aufenthalts- und rechtlichen Fragen an das IO weitergeleitet. Im Gegenzug verweisen die Mitarbeiter des IO Studierende an das Projekt, wenn Unterstützung in Bezug auf das Erbringen von Studienleistungen benötigt wird.

Die Zentrale Studienberatung (ZSB) ist die zentrale Beratungsstelle der Universität Bielefeld zu allen Fragen rund ums Studium. Sie ist eine von den Fakultäten und Prüfungsämtern unabhängige Einrichtung.⁶ Besonders relevant für die Belange der internationalen Langzeitstudierenden ist hier die psychologische

⁵ Korrekturlesungsfähige Arbeiten erfüllen folgende Kriterien: Vollständigkeit (vom Deckblatt bis zur Erklärung sind alle Textteile vorhanden), Textkohärenz (Einleitung und Schluss stimmen überein), erkennbare Textrevision (die Studierenden haben die Texte in Hinblick auf die sprachliche Korrektheit sowie das Layout und die Einhaltung von Formalia überarbeitet).

⁶ Vgl.: <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/ZSB/> (letzter Abruf 20.10.11)

Beratung. Diese Beratung ist für alle Langzeitstudierenden der Universität geöffnet und darauf ausgerichtet, psychologisch zu beraten, wenn es um die Frage des Studienabbruchs, die Optimierung des Selbstmanagements oder den Abbau von Prüfungsängsten geht. Auch in der Zusammenarbeit mit der ZSB hat sich die gegenseitige Überweisungspraxis bzw. eine parallele (psychologisch/sprachliche) Betreuung der internationalen Studierenden bewährt.

Fächer und deren Prüfungsämter sind ebenso wichtige Kooperationspartner, insbesondere wenn Studierende Schwierigkeiten beim Einhalten der Abgabefristen für die Abschlussarbeiten haben und eine Verlängerung beantragen wollen, unterstützt „Endspurt“ die Studierenden institutionell.

Im Weiteren wird ein Fallbeispiel aus der Endspurt-Beratungspraxis präsentiert, das uns erlaubt, die Besonderheiten der Zielgruppe in Bezug auf typische Schwierigkeiten und den Umgang damit in der individuellen Schreibberatung zu verdeutlichen.

4 Fallbeispiel

4.1 Der Fall „Jamelia“

Die internationale Studentin Jamelia (Name geändert) kommt aus Thailand und studiert im 26. Semester Germanistik und Literaturwissenschaft. Sie ist in einem auslaufenden Magisterstudiengang eingeschrieben. Um ihr Studium zu finanzieren, arbeitet sie drei Mal wöchentlich als Verkäuferin. Sie ist allein stehend. Im Erstgespräch (20. Januar 2010) berichtete sie von dem enormen Zeitdruck, unter dem sie steht: Sie muss innerhalb von neun Monaten zwei Hausarbeiten und eine Magisterarbeit schreiben, da der Studiengang am 30. September desselben Jahres eingestellt wird. Sie ist verunsichert, weil sie für das Schreiben einer zwanzigseitigen Hausarbeit bisher ca. sechs Monate benötigte. Außerdem steht sie vor einem existenziellen Problem: Aufgrund der hohen Semesterzahl will die Ausländerbehörde ihr Visum für das kommende Semester nicht mehr verlängern. Dies würde bedeuten, dass sie Deutschland nach 26 Semestern Studium ohne Abschluss verlassen müsste.

Gleichzeitig ist Folgendes wahrzunehmen: Jamelia zittern im Gespräch die Hände, sie spricht mit leiser Stimme und gesenktem Kopf. Die Verzweiflung ist ihr deutlich anzusehen. Sie erzählt, dass sie die Beratung aufsucht, weil sie in ihrem Freundeskreis keine konstruktive Unterstützung mehr findet. Fragen der Freunde zum Abschluss ihres Studiums reizen sie so sehr, dass sie nicht mehr darüber reden will. Sie berichtet auch von den vielen Aufgaben, die sie in nächster Zeit erledigen soll, und die ihr nicht mehr aus dem Kopf gehen; sie weiß nicht mehr, wo sie anfangen soll.

Dieses zeigt die Besonderheiten der Beratung von internationalen Langzeitstudierenden: Die Überforderung durch die Faktorenkomplexion aus Studien-

leistungen, Verdienst des Lebensunterhalts und sozialer Isolation, die durch hohe Belastung und Selbstzweifel ausgelöst wird. Eigenständig gelingt es Jamelia nicht, eine Strategie zu entwickeln und diesen Problemkomplex zu lösen. Sie fühlt sich orientierungslos, trifft aber die Entscheidung, sich an das „Endspurt“-Projekt zu wenden und die Unterstützung einer erfahrenen Beraterin in Anspruch zu nehmen.

Im Rahmen des lösungs- und ressourcenorientierten Beratungsansatzes analysiert die Beraterin in Interaktion, welche Themen Jamelia besonders belasten. Das sind Zeitdruck, ineffizienter Umgang mit eigenen Ressourcen und Aufenthaltsprobleme. Diese hängen nicht direkt mit dem Verfassen der Abschlussarbeit zusammen, beeinflussen jedoch den Schreibprozess. Auf dieser Grundlage entsteht im Erstgespräch ein „Fahrplan“ für den Beratungsprozess: Gemeinsam wird die Prioritätensetzung erarbeitet und entschieden, welches Problem als Erstes gelöst werden muss.

Das mit der Aufenthaltsverlängerung verbundene Existenzproblem ist besonders akut und erhält die höchste Priorität. Die Ratsuchende wird auf das Unterstützungsangebot des International Office aufmerksam gemacht und bei der Kontaktaufnahme von der Beraterin unterstützt. Dadurch sinkt die Hemmschwelle der Betroffenen auf die Verwaltung zuzugehen und es wird mehr Verbindlichkeit geschaffen.

Für die nächsten Sitzungen werden die Themenblöcke Zeitplanung, Arbeitsschritte und Textüberarbeitung festgelegt.

4.2 Schritte bei der Lösung des Problemkomplexes

Sitzung 1: Zeitplanung

Zunächst soll ein straffer Zeitplan für die gesamte Studienabschlussphase entwickelt werden. Visualisieren ist hier besonders wichtig, weil es hilft, Zeit sichtbar zu machen, um diese realistisch zu kalkulieren. In dieser Beratungssitzung erarbeitet Jamelia die Reihenfolge der zu erledigenden Aufgaben sowie den für jede Studienleistung benötigten Zeitaufwand. Auf einer Zeitleiste werden die Abgabetermine der verschiedenen Studienleistungen markiert.

Alleine die Tatsache, das Vorhaben visualisiert und ausgesprochen zu haben, beruhigt und entlastet Jamelia sehr. Die selbstständige Entwicklung des Fahrplans bewirkt, dass sie ihre Aufgaben nach und nach abarbeiten und sich auf das Aktuelle konzentrieren kann, d. h. ihre Hausarbeit im Fach Literaturwissenschaft.

Damit diese Planung noch konkreter wird, schlägt die Beraterin vor, einen Wochenplan zu erstellen, der Wochen- und Tagesziele enthält. Besonders gut geeignet sind Wochenpläne, die auch Samstage und Sonntage umfassen, da sie in der Abschlussphase zu Arbeitstagen werden. In den Wochenplan werden zuerst alle Pflichttermine (wie Arbeit, Behördengänge etc.) eingetragen, danach die Zeiten zur Erledigung der Studienaufgaben.

Dadurch wird Jamelia klar, wie viele Stunden pro Woche und pro Tag ihr tatsächlich für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben zur Verfügung stehen und dass es in ihrer Hand liegt, effektiv mit dieser Zeit umzugehen. Als Tagesziel wird definiert, einen Text zu exzerpieren oder ein Kapitel zu strukturieren, und als Wochenziel das Ausformulieren eines Kapitels der Hausarbeit.

Um zu überprüfen, wie realistisch dieser Zeitplan ist und wie viel Jamelia davon tatsächlich umsetzt, protokolliert sie den tatsächlichen Ablauf der Woche. In der folgenden Beratungssitzung reflektieren Ratsuchende und Beraterin die Umsetzung der Tages- und Wochenziele und die Auswirkungen des Wochenplans.

Sitzung 2: Arbeitsschritte

Zu Beginn der Sitzung berichtet Jamelia über ihre Erfolge mit der Zeitplanung. Sie macht die Erfahrung, zwar nicht alle im letzten Beratungsgespräch gesetzten Ziele erreicht zu haben, aber dennoch größtenteils mit ihrer Leistung zufrieden sein zu können. Sie ist disziplinierter geworden und kann jetzt den typischen Ablenkungen wie telefonieren mit Freunden oder putzen widerstehen.

Jamelia hat gelernt, ihren Umgang mit den Zeitressourcen zu steuern. Jetzt ist sie soweit, über die Arbeitsschritte beim akademischen Schreiben zu reflektieren. Ziel ist, den Umgang mit den eigenen Ressourcen weiter zu optimieren.

Erster Schritt dabei ist die Aktivierung des vorhandenen Wissens über das Vorgehen beim Schreiben akademischer Texte. Jamelia berichtet kompetent über die Themenfindung, die Literatursuche und die Kontaktaufnahme mit dem Betreuer. Nur flüchtig erwähnt sie das „Schreiben“ und die sprachliche Endkorrektur.

Der Beraterin fällt auf, dass Jamelia ihre Schreibprojekte bisher kaum geplant hat. Die Struktur der Texte ergab sich eher zufällig. Unter dem Alltagsbegriff „Schreiben“ versteht die Ratsuchende sowohl das Verfassen einer Rohfassung als auch die Textüberarbeitung. Das hat Konsequenzen für die Erarbeitung der Lösung. Die Beraterin vermittelt mithilfe eines Arbeitsblatts (nach Kruse 2010: 62) Wissen über die Arbeitsschritte beim akademischen Schreiben. Danach folgt die Reflexion über die bisherige Vorgehensweise der Ratsuchenden. Durch Visualisieren und eine analytische Trennung der Schritte wird Jamelia deutlich, warum sie durchschnittlich ein halbes Jahr für eine Hausarbeit benötigte. Ohne Planung versuchte sie viele Aufgaben gleichzeitig zu erledigen. Die Komplexität der Anforderungen des akademischen Schreibens in Kombination mit dem Schreiben in der Fremdsprache führte zur Überforderung und in Folge zur erheblichen Verlängerung der Bearbeitungszeit.

In einem dritten Schritt wendet Jamelia diese neuen Kenntnisse auf ihr Schreibprojekt an. Der Vorschlag der Beraterin, den „Rohtext“ zunächst stichwortartig zu planen, in eine Feingliederung zu überführen und ihn anschließend auszuformulieren, wird zum Ausprobieren angenommen. Bereits nach einer Woche sind zwei Kapitel der Hausarbeit geschrieben, sodass nur noch die anschließende Überarbeitung notwendig ist.

Sitzung 3: Textüberarbeitung

Zu Beginn dieser Sitzung findet eine einfache kurze Revision statt. Absicht ist, den Beratungsprozess zu überwachen und ggf. auch Beratungsziele zu korrigieren. Jamelia berichtet dabei von der deutlichen Verbesserung ihrer Situation. Das aufenthaltsrechtliche Problem wurde gelöst. Nun kann sie sich voll und ganz auf die Studienleistungen konzentrieren. Der Druck, auf Anhieb einen perfekten Text zu produzieren, ist ebenfalls verschwunden. Die Ratsuchende vertraut auf die anschließende Überarbeitungsphase.

Die Aufgabe der Beraterin ist nun, die Textüberarbeitungs Kompetenzen systematisch zu erweitern. Hierfür wurde ein Arbeitsblatt entwickelt (s. Anhang). Auf diesem findet Jamelia vier Ebenen der Textüberarbeitung. Zu jeder Ebene sind Leitfragen formuliert. In der Beratungsstunde wird eine halbe Seite der Hausarbeit exemplarisch bearbeitet, damit Jamelia dies anschließend eigenständig am Text fortführen kann.

Obwohl viele internationale Studierende am Ende des Studiums ein sehr hohes Sprachniveau haben, sind sprachliche Unsicherheiten auch in dieser Phase des Studiums gang und gäbe. Aus diesem Grund konzentriert sich die Beratung abschließend auf die sprachliche Ebene. Die Überarbeitung einer authentischen Passage aus Jamelias Hausarbeit im Fach Literaturwissenschaft zum Thema „Schicksalsdrama“ verdeutlicht, wie dabei vorgegangen wird.

In diesem Zusammenhang geben Büker und Lange (2010) eine gute Orientierung, wie Beratende Rückmeldungen auf studentische Texte geben können. Beratende entscheiden sich im Einzelfall für eine didaktische Vorgehensweise, die von den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden sowie von dem ökonomischen Vorgehen in Bezug auf die Textüberarbeitung sinnvoll ist (ebd.: 211). Im Fall Jamelia ist entscheidend, dass sie eine hohe Motivation für die eigenständige Überarbeitung ihrer Texte zeigt und über eine elaborierte Sprache verfügt. Diese Kombination erlaubt der Beraterin, sich hinsichtlich der Textrückmeldung zurückzuziehen und nur wenig eingreifend zu agieren. Die Beraterin stellt vornehmlich Fragen, die sich eng an das Arbeitsblatt anlehnen und fokussiert die Verständnissicherung, indem sie die Schreibende die Bedeutung einzelner Textpassagen mündlich erklären lässt.

Mittels dieser Übung wird ein Vorteil der individuellen Schreibberatung besonders gut sichtbar. Die erfahrenere Beraterin motiviert die Ratsuchende noch stärker, sich intensiv mit dem Text zu beschäftigen, vermittelt die dafür notwendigen Kompetenzen und gibt Anstöße zum Weiterlernen.

Folgende Tabelle macht deutlich, was sich in Jamelias Text durch die eigenständige Bearbeitung verändert hat (Tab. 6):

Tab 6: Vorher-Nachher Vergleich einer studentischen Textpassage

Vorher	Nachher
<p>Görlands Sicht entspricht dem klassischen Tragödienverständnis. Er erkennt <u>richtig</u>, dass das <u>Wort</u> „Schicksalstragödie“ (bzw. Schicksalsdrama) in der Literaturwissenschaft <u>insbesondere</u> die Nachfolgedramen von Schillers „Braut von Messina“ bezeichnet. Einen Pleonasmus stellt <u>aber</u> nicht dar. Er ist, wie Susanne Balhar feststellt, ein Fachausdruck für einen eigenen Dramentypus, der seine Blütezeit zur Zeit der Romantik genießt. (vgl. Susanne Balhar 2004: Das Schicksalsdrama im 19. Jahrhundert, S. 46.)</p>	<p>Görlands Sicht entspricht dem klassischen Tragödienverständnis. Er erkennt, dass die Bezeichnung Schicksalstragödie (bzw. Schicksalsdrama) in der Literaturwissenschaft vor allem für Dramen von der Art der Schillerschen „Braut von Messina“ verwendet wurde. Deswegen stellt dieser Begriff keinen Pleonasmus dar. Er ist, wie Susanne Balhar feststellt, ein Fachausdruck für einen eigenen Dramentypus, der seine Blütezeit zur Zeit der Romantik genießt. (vgl. Susanne Balhar 2004: Das Schicksalsdrama im 19. Jahrhundert, S. 46.)</p>

Der Textabschnitt weist keine mehrdeutigen Sätze mehr auf, überflüssige Wörter sind getilgt, Fachlexik wird einheitlich verwendet. Auch die „Schreibstimme“ – Jamelias *voice*⁷ – ist erhalten geblieben, so dass sie sich weiterhin mit ihrem Text identifiziert.

Nach 25 Beratungssitzungen ist das Ergebnis der individuellen Schreibberatung, dass Jamelia ihre im Erstgespräch gesetzten Ziele erreicht hat: Der Zeitplan wurde gut eingehalten und das Studium rechtzeitig mit der Gesamtnote 1,7 abgeschlossen. Dennoch ist die Beratung nicht immer so reibungslos verlaufen, wie die hier geschilderten ersten Sitzungen es unter Umständen suggerieren. Beim Schreiben der zweiten Hausarbeit verlor Jamelia allmählich an Motivation. Sie berichtete der Beraterin, dass sie nur schrieb, weil der nächste Beratungstermin verbindlich verabredet war und sie damit eine Aufgabe zu erledigen hatte. Im Frühjahr verstarb Jamelias Vater, so dass sie für einige Wochen nach Thailand fliegen und danach mit ihrer Trauer zurechtkommen musste. Insgesamt hat sie diese turbulente Zeit jedoch gut überstanden und war am Ende sehr entspannt und zufrieden. Im Abschlussgespräch fasst sie ihre in der neunmonatigen Beratung erworbenen Kompetenzen folgendermaßen zusammen:

Strukturiertes Planen. Zeitmanagement. Realistische Ziele setzen. Für den Text: Clustering und Strukturieren, Thema eingrenzen. Von der positiven Seite zu sehen, was man bisher gemacht hat. Ich sage mir nicht mehr, dass ich heute noch nicht etwas geschafft habe. (Unbearbeiteter Auszug aus dem Beratungsfeedbackbogen)

⁷ Die Sensibilität für diesen Aspekt der Textrückmeldung ist in der Arbeit mit internationalen Studierenden besonders wichtig. Die *voice* der Studierenden ist zu respektieren, weil sie mit der Frage der kulturellen Identität verbunden ist (vgl. Büker, Lange 2010: 219).

5 Schluss und Ausblick

Die Ergebnisse der Projektevaluation erlauben, das Projekt „Endspurt“ als erfolgreich zu bezeichnen. Seit dem Projektstart haben von den 200 internationalen Studierenden rund 120 ihr Studium abgeschlossen. Es hat sich gezeigt, dass eine zielgruppenspezifische Unterstützung besonders hilfreich ist, weil sie Unterstützung auf vier Ebenen bietet und somit zur Lösung der Problemkomplexion beiträgt. Erstens wird auf der persönlichen Ebene ein geschützter Raum geschaffen, in dem sanktionsfrei Schwierigkeiten und Unsicherheiten angesprochen und gelöst werden. Zweitens wird durch die Verbindlichkeit der Beratung und die sichtbaren Arbeitserfolge die Motivation gestärkt, was zur intensiven Beschäftigung mit dem akademischen Schreiben führt. Drittens findet auf der Ebene der Kompetenzentwicklung die Vermittlung wichtiger Kenntnisse in Bezug auf das Selbstmanagement, den Schreibprozess und die deutsche Wissenschaftssprache inklusive der schrittweisen Begleitung bei der Umsetzung der Ziele statt. Schlussendlich schafft die institutionelle Vernetzung Zugang zu einem breiten Spektrum von Angeboten, die bei existenziellen Problemen Abhilfe schaffen.

Ein weiteres Projektergebnis ist jedoch auch, dass BA- und MA-Studierende in der Studienabschlussphase ähnliche Schwierigkeiten wie Studierende „alter“ Studiengänge haben. Trotz besserer Strukturierung der „neuen“ BA- und MA-Studiengänge scheint die Studiensituation bezüglich Finanzierung, familiärer und sozialer Situation, Deutschkompetenzen sowie Studierstrategien und damit zusammenhängenden Problemen ähnlich zu sein. Dies legt die Überlegung nahe, „Endspurt“-Angebote auch in den neuen Studiengängen anzubieten.

Literatur

- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine Empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Büker, Stella; Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 02.–03.03.2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag, 207–226.

- Brandl, Heike (2008): Schwierigkeiten beim Verfassen akademischer Texte in der Fremdsprache Deutsch: Schreibdidaktische Konsequenzen für Studienbegleitung und -vorbereitung. In: Gutjahr, Jacqueline; Yu, Xuemei (Hrsg.): *Aspekte der Studienvorbereitung und Studienbegleitung. Beiträge zur chinesisch-deutschen Fachkonferenz: Aspekte der Studienvorbereitung/ Studienbegleitung vom 21. bis 22. Mai 2007 am Deutschkolleg der Tongji-Universität Shanghai*, München: Iudicium. 152–167.
- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 02.–03.03.2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag, 189–205.
- Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stephanie (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Closta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79). Göttingen: Universitätsverlag, 401–430.
- Friedrich, Artur (1990): *Verlängerte Studienzeiten. Einzelfallstudien von Studenten der Erziehungswissenschaften an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter; Weitz, Birgitta (2004): *Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen*. Bonn: DAAD.
- Höppel, Dagmar (1993): *Ursachen langer Studienzeiten an der Universität Hohenheim*. Wendlingen: Verlag Ulrich E. Grauer.
- Isserstedt, Wolfgang; Link, Judith (2008): *Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Isserstedt, Wolfgang; Kandulla, Maren (2010): *Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Kruse, Otto (2010): *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Wien: Verlag Huter & Roth KG.

Lange, Ulrike (2012): Schreibgruppen für internationale Studierende – ein Plädoyer. In: Draheim, Kristin; Liebetanz, Franziska; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 191–204.

Statistisches Jahrbuch der Universität Bielefeld 2010. (http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Ueberblick/Organisation/Verwaltung/Dez_I/Controlling/daten2010_internet.pdf, letzter Abruf 20.10.11).

Zwick, Michael (1989): *Studiendauer an der Universität Kiel. Die Ursachen langer Studienzeiten aus der Sicht der Betroffenen*. Kiel: Institut für Soziologie, Christian-Albrechts-Universität.

Anhang: Ebenen der Textüberarbeitung⁸

Bevor ich mit der Überarbeitung beginne, mache ich mir *deutlich*:

- Wer ist der Adressat des Textes?
- Welche Funktion hat der Text?
- Zu welcher Textsorte gehört der Text?
- Welchen Umfang soll der Text ungefähr haben?

1 Inhalt „grob“ für den gesamten Text klären:

- Was ist das Thema des Textes, wovon handelt der Text?
- Was ist der Kerngedanke, die Hauptaussage oder -idee?

2 Inhalt „fein“ absatzweise klären:

- Für jeden Absatz inhaltlich klären:
 - Was ist das Thema?
 - Was ist die Hauptaussage? (Ein zentraler Gedanke pro Absatz!)
 - In welchem Zusammenhang steht der Absatz mit der Fragestellung des Textes (Fragestellung des Kapitels, Unterkapitels)
- Für die Abfolge der Absätze klären:
 - Fehlt ein gedanklicher Schritt/eine Aussage?
 - Gibt es überflüssige Gedanken/Aussagen?
 - Ist die Abfolge der Aussagen/Absätze nachvollziehbar? Sollten sie umsortiert werden?
- Innerhalb der Absätze:
 - Sätze sortieren: Hauptaussagen in Hauptsätze, zweitrangige Aussagen in Nebensätze
 - Aussagen in eine sinnvolle Reihenfolge bringen, wird der Zusammenhang zum vorherigen Absatz deutlich?
 - Ist Literatur eingearbeitet: Sind die fremden Aussagen als solche erkennbar? Sind sie sinnvoll in den Text eingebunden?

⁸ Nach: Wolfsberger, Judith (2009): *Frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten.* Wien, Köln, München: Böhlau Verlag, 223ff.

Kruse, Otto (2004): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium.* Frankfurt a.M.: Campus Verlag, 237ff.

3 Auf der sprachlichen Ebene klären:

- Satzstrukturen
 - Enthält der Text unklare oder mehrdeutige Sätze?
- Wortebene
 - Sind im Hinblick auf die gewählte Textsorte und die gewählten Adressaten unangemessene Ausdrücke im Text? z. B. umgangssprachliche Formulierungen
 - überflüssige Wörter: Was passiert, wenn ich ein Wort oder eine Wortverbindung streiche? (Wenn eine Streichung den Sinn des Satzes nicht ändert, ist sie in der Regel angemessen.)
 - Sind die Begriffe klar, korrekt und präzise? Terminologische Worte/Begriffe müssen durchgehalten werden.
 - Abstraktionen: Sind sie angemessen und klar? Kann ich bzw. der potentielle Leser den Gedanken verstehen, den sie ausdrücken? Oder verdecken sie eine Unklarheit im Einzelnen?

4 Sprachliche und formale Korrektur:

- Grammatik korrekt?
- Orthographie korrekt?
- Zeichensetzung korrekt?
- Literaturverzeichnis, Zitate etc. korrekt?

Wochenplanarbeit im Fremdsprachenunterricht

Sarah Schackert (Marburg)

1 Einleitung

Zu den größten Herausforderungen, denen man sich als Vermittler einer Fremdsprache gegenüber sieht, zählt der Umgang mit der Heterogenität jeder Lernergruppe, und damit einhergehend die Suche nach einer sinnvollen Binnendifferenzierung. Noch stärker als in der Regelschule ist man mit diesem Problem in DaF-Kursen konfrontiert. Neben Unterschieden in den individuellen Leistungen bzw. der individuellen Entwicklung der Schülerschaft differenziert sich die Klasse meist nach Kategorien aus, zu denen Alter, kultureller Hintergrund, individuelle Lernbiografie und damit einhergehend Sozialisation in unterschiedlichen Gesellschafts- und Schulsystemen gehören können.

Wie kann mit diesen Unterschieden sinnvoll und sogar gewinnbringend umgegangen werden? Wie kann es uns gelingen, jeden Kursteilnehmer individuell zu fördern und zu motivieren? Welche Methoden helfen dem Lerner, sich in seinem eigenen Tempo Lerninhalte zu erschließen, sie zu wiederholen und zu vertiefen, und dennoch einen vorgegebenen Zeitrahmen einzuhalten?

Ein modernes pädagogisches Konzept wird dabei die intrinsische Motivation der Kursteilnehmer nutzen und auf ihr weiter aufbauen wollen. Aufgabenstellungen, die das Können, nicht die Wissensdefizite der Teilnehmer hervorheben, motivieren auf je eigene Weise die einzelnen Lerner auch zur Leistung im Unterricht selbst. Dabei ist die individuelle Förderung durch die Lehrenden von grundsätzlicher Bedeutung. Ziel ist die Vermittlung von Methoden des

selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens, die auch außerhalb der spezifischen Unterrichtssituation angewendet werden können.

Im Folgenden soll das Konzept des Wochenplans vorgestellt werden, das eine mögliche Antwort auf diese Problemstellung bietet. Verschiedene Einsatz- und Ergänzungsmöglichkeiten sowie Chancen und Grenzen der Methode werden diskutiert, sowie Modifikationen, die notwendig sind, um sie gewinnbringend im Fremdsprachenunterricht einzusetzen.

Nachdem die theoretischen Grundlagen des Wochenplanunterrichts kurz beleuchtet wurden, wird ein Unterrichtsversuch mit Lernern auf A1-Niveau vorgestellt, bei dem diese Methode zum Einsatz kam.

2 Was ist der Wochenplan?

Die Methode des Wochenplanunterrichts (WPU), deren Ursprung in der sogenannten Reformpädagogik der zwanziger Jahre zu finden ist, hat sich heute in skandinavischen Grund- und Gesamtschulen sowie den deutschen Primarstufen etabliert und gehört dort zum festen Methodenrepertoire. In den Fremdsprachenunterricht, aber auch in die Mittel- und Oberstufendidaktik hat sie nur marginal Eingang gefunden; es scheint von ihr ein gewisser „Grundschulcharme“ auszugehen.

Der Wochenplanunterricht ist ein organisatorisches Konzept mit weitreichenden Folgen für den gesamten Unterricht, das in seiner heutigen Form stark durch die reformpädagogischen Ansätze Maria Montessoris, Peters Petersens, Helen Parkhursts und Cellistin Freinet beeinflusst wurde (vgl. Claussen 1997). Es geht von der didaktischen Erkenntnis aus, dass nicht alle Lerner die gleichen Aufgaben bewältigen und die gleichen Lernschritte gehen können. Darum will dieses Konzept jedem Lernenden ermöglichen, den von ihm benötigten Rhythmus von Konzentration und Entspannung selbst zu bestimmen und sich auf eigene Art und Weise seinen Zugang zu den Themenbereichen zu schaffen. Der Wochenplanunterricht wird allgemein den offenen Unterrichtsformen zugerechnet, trägt aber auch viele Elemente der geschlossenen Formen in sich; der Unterricht wird allein durch individuelle Zeiteinteilung geöffnet, die Lerner erhalten aber zu einem verabredeten und regelmäßig wiederkehrenden Zeitpunkt verbindliche Aufgaben, die sie bearbeiten und abschließen müssen.¹ Nach Huschke und Mangelsdorf (1988: 11) besteht der WPU „in einer Zusammenfassung und Ausweitung der sonst verstreuten Kurzphasen von Still-, Partner- und Gruppenarbeit. Die Schüler sollen lernen, einen umfangreicheren Auftrag in eigener Regie zu bearbeiten.“ Dabei wird jedoch das Potential des durch den Wochenplanunterricht angeregten, selbstverantworteten und größtenteils selbstgesteuerten Lernens sowie des nachhaltigen Lernens, das stattfindet, wenn die Selbstkompetenz des Lerners gefördert wird, außer Acht gelassen (vgl. Bönsch 2002: 90f.). Allgemein werden drei Formen

¹ Vgl. hierzu die fünf Dimensionen der Offenheit nach Wagner 1987: 16.

von Wochenplänen unterschieden, die sich durch den Grad der Lernerbeteiligung an der Konzeption und Planung unterscheiden. Beim geschlossenen Wochenplan liegt die Planung und Konzeption alleine in der Hand des Lehrenden. Dieser Variante steht der offene Wochenplanunterricht gegenüber. Hier erarbeiten Lerner und Lehrende gemeinsam Inhalt und Form der Aufgabenstellung, die Sozialform und die Auswahl der Arbeitsmaterialien. Dazwischen steht der differenzierte bzw. gemischte Wochenplan. Er enthält Pflicht-, Wahl- sowie Zusatzaufgaben (vgl. Reich 2008: 8). Eine weitere Unterscheidung, die für den außerschulischen Fremdsprachenunterricht jedoch unbedeutend ist, wird zwischen fächerübergreifendem und fachbezogenem Wochenplanunterricht gemacht. Durch die Implementierung von freien Sozialformen bzw. Aufgabenstellungen kann darüber hinaus eine weitere Öffnung erreicht werden.

Bei all diesen Formen erhalten die Lernenden in der Regel zu Beginn der Woche einen schriftlichen Plan, der zunächst für alle Teilnehmer identisch ist. Er enthält Aufgaben aus verschiedenen Lernbereichen, die wiederum in Pflicht-, Wahl- und Zusatzaufgaben aufgeteilt sind. Längsfeld (1989: 30f.) unterscheidet darüber hinaus Fragezeichen-, Oder- und Sonderaufgaben. *Fragezeichenaufgaben* müssen von den Lernern fehlerfrei gelöst werden, falls dies nicht gelingt, muss der Lerner die jeweiligen Teile des Themengebietes noch einmal wiederholen. *Oderaufgaben* haben ein definiertes Lernziel, überlassen die Wahl des Weges dahin jedoch dem Lernenden. *Sonderaufgaben* werden individuell und differenzierend für einzelne Lerner erstellt.

Die Lerner erarbeiten in der dafür vorgegebenen Zeit die Aufgaben entweder selbstständig oder in Gruppen; sie nehmen, falls notwendig, die Hilfe des Lehrenden in Anspruch. Nach der Bearbeitung einzelner Aufgaben werden diese meist vom Lerner selbst kontrolliert und auf dem Plan als erledigt eingetragen. Die Schüler organisieren ihren Lernprozess und bearbeiten die Aufgaben selbstverantwortlich. Jedoch sind neben der selbstständigen Überprüfung der Ergebnisse mit Hilfe von Lösungsblättern bzw. der Überprüfung durch den Lehrer auch Präsentationen der Ergebnisse vor der ganzen Klasse in Form von Galerien, Vorführungen, Kurzreferaten usw. üblich und individuell anpassbar.

Der für den Wochenplan vorgesehene Zeitraum kann abhängig von dem institutionellen Rahmen des Unterrichts stark variieren. Möglich sind eine bzw. zwei Stunden pro Woche, eine Stunde pro Tag, die komplette Umstellung des Unterrichts auf Wochenplanarbeit zu einem bestimmten Thema, wie etwa beim Einsatz von Wochenplanunterricht als Projekt usw.

Neben den für die Arbeit mit einem Wochenplan charakteristischen Elementen, zum Beispiel Phasen der Einzelarbeit in Form von Freiarbeit oder Lernen innerhalb von Gruppen, kann die Eingliederung einer Vielzahl von anderen Methoden den Lernprozess anspruchsvoll bereichern. Zu nennen wären hier besonders Rollen- und szenische Spiele, kreative Arbeitsformen wie Entwicklung von Dialogen, Hörspielementen oder Filmsequenzen zu einem Thema, und die kreative offene Arbeit innerhalb von Projekten.

Für den Lehrenden ist das Gelingen des Wochenplanunterrichts an gewisse organisatorische Voraussetzungen gebunden: Die Arbeits- und Lernmaterialien müssen für den gesamten Wochenplan zur Verfügung gestellt werden, räumliche Voraussetzungen müssen geschaffen und Lern- und Arbeitsverfahren mit den Lernenden entwickelt und eingeübt werden. Der Lehrende gibt während der Wochenplanarbeit seine Rolle als Wissensvermittler auf und wird zum Lernbegleiter und Lernberater. Dies ermöglicht ihm in leistungsheterogenen Gruppen eine intensivere Betreuung einzelner Lerner und einen besseren Einblick in deren individuelle Lernfortschritte (vgl. Reich 2008: 5). Dass die Progression der Lernenden bei der Erstellung des Wochenplans bereits antizipiert werden muss, und zwar in viel stärkerem Maße, als dies bei der regulären Unterrichtsplanung und -vorbereitung der Fall ist, ist eine Herausforderung, die sich bei der ersten Arbeit mit dem Wochenplan ergibt. Eine sorgfältige Vorbereitung der Arbeitsmaterialien und der Hilfestellungen ist daher unabdingbar. Die Auswahl der Aufgaben, die Frage nach der Korrekturweise sowie nach einer geeigneten Form der Evaluation sind weitere wichtige Entscheidungen, die rechtzeitig getroffen werden müssen. Rademacher, Flick (1991: 25ff.) und Rademacher, Schulze (1998: 86ff.) empfehlen für den Unterricht an der Regelschule folgende Praxis für die Bewertung der Wochenplanarbeit: Bei Übungen und Aktivitäten, die zur Entwicklung der Kreativität beitragen, bekommen die Lernenden keine Noten. Bei bereits gelerntem Stoff werden die Schülerleistungen wie im Frontalunterricht bewertet. Die Lernenden geben dabei zunächst selbst eine Einschätzung ihrer fertigen Arbeit; die Lehrperson kontrolliert die Ergebnisse und gibt dafür eine Note. Zudem überprüft sie die eingeübten Arbeitstechniken und Fertigkeiten.

3 Der Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Für den WPU sind unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht denkbar, wobei sich drei besonders anbieten: Der Wochenplanunterricht kann zur Wiederholung und Vertiefung von bereits eingeführten Lerninhalten, zur Ableitung von weniger komplexen grammatikalischen und syntaktischen Phänomenen, oder zur themenbezogenen Projektarbeit eingesetzt werden.

Einige von der spezifischen Einordnung des WPU in die Unterrichtssituation unabhängige Aspekte bei der Auswahl und Erstellung der verwendeten Materialien, auf die Barbanera (2001: 50) verweist, gelten verstärkt für den Fremdsprachenunterricht:

Das Ziel der Bearbeitung muss deutlich erkennbar sein, damit es für den Lerner klar erkennbar ist und nicht zu Verwirrung führt. Der präzisen und eindeutigen Formulierung der Anweisungen und Aufgabenstellungen kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, da dies dem Lerner ermöglicht, selbstverantwortlich und von der Lehrperson größtenteils unabhängig mit dem Plan umzugehen. Darüber hinaus erleichtern Aufgaben- und Übungs-

typen, die dem Lerner bereits vertraut sind, die Bearbeitung. Das eingesetzte Material sollte nach Barbanera zur Selbstkontrolle anleiten und verschiedene sensorische Kanäle ansprechen, um einen ganzheitlichen Lernprozess zu fördern.

Darüber hinaus sollte ein Gleichgewicht zwischen den Fertigkeiten hergestellt und diese sollten möglichst integriert aktiviert werden. Die Materialien sollten verschiedene Schwierigkeitsgrade enthalten sowie Vertiefungs- und Wiederholungsmöglichkeiten bieten.

Auch ein Zeichen-, Symbol- bzw. Farbcode für die verwendeten Sozialformen bzw. für die jeweilige Art der Ergebnissicherung, der es den Lernern ermöglicht, sich schnell auf dem Wochenplan zurecht zu finden, bietet sich als strukturierendes Element an.

Die Auswahl der Inhalte und die Wahl der Einsatzform muss individuell von der Lehrperson mit Blick auf Klassengröße, Zusammensetzung, curriculare Vorgaben und anderen Rahmenbedingungen vorgenommen werden. Als Eckpunkte können die folgenden Punkte jedoch hilfreich sein. Grundsätzlich ist ein Übergang von offenen Arbeitsphasen zum Wochenplanunterricht und eine schrittweise Einführung der Methode zu empfehlen. Die Lernenden können sich so unabhängig von ihrer eigenen Lernbiografie bzw. Schulsozialisation an freie Arbeitsphasen gewöhnen. Dem Lehrenden bietet dies eine Gelegenheit, für den Wochenplanunterricht wichtige Lern- und Arbeitsverfahren einzuführen und zu üben. Ein kurzer Regelkatalog sollte mit der Klasse diskutiert werden. Diesem kommt eine erklärende Funktion zu. Er sollte Regeln für das Arbeitsverfahren und für den Umgang mit den Aufgaben und den Hilfsmitteln festlegen.

Wie bereits angeführt, gibt es für den WPU unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten, die inhaltlich, strukturell und zeitlich stark variieren. Für Kurse im Rahmen der Universität bzw. Intensivkurse, die täglich stattfinden, bietet sich der WPU als Element der Unterrichtsgestaltung in Form von festen Wochenplanstunden oder von Projektarbeit an. An der VHS oder bei anderen öffentlichen oder privaten Trägern, deren Kurse zwei oder dreimal pro Woche stattfinden, kann es der Wochenplan bei Einsatz von Web-Portfolios oder Lernsoftware ermöglichen, eine größere Bandbreite von individuell angepassten Aufgaben anzubieten, so etwa bei Hörverstehensübungen.

Das Web-Portfolio kann als Form der Ergebnissammlung und -zusammenstellung, der Dokumentation des individuellen Lernprozesses und der Präsentation von Gruppen- und Einzelprojekten genutzt werden. Es bietet den Lernern die Möglichkeit, die Arbeiten ihrer Kommilitonen zu verfolgen und zu kommentieren.² Auch Lernmanagement-Plattformen bzw. Autorenwerkzeuge, die es

² Beispiele für Open-Source-E-Portfolios sind *Mahara* und *Elgg*. Beide Systeme ermöglichen es, in Lerngruppen mit weiteren Subportfolios zusammen zu arbeiten und Bilder und Text-Dokumente, Videos und MP3-Dateien zu integrieren; entsprechende Links finden sich im Literaturverzeichnis.

ermöglichen, unabhängig von Plattformen Aufgaben zu erstellen, können in die Wochenplanarbeit integriert werden.³

4 Praktische Umsetzung

4.1 Die Planung

Der Erprobung einer noch nicht etablierten Unterrichtsmethode geht häufig Überzeugungsarbeit im Kollegium und in der Klasse voraus, die etwaige Befürchtungen und Berührungsängste zerstreuen soll. Bei den Gesprächen über Wochenplanarbeit äußerten meine Kollegen Befürchtungen über chaotische Zustände in der Klasse und weitgehenden Kontrollverlust. Viele haderten mit jeder Art von Lockerung der frontalen Instruktion. Andere warnten vor der Isolation einzelner Lerner und dem Verlust des Überblicks über den Leistungsstand der Schüler. Immer wieder wurde die Frage nach der Benotung der erbrachten Leistungen aufgeworfen. Es wurde vorausgesagt, die Lerner würden das Konzept nicht ernstnehmen und als „verlängerte Pause“ verstehen. Dass ich plante, diesen Versuch in einem Kurs durchzuführen, der erst im zweiten Monat Deutsch lernte, rief besondere Verwunderung hervor.

Meine eigenen Bedenken bewegten sich dagegen in eine andere Richtung: Meine Lerngruppe bestand aus 20 Lernern aus 16 verschiedenen Ländern. Einige von ihnen kannten aus ihrer eigenen Bildungskarriere nur die frontale Wissensvermittlung und waren mit offenen Arbeitsformen noch nie in Berührung gekommen. Sie hatten keine Erfahrung darin, sich selbstständig Inhalte anzueignen. Die Reaktion dieser Lerner auf die Umgestaltung bzw. Neugestaltung der Unterrichts- und Lernorganisation war für mich vorab schwer einzuschätzen. Bei der Auswahl der Inhalte orientierte ich mich an dem traditionellen Curriculum und dem auch im Frontalunterricht eingesetzten Lehrbuch. Einige Aufgaben wurden auf der Lernplattform *Ilias* bereitgestellt, ansonsten benutzten wir Buch und Arbeitsblätter.

Daneben war für jede Gruppe pro Woche eine kürzere kreative Arbeit (Entwicklung und Einstudieren eines Dialogs, Produktion eines Kurzfilms oder eines Podcasts, ein Postkartenalbum...) vorgesehen, und ein Projekt, das über vier Wochen realisiert werden sollte. Für Letzteres konnten die Studenten zwischen verschiedenen Überschriften als Impuls-Vorgabe für ihr Projekt wählen, die Form und Ausführung blieb ihnen selbst überlassen. Nach wie vor wurde jede Woche

³ Zu nennen wären hier als frei zugängliche Systeme u. a. die Lernplattformen *Ilias* und *Moodle* bzw. als kostenpflichtige Plattform *Blackboard*, die Werkzeuge zur Erstellung von unterschiedlichen Aufgabentypen beinhalten. Autorenwerkzeuge, die diese Möglichkeit unabhängig von Lernmanagementsystemen bieten, sind z. B. *Hot Potatoes* oder *Question Writer*; entsprechende Links finden sich im Literaturverzeichnis.

ein Test durchgeführt, welcher der Evaluation des Erlernten dienen und den Lernern und mir einen Überblick über den Leistungsstand geben sollte.

Die Ergebnissicherung sollte ansonsten über E-Portfolios erfolgen. Für unser Seminar hatte ich mit *Mahara* eine Lerngruppe mit Gruppenportfolios erstellt. Diese waren wiederum mit den Portfolios der einzelnen Lerner verknüpft, die zur Dokumentation der Einzelarbeit dienten und von den Lernern individuell gestaltet werden konnten.

Die Präsentation der Portfolios und weiterer Resultate der Wochenarbeit sowie die Evaluation fand jeweils freitags statt.

4.2 Die erste Woche

In der ersten Woche nahm der WPU nur drei Stunden ein. Ich nutzte diese Zeit als Übergangsphase, in der ich meine Studenten langsam an die neue Methode gewöhnte und sie mit der Lernplattform und dem E-Portfolio vertraut machte.

Der Wochenplan diente in dieser Phase ausschließlich der Vertiefung und Wiederholung von Lerninhalten, die in den vorangegangenen Wochen bereits Unterrichtsthema gewesen waren. Der Plan für die erste Woche enthielt fünf Pflichtaufgaben, die Leseverstehen, Hörverstehen und Übungen zur Grammatik umfassten. Darüber hinaus mussten die Studenten eine von vier Wahlaufgaben bearbeiten, die eine kreative Arbeit in einer Kleingruppe von vier Personen betraf. Die Sozialformen für die Aufgaben waren jeweils auf dem Wochenplan vorgegeben. Frei waren die Studierenden jedoch in der Reihenfolge der Bearbeitung und in der Wahl ihrer Arbeitspartner innerhalb ihrer Gruppe. Nach Fertigstellung der Pflicht- und Wahlaufgaben waren die Studierenden dazu angehalten, sich Vertiefungsaufgaben aus einem Pool auszuwählen, die sich mit Themengebieten des vergangenen Monats auseinandersetzten. Darüber hinaus erstellte ich Sonderaufgaben für Lerner, die in bestimmten Bereichen Probleme hatten. Die Studenten konnten sich während des WPU frei im Gebäude bewegen; sie benutzten etwa den Computerraum, um die Ergebnisse ihrer Schreibaufgaben und ihrer kreativen Aufgabe auf dem Portfolio festzuhalten oder die Übungen auf der Lernplattform zu bearbeiten.

Bereits in der ersten WP-Stunde traten einige unerwartete Probleme auf: Der Großteil der Studenten entschied sich nicht aus Interesse für eine der Wahlaufgaben, sondern folgte der Reihenfolge auf dem Wochenplan. Das führte dazu, dass vier Gruppen gleichzeitig mit Wahlaufgabe eins begannen und das notwendige Hilfsmaterial nicht ausreichte.

Ein zweites Problem betraf die Bearbeitungsdauer der Pflichtaufgaben, die ich falsch eingeschätzt hatte. Daher reduzierte ich die Anzahl der zu bearbeitenden Pflichtaufgaben von fünf auf vier, um einer Überforderung und damit einer Frustration vorzubeugen. Bei der Präsentation der Ergebnisse und der Wochenreflexion am Freitag zeigte sich, wie unterschiedlich die Studenten mit dem Wochenplan umgegangen waren.

4.3 Die folgenden Wochen

Nach dieser Anfangsphase nahm der Wochenplanunterricht fast die Hälfte des Unterrichts ein. Er wurde nun nicht mehr nur zur Wiederholung eingesetzt, sondern auch zur selbstständigen Erschließung von Sachverhalten. Die Ausgabe und Erläuterung des Wochenplans erfolgte montags. Freitags wurden die Ergebnisse präsentiert. Ab der dritten Woche hatten die Studenten die Möglichkeit, den Zeitpunkt für den wöchentlichen Kurztest einzeln oder in Gruppen mit mir festzulegen. Die Inhalte des Test wurden auf dem Wochenplan in Form einer Checkliste vermerkt, und die Studierenden konnten auf *Ilias* einen Probetest absolvieren.

5 Fazit

Nach vier Wochen WPU fiel mein eigenes Fazit größtenteils positiv aus. Hervorzuheben ist die engagierte Beteiligung der Studierenden, die sich größtenteils ohne Vorbehalte auf die methodische und didaktische Umgestaltung des Unterrichts einließen, die Dynamik, die in den Gruppen entstand, sowie die vielseitigen und interessanten Ergebnisse. Auch das Interesse, das die Lerner den Portfolios ihrer Kommilitonen entgegenbrachten und das sich in der Vielzahl der Kommentare, die in die Portfolios eingestellt wurden, widerspiegelte, hat mich positiv überrascht. Die gezielte Förderung einzelner Lerner, die nun während der Unterrichtszeit möglich war, führte auch in dieser kurzen Zeit zu spürbaren Fortschritten.

Negativ zu bewerten ist der immense Zeitaufwand, den die Planung und Vorbereitung des Wochenplans erforderte; die Erstellung von Übungen auf einer Lernplattform trug dazu einiges bei. Es wird sich zeigen müssen, inwiefern solche Aufgaben wiederverwendet werden können. Auch in dieser Hinsicht habe ich den Austausch mit Kollegen vermisst, die diese Methode bereits angewendet haben. Für die Zukunft wäre der Aufbau eines elektronischen Archivs denkbar bzw. eines gemeinsamen Lehrenden-Portfolios von Übungen.

Auch das Fazit der Studenten fiel mehrheitlich positiv aus. Viele schätzten die Möglichkeit, sich die Zeit frei einzuteilen und individuell oder in Gruppen Interessenschwerpunkte zu setzen. Besonders die Arbeit mit den Web-Portfolios und die persönliche Entfaltung in Form kreativer Arbeit wurde in der Abschluss-evaluation hervorgehoben. Die Klasse wies jedoch auf den enormen Arbeitsaufwand hin, den die Methode auch für die Studenten mit sich bringt. Einige Studenten bevorzugten weiterhin den traditionellen frontalen Unterricht, den sie als eingängiger und ergiebiger charakterisierten.

Die Auswertung des Projekts zeigte, wie wichtig es ist, dass die Lehrkraft mit der Klasse bereits vertraut ist, um den Schwierigkeitsgrad und die Menge an Aufgaben einschätzen zu können. Eine Beobachtung der Arbeitsprozesse und eine regelmäßige Evaluation sind ebenfalls notwendig zur Optimierung des Wochenplanunterrichts und zur besseren Abstimmung der Wochenpläne auf die

Bedürfnisse und Leistungen der Lerner. Darüber hinaus können so Lernfortschritte und -defizite im Auge behalten und die weitere Planung eventuell modifiziert werden. Immer wird es nötig sein, die Aufgabenstellung für den jeweiligen Kurs zu optimieren.

Die Arbeit mit dem Wochenplan sollte nicht überstrapaziert werden. Sie ist kein neues universelles Paradigma; in der Kombination mit sogenannten traditionellen Unterrichtsmethoden jedoch bietet sie die Chance, auf den einzelnen Studierenden individuell einzugehen, forschendes Lernen in den Klassenraum einzuführen und Lerner durch Selbstverantwortung neu zu motivieren.

Literatur

- Barbanera, Simone Ambrosio (2001): Wochenplanarbeit. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 49–51.
- Bönsch, Manfred (2002): *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Neuwied: Luchterhand.
- Claussen, Claus (1997): *Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Huschke, Peter; Mangelsdorf, Marei (1988): *Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zur inneren Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Längsfeld, Volker (1989): *Freie Arbeit: Offener Unterricht*. Mülheim: Verlag Die Schulpraxis.
- Rademacher, Bärbel; Flick, Katharina (1991): *Freiarbeit*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Rademacher, Bärbel; Schulze, Hermann (1998): *Freiarbeit in der Sekundarstufe*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Reich, Kersten (2008): Wochenplanarbeit. In: Reich, Kersten (Hrsg.) (2008): *Methodenpool*. (<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/wochenplan.pdf>, letzter Abruf 4.11.11).
- Wagner, Angelika C. (1987): Schülerzentrierter Unterricht. Über die psychologischen Schwierigkeiten, guten Unterricht zu machen. In: GWG (Hrsg.): *Rogers und die Pädagogik*. Weinheim, München: Urban und Schwarzenberg, 13–78.

Weiterführende Links:

a) E-Portfolios:

<http://mahara.org/>

<http://elgg.org/>

b) Autorenwerkzeuge:

<http://www.hotpotatoes.de/>

<http://www.questionwriter.com/>

c) Lernplattformen:

<https://www.ilias.de>

<http://moodle.de/>

<http://www.blackboard.com>

Digitale Sprachaufzeichnung und digitales Aussprachetraining in Integrationskursen

Hartmut Melchert (Mülheim/Ruhr)

Der folgende Beitrag beschreibt den Einsatz digitaler Aufzeichnungsmethoden zur Verbesserung der Aussprache bei erwachsenen Lernenden in Integrationskursen, eine Zielgruppe, für die die deutsche Aussprache mit besonderen Schwierigkeiten behaftet ist. Um diesen Schwierigkeiten begegnen und den Lernenden neue Wege zu ihrer Überwindung aufzeigen zu können, wurden hier technische Mittel eingesetzt, die sonst als Unterrichtsmedien selten oder gar nicht im Unterrichtsraum Verwendung finden.

Einleitend erläutere ich den Begriff digitale Sprachaufzeichnung. Dann schildere ich den Unterrichtskontext, in welchem die dieser Arbeit zu Grunde liegenden Ergebnisse gewonnen wurden. Danach zeichne ich die Wege nach, welche ich als Lehrender zur digitalen Sprachaufzeichnung genommen habe. Im Anschluss präsentiere ich Anwendungsbereiche der digitalen Sprachaufzeichnung und deren Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen mit besonderem Blick auf die Lernenden. Abschließend gehe ich anhand meiner Erfahrungen im Projektzeitraum auf Softwaretools für die Bereiche digitales Aussprachetraining, Sprachaufnahme und digitale Audiotbearbeitung sowie flexible Wiedergabe von Audio-dateien ein. Ersetzen kann und will das alles die eigene Beschäftigung mit den vorgestellten technischen Werkzeugen natürlich nicht, aber es kann erstens zur Reflektion über die eigene Unterrichtspraxis nicht nur in Integrationskursen anregen. Zweitens kann es Lehrenden und Programmverantwortlichen als Entscheidungshilfe dienen, wenn an deren Institutionen dieser Bereich der digitalen Mediennutzung eingeführt oder ausgebaut werden soll.

1 Digitale Sprachaufzeichnung

Mit einem Digitalrekorder im Pocketformat lassen sich auf einfachste Weise hochwertige Audioaufnahmen anfertigen, wiedergeben und archivieren. Kritische Zeitgenossen könnten einwenden, dass der gute alte Kassettenrekorder oder ein Diktiergerät doch auch den Zweck erfüllten. Festzuhalten bleibt, dass diese Geräte im Vergleich zum Digitalrekorder mindestens drei große Nachteile bieten. Erstens ist das Resultat der Aufnahme zum Beispiel mit einem Kassettenrekorder kein hochwertiges Audio. Unsere Hörgewohnheiten haben sich nach vielen Jahren an die Klangqualität von CDs und von (im Frequenzspektrum allerdings beschnittenen) MP3-Dateien gewöhnt. Eine knarrende Monoaufnahme auf Magnetband wird keinem Lerner das Gefühl für die Wertigkeit und Modulationsfähigkeit der eigenen Stimme vermitteln.

Zweitens ist es extrem schwierig, eine bestimmte isolierte Stelle auf einer Kassette anzuspielden (früher verfolgte man eventuell dazu gebannt ein Zählwerk). Beim Digitalrekorder bestimme ich Umfang und Art der Datei und kann diese bequem separat ansteuern. Drittens kann ich die mit dem Digitalrekorder gewonnenen Dateien auf andere Speichermedien übertragen und den LernerInnen zugänglich machen oder auf Laptop und PC weiterbearbeiten und verändern.

Hierdurch ist ein Digitalrekorder sogar gegenüber einem CD-Wiedergabegerät im Vorteil.

Wiederum könnten Kritiker einwenden, dass man für das Aufnehmen von Audio mit einem Laptop und der kostenlosen Audio-Software *Audacity*¹ schon ganz gut ausgerüstet sei und sich den Digitalrekorder sparen könne. Dem ist zunächst mit einigen Einschränkungen zuzustimmen. Die meisten Laptops verfügen lediglich über eine winzige Öffnung mit einem nur bei intensiver Betrachtung zu entdeckenden Mikrofonsymbol.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in einer Gesetzmäßigkeit, an der für uns beim Aufnehmen von Audio kein Weg vorbei führt: Ein analoges Tonsignal wie die menschliche Stimme muss, um es auf einem Datenträger/einer Festplatte speichern und anschließend bearbeiten zu können, digital umgewandelt werden. Die Qualität der Wandler entscheidet über die Qualität der daraus resultierenden Aufnahme.²

Es wird uns durchaus gelingen, mit dem internen Mikrofon des Laptops und *Audacity* Audio aufzuzeichnen. Die Soundkarte des Computers übernimmt die

¹ Audacity ist ein Programm, welches Aufnahme und (im Vergleich zu kommerziellen Produkten eingeschränkt) die Bearbeitung von Aufnahmen ermöglicht. Für eine komplette Beschreibung der Funktionen siehe Priemer (2008), vgl. Kaiser (2009): 550–556, Weblink s. u. Verzeichnis der Software.

² Da die bei einer Audioaufnahme entstehenden Datenmengen nicht gerade gering sind, werden die digitalen Daten mit verschiedenen Verfahren komprimiert, um sie platzsparend speichern zu können. Hierbei ist zu unterscheiden zwischen verlustfreier Kompression (zum Beispiel Dateien im Format WAVE/RIFF mit der Dateiendung wav und verlustbehafteter Kompression, zum Beispiel im Format MPEG 3, Dateiendung mp3. Beide Arten von Dateien lassen sich mit dem Digitalrekorder erzeugen. Vgl. zu den technischen Grundlagen Priemer (2008): 9–16 und 135–137.

digitale Wandlung. Die Qualität der resultierenden Audiodateien ist allerdings vom Klangerlebnis her stark minderwertig, begleitet von jedweden Nebengeräuschen, welche der Mikrofoneingang mit eingefangen hat. Abhilfe schaffen können hier ein hochwertiges Headset oder ein USB-Tischmikrofon, welches mit dem Laptop verbunden wird. Bei einigen – im weiteren Verlauf dieses Beitrags (5.1–5.3) diskutierten – Anwendungen werden wir auf dieses Setup nicht verzichten können. Bei der Sprachaufzeichnung und Sprachwiedergabe im Kurs ziehe ich den Digitalrekorder vor, denn er ist flexibel am jeweiligen Sitzplatz der LernerInnen positionierbar, ich kann zwischendurch auch einmal den Kursraum verlassen, ungestört eine Datei einsprechen und ich bin nicht wie beim Laptop an eine bestimmte besondere Arbeitsposition gebunden.

2 Mein Unterrichtskontext

Die der Arbeit zu Grunde liegenden Ergebnisse habe ich in mehreren 900-stündigen Integrationskursen mit Alphabetisierung von Ende 2008 bis heute an der Heinrich-Thöne-VHS der Stadt Mülheim an der Ruhr gewonnen. Die Vermittlung von Lese- und Schreibkenntnissen sowie von Sprachkenntnissen Deutsch als Zweitsprache als gesellschaftlicher Handlungskompetenz ist eine der Kernaufgaben der Volkshochschulen. Folglich werden dort Integrationskurse mit Alphabetisierung nach dem Zuwanderungsgesetz und den curricularen Vorgaben des BMI/BAMF durchgeführt.³ Abgeschlossen werden Integrationskurse mit und ohne Alphabetisierung seit dem 1.7.2009 durch die skalierte Sprachprüfung *Deutsch-Test für Zuwanderer*.⁴ Unter einem erfolgreichen Kursabschluss, aus dem sich rechtliche Vorteile ergeben können, versteht der Gesetzgeber das Erreichen des Sprachniveaus B1. Wegen der hohen Bedeutung des mündlichen Prüfungsteils für die Gesamtnote der Prüfung erscheint es geboten, die mündliche Sprach- und Sprechfähigkeit im Kurs kontinuierlich zu trainieren.

An dem letzten, von mir gemeinsam mit einer Kollegin⁵ unterrichteten Kurs nahmen anfänglich elf Damen und Herren teil. Sechs davon stammten aus den Kurdengebieten des Irak, sind im Zuge humanitärer Abkommen als Angehörige

³ BAMF-Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung: Feldmeier (2009). Eine detaillierte Beschreibung der sich aus den vielfältigen Rahmenbedingungen (kommunale Weiterbildungsinstitution, gesetzliche Grundlagen, curriculare und organisatorische Vorgaben des Bundesministeriums des Inneren/Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge) ergebenden komplexen Zusammenhänge kann hier natürlich nicht erfolgen. Leider kommt dieser Aspekt des Themas auf den Tagungen des FaDaF bei den *homines eruditissimi e venerabilibus universitatibus Germaniae* gar nicht mehr zur Sprache.

⁴ Prüfungsziele und Testbeschreibung s. Perlmann-Balme, Plassmann, Zeidler (2009); zum *DTZ* in Alphakursen Thureau (2010); Testentwicklung und Gütekriterien: Perlmann-Balme (2011) und Plassmann (2011). Alternative Leistungsmessung in Alphakursen: Heyn; Rokitzki, Teepker (2010).

⁵ Alle Integrationskurse an der Heinrich-Thöne-VHS werden grundsätzlich von Teams aus meist zwei DozentInnen unterrichtet. Regelmäßige Teamsitzungen mit der pädagogischen Leitung dienen dem Austausch und dem Qualitätsmanagement. Ich danke meiner Kollegin Larysa Slavska für ihre nie endende Kreativität im Unterricht.

religiöser Minderheiten nach Deutschland gekommen und haben teilweise keinerlei formelle Schul-Erfahrung aufzuweisen. Zwei Teilnehmer waren Roma aus dem ehemaligen Jugoslawien, je eine TN stammte aus Thailand, Tunesien und der Dominikanischen Republik.⁶ Das Erreichen des Sprachniveaus B1 bleibt für diese TN nicht zuletzt wegen des fehlenden Bildungshintergrundes und wegen unverarbeiteter traumatischer Erlebnisse aus Bürgerkriegen und innerstaatlichen Konflikten oft illusorisch. Für die Kursleitenden bleibt dennoch die Verpflichtung, diesen TN kreativ Mittel, Wege und Strategien zur Verbesserung der mündlichen Aussprache-, Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit anzubieten. Hier leistet die digitale Sprachaufzeichnung im Kurs sehr gute Dienste.

3 Meine Wege zur digitalen Sprachaufzeichnung

3.1 Portfolio-Arbeit in Integrationskursen mit Alphabetisierung an der Heinrich-Thöne-VHS

Ein zentraler Ausgangspunkt für den kontinuierlichen Einsatz der digitalen Sprachaufzeichnung in meinem Unterricht war die Entwicklung und Implementierung eines selbstgestalteten Portfolios. Die Vermittlung von Strategien zum autonomen Lernen nimmt in Feldmeiers Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung mit 30 Prozent der Unterrichtsanteile breiten Raum ein.⁷ In diesem Kontext erschien und erscheint der Einsatz eines Portfolios sehr sinnvoll. Da die zur Verfügung stehenden Portfolio-Modelle für meine Zielgruppe wegen ihrer sprachlichen Komplexität ungeeignet sind, habe ich im Laufe der Jahre ein eigenes entwickelt.⁸

Wenn wir denn im Portfolio den schriftlichen Lernzuwachs motivationsfördernd dokumentieren, dann ist es eine berechtigte Frage, wie wir es mit dem mündlichen Sprachgebrauch halten. Welche Techniken stehen uns dabei zur Verfügung, um etwas außerhalb des Kopfes der Kursleitung zu dokumentieren und wie können wir die LernerInnen mit ins Boot holen und ihnen durch Selbstevaluation Verantwortung für ihre Lernprozesse übertragen?

Ich gehe in meinem Unterricht davon aus, dass LernerInnen ihre eigenen sprachlichen Defizite und Kompetenzen sehr gut und sehr realistisch selbst einschätzen können. Ganz entscheidend beim Einsatz der digitalen Sprachaufzeichnung im Kurs ist die Art der Wiedergabe. Ich spiele den LernerInnen die von

⁶ Zu den TeilnehmerInnen in Integrationskursen mit Alphabetisierung vgl. die Untersuchung von Rother (2010a), zusammengefasst bei Rother (2010b) und ergänzt mit Blick auf die Kursleitenden Rother, Flemming (2010).

⁷ Feldmeier (2009): 14; vgl. ebd.: 35f., 69f., 75–83, 91–93, 99 zum Autonomen Lernen. Vgl. Feldmeier (2008): 180–182 und für einen Vergleich verschiedener Curricula Feldmeier (2010a).

⁸ Portfolio allgemein: Dlaska, Krekler (2009): 163–173; Alphakurse: Feldmeier (2009): 134–135 und Feldmeier (2010c); Thureau (2010): 13. Übersicht über die verschiedenen Portfolio-Modelle mit Links: Feldmeier (2011): 351.

ihren eigenen sprachlichen Äußerung(en) aufgezeichneten Audiodateien vor und unterlasse weitgehend eigene bewertende „Lehrer“kommentare.

Was Dokumentation und weitergehende Archivierung angeht, so lässt sich mit heutigen Speichermedien, beispielsweise USB-Sticks, SD-Karten oder CDs, mit relativ geringem Aufwand eine individuelle, kontinuierlich wachsende Dokumentation der mündlichen sprachlichen Leistungen als Teil des Portfolios erstellen.

3.2 Die Lehrwerke

Wie sieht die Ausgangslage bezüglich Aussprachetraining in den im Kurs eingesetzten Lehrwerken aus? In unseren Integrationskursen mit Alphabetisierung arbeiten wir in den ersten 300–400 Unterrichtseinheiten mit Teilen des Lehrwerks *Hamburger ABC*.⁹ Der größte Schwachpunkt dieses im Einsatz mit der Zielgruppe ansonsten überaus bewährten Lehrwerks ist das Fehlen von Audiodateien. Durch die digitale Sprachaufzeichnung wird es möglich, die artikulatorischen und rezeptiven Fähigkeiten der LernerInnen von Beginn an umfassend zu schulen.

In den folgenden Kursabschnitten arbeiten wir mit *Schritte plus*. Dieses Lehrwerk bietet durchgehend Phonetikübungen im Arbeitsbucheil, zu einem großen Teil begleitet durch Audiodateien auf der Arbeitsbuch-CD. Warum also dann zu einem digitalen Aufnahmegerät greifen und selbst Audiodateien anfertigen? Die Behandlung der phonetischen Phänomene ist auf die sechs Bände des Lehrwerks verteilt. Die Phonetikarbeit wird nicht systematisch in gleicher Qualität und gleich gut didaktisiert angeboten. Oft fehlen gerade da, wo sie am wertvollsten wären, die Beispieldateien. Die digitale Sprachaufzeichnung im Kurs schafft hier Abhilfe und sie erweitert im Sinne eines teilnehmerorientierten autonomiefördernden Unterrichts etwas, das im Lehrwerk nicht vorgesehen ist: TeilnehmerInnen erhalten die Möglichkeit, ihre sprachlichen Realisierungen der Aufgaben zu dokumentieren und selbst individuell zu evaluieren. Nicht zu unterschätzen ist der flexible Zugriff auf die Audiodateien, welchen ein digitales Aufnahmegerät im Unterschied zu einer CD bietet. Es ist unmöglich, ohne den Lernprozess störende technische Eingriffe, einzelne Teile einer CD-Datei zu isolieren oder spontan mit relevanten Dateien zu kontrastieren. CDs sind starr und unflexibel, unsere selbsterstellten Audiodateien sind es nicht. Wir können auf kreative Weise einmal gewonnenes Audiomaterial verändern und wiedergeben¹⁰ und somit passgenau auf die Kurssituation reagieren.

3.3 Der Integrationskurs geht ins Tonstudio

Aus den inzwischen vergangenen Zeiten eines Bürgerfunks gab es an unserer VHS ein Tonstudio. Warum nicht mal mit dem Integrationskurs dieses Studio nutzen

⁹ Bibliographische Angaben zu den Lehrwerken siehe Literaturverzeichnis.

¹⁰ Vgl. auch unten 5.3.

und eine CD aufnehmen? Nach nicht unkomplizierten Vorgesprächen war es dann endlich soweit. Alle im Kurs Anwesenden betreten das Studio und wurden, von einem Medienexperten begleitet und geleitet, aufgenommen. Nach zwei Tagen erhielten die LernerInnen dann die fertig abgemischte CD und gingen sichtlich stolz damit nach Hause. Was hatte sich durch dieses Projekt im Unterricht verändert? Die eigenen Stimmen konnten in bisher unbekannter Qualität erlebt und gehört werden, da Aufnahme und Wiedergabe in CD-Qualität (technisch definiert, nicht als subjektiver Höreindruck) erfolgt waren. Im Unterricht hatten sich die LernerInnen bewusst durch lautes Lesen auf einen Akt qualitativ guten Sprechens vorbereitet. Sie waren für die ästhetische Dimension von Sprache sensibilisiert worden. Wenn auch zeitversetzt, so erhielten alle LernerInnen eine archivierbare und beliebig oft abrufbare Rückmeldung über ihre Lösung der Aufgabe mit der Möglichkeit zur Selbstevaluation. Ferner erfuhren die TeilnehmerInnen eine Würdigung und Wertschätzung ihrer Lernprozesse, indem sie erlebten, dass die in der Institution vorhandene Technik auch für sie da ist.

Die digitale Sprachaufzeichnung hatte stattgefunden, mit all ihren Vorteilen, aber sie hatte nicht im Kurs stattgefunden, was Nachteile bringt. Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass der für den Studiobesuch nötige organisatorische, besonders koordinatorische Aufwand langfristige Planung erfordert und keine spontane Integration ins Kursgeschehen ermöglicht. Externe Hilfe wird benötigt, die Rückmeldung erfolgt zeitversetzt und an einen spontanen Einsatz im Unterricht ist nicht zu denken. Studioteknik ermöglicht qualitativ hochwertige Audioaufzeichnungen, aber gerade durch die Studiosituation und durch das Equipment (wir tragen einen großen geschlossenen Kopfhörer, wir sprechen in ein großes Mikro, das ehrfurchtgebietend vor uns auf dem Studiotisch steht) kann natürlich auch Nervosität entstehen, welche wiederum Auswirkungen auf die sprachlichen Äußerungen hat.

Das wertvollste am Studiobesuch war (neben den CDs für die LernerInnen und den Kursleiter) die dort gewonnene Einsicht, dass etwas anderes noch geeigneter für den Unterricht wäre. Der Bedarf nach einem jederzeit flexibel im Unterricht einsetzbaren Werkzeug, welches, ohne fremde Hilfe bedienbar, Sprachaufnahmen und Wiedergabe in CD-Qualität bietet, wurde deutlich. Wünschenswert erschien, dass mit dem einzusetzenden Gerät archivierbare Dateien gewonnen werden könnten, dass das Gerät selbst flexibel positionierbar sein sollte und die Hände und Ohren der SprecherInnen frei von technischem Zubehör sein sollten. Ein digitales Aufnahmegerät erfüllt all diese Kriterien und ist seitdem Teil nicht nur meines „Werkzeugkoffers“ für den Unterricht, sondern auch Teil meines Methodenkoffers.

4 Anwendungsbereiche der digitalen Sprachaufzeichnung

Bei der Sichtung der Audioaufzeichnungen und der Reflektion über meine Unterrichtspraxis haben sich fünf typische Anwendungsbereiche für die digitale Sprachaufzeichnung im Kurs herausgestellt: Diese sind Alphabetisierung, Diktate, Musterlösungen, Prüfungsvorbereitung und Dialogübungen.

4.1 Übungen aus dem Bereich Alphabetisierung

Durch den Einsatz der digitalen Sprachaufzeichnung im Bereich der Alphabetisierung von MigrantInnen kann die größte Schwachstelle des Lehrwerks *Hamburger ABC*, das Fehlen von Audiodateien, überwunden werden. Von Anfang an werden im Kurs phonologische Bewusstheit und deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung umfassend geübt sowie Sprechängste abgebaut. Auf die Aufnahme bereiten sich die LernerInnen durch Üben, durch das Erlesen von Silben, Wörtern und Sätzen, vor. Indem die Dateien unmittelbar wiedergegeben werden, erhalten die TeilnehmerInnen eine sofortige Rückmeldung mit der Möglichkeit der Selbstevaluation. Lernfortschritte können durch den Vergleich von Dateien motivationsfördernd transparent gemacht werden. Das Portfolio kann durch eine Audio-Komponente erweitert werden.

4.2 Diktate

Bereits in der Anfangsphase der Kurse wird diese Übungsform auf der Wortebene oder als Zuordnungsübung (Bilderdiktate des *Hamburger ABC*) durchgeführt. Später greifen wir auf das differenzierte Zusatzangebot zum Lehrwerk *Schritte plus* zurück. Die digitale Sprachaufzeichnung übernimmt bei der Durchführung der Diktate eine wichtige ergänzende Funktion zu anderen Techniken der Selbstevaluation wie der Selbstkorrektur.

Das Diktierte wird aufgenommen und ist in identischer Qualität reproduzierbar. Durch die Anzahl der Wiederholungen und das Sprechtempo kann es optimal an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden. Die Rückmeldung erfolgt zeitnah und ist unmittelbar mit dem Unterrichtsgeschehen verknüpft, statt einer zeitversetzten Rückgabe, bei der das Ergebnis oft resigniert zur Kenntnis genommen wird und nicht weiter bearbeitet wird. Während die LernerInnen ihre Diktate mit dem Original vergleichen (Kopie; zusätzlich Projektion des Dokuments auf einem Interaktiven Whiteboard) und korrigieren, kann auch im Hintergrund beliebig oft die Audiodatei laufen und für die deutsche Laut-Buchstaben-Zuordnung sensibilisieren. Entdecke ich im Dialog mit den LernerInnen, dass einige Stellen besondere Schwierigkeiten bereitet haben, kann dieses Stück bewusst selektiert und wiedergegeben werden.

4.3 Musterlösungen

Nahezu jede Übung aus dem Arbeitsbuch kann ich durch mein Einsprechen einer Musterlösung und durch deren Wiedergabe um eine auditive Komponente erweitern. Somit kann ich eine Fertigkeit mehr trainieren. Das wird nicht starr bei jeder Übung geschehen und auch nicht an jedem Unterrichtstermin. Allerdings habe ich als Kursleiter von Zeit zu Zeit hierdurch auch ein Rezept gegen eine häufig anzutreffende, wenig zufriedenstellende Unterrichtssituation: Es lässt sich beobachten, dass zwar alle Teilnehmenden anscheinend die Hausaufgaben gemacht haben, doch ist davon auszugehen, dass bei etwa der Hälfte von ihnen zuvor Verwandte, Freunde, Nachbarinnen oder andere – selbst nicht immer kompetente – Personen an der Erledigung der Aufgaben mitgewirkt haben. Bei der mündlichen Besprechung der – zum Teil vorgeblich selbst erarbeiteten – Lösungen fallen die Teilnehmenden einander ins Wort; es erschallt ein und derselbe (nicht immer korrekte) Satz aus verschiedenen Ecken des Kursraumes.

In solch einer Situation hilft das Abspielen der von mir eingesprochenen Audiodatei ungemein. Es sorgt dafür, dass die LernerInnen das bekommen, worauf sie ein Recht haben, nämlich eine eindeutige, nachvollziehbare und reproduzierbare Lösung.

4.4 Prüfungsvorbereitung

Ob sich der Stress einer Sprachprüfung, deren Bestehen oder Nichtbestehen aufenthaltsrechtliche Konsequenzen mit sich bringen kann, überhaupt simulieren lässt, ist eine berechtigte Frage. Zweifellos gibt es aber mehr oder weniger geeignete Übungsformen und Lernmethoden zur Heranführung an die Prüfung. Bewährt hat sich für LernerInnen und Kursleitung zugleich die digitale Sprachaufzeichnung zur Vorbereitung auf den mündlichen Teil des *Deutsch-Tests für Zuwanderer*. Bei der Arbeit an den drei Teilen Vorstellung, Bildbeschreibung und gemeinsam etwas Planen erhalten die LernerInnen zeitnahe Rückmeldungen über ihren Lernstand und die Möglichkeit zur Selbstevaluation. Die Lehrkraft wird deutlich entlastet, denn früher hatte sie nur die Gelegenheit beim Sprechen der LernerInnen Notizen zu machen und ihre Kommentare auf ein einmaliges Hören aufzubauen. Die Entlastung durch die Möglichkeit des mehrmaligen Hörens ermöglicht es wiederum, den LernerInnen ein differenzierteres Feedback als zuvor zu geben.

4.5 Dialogübungen

Wenn die LernerInnen ihre mündliche Kommunikationsfähigkeit verbessern wollen, sollten sie sprechen und nicht lesen. Lesen mag durchaus in vielen Fällen eine wichtige Vorstufe zum Sprechen sein, aber dabei können wir es nicht bewenden lassen. Sehr oft „degenerieren“ die besten im Lehrwerk enthaltenen

Sprech- und Dialogübungen ohne zielgerichtete Intervention der Lehrkraft zu Leseübungen.

In Kursen mit Alphabetisierung werde ich auf schriftliche Hilfen und Visualisierungen der im Buch angebotenen Übungen nicht verzichten. Ein Interaktives Whiteboard leistet hier durch die virtuelle Textmarkerfunktion und die kreativen Möglichkeiten der Textabdeckung sehr viel und ermöglicht eine Binnendifferenzierung durch Variation der Hilfen. Alternativ kann mit Flipchartpapier und farbigen Stiften gearbeitet werden. Alle LernerInnen lösen die Aufgaben und sprechen auf den Rekorder. Sie erhalten eine zeitnahe Rückmeldung mit der Möglichkeit der Selbstevaluation.

4.6 Zusammenfassung

In allen Anwendungsbereichen bereichert die digitale Sprachaufzeichnung im Kurs den Unterricht. Für die TeilnehmerInnen fördert sie Lernerautonomie durch die Möglichkeit der zeitnahen Rückmeldung und der Selbstevaluation. Lehrwerke können flexibel und dynamisch ergänzt und erweitert werden. Kursleitende erhalten archivierbare Rückmeldungen über den mündlichen Sprachstand. Diese können mit Hilfe einer Lernplattform zur Vorbereitung von Besprechungen mit KollegInnen und der pädagogischen Leitung in einem geschützten Bereich zugänglich gemacht werden.¹¹ Das Hören der eigenen Stimme in digitaler Qualität sensibilisiert für die gegebenen Arbeitsanweisungen und allgemein für die im Kurs benutzte Sprache.

5 Beispiele für Software-Tools

Im Folgenden möchte ich anhand von drei Beispielen kurz auf die Arbeit mit Laptop und ausgewählten Softwaretools in Unterricht und Unterrichtsvorbereitung eingehen.

5.1 Digitales Aussprachetraining

Das an der TU Dresden entwickelte Programm *AzAR Apparat zur Akzentreduzierung*¹² beinhaltet eine Einführung in die Phonetik sowie Übungen zum Vokal- und Konsonantensystem durch Wortpaare, Sätze und literarische Texte. Der Computer gibt auf Knopfdruck die Beispieldatei wieder, illustriert von einem sich mitbewegenden Sagittalschnitt. LernerInnen können nun, mittels USB-Mikro oder Headset, die Aufgabe sprechen und aufnehmen und auch wiedergeben. Sie erhalten, von Grün für „gut“ bis Rot für „schlecht“, lautbasiert eine sofortige graphische Rückmeldung über ihre Lösung der Aufgabe.

¹¹ Wir benutzen dazu *moodle* (moodle.vhs-mh.de).

¹² Siehe Verzeichnis der Software.

Bei den von mir durchgeführten Testeinsätzen im Unterricht von Integrationskursen mit Alphabetisierung ergaben sich folgende Beobachtungen: Die Möglichkeit, mit diesem Tool zu arbeiten, wurde von den LernerInnen begeistert aufgenommen. Es kam gut an, dass erstens „etwas Neues“ gemacht wurde und zweitens wurde geschätzt, dass der Dozent Laptop und Tischmikrofon mitbrachte, dass er moderne Technik in den Kurs brachte. Gerade so genannte schwächere TeilnehmerInnen hatten großen Spaß an der Arbeit damit und brachten das auch durch eine sehr konzentrierte Arbeitsweise deutlich zum Ausdruck. Sie hatten in dieser Form des Unterrichts durch die positiven Rückmeldungen auf dem Bildschirm Erfolgserlebnisse.

Festzuhalten bleibt jedoch, dass bei *AzAR* ein Textkorpus vorgegeben ist, welches für die von mir unterrichtete Zielgruppe nicht geeignet ist. Es ist die Starrheit dieses Korpus, welches ohne fremde Intervention nicht zu erweitern oder zu adaptieren ist, die in meinen Unterrichtskontexten gegen den Einsatz des Programmes spricht. Auf fremde Intervention angewiesen zu sein, bedeutet immer Verlust an Flexibilität für Kursleitung und LernerInnen. Natürlich bleibt positiv an dem Programm, dass es interaktiv angelegt ist und eine äußerst detaillierte und motivierende Rückmeldefunktion hat. Für bildungsgewohnte LernerInnen ist es ohne Kursleitung nutzbar und die Lernwege sind von solchen LernerInnen individuell gestaltbar.

5.2 Audioaufnahme und Audibearbeitung

Die Audiodateien auf den Lehrwerk-CDs sind starr und nicht veränderbar. Unsere mittels des digitalen Aufnahmegeräts gewonnenen Aufzeichnungen können weiter bearbeitet werden. Was tun, wenn uns die Qualität der Aufnahmen aus dem Kurs für die spätere Weitergabe, Archivierung oder Präsentation nicht zufrieden stellt? Die Möglichkeiten der Weiterbearbeitung durch entsprechende Programme und Software-Tools werden nur begrenzt durch unsere Kreativität und die zur Verfügung stehenden finanziellen Ressourcen. Jedes – früher viel Geld, Platz und Strom kostende – analoge Effektgerät kann dank Virtueller Studio Technologie (VST)¹³ für einen Bruchteil des Preises und des Platzes auf PC oder Laptop installiert werden.

Mit einer DigitalAudioWorkstation (DAW)¹⁴ als Basisprogramm lassen sich Lautstärkepegel erhöhen und angleichen, Störgeräusche entfernen sowie Hall-effekte und Kompressoren für ein noch dynamischeres Klangerlebnis hinzufügen.

¹³ VST ist ein eingetragenes Warenzeichen der Steinberg Media Group. *Audacity* ermöglichte in den älteren Versionen die Einbindung von VST-Effekten nicht. In der Präsentation habe ich durch Screenshots Audibearbeitung mit den von mir benutzten Programmen *WaveLab 7 Elements* (Audioeditor) und *Cubase Artist 6* (DigitalAudio Workstation) illustriert, vgl. unten Verzeichnis der Software. Für eine detaillierte Beschreibung der Effekte und ihrer Wirkungsweise Kaiser (2009): 221–374, ebd.: 556–558 zu *WaveLab*.

¹⁴ Beispiele für DAWs mit Illustrationen bei Kaiser (2009): 523–562.

5.3 Flexible Wiedergabe von Audiodateien

Bei der Wiedergabe einer Ausspracheübung von CD bin ich nicht in der Lage, ohne störende Unterbrechung des Unterrichtsprozesses einzelne Items isoliert wiederzugeben oder mal eben beliebig mit anderen Items zu kontrastieren. Wie lässt sich hier Abhilfe schaffen? Selbst die Arbeit mit dem Digitalrekorder stößt an Grenzen, denn ich müsste schon sehr genau wissen, wo ich die einzelnen Dateien gespeichert habe und immer wieder stoppen, um die jeweiligen Dateien auszuwählen und wiederzugeben.

Abhilfe schaffen kann hier die Arbeit mit der Musikproduktions- und Performancesoftware *Ableton Live*. Aus dem DJ-Bereich und den dort eingesetzten Softwarelösungen (die Zeiten von „two turntables and a microphone“ sind längst Geschichte) hat das Programm die Idee zweier virtueller „Decks“, virtueller Abspielgeräte, übernommen. Zwischen beiden kann mittels eines Crossfaders in Sekundenbruchteilen gewechselt werden. Somit haben wir zwei Abspielplattformen in einer Programmoberfläche.

All das ist auf sehr praktische Weise durch einen USB-Controller, der durch das MIDI-Protokoll Daten überträgt und eine viel genauere Steuerung ermöglicht, bedienbar.

Wie herkömmliche DAWs es tun, arbeitet auch *Ableton Live* mit Spuren, Tracks, welche den beiden virtuellen Decks A und B flexibel zugewiesen werden können. Innerhalb der Spuren, die wir uns nun wie Regale mit verschiedenen Fächern vorstellen wollen, werden einzelne Dateien als so genannte Clips abgelegt (ein Clip entspricht einer Audiodatei und ist individuell bearbeitbar). Diese sind wie die Tracks farblich markierbar und benennbar, was Übersicht sowie Anwählbarkeit in Sekundenbruchteilen ermöglicht.

Behalten wir den Vergleich mit dem virtuellen Regal im Kopf und spielen das ganze einmal anhand eines von mir konzipierten Übungsprojekts durch: Ausgangspunkt war mein Wunsch mit Wortschatz, der meinen LernerInnen bekannt war, die Aussprache der Laute *s* und *z* zu trainieren. In *Ableton Live* erzeuge ich ein Projekt und nenne mein erstes Regal *Wörter s*. Mit dem Digitalrekorder erzeuge ich Audiodateien für die Wörter *Nase*, *Sonne* und *Tasse*, für jedes Wort eine separate Datei. Diese Dateien werden mit *WaveLab* bearbeitet und klanglich verbessert (zum Beispiel durch Anheben und Angleichen der Lautstärke) und danach als Clips im Regal in *Live* übereinander abgelegt, farblich markiert und benannt. Nun erzeuge ich ein neues Regal *Wörter z* mit Dateien und Clips für *Zeitung*, *Zoo* und *Zug*. Regal *s* wird dem virtuellen Deck A zugewiesen, Regal *z* dem virtuellen Deck B. Mit diesen wenigen Dateien habe ich bereits verschiedene Übungsmöglichkeiten: Wiedergabe einzelner Clips, automatisches Auslösen eines Clips durch einen anderen, flexible und beliebig wiederholbare Kontrastierung *s* und *z* durch Switch zwischen Deck A und B mittels Crossfader. Das Projekt wird nun Schritt für Schritt erweitert: neue Regale mit Clips für *tz* und *st* werden erzeugt, genau wie Regale mit Sätzen für die einzelnen Laute. Sollte ich in späteren Kursen mit dem-

selben Lehrwerk arbeiten (was an einer VHS sehr wahrscheinlich ist) kann ich auf mein gespeichertes Projekt in *Live* zurückgreifen.

Ich habe also eine flexibel gestaltbare und passgenau für meine Lerngruppe erweiterbare Wiedergabepattform gewonnen. Nicht zuletzt habe ich ein Problem gelöst, welches das Aussprachetraining mit AnalphabetInnen und wenig literalisierten L2-LernerInnen in Integrationskursen erschwert: Es gibt technisch hervorragende und ansprechend gestaltete digitale Werkzeuge (zum Beispiel *AzAR*), aber der Wortschatz passt weder vom Lernstand noch vom Weltwissen her zu den LernerInnen.

6 Schlusswort

Einige der Möglichkeiten, welche digitale Geräte und Softwaretools auf dem Gebiet einer teilnehmerorientierten Förderung der Aussprache-, Artikulations- und Kommunikationsfähigkeit nicht nur in Integrationskursen eröffnen, konnten hier angedeutet werden. Die technische Entwicklung mit immer kürzeren Innovations- und Produktionszyklen schreitet dynamisch fort. Die Möglichkeiten, welche sich dadurch für den Unterricht ergeben, werden gerne abstrakt diskutiert oder punktuell demonstriert, viel seltener jedoch kontinuierlich eingesetzt.

Die Technik zu den LernerInnen in den Kursen zu bringen, nicht als einmaliges besonderes Projekt, sondern als kontinuierlich verfügbare Ressource, wird Kursleitenden ohne die Unterstützung ihrer Institutionen¹⁵ nicht gelingen. Wenn alles – das Engagement der Kursleitenden, die Unterstützung durch die Institution und die Bereitschaft der LernerInnen, sich auf etwas Neues einzulassen – zusammenkommt, profitieren alle Beteiligten von einem teilnehmerorientierten Unterricht mit zeitgemäßem Medieneinsatz.

Verzeichnis der Software

Vorbemerkung

Zu den kommerziellen Produkten existiert keine unabhängige Fachliteratur; es gibt neben Video-Tutorials und DVDs nur gedruckte Ratgeber mit dem Fokus auf Musikproduktion. Die ausführlichen Benutzerhandbücher auf den Herstellerseiten sind oft nur für registrierte Benutzer der Software zugänglich.

Regelmäßige Informationen und Testberichte zu Audiosoftware und Geräten finden sich in den Zeitschriften *Beat*, *Keys* und *tools4music* sowie auf den Internetportalen *amazona.de*, *bonedo.de* und *delamar.de*.

¹⁵ Mein Dank gilt Frau Ulrike Maria Voß-Schulz, Hauptamtlich Pädagogische Mitarbeiterin DaF/DaZ, und Herrn Günter Wrede, Direktor der Heinrich-Thöne-VHS, für die kontinuierliche Unterstützung des Projektes; vgl. allgemein Feldmeier (2010b: 28–29).

Folgende Artikel aus *Wikipedia. Die freie Enzyklopädie* erleichtern den Einstieg:

Audioformat

<http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Audioformat&oldid=91163975>

Digital Audio Workstation

http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Digital_Audio_Workstation&oldid=92176767

Musical Instrument Digital Interface

http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Musical_Instrument_Digital_Interface&oldid=92562157

Virtual Studio Technology

http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Virtual_Studio_Technology&oldid=87685062

Ableton Live 8

<http://www.ableton.com>; Beschreibung, Video-Demos und Möglichkeit des Downloads einer Demo-Version.

Audacity

<http://audacity.sourceforge.net>; kostenlose OpenSource-Software.

AzAR Apparat zur Akzentreduzierung

<http://www.akzentfrei-sprechen.de>; Video-Demos und Beschreibung der Software, keine Demo-Version.

Cubase Artist 6

http://www.steinberg.net/de/products/cubase/cubase6_start.html; Beschreibung, Video-Demos und Möglichkeit des Downloads einer Demo-Version.

WavLab 7 Elements

<http://www.steinberg.net/de/products/wavelab/start.html>; Beschreibung, Video-Demos und Möglichkeit des Downloads einer Demo-Version.

(alle gepr. 15.8.11).

Literatur

Lehrwerke

- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika: *Schritte plus*, Band 1–6. Ismaning: Hueber Verlag 2009–2010.
- Wäbs, Herma: *Hamburger ABC. Lehrwerk zur Alphabetisierung und Grundbildung*. Teil I: Grundkurs neu. Teil IZ: Curriculare Ergänzungen zum Grundkurs. Teil Ia: Grundkurs Vertiefung neu. Teil Ib: Grundkurs Kompakt neu. Teil II: Aufbaukurs neu. Teil II b: Mündliche Interaktionen zum Aufbaukurs. Teil III: Einführung in die Grammatik. Spezial 4: Wir sprechen, lesen und schreiben. Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V. 2008–2010.

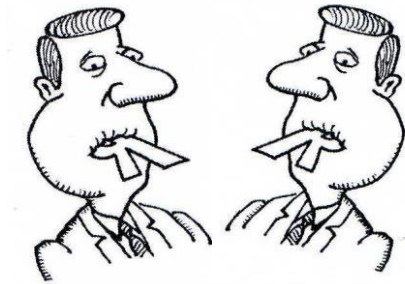
Fachliteratur

- Dlaska, Andrea; Krekeler, Christian (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feldmeier, Alexis (2008): Möglichkeiten und Grenzen des vorläufigen Konzepts für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.): *Innovative Forschung/Innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung*. Münster: Waxmann, 176–192.
- Feldmeier, Alexis (2009): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf?__blob=publicationFile, letzter Abruf 22.8.11).
- Feldmeier, Alexis (2010a): Konzepte, Curricula und Ziele in der Alphabetisierung von erwachsenen Analphabeten nicht deutscher Muttersprache. In: Feldmeier, Alexis; Yasaner, Vecih (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Sonderheft Alphabetisierung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 4–12.
- Feldmeier, Alexis (2010b): Professionalisierung in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: Auch ein Fall für die Sprachkursträger? In: *Alfa-Forum* 74, 28–29.
- Feldmeier, Alexis (2010c): Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungsgewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In: Roll, Heike; Schramm, Karen. (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* 77, 143–164.

- Feldmeier, Alexis (2011): *Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache*. Leseprozesse und Anwendung von Strategien beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Dissertation Universität Bielefeld. (http://www.alpha-archiv.de/fileadmin/PDFs/Qualifizierungsarbeiten/Alphabetisierung_in_DaZ_Leseprozesse_und_Strategien_Feldmeier_2011.pdf, letzter Abruf 23.8.11).
- Feldmeier, Alexis; Yasaner, Vecih (Hrsg.) (2010): Alphabetisierung. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Sonderheft. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2010): Alphabetisierung von Migranten in der Fremdsprache Deutsch. Lernfortschrittsmessung mit dem Marburger Kompetenzrad. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47, 210–221.
- Kaiser, Carsten (2009): *Homerecording*. 2. Aufl. Frechen-Königsdorf: bhv Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela (2011): Deutsch-Test für Zuwanderer. Internationale Qualitätsstandards bei der Testentwicklung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 48, 13–22.
- Perlmann-Balme, Michaela; Plassmann, Sibylle; Zeidler, Beate (2009): *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele und Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen 2009. (<http://www.telc.net/fileadmin/data/pdf/dtz-puefungsziele.pdf>, letzter Abruf 22.8.11).
- Plassmann, Sybille (2011): Aktuelle Methoden der Testmethodik und Qualitätssicherung am Beispiel des Deutsch-Tests für Zuwanderer. In: *Deutsch als Fremdsprache* 48, 23–29.
- Priemer, Markus (2008): *Audacity kompakt*. Saarbrücken: Bomots Verlag.
- Rother, Nina (2010a): *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Integrationskurses*. Working Paper Nr. 29. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp29-integrationspanel-alphabetisierungskurse.html>, letzter Abruf 22.8.11).
- Rother, Nina (2010b): Integrationskurse mit Alphabetisierung. Lernerstruktur und Kurszufriedenheit. In: *Alfa-Forum* 74, 8–10.
- Rother, Nina; Flemming, Peter (2010): Ergebnisse einer Befragung der Kursleitenden von Integrationskursen mit Alphabetisierung. In: Feldmeier; Yasaner (Hrsg.), 63–71.
- Thurau, Johanna (2010): Der Deutschtest für Zuwanderer in Integrationskursen mit Alphabetisierung. In: *Alfa-Forum* 74, 28–29.

Phonetik-Kontrastiv – Modelle für die Unterrichtspraxis

Wolfgang Rug (Dornburg bei Jena)



Karikatur: Sepp Buchegger

Vorbemerkung

Der Beitrag bietet die Textform einer Powerpoint-Präsentation aus dem *Praxisforum A – Unterrichtspraxis* der Leipziger FaDaF-Jahrestagung 2011. Von dieser Präsentation soll sich die Textfassung nicht allzu weit entfernen. Das begründet die stichwortartige Darstellung des didaktischen Konzepts *Phonetik-Kontrastiv*, in der auf eine ausführliche Argumentation weitgehend ebenso wie auf einen wissenschaftlichen Apparat mit Fußnoten und Verweisen auf linguistische und DaF-Literatur verzichtet wird. DaF/DaZ-PraktikerInnen, an die sich der

Beitrag vor allem wendet, werden die Stichworte auf Anhieb einordnen und mit ihrer eigenen Praxis kritisch in Bezug setzen können. Erfahrungsgrundlage des Beitrags ist meine jahrelange DaF-Praxis in Sprachkursen an der Universität Tübingen sowie in zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen.

1 Der Platz der Phonetik im Rahmen des DaF/DaZ-Unterrichts

- Phonetik ist ein Teil des didaktischen Konzepts, das *Mündlichkeit* als Lernziel in den Vordergrund des Unterrichtens stellen möchte.
- Sie verstärkt die Bemühungen, aus *Sprachunterricht Sprechunterricht* werden zu lassen, die *Sprechkompetenz* der Lernenden zu fördern.
- Sie orientiert sich an der *Gesprochenen Standardsprache*, an *Gesprochenem Hochdeutsch*.
- Sie bildet im Sprechunterricht den einen Eckpunkt; den anderen bilden Übungen zur Rhetorik der gesprochenen Sprache. Dazwischen breiten sich vielfältige Unterrichtsformen aus, welche die Sprechförderung zum Ziel haben.

2 Didaktische Konsequenzen

- Phonetik muss vom Rand mehr ins Zentrum des DaF/DaZ-Unterrichts gerückt werden.
- Keine Unterrichtseinheit soll ohne eine Phonetik-Phase (oder mehrere Phonetik-Phasen) erfolgen.
- Kein Grammatik-Thema soll nur auf dem Papier, ohne seine spezifische Klanglichkeit präsentiert werden. Dazu zwei Beispiele:

Beispiel 1: Klangform und Ausspracheprobleme beim Hilfs-/Modal-Vollverb werden: die Vokalisierung des Buchstaben <r>, die extreme Reduzierung (*Minimalisierung*) der Zweitsilbe.

Form	Klang	Phonet.
werden	weee^adn	[ve:ēdn]
ich werde	weee^ade weee^at	[ve:ēdə/ve:ēt]
er/man wird	wi^at	[vɪt]
sie wurde	wu^ade	[vūədə]
wir wurden	wu^adn	[vūədn]
ich würde	wū^ade/wū^at	[vŷədə/vŷət]
Sie/Sie würden	wū^adn	[vŷədn]
geworden	gewo^adn	[gəvōədn]
... worden	wo^adn	[vōədn]

Beispiel 2: Die Vorsilben *er-* und *ver-*

er-	nicht [ʔɛr]	sondern [ʔɛ̂r]	oder so: [ʔɛ̂r] !!!
der kleinste Diphthong der deutschen Sprache!			
<i>eablickng – eakennen – eafahren – eahaltn</i>			
ver-	nicht [fɛr],	nicht [fɛ̂r] (dauert zu lang),	sondern [fɛ̂r] !!!
<i>faliebt – falobt – faheiratet – fanachlässigt – fagessn</i>			

- Texte sollen mit verschiedenen Methoden auditiv eingeführt werden, als Alternative oder mindestens als Ergänzung zu Schrifttexten.
- Der Unterricht soll Möglichkeiten und Gelegenheiten bieten, Texte mündlich werden zu lassen, z. B. durch Auswendiglernen, Übungen zur Rezitierkunst.
- Der Unterricht bemüht sich, von der Lehrerorientierung (dazu gehören: das System der Fremdsprache Deutsch selbst; das abstrakte Lernziel *Grammatische Korrektheit*; die Dominanz des Lehrbuchs; schriftlich vorgegebene Texte; die kulturell, sprachlich und individuell dominante Persönlichkeit und Rolle des Lehrers/der Lehrerin ...) zu mehr *Lernerorientierung* zu gelangen (dazu gehören: die stärkere Förderung der Mündlichkeit; mehr Platz für freies Sprechen, für allgemeine, herkunfts-sprachspezifische und individuelle Fehlerarbeit; die interlingualen und interkulturellen Kontraste; die ständige Stimulanz der Lernmotivation; die stärkere Individualisierung der Lernprogramme; Anregungen zu autonomem Lernen ...).

3 Eine Bemerkung zu den phonetischen Unterrichtsmaterialien

- Inzwischen ist sehr gutes Material auf dem Lehrbuchmarkt verfügbar.
- Zu fragen ist jedoch, wie weit wie stark phonetische Aspekte in den eingesetzten Lehrwerken oder allgemeine Phonetikmaterialien Inhalt und Methoden des DaF/DaZ-Unterrichts nachhaltig mitgestalten. Hinzu kommt die Erfahrung von Fortbildungsveranstaltungen, dass viele DaF-Lehrkräfte ihre phonetische Kompetenz tendenziell als eher gering einschätzen.
- In den kurstragenden Lehrwerken und ebenso in den spezifischen Phonetik-Lehrwerken wird die Zielsprache Deutsch beschrieben;

kontrastive Orientierung an den Herkunftssprachen der Lernenden und Orientierung an den Fehlern fehlen weitgehend. Das gilt durchgängig für den DaF-Unterricht (und weitgehend auch für den DaZ-Unterricht im Inland; für den DaF-Unterricht im Ausland ist die Situation oft günstiger, jedoch stehen die dort zum Teil vorhandenen kontrastiv ausgerichteten Materialien im Inland in der Regel nicht zur Verfügung.

- Das kontrastive Online-Programm *Phonetik international* ist am ehesten nützlich für die Lehrerfortbildung; es kann die eigene Materialerstellung fundiert unterstützen. Die Nachteile sind seine dominant phonetik-theoretische Darstellung, der weitgehende Mangel an Beispielen und das völlige Fehlen von Übungen. Die Materialien sind also sehr weit vom Unterricht entfernt. Auch behindert die – obwohl online-Portal – eher umständliche und vor allem teure Vertriebsart eine breite und effektive Wirkung für den DaF-/DaZ-Unterricht.

4 Exkurs zum Stichwort „Fehler“

4.1 *Kontrastive Linguistik* vergleicht Sprachen, macht Aussagen über System, Normen, Regeln, Ausdrücke etc. einer Sprache im Vergleich mit einer anderen; sie hat zum Ziel, zwei Sprachen systematisch, teilweise oder vollständig miteinander zu vergleichen.

4.2 *Fehleranalyse* orientiert sich weniger an der systematischen Beschreibung einer Sprache, z. B. des Deutschen (Phonetik, Morphosyntax etc.), sondern geht vom vorgefundenen Fehlermaterial aus, von den realen Fehlern beim Hören/Sprechen/Verstehen/Schreiben und fragt von dort aus nach Erklärungen und Konzepten für das Lernen. Dafür sind Fehlersammeln, Fehleraufzeichnen notwendige Voraussetzungen.

4.3 *Fehlerbewertung, Fehlerhierarchie, Fehlertoleranzen*. Die Methodik bietet Chancen, die frontale, dominante, verwaltende, sanktionierende Rolle des Lehrers sowie die Unterrichtsmethodik in Richtung einer professionell unterstützenden Rolle des Lehrers zu differenzieren.

Dazu gehört

- Fehler, Fehlertypen klassifizieren;
- Kriterien (kommunikative, didaktische, ästhetische) für die Bewertung von Fehlern aufstellen;
- Aussagen über unterschiedliche Relevanzen, über unterschiedliche kommunikative Funktionen von Abweichungen machen;
- Toleranzen beim Bewerten, Toleranzen für die Lernziele definieren.

4.4 Fehler*therapie*. Der Begriff ist nicht unbedingt viel glücklicher als der Begriff Fehler*korrektur* oder Fehler*verbesserung*; niemand ist krank und muss deswegen therapiert werden; *Korrektheit* ist aber auch nicht per se absolut gültiges Lernziel. Der Begriff *Therapie* ist deswegen aussagekräftig und geeignet, weil er – mehr als *Korrektur* oder *Verbesserung* – ein Instrumentarium einer helfenden, fördernden, bewusstmachenden, *maieutischen* Praxis (von griechisch *μαιευτικός* – zur Hebammenkunst gehörend) bei Lernenden und Lehrenden ins Auge fasst.

4.5 Fehler *lieben lernen* – *Mit Fehlern spielen*: Damit wird die Bemühung bezeichnet, die traditionelle *Fehlerpsychologie* der lehrenden (= die Zielsprache, die Normen der Zielsprachenkultur verwaltenden) Seite (Lehrer, Schulbuch, Schule, Universität, Gesellschaft, Staat, Leitkultur etc.) ein Stück weit zurückzudrängen oder umzudrehen; diese Seite hat – statt mit Sanktionsmustern und -methoden die Fehler *auszumerzen*, *totzuschlagen* und die Fehlermacher zu *sanktionieren* – in erster Linie förderlich im Hinblick auf die Fehler und auf die Bedingungen der Fehlerproduktion zu wirken.

Im Ergebnis heißt das: Fehler zulassen, Fehler herausholen, ins Bewusstsein heben, pfleglich behandeln und (auch) auf diese Weise eine partnerschaftliche, kooperative Unterrichts- und Lernkultur zu begründen.

4.6 Die Fehlerlandschaft Aussprache

- Fehler/Abweichungen sind quantitativ relativ gut überschaubar (erheblich überschaubarer als bei Grammatik, Wortschatz, Idiomatik).
- Als Orientierungszahl kann *max. 50 oder weniger* gelten.
- Dagegen sind Fehler und Abweisungen bei der Aussprache tief verankert in der kulturellen – der kollektiven wie individuellen – Identität der Lernenden.
- Sie sind daher auch individuell hochemotional besetzt.
- Bei erwachsenen Lernern besteht die starke Tendenz zur Fehler-Fossilierung.
- Bei Ausspracheschulung handelt es sich also um einen langwierigeren Lernprozess, oft sind nur mühsame, langsame und graduelle Lernfortschritte zu erwarten.

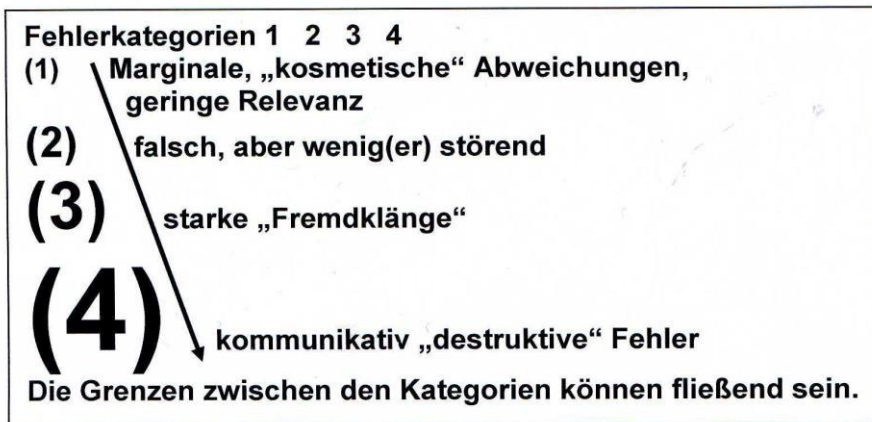
5 Wie und nach welchen Kriterien ist eine *Hierarchisierung von Fehlern* möglich?

- Das „deutsche“ (professionell geschulte) Gehör der Lehrkraft ist das wichtigste Instrument.
- Wie ist der Stärkegrad der Abweichung?
- Wie frequent, wie dominant, wie kommunikativ relevant ist der Fehler?

- Wie stark ist die Verständlichkeit in der Rede im kommunikativen, sozialen Kontext tangiert?
- Wie weit ist die *Abweichung von einer ästhetischen Angemessenheit* entfernt, auf die wir als deutsche Hörer nicht verzichten möchten? Dabei geht es um die keineswegs marginale Frage, ob und wie weit die fremdklingende Aussprache positive – und vor allem: negative – Einstellungen bei der deutschsprachigen Hörschaft bewirkt.

Man wird zugeben, dass solche Kriterien immer ein Stück weit subjektiv und unscharf bleiben. Das ist dann kein Nachteil, wenn die schülerorientierte Unterrichts Atmosphäre, die Laborsituation des Ausspracheunterrichts erlaubt, über die Beurteilungskriterien mit den Lernenden ständig zu kommunizieren.

6 Ein praktischer Vorschlag zur Hierarchisierung von Fehlern



6.1 Marginale, „kosmetische“ Fehler. Diese Fehler sind hörbar, stören aber in der Regel nicht.

Drei Beispiele:

- das überaspirierte britische t^h , p^b , k^b , wenn Briten auf Deutsch die Namen Tom, Peter, Carol aussprechen
- das gespannte, geschlossene, vorn artikulierte [a:] oder [a] italienischer Sprecher, z. B. (*bagno*) gegenüber dem tieferen, offeneren deutschen [a:] (*Bad*)
- *-en* nach langem, betontem [i:], das bei schwedischen Sprechern oft mit Zwischen-j gesprochen wird: *Strategiejen*

6.2 Die Aussprache ist falsch, aber nicht direkt stark störend; die Fehler sind deutlich hörbar, sind aber nicht unbedingt „befremdend“.

Einige Beispiele:

- *Tübinggen* (romanische Sprachen)
- *Tübin-gen* (Russisch)
- *Tübiggen* (Griechisch)
- *Tiebingen* (Tschechisch)
- *Tubingen*; oder *Lejben, ouben* (Englisch)

6.3 *Starke „Fremdklänge“*: Diese Fehler sind dominant und (auch für ungeübte Ohren) sofort hörbar; sie bewirken für deutsche Ohren den *fremden Klang*, sie bilden zusammen ein *Fremdklang-Muster* (z. B. „Amerikanisches Englisch“, „Britisches Englisch“, „Russisch“, „Chinesisch“, „Französisch“ ...).

Es ist angebracht, in der Praxis zwischen 3a: weniger dominant – und 3b: stark dominant zu differenzieren:

Drei Beispiele:

6.3.1 die stark vom Deutschen abweichenden *r-Aussprachen* bei Amerikanern, Russen, Italienern, Spaniern, Franzosen, Finnen (und Schweizern ☺)

- nachvokalisch: aber, wir, Werner
- in konsonantischer Position silbenanlautend raus, rein, fah-ren
- in konsonantischer Position mit Plosivlauten: tragen, Drama Preis, bringen, Kreuz, Gras, Sprache

6.3.2 statt [ç] *ich* k^h bei Amerikanern: *Ike^h liebe dike^h nikt*

6.3.3 das scharfe s [s] bei Dänen, Isländern statt [z] [ç] [ʃ] in *süß, ich, schön*

Ein Beispiel für eine kombinierte hierarchisierte Fehlerbewertung:

Beispiel für eine Fehlerbewertung: 4 Fehler in einem Wort:	
Russisch:	Fehlerkategorie:
Rrrooitlinggen (für <i>Reutlingen</i>)	
● Deutlich 3 Akzente Rrooit-ling-gen	
statt: Reut ling _n	3b
● „russisch“ gerolltes Zungen-R, klangdominant	3b
● Diphthong geschlossen/gelängt [o:i] statt [ɔi]	2 oder 3a
● Durch ein dominantes -g- erweiterter „Ang“-Laut	2 oder 3a

6.4 Kommunikativ *destruktive* Fehler

Durch sie wird die Kommunikation stark beeinträchtigt, die Verständlichkeit erschwert oder gefährdet; es besteht eine starke Klangkonkurrenz zu Grundbedingungen der deutschen Sprache (Morphologie der Artikel, Pronomina, Endungen; Wortgrenzen ...)

Drei Beispiele:

6.4.1 *Sprossvokale* bei konsonantisch schließenden Silbenendungen und bei

Konsonantenhäufung: *Du haste ganze kaputte gemachte* (Ital.) – *hedʰbʰstʰ* – Herbst (Jap.) – *Maktenwirtschafte* – Marktwirtschaft (Chin.) – *Da estet ein estul* – Da steht ein Stuhl: (Span.)

6.4.2 Elidierte Wort- und Silbenenden (Brasilianisch): *du musnur* – du musst nur; *sagt die Katz* – sagte die Katze

6.4.3 Fehlende, zu schwache an- und inlautende [l]-[r]-Diskriminierung bei Jap./Chin:

Wörter wie *Lehrerin, Religion, relativ laut*

7 Ein Katalog von Hauptschwierigkeiten

Trainingsschwerpunkte sind die Kategorien 3(a/b) und 4. Es gilt, für die einzelnen Herkunftssprachen die *Hauptschwierigkeiten* zu beschreiben und zu analysieren.

Ziel ist, eine Art *Fremdklangmuster*, welches in unserem professionellen Alltagswissen bereits mehr oder weniger bewusst konstituiert ist, explizit – auch für die Lernenden einsehbar – zu beschreiben und didaktisch nutzbar zu machen.

8 Blick auf eine Baustelle und auf kontrastive Materialien aus der Praxis

- Für die einzelne Sprache soll jeweils ein *Fehler-Muster* erstellt werden.
- Das Muster soll alle Fehlertypen enthalten, mit ihrer *Fehlernummer* und einem prägnanten *Merkebeispiel*; es enthält also keine Erklärungen,
- in konzentrischen Ovalen von außen (Kategorie 1) über die Kategorien 2 und 3b/3a (3b sehr dominante, 3a weniger dominante Fremdklang-Fehler) bis innen (Kategorie 4).
- Die *Fehlernummern* sind in die Rubriken INT (= Intonationsfehler, eine Sammelrubrik für alle Betonungs-, Rhythmus-, Tonhöhe-, Rhetorik-Fehler und -Abweichungen), VOK (= Fehler und Abweichungen bei den Vokalen) und KONS (Fehler und Abweichungen bei den Konsonanten).

- Als *Klassendekoration* im Format A2 oder A1-quer,
- als Arbeitsmittel für die Lernenden im Format A3-quer.
- Das Muster soll Platz bieten für mindestens 30 Fehlertypen.
- Die individuellen Arbeitsblätter bieten die Möglichkeit zur besonderen Markierung einzelner Fehler entsprechend der individuellen Fehleranalyse.
- Das Muster wird durch eine *sprachenspezifische Fehlerliste* (zwei Seiten) mit allen Fehlernummern und notwendigen Erklärungsdetails (20–30 Seiten) begleitet.

9 Ziel ist, eine *Lehrer- (und natürlich auch Lerner-) Kompetenz* besonders für die „Hauptfehler“ aufzubauen; diese Kompetenz soll ein zentraler Punkt der Unterrichtsarbeit sein. Wie kann diese Kompetenz für die Hauptschwierigkeiten und Fremdklangmuster ihrer Schüler entwickelt werden?

- Der Weg über nur theoretische Information ist nicht sehr effektiv.
- Die *Lehrerfahrung* aus dem normalen Unterricht ist wichtig, reicht aber nicht aus.
- Deshalb muss *gut organisiertes kontrastives Material pro Sprache* zur Verfügung gestellt werden, welches die Lehrerfahrung aus dem Unterricht stützt, präzisiert und erweitert.
- Am wichtigsten ist die *Praxis mit individuellen Phonetik-Trainings*.
- Die Zielvorstellung ist, dass der DaF-/DaZ-Lehrer als „*Phonetik-Berater*“ wirkt.
- Die Lernenden, die ja über eine unterschiedlich starke und unterschiedlich stark
- reflektierte muttersprachliche Kompetenz bei der Fehlerdefinition und
- Fehleranalyse verfügen, können die Kompetenzarbeit der Lehrkraft begleiten und unterstützen.
- Lehrer und Lernende bilden im Idealfall also ein kompetentes *Fehler-Sammel-Team, Fehler-Didaktik-Team*.

10 Wie sieht das kontrastiv-spezifische Übungsmaterial aus?

Zwei Beispiele:

Beispiel 1: Sprache *Japanisch* – die mangelnde Diskriminierung von anlautendem und inlautendem l/r (Fehlerkategorie 4, destruktiver Fehler);

Das Übungsmaterial zu diesem zentralen Fehler umfasst etwa zwei Seiten und enthält

- Übungen zur anlautenden l-Artikulation (Zungenspitze/Zahn/Gaumenansatz-Kontakt)
- Übungen zur Differenzierung von l-d/t
- Übungen, Tipps und Tricks zum wort-/silbenanlautenden r (*Reibe-r*, „r2“) (z. B.: „Zunge fesseln“)
- Wortpaare: *reiten/leiten* *lachen/Rachen* *Lauch/Rauch*
Richter/Lichter
- Leichte Übungen: *raus, rein, raus rein – Ich reibe rote Rüben – Die Laus läuft rein, die Laus läuft raus*
- Schwere Übungen: *relativ – Lehrerin – Religion – Religionslehrerin – verringern – Erinnerung – Euroregion – Realität – Rarität – Terrorist – Reiseleiterin – Beraterin – Reiterin – Richterin – rasieren – polarisieren – Lichtreflex – Belebrung – Loreley – gering – gelingen – Logarithmus – Relativitätslehre*

Beispiel 2: Italienisch (s. Anhang 1)

11 Eine Skizze des *individuellen Phonetik-Unterrichts: Diagnose und Training*

Sie beschreibt meine phonetische Arbeit an der Universität Tübingen zwischen 1995 und 2005, die ich seitdem noch in reduziertem Umfang fortsetze.

- Der Unterricht wendet sich an Lernende mit Sprachniveau A2–C1.
- Verschiedene Kursrahmen: Spezielle Semesterkurse (z. B. Aussprache-Training für Teilnehmer mit slawischen/romanischen/ostasiatischen Muttersprachen bzw. Englisch als Muttersprache); Internationale Sommerkurse; Sonderprogramme für bestimmte Gastgruppen (z. B. Intensivprogramm für isländische Germanisten); vereinzelt und sehr privilegiert: Einladung zum Einzelunterricht.

12 Die Grundlage für die individuelle Aussprache-Diagnose:

Jeder Proband stellt Tondateien mit vier oder fünf Sprech-Textsorten her:

1. Gründlich auswendig gelernter kleiner Literaturtext, ohne Lesevorlage, rezitiert;
2. Spontan gesprochener Erzähltext aus dem persönlichen Alltag;
3. Gründlich vorbereiteter, einfacher Belletristik-Text nach eigener Wahl, jedoch mit der Maßgabe, diesen mit Emphase, vor einem vorgestellten Publikum, vorzulesen;
4. Unvorbereiteter Sachtext (10–15 Zeilen aus dem Informationsteil einer Zeitung oder aus einem Fachbuch);

5. Eine gründlich vorbereitete und – ggf. mit Manuskriptunterstützung – möglichst frei gesprochene Passage aus einem eigenen Sachvortrag, wieder mit vorgestelltem (Fach-)Publikum, zu einem selbst gewählten Fach- und Sachthema.

13 Einige Anmerkungen zur Beziehung von Text, Schriftbild und Aussprache

Der Ausspracheunterricht kann durch einfache Möglichkeiten, die der Computer bietet, unterstützt werden, wie am Beispiel des auswendig zu lernenden kleinen Literaturtexts (12.1) gezeigt werden soll – hier der Anfang des Textes von *Franz Kafka – Kleine Fabel*:

13.1 Der normal geschriebene Text enthält keine Hilfen zum richtigen Lesen/Sprechen:

Ach, sagte die Maus, die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, dass ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber ...

13.2 Man kann den Text aber phrasiert abdrucken; die Schrägstriche (/, //, ///) zeigen den Platz und die Stärke von Atemzäsuren; der Text erscheint quasi in „Gedichtform“:

*Ach, //
 sagte die Maus, ///
 die Welt wird enger mit jedem Tag. ///
 Zuerst war sie so breit, /
 dass ich Angst hatte, ///
 ich lief weiter und war glücklich, /
 dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, //
 aber ...*

13.3 Der rhythmisierte (und gleichzeitig phrasierte) Text und das Rhythmus-Schema:

Rhythmisierter Text:	Rhythmus-Schema:
<p>Franz Kaf_{ka} – Klei_{ne} Fa_{bel} Ach, sag_{ie} die Mau_s, die Welt wird eng_{er} mit je_{dem} Tag. zu erst war sie so breit, dass ich Angst hat_{te}, ich lief wei_{ter} und war glück_{lich}, dass ich end_{lich} rechts und links in der Fer_{ne} Mau_{ern} sah, a_{ber} die_{se} lang_{en} Mau_{ern} ...</p>	

Dieser Rhythmisierung liegt ein *fünfstufiges* Modell der deutschen Tonstärken zu Grunde:

4	3	2	1	∅
4	Satzakzente			
3	Wortakzente			
2	unbetonte Silben			
1	reduzierte, minimalisierte Silben: Endungen, unbetonte Vorsilben, Mittelvokale, unbetonte Artikel und Redepartikel			
∅	("elidierte" Silben u. Vokale: Endungs-e, -e- als Mittelvokal)			

Für den Klang der deutschen Sprache am wichtigsten sind die Stärken 4 – die Satzakkzentuierung und die Stärke 1 – die reduzierten, minimalisierten Endungen und „unbetonten“ Vorsilben, Redepartikel und Mittelvokale, für die gesprochene Umgangssprache zusätzlich auch die Stärke 0 – die elidierten Silben.

14 Zur *didaktischen Ausstattung* für dieses Unterrichtsmodell gehören

- der *Tonträger mit vier bis fünf Sprechtexten* – (spätestens eine Woche vor dem Diagnose-Termin einzureichen)
- das *Übungsmaterial* – als Zielvorstellung, 20–30 Seiten (Anhang: ITALIENISCH)

- die *Fehler-Check-Liste* als ein bis zwei Seiten-Formular (Anhang: ITALIENISCH), in welchem die Ausspracheleistung in Anwesenheit der Probanden diagnostiziert und protokolliert wird;
- der *Diagnose-Termin*: jeweils zwei Lernende gemeinsam, insgesamt zwei Zeitstunden
- (eine Stunde pro Teilnehmer). Der Unterricht mit zwei Teilnehmern bietet optimale Bedingungen dafür, dass eine professionelle Laborsituation möglich wird, in welcher Fehlerangst, Scham, Verlegenheit leicht überwunden werden können oder gar nicht erst aufkommen;
- der *Trainingsbogen*, der die erwartete/empfohlene Trainingsleistung festlegt.

15 Das Übungsmaterial

Es ist in drei Rubriken organisiert:

1. INTonation (alle suprasegmentalen Fehler: Akzentuierung, Rhythmus, Phrasierung, Melodie, Stimmlage; aber auch: fehlerhafte Silbenbindung, Staccato-Sprache etc.)
2. VOKale (dazu gehört auch die mangelhafte oder fehlende <r>-Vokalisierung; der Fehler gehört also nicht zu den KONsonanten)
3. KONsonanten
 - Alle Fehler haben *Fehler-Nummern* (z. B. INT 1, VOK 7, KONS 3) sowie ihre *Fehler-Gewichtung* (1, 2, 3a, 3b, 4).
 - *Fehlerbeschreibungen* und *Erklärungen* sind knapp und weitestgehend ohne linguistische Terminologie formuliert (Begriffe wie Palatalisierung, regressive oder progressive Assimilation, Liquide, dental, guttural, plosiv, frikativ etc.); stattdessen wird der deutsche Alltagswortschatz verwendet, Begriffe wie *Zunge*, *Zungenspitze*, *obere/untere Schneidezähne*, *Lippen*, „*Gaumen*“ (das Wort muss erklärt werden), „*Cheese-Gesicht*“, *lang*, *kurz*, *offen*, *geschlossen*, *vorn*, *hinten*, *locker*, *gespannt*, *Anlaut*, *Auslaut* ... etc.
 - *Phonetische Umschrift (IPA)* wird zurückhaltend verwendet; eine Tabelle, die alle verwendeten Zeichen, die jeweilige Aussprache anhand von Beispielwörtern und die in der deutschen Orthografie vorkommenden Schreibweisen gibt die nötige Orientierung.
 - Wichtiger als die Fehlerbeschreibung sind *Beispiele*.
 - a) für den Fehlerklang
 - b) für den deutschen Klang

- z. B. (span. Deutsch) *Esstudiante* statt *Schtudent*
- z. B. (jap. Deutsch) *bed'bi'st^o* statt *Hääpst*
- Ein Set von *fehlerspezifischen Übungen* (pro Fehler je nach Gewichtung zwischen ¼ – für marginale Fehler bis zwei Seiten – für schwergewichtige oder hartnäckige Fehler).
- Insgesamt umfasst das Übungsmaterial 20–30 Seiten A4.

16 Die Fehler-Check-Liste

Beispiel 1: Russisch

Nr.	Russ. Fehler-Faktor	Indiv. Fehler-Punkte	Kurze Fehlerbeschreibung
KON 4	3a		/b/d/g/ viel zu weich, zu stimmhaft, bes. im Anlaut; D: im Anlaut absolut stimmlos, härter: <i>Du gehst gern nach Baden-Baden.</i>
KON5a	3b		Fehlende "Auslautverhärtung" : Im D /b/d/g/ am Ende hart -> /p/t/k/: <i>wek-laufen, ap-fahren, Runt-fahrt</i>
KON5b	3b		"Auslauthärte" und "Stimmlosigkeit" im Deutschen bei /s/f/ch/sch/ am Ende der ersten Silbe, wenn ein stimmhaft-weicher Konsonant folgt: Wörter wie <i>das Leben - Auf-gabe - ich werde - Nach-bar - Wunsch-gedanke</i>

Beispiel 2: Italienisch (s. Anhang 2)

17 Die Rubrik „*Individueller Fehlerfaktor*“

- Dies ist die Domäne des Lehrers beim Anhören und Besprechen der Tondateien – in Anwesenheit des Probanden.
- Die Arbeit erfolgt mithilfe von Bleistift und Radiergummi.
- Bewertung erfolgt je nach Frequenz, Dominanz und auch „Hartnäckigkeit“ (letzteres stellt sich beim Üben heraus).
- Der besondere Trick: Lehrer kann – im freundlichen Dialog mit dem/den Lernenden – zwischen 0 und 4 „*Fehlerpunkten*“ variieren (daher der Radiergummi!): 0 bedeutet: Fehler kommt nicht vor, wurde nicht beobachtet; 1: Fehler kommt leicht oder ganz gelegentlich vor und ist von eher marginalem Gewicht; 2: Fehler kommt häufiger vor; 3: Fehler ist dominant, frequent, hartnäckig; 4: besondere Steigerung von 3.
- Der sprachenspezifische „Fehler-Faktor“ multipliziert mit dem individuellen „Fehlerpunkt“ ergibt den Diagnosewert: Beispiel – Russ.: KON5b („Auslauthärte“ bei nachfolgendem weichem/stimmhaftem Konsonanten) = Faktor 3 x die individuellen Punkte 3 = Diagnosewert 9.

18 Die *individuelle Diagnosearbeit*

- Wichtig ist die *freundlich-professionelle Laborsituation*, welche ernsthafte und problemorientierte, zielgerichtete Arbeit ermöglicht, welche Diskretion ebenso anbietet wie die Möglichkeit, über Fehler gemeinsam zu lachen.
- Dazu ist auch *der zweite Lernende* wichtig (1 Stunde je Proband), er ist in den Phasen, die sich dem ersten Probanden widmen, „aktiver Zu- und Mit-Hörer“ und auch Mitübender.
- Die diagnostischen Ziele sind: Fehler-Hören, Fehler-Verstehen, Widerstände/Ängste abbauen, richtige Aussprache einüben; Ermütigung geben für *autonomes Üben und Weiterlernen*.
- Es ist nicht zwingend, aber sinnvoll, zum Vergleich mit einer späteren Kontrolle eine *Punkteaddition* vorzunehmen und diese diskret als Orientierung für den Lernenden zu bewerten; solche Additionen sind natürlich nur innerhalb einer Sprachgruppe vergleichbar.
- Als erfahrungsgestützte Orientierungswerte können gelten: sehr gute Sprecher: bis 30 Punkte, sehr normabweichende Sprecher kommen an 100 Punkte heran oder deutlich darüber hinaus.

19 Der Trainingsbogen

Der Lehrer kann bei der Diagnose

- bei sprachenspezifischem Fehlerfaktor 1 – zwischen 0 und 4 Punkten bewerten
- bei Faktor 2 zwischen 0 und 8
- bei Faktor 3 also zwischen 0 und 12
- bei Faktor 4 zwischen 0 und 16 individuellen Fehler-Punkten.

Für das Training gilt dann: Jeder Punkt soll an 3 Tagen ca. 5 Minuten Übung bewirken. Die mit dem Pfeil markierten Kästchen stehen also für Übungen/Übungstage à ca. 5 Min.

Beispiel 1 aus einem ausgefüllten Trainingsbogen Russisch:

Nr.	Russ. Fehler-Faktor	Indiv. Diagn. Punkte	Arbeitsprogramm: 1 Punkt bedeutet: an 3 Tagen ca. 5 Minuten üben - mit oder ohne Übungsmaterial!
KON 4	3a	5	
KON5a	3b	6	
KON5b	3b	8	

Beispiel 2: Italienisch (s. Anhang 3)

20 Gedanken zum Schluss

- Zentral wichtig ist die herkunftssprachliche, die herkunftskulturelle Basis dieser Praxis.
- Der Unterricht ist entschieden problem- und lernorientiert.
- Er nimmt die Lernenden als Partner für kontrastive Kompetenz ernst.
- Das kulturell wie individuell tief angelegte Identitätsmuster Klang der Sprache, „Aussprache der Fremdsprache Deutsch“ spielt beim Unterrichten mit und macht es zu einem partiell interkulturellen Unterricht.
- Dabei spielt argumentativ ebenso wie intuitiv immer die zentrale Lernziel-Frage mit hinein: *„Wie ‚deutsch‘ soll meine Sprache denn klingen, damit ich im deutschsprachigen Rahmen Anerkennung finde und mich wohlfühle, aber ohne dass ich meine eigene sprachlich/ kulturelle Identität missachte oder grundsätzlich gefährde?“*

Literaturempfehlungen

- Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international – Von Afrikaans bis Zulu – Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache – ein Online-Portal*. (<http://www.phonetik-international.de/p-phonetik/>, letzter Abruf 6.8.12).
- Rug, Wolfgang (1998): Bessere Aussprache und Intonation – kontrastiv für 25 Sprachen – ein Tübinger Arbeitsprojekt. In: Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lern- und Studienort Deutschland, Emotion und Kognition, Lernen mit neuen Medien*. Regensburg: FaDaF, 425–440.
- Rug, Wolfgang (2007): Klänge der Grammatik. In: *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis. Online-Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (ZIF)*. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/startbei.htm>, letzter Abruf 6.8.12).
- Rug, Wolfgang (2008): Der Klang der gesprochenen Sprache Hochdeutsch. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79). Göttingen: Universitätsverlag, 343–371.
- Rug, Wolfgang (2009): *Mehr Mut zur r-Vokalisierung* – Beitrag (power-point) auf der Internationalen Deutschlehrrtagung (IDT) 2009 in Jena (unveröffentlicht – als pdf beim Autor erhältlich).
- Rug, Wolfgang (2011): ... dann klappt's auch mit der Aussprache! – Die 20 besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis. In: Hahn, Roelcke (Hrsg.): *Grenzen überwinden. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der PH Freiburg 2010* (Materialien Deutsch als Fremdsprache 85). Göttingen: Universitätsverlag, 327–340.
- Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder Gesprochenes Hochdeutsch – Übungen, Tipps und Tricks zum phonetischen Training* (mit Audio-CD). Leipzig: Schubert-Verlag.

ANHANG 1: Auszug aus dem Übungsdossier ITALIENISCH

Im Original sind die Fehlerbeispiele ROT, die Übungssätze BLAU gedruckt.

KONS 5 a**x3**

h- wird von einigen italienischen Sprechern verschluckt oder zu anstrengend gesprochen.

(Der Fehler ist aber nicht ganz so gravierend und häufig wie bei französischen Sprechern).

Tipps und Tricks:

1. Üben Sie zuerst das freie ein- und Ausatmen, und zwar in kurzen lockeren Atemzügen, aber ganz ohne Anstrengung. Hören Sie dabei Ihren Luftstrom, so, als wenn Sie ein bisschen "atemlos" oder asthmatisch wären.
2. "Hecheln" Sie (wie ein Hund mit hängender Zunge): Atmen Sie also mit deutlich hörbaren kurzen Atemzügen.
3. "Lachen" Sie mit ganz kurzen Lauten, ohne viel Luft zu verlieren und in schnellem 3-er oder 4-er-Rhythmus auf die Töne
4/4: hahahaha, hehehehe, hihihih, hohohoho, huhuhuhu, hühühühü ...
3/4: hihih - hohoho - hähähä - höhöhö - ...
Versuchen Sie, die Technik so zu perfektionieren, dass Sie 20x, 30x ... ohne Luft zu holen mit diesen kleinen Tönen "lachen" können.

KONS 5 b**x3**

Italiener haben Schwierigkeiten mit dem harten deutschen **Vokal-Anlaut**.

Die "**Glottis-Explosion**" ist im Deutschen viel härter als im Italienischen, nicht so weich.

Beispiele: 'a: - 'e: - 'i: - 'ü: - 'o: -'ö: und ebenso alle betonbaren Kurzvokale.

Guten 'Abend, 'Emil, 'übermorgen bin 'ich 'endlich 'ohne dich.

Dadurch entstehen viele falsche Wort- und Silbenbindungen;

► INT 4

Beide Fehler, KONS 5 a und 5 b, korrespondieren miteinander und schaffen viele Stolperfallen.

Fehlerbeispiele:

er alte (= halte) waRm, sagt man,

... abe (!) ich nach Bebenhaaussen gegang-gen

Professor WertaaimeR (Wert-heimer)

Waltäuser-Oste (Wald-häuser-Ost)

dass ich Angst atte

Wennunserer kleineherde (gemeint: kleine Erde) überleben will, müssen

wirunser Verhaltenhändern.

Mein Hobby isteHausflüge machen. (= Ausflüge)

ein kleines Balkon mitHefeu. (= Efeu)

Öffentlich (hoffentlich) kann ich mit den einheimischen Leuten auskommen.

Tipps und Tricks:

1. Üben Sie das "Stottern" mit ganz kurzen Lauten, ohne jedes h- wie in KONS 5 a, ohne viel Luft zu verlieren und in schnellem 3-er oder 4-er-Rhythmus auf die Töne
 4/4: a-a-a-a, e-e-e-e, i-i-i-i, o-o-o-o, u-u-u-u, ü-ü-ü-ü ...
 3/4: i-i-i - o-o-o - ä-ä-ä - ö-ö-ö ...
 Versuchen Sie, die Technik so zu perfektionieren, dass Sie 20x, 30x ... ohne Luft zu holen mit diesen kleinen Tönen "stottern" können.
2. Üben Sie, zuerst langsam und sehr konzentriert, dann langsam immer schneller den Wechsel von Vokal-Anlaut mit h-Anlaut. Üben Sie so lange, bis man das h- gar nicht mehr als Luftstrom hört.
 a-a-a-a- hahahaha, [ɛ]-[ɛ]-[ɛ]-[ɛ], - hehehehe, i-i-i-i-i, hihihih, [ɔ]-[ɔ]-[ɔ]-[ɔ], hohohoho etc.

Wörter und Sätze zum Üben:

die Olivenölherstellung

Heute hackt Hans hinterm Haus Holz.

Ich habe heute einen ganzen Himmel im Herzen.

Mit der Lufthansa von Hamburg bis Athen.

Hans kommt aus Hamburg, Ankunft am Flughafen um halb acht Uhr abends.

Der eisige heulende Ostwind bringt im Hochgebirge die Eisenbahnen zum Entgleisen.

..., dass ich Angst hatte.

Die Hühner sollen das Wochenende abwarten, denn am Wochenende holt sie der Hühnerhabicht.

Ach, ich armer alter Esel, ich habe heute überall nichts als Elend erlebt.

In einem Arbeiterkampflied heißt es, im Marschtakt und mit Betonung der vokalischen Anlaute:

"Reih' dich ein in die Arbeitereinheitsfront,

weil du auch ein Arbeiter bist!

Und noch einmal ein paar Übungen, bitte mit Spaß und Vergnügen, mit Singen und Atmen:

Heute üben wir das "h": Hahaha, hahaha.

Heute üben wir das "a": a-a-a, a-a-a.

Wo ich meinen Hut hing häng', da ist mein Zuhause, das war ein Hit von Udo Lindenberg.

Hinter Hamburg beginnt die einsame Heide.

Hannover liegt ungefähr an der Aller und Hamburg an der Alster.

Hallo, Egon, hol mal die Eier von unten nach oben, ich mach dir heute Abend ein Eieromelett.

Am Abend haben wir alle Abendluft geamtet.

Ohne Heidi kann ich hier überhaupt nicht existieren.

Kennen Sie Hans Albers aus Hamburg oder vielleicht seinen Hit "Auf der Reeperbahn nachts um halb eins ..."?

Hallo, Heidi, ich hol' dich heute Abend und halb acht Uhr ab.

Anhang 2: Phonetisch-intonatorische Fehler-/Problem-Liste Ital -> Dt

(© Rug/Dornburg-2011)

INT: Intonation – VOK: Vokale – KONS: Konsonanten.

Die Zahlen in der 2. Spalte bedeuten den **Faktor der Wichtigkeit des Fehlers (Fehlerfaktor)** 1: nicht so gravierend, marginal - 2: deutlicher Fehler, man sollte sie korrigieren bzw. vermeiden - 3: für Italiener Hauptschwierigkeit, für Deutsche störend bzw. „typisch Italienisch“ – 4: sehr störender, irritierende Fehler, gefährdet die Verständlichkeit und Kommunikation. –

Ihre individuelle Fehler-Punktzahl folgt in der nächsten Rubrik – sie ergibt sich aus einer individuellen Analyse:

--- : Fehler wurde nicht beobachtet; Fehlerfaktor x1: nicht so gravierend, Fehler nur schwach erkennbar; Fehlerfaktor x2: gravierend; muss oft geübt werden; Fehlerfaktor x3: absoluter Hauptfehler, muss immer wieder und konsequent geübt werden;

Fehlerfaktor x4: absoluter Übungsschwerpunkt, das möglichst bald muss verschwinden.

Die Übungs-Punktzahl ergibt sich aus der Addition aller individuellen Fehlerpunkte. Sie gibt eine Orientierung über den „Ist-Stand“ der deutschen Aussprache: Je mehr Punkte, desto stärker muss die Aussprache verbessert werden.

Ziel ist, nach intensivem Üben nach 3 Monaten die Übungspunktzahl um 1/3 zu reduzieren.

NAME: _____ **DATUM:** _____ **ÜBUNGSPUNKTE:** _____ **ZIEL:** _____

INT: Intonation

Nr.	Fehl. Fakt.	Indiv. Pkte.	Erklärung	Individuelle Beispiele:
INT 1	4		Weg mit dem "Sprossvokal" [ə],e nach Konsonanten am Silben- oder Wortende. <i>jetzte, hate, iche, iste, Ängste, kommte, nichte.</i>	
INT 2	3		Zweisilbige Wörter mit unbetonter Zweitsilbe („Stamm“ + Endung, für Genus, Plural, Kasus) dürfen nicht gleichwertig gesprochen werden, sondern Endung ganz unbetont, ganz kurz, „minimalisiert“ sprechen (Verhältnis: 6:1); durch "Abschleifung" oft veränderte Lautstruktur (<i>habm/gegng</i>): <i>sagte die Katze, im letzt'n Zimmer, gegng alle Erfahrungn, Italiener und Deutsche habm eine schöne Sprache.</i>	
INT 3	3		Weg mit dem "Italienischen Stakkato" , der "Kette von lauter Einzelsilben" , dem leiernden, etwas langweiligen Tonfall. Her mit den starken Hauptbetonungen im Satz: nicht so: <i>Düs-sel-dorf, Fich-ten-weg, für ei-ne in-ter-na-tio-na-le Fir-ma</i> - sondern so: <i>Kind^{te}-gar-in; Pe^{te}-so-n^{en}-nah-verke^{er}.</i> <i>Du musst nur die Lauf richtung ändern, sag^{te} die Katze.</i>	
INT 4	3		Im Deutschen keine Wort- oder Silbenbindungen sprechen! Auch nicht bei vokalischem Anlaut der Folgesilbe: <i>dassistalles, wasserist (das ist alles, was er ist, = das 'ist' alles, waß 'er'ist.)</i> ▶ KONS 5b	
INT 5	2		Phonetische Verdoppelung von Doppelkonsonanten ist im Deutschen falsch: <i>die Fal-le, ich hat-te, al-les, die Pup-pe</i>	
INT 6	2		zu viel Melodie, zu große Tonintervalle, zu viel "Leidenschaft" auf langen betonten Vokalen und auf n/m/l	
INT 7	2		falsche Betonung von einzelnen längeren Wörtern: <i>Schnee määner, Lebens grundlage, Rat'aauss</i>	

VOK: Vokale

VOK 1	1		a/a: zu weit vorn, zu gespannt, zu flach: <i>Frascati -> Abendmahl; latte -> hatte</i>	
VOK 2	2		Alle anderen Lang- und Kurzvokale: zu weit vorn, zu gespannt, zu geschlossen, zu hoch <i>Huhn/Hund; müde/Mütter; oben/offen; Höhle/Hölle</i>	
VOK 3a	2		Unterscheidung zwischen [u:]/[u] und [y:]/[y], <i>Schule/Schüler – Kuss/Küsse – Probleme mit den Ü-Lauten</i>	
VOK 3b	2		Unterscheidung zwischen [o:]/[o] und [ø:]/[ø] <i>Schon/schön, kommen/können – Probleme mit den Ö-Lauten</i>	
VOK 4	3		kurzes [i] zu hoch, zu spitz, zu gespannt, zu weit vorn: <i>Liebe/Lippen; bieten/bitte; 77</i>	
VOK 5a	2		o: nicht geschlossen, sondern oft offen: <i>Dialo:g wie dialogo</i>	
VOK 5b	2		e: nicht geschlossen, sondern oft offen: <i>Fichtenwääg</i>	
VOK 5c	2		dadurch auch manchmal eine Verkürzung: e: → [ɛ] <i>(bestätt statt besteeht = besteht)</i>	
VOK 6a	3		Diphthong [ai] (= ei/ai) wird wie aaai gesprochen, doppelvokalisch: <i>mais/der Mais – Die dt. Diphthonge sind kürzer als im Italienischen.</i>	
VOK 6b	3		Diphthong -au- wird von wie aaau gesprochen, doppelvokalisch. Dt: höher ansetzen, kurzes a, kurzes u: <i>Paolo/Paul.</i>	
VOK 6c	2		Diphthong [ɔi] (= eu/äu): italienisch: oooi: Dooitschland/Looite; richtig: <i>der Frosch "froit" (= freut sich)</i>	
VOK 6d	2		Internationale Wörter mit eu- dürfen nicht doppelvokalisch gesprochen werden. <i>Europa, nicht Eeeuropa</i>	
VOK 7a	3		Vokalisches -r (r1): -er wird -ɐ gesprochen; kein R, kein italienisches Zungen-r. <i>Oberammergau, aber, wieder.</i>	

VOK 7b	3	Vorsilbe ver- wird in der Umgangssprache ähnlich wie fa- gesprochen: [fɛ]: <i>verliebt, vergessen</i>	
VOK 7c	3	Vorsilbe er- wird wie ein mini-kleiner Diphthong ausgesprochen. [^h e]: <i>erkennen, erholen</i>	
VOK 7d	3	Auslautendes -er nicht in die nächste Silbe binden: <i>überRall</i> statt <i>über'all</i> , <i>VerRain</i> statt <i>Ver'ein</i> ; Oder doch binden? <i>herum, herüber, Erotik</i>	
VOK 8a	3	Kein R: Wörter mit der Endung -ern dürfen auch nicht mit -R gesprochen werden: <i>Eltern</i>	
VOK 8b	3	Kein R: -ern ist betont und gehört zum Wortstamm: Diphthong <i>lernen, Werner, gern</i>	
VOK 9a	3	Kein R: Auch in der langen Lautgruppe -ar diphthongieren: [a:e]: <i>war, klar, Jahr</i>	
VOK 9b	3	Kein R: Auch alle anderen langen Vokale mit anschließendem -r bilden einen Diphthong: <i>Ohr, wir, Tür, Uhr, Chöre, Märchen</i>	
VOK 9c	3	In der Umgangssprache auch vokalisiert: Auch die kurzen (betonten) Vokale (außer [a], s. VOK 9 a) mit nachfolgendem -r bilden kurze Diphthonge: <i>dort, örtlich, kurz, kürzlich, wird, härter</i>	
VOK 10a	2	Viele betonte kurze Silben (kurze Vokale) werden lang gesprochen: <i>äänger</i> statt <i>enger, aalle</i> statt <i>alle</i>	
VOK 10b	2	Manche lange Silben (kurze Vokale) werden von Italienern kurz gesprochen.	
KONS: Konsonanten			
KONS 1	3	ŋ wird oft wie = ngg gesprochen: <i>Fingger, engger, Tübinggen</i>	
KONS 2a	2	b/d/g sind im Deutschen härter, stimmloser als im Ital.: <i>gegeben, wegen, gegen, jeden Regen</i> – die italienischen Klänge sind zu weich	
KONS 2b	2	b/d/g/ am Silbenanfang, noch härter/stimmloser, wenn noch ein r folgt (etwas weniger deutlich bei -l): <i>breit, braun, groß, draußen; großer Kreis; kleines Glück</i>	
KONS 3a	3	deutsche "Auslautverhärtung": b/d/g am Silbenende im Deutschen hart: <i>weglaufen → weklaufen abfahren → apfahren, Rundfahrt → Runtfahrt</i>	
KONS 3b	3	Stimmloser Silbenauslaut muss stimmlos bleiben, auch wenn ein Vokal oder ein stimmhafter Konsonant folgt (-s, -sch, -f, -ch): <i>deshalb, das Leben, Erasmus, fraß sie; Nachbar, waschbar, Wolfgang</i> . Also: keine Kontakt-Erweichung am Silbenende.	
KONS 4a	3	Kein italienisches R: r2: anlautendes r- (<i>rot, rauf, runter, Rose</i>)	
KONS 4b	3	Kein italienisches R: r3: "kratzendes r", ähnlich wie Ach-Laut [x] (<i>kratzen, tragen, tröstlich, breit, Sprache</i>)	
KONS 5a	3	h- wird oft mit viel Anstrengung und Luftverlust artikuliert. - <i>Hans hackt hinterm Haus Holz, Hugo ist ohne Hemd hinter Hanna her, hahahaha</i>	
KONS 5b	3	Vokalischer Silbenanlaut: It. Hat weichen Vokalanlaut, die deutsche "Glottis-Explosion" macht Probleme; im Wechsel mit h-Anlaut gibt es viele Fehler. <i>Ankunft am Flughafen um halb acht Uhr</i>	
KONS 6	2	s am Silbenanfang klingt im Deutschen etwas stimmhaft (nicht zu viel); etwas säuselnd, nicht scharf: nicht <i>ssooo</i> , sondern <i>sooo!</i> 6, nicht <i>Sex</i> .	
KONS 7	2	Buchstabe z (phonetisch: tss - [ts]) darf nicht aufgeweicht werden: z = tss, nicht ds. tssimlich (nicht dsimlich) = <i>ziemlich</i>	
KONS 8	1	p/t/k zu wenig aspiriert, zu wenig explosiv, zu weit vorn.	
KONS 9	2	qu im Deutschen = kw (<i>Qualität</i>); die oberen Zähne auf der unteren Lippe	
KONS 10	1	f/v-Verwechslung: Vers wird mit f gesprochen: Zähne auf der unteren Lippe. <i>Wers</i> statt <i>Vers</i>	
KONS 11	2	ach-Laut statt statt ich-Laut in der ital. Schweiz bzw. in der Nähe zur Schweiz/zu Österreich: <i>durch, welch, manch, echt</i>	
KONS 12	2	[ʃ] (sch-Laut): Der Laut soll "rauschen"; Lippen nach vorn, Zunge nach hinten: schön, Schokolade: auch: Student, Sprache.	

Anhang 3: Trainingsprogramm - Fehler-/Problem-Liste Ital. → Dt

(Rug/Dornburg © 2011)

<p>INT: Intonation – VOK: Vokale – KONS: Konsonanten. - Die Zahlen in der 2. Spalte bedeuten den Faktor der Wichtigkeit des Fehlers (Fehlerfaktor) 1: nicht so gravierend, marginal - 2: deutlicher Fehler, man sollte sie korrigieren bzw. vermeiden - 3: für Italiener Hauptschwierigkeit, für Deutsche störend bzw. „typisch Italienisch“ – 4: sehr störender, irritierende Fehler, gefährdet die Verständlichkeit und Kommunikation. – Ihre individuelle Fehler-Punktzahl folgt in der nächsten Rubrik – sie ergibt sich aus einer individuellen Analyse: --- : Fehler wurde nicht beobachtet; Fehlerfaktor x1: Fehler nicht so gravierend, nur schwach erkennbar; Fehlerfaktor x2: gravierend: muss oft geübt werden; Fehlerfaktor x3: absoluter Hauptfehler, dominanter „Fremdklang“; muss immer wieder und konsequent geübt werden; Fehlerfaktor x4: absoluter Übungsschwerpunkt. Die Übungs-Punktzahl des einzelnen Sprechers ergibt sich aus der Addition aller individuellen Fehlerpunkte. Sie gibt eine Orientierung über den „Ist-Stand“ der deutschen Aussprache: Je mehr Punkte, desto stärker muss die Aussprache verbessert werden. - Ziel ist, nach intensivem Üben nach 3 Monaten die Übungspunktzahl möglichst um 1/3 zu reduzieren. Arbeitsanweisung: 1 Punkt bedeutet: Man soll an 5 verschiedenen Tagen je 3-5 Minuten üben.</p>									
NAME7VORNAME:		DATUM:			PUNKTE:			ZIEL:	
Nr.	It. Faktor	Indiv. Punkte	Arbeitsprogramm: Pro Punkt an 5 Tagen 3 -5 Minuten üben!						
C: INTONATION									
INT 1	4								
INT 2	3								
INT 3	3								
INT 4	3								
INT 5	2								
INT 6	2								
INT 7	2								
A: VOKALE									
VOK1	1								
VOK 2	2								
VOK 3a	2								
VOK 3b	2								
VOK 4	3								
VOK 5a	2								
VOK 5b	2								
VOK 5c	2								
VOK 6a	3								
VOK 6b	3								
VOK 6c	2								
VOK 6d	2								
VOK 7a	3								
VOK 7b	3								
VOK 7c	3								
VOK 7d	3								
VOK 8a	3								
VOK 8b	3								
VOK 9a	3								
VOK 9b	3								
VOK 9c	3								
VOK 10a	2								
VOK 10b	2								
KONS: KONSONANTEN									
KONS 1	3								
KONS 2a	2								
KONS 2b	2								
KONS 3a	3								
KONS 3b	3								
KONS 4a	3								
KONS 4b	3								
KONS 5a	3								
KONS 5b	3								
KONS 6	2								
KONS 7	2								
KONS 8	1								
KONS 9	2								
KONS 10	1								
KONS 11	2								
KONS 12	2								

Amadeus Hempel, Annegret Middeke und Carmen Schier

Forum „Beruf und Qualifizierung“

Das Forum „Beruf und Qualifizierung“ hat sich seit einigen Jahren neben dem Forum „Unterrichtspraxis“ als fester Bestandteil der FaDaF-Jahrestagungen etabliert. Im Unterschied zu den vier Themenschwerpunkten und besagtem Forum „Unterrichtspraxis“ basieren die Vorträge nicht auf einem Call for Papers und somit auch nicht auf Vortragsvorschlägen seitens der Referent/inn/en, sondern auf gezielten Einladungen zu Veranstaltungen mit bestimmten Themen zur beruflichen Weiterqualifizierung. Die Veranstaltungen im Forum „Beruf und Qualifizierung“, die sich auch im Format zuweilen von den anderen unterscheiden, verstehen sich als Beratungs- und Weiterbildungsangebot für Lehrende und Nachwuchskräfte in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In diesem Band sind die Beiträge von *Anja Centeno García* (freiberufliche Dozentin und Trainerin für private Bildungseinrichtungen, Hochschulen und Unternehmen, insbesondere für die Hochschuldidaktik der TU Dresden), von *Isabella Waibel* (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation der Ludwig-Maximilians-Universität München), von *Jan Fendler* (Mitarbeiter im Universitätsprojekt „LehreLernen“ der Friedrich-Schiller-Universität Jena) und *Michaela Gläser-Zikuda* (Leiterin des Lehrstuhls für Schulpädagogik und Didaktik der Friedrich-Schiller-Universität Jena) sowie von *Nadja Daghbouché* (Leiterin des EU-Hochschulbüros der Georg-August-Universität Göttingen) veröffentlicht. Dass nicht alle neun Vorträge, die im Forum „Beruf und Qualifizierung“ gehalten wurden, in diesem Sammelband zu finden sind, ist nicht auf deren Qualität zurückzuführen: Zum Teil waren es Workshops oder Beratungsveranstaltungen mit einem hohen interaktiven Anteil, zum Teil wurden die Beiträge nicht eingereicht oder an anderer Stelle publiziert.

Anja Centeno García reflektiert – durchaus unter Einbeziehung der eigenen Erfahrungen – die Beschäftigungssituation von DaF-Lehrenden und fragt nach dem professionellen Selbstverständnis und den Schlüsselkompetenzen, die für die Freiberuflichkeit als eine Möglichkeit, als DaFler/innen auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, notwendig sind. Auch Isabella Weibel beschäftigt sich mit den Berufsperspektiven von DaF-Absolvent/inn/en und stellt ihre Studie über die Karrierewege und den Arbeitsmarkterfolg von Alumni der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an ausgewählten Hochschulen in Deutschland (Ergebnisse der Befragungen aus dem Jahr 2009/2010) vor. Dabei greift sie u. a. auf die Vorträge des FaDaF zurück, etwa die Untersuchung „Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenstudie im Fach DaF“ von Agnieszka Hunstiger

und Uwe Koreik (2006: 163–174)¹. Jan Fendler und Michaela Gläser-Zikuda informieren über Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote für Nachwuchswissenschaftler/innen in der Hochschullehre, von denen insbesondere das Lehrportfolio, das nicht zuletzt auch als Qualifizierungsnachweis für Bewerbungssituationen verwendbar ist, sich als geeignete Methode erweist, individuell die eigene Lehre zu dokumentieren und weiterzuentwickeln. Der Beitrag von Nadja Daghbouche (Leiterin des Göttinger EU-Hochschulbüros) ergab sich aus einer Informationsveranstaltung von Annegret Middeke (wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität und Leiterin des EU-Projektes IDIAL⁴P) und Matthias Jung (Geschäftsführer des IIK Düsseldorf e. V. und Mitarbeiter im EU-Projekt IDIAL⁴P) zu dem von der EU geförderten Projekt „Interkultureller Dialog und Fachfremdsprachen für die Berufskommunikation (IDIAL⁴P)“ – der FaDaF ist im Konsortium – in welcher sie episodisch auch auf die Beantragung und Durchführung von EU-Projekten in DaF- und DaF-verbundenen Bereichen eingingen. Die Teilnehmer/innen der Veranstaltung regten an, dass der FaDaF eine umfangreichere EU-Fördermittelberatung, wie bereits die Mitarbeiterinnen des Göttinger EU-Hochschulbüros, Claudia Sültmann und Ricarda Blumentritt, auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 2009 in Jena angeboten haben, schriftlich veröffentlichen solle. Erfreulicherweise konnte dafür die Leiterin mit dem ganzen Team des EU-Hochschulbüros gewonnen werden.

In eine inhaltlich ähnliche Richtung wie die IDIAL⁴P-Präsentation ging die Veranstaltung von Alexander Kruckenfellner (Leiter der Sprachabteilung am Goethe-Institut Montevideo) zum Thema „Innovativer berufsorientierter DaF-Unterricht – Sprachkompetenz und Berufs-Know-how am Modell der „DaF-Übungsfirma“, in welchem es darum ging, anhand von Lernszenarien sprachliche, interkulturelle und berufsorientierte Inhalte zu vermitteln. Eine weitere Schulung neben der von Kruckenfellner und von Fendler; Gläser-Zikuda im Forum „Beruf und Qualifizierung“ war die von Antje Rüger (Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig) zum Thema „Multimediale Wege in DaF und DaZ“, die Portale für einen effektiven Einsatz digitaler Medien im DaF-/DaZ-Unterricht sowie den Fortbildungskurs „Multimedia-Führerschein DaF“ des Goethe-Instituts vorstellte. Beratungsveranstaltungen boten Roman Luckscheiter (Leiter des Referats „Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache“ im DAAD, Bonn), Gisela Schneider (Leiterin der Gruppe „Germanistik und Deutsche Sprache im Ausland“ im DAAD, Bonn) und Stefan Hauer (Hauptverantwortlicher Koordinator des Netzwerkes ehemaliger DAAD-Lektoren in Berlin/Brandenburg) an. Roman Luckscheiter berichtete über Möglichkeiten der berufsbezogenen Förderung von Deutsch als Fremdsprache durch den DAAD, d. h. über Strategien und Fördermaßnahmen, mit denen der DAAD eine

¹ In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag.

berufsorientierte Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland unterstützt und auf die jeweilige Nachfrage nach Deutsch in den unterschiedlichen Regionen der Welt reagiert: sei es bei der Sprachausbildung durch DAAD-Lektoren weltweit, bei den sprachlichen Vorbereitungs- und Begleitungsmaßnahmen für nicht-muttersprachliche Akademiker, die in Deutschland studieren oder forschen wollen, oder bei sprachbezogenen Kooperationsprojekten, Fortbildungsprogrammen und attraktiven Curricula. Gisela Schneider informierte über das Lektorenprogramm des DAAD als eine der Fördermaßnahmen der Germanistik, der deutschen Sprache und Kultur im Ausland, wobei sie vor allem auf die Rahmenbedingungen und Ziele der Förderung, die unterschiedlichen Typen und Aufgaben sowie die regionale Verteilung der Lektorate einging. Stefan Hauer betrachtete schließlich die andere Seite, die Rückkehr von DAAD-Lektor/inn/en und anderen DaF-Dozent/inn/en aus dem Ausland, und stellte „Strategien und Konzepte für den beruflichen Wiedereinstieg“ vor.

Annegret Middeke für das Moderationsteam

Zukunftsperspektiven und professionelles Selbstverständnis – Als DaFlerin auf dem Arbeitsmarkt¹

Anja Centeno García (Dresden)

DaF studiert und dann? Zwar bietet der Studiengang Deutsch als Fremdsprache mit seinen unterschiedlichen Facetten weitreichende Vertiefungsmöglichkeiten, trotzdem steht für viele Absolventen am Ende des Studiums nicht zwangsläufig eine klare Perspektive für die berufliche Zukunft. Recht eindeutig scheinen lediglich die Optionen als DaF-Lehrerin zu unterrichten oder die akademische Karriereleiter zu erklimmen. Doch durch Querdenken und Marktanalyse ergeben sich interessante Möglichkeiten. Beispielhaft sollen Aspekte der Freiberuflichkeit diskutiert werden. Welche Kompetenzen galt und gilt es zu entwickeln, um sich souverän im privatwirtschaftlichen Bildungssektor zu bewegen?

1 Die Realität – DaF-Abschluss und Arbeitsmarkt zwei voneinander entfernte Ufer?

Wenn man sich heute auf die Suche nach einem Studium Deutsch als Fremdsprache begibt, listet der Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2011) 14 grundständige Studiengänge mit dieser Bezeichnung. Einschließlich vergleichbarer und/oder weiterführender Angebote stehen 64 Studienmöglichkeiten zur Auswahl. Besonders bei den weiterführenden Studiengängen zeigt sich eine verstärkte Profilbildung: Wirtschaftssprache Deutsch

¹ Ein persönlicher Erfahrungsbericht theoretisch und statistisch unterfüttert. Alle Aussagen dürfen und sollen selbstverständlich weibliche und männliche Kollegen gleichermaßen ansprechen.

und Tourismusmanagement, DaF kontrastiv und kontextgebunden (z. B. für den deutsch-arabischen Kontext), Kulturmittlung und interkulturelle Kommunikation. In Folge des Bologna-Prozesses einerseits und einem wachsenden Bewusstsein für die Vielfalt möglicher Berufsperspektiven andererseits wird deutlich, dass sowohl die Hochschulen als auch die Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer sich mit ihren Kompetenzprofilen und Alleinstellungsmerkmalen auseinandersetzen müssen. Allgemein betrachtet umfasst das Handwerkszeug und Können des DaFlers am Ende seines Studiums ein universitätsabhängig geschliffenes Repertoire an Fachwissen und Fachmethoden zu:

- Sprachlehr- und Lernforschung
- Vermittlungsmethoden
- Interkulturellem Lernen
- Medieneinsatz im DaF-Unterricht
- Sprache und Literatur
- evtl. Fachsprachendidaktik

In unterschiedlichen Lehrveranstaltungstypen entwickeln die Studierenden neben fachlichen ebenso soziale, kommunikative und persönliche Kompetenzen, häufig in der Auseinandersetzung mit interkulturellen Fragen. Nicht zuletzt durch das Hinterfragen eigenkultureller Konzepte schulen die Studierenden ihren Blick, um quasi aus der Meta-Perspektive das operative Geschehen zu beschreiben und zu analysieren. Beste Voraussetzungen also, um beispielsweise Unternehmen bei der Gestaltung ihrer Unternehmenskultur und Kommunikationsprozesse zu beraten.

Zu den zentralen Zielen der Studienreform gehört die Einführung konsekutiver Studiengänge mit dem Bachelor-Abschluss als erste berufsqualifizierende Stufe auf der akademischen Treppe. Obwohl der Bachelor als berufsqualifizierender Abschluss gilt, qualifizieren sich an Universitäten 77% der Absolventen im Rahmen eines Masterstudiums weiter (Statistisches Bundesamt 2011). Gleichzeitig bescheinigt eine Studie des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln Consult GmbH (2011) gute Aufstiegschancen für Bachelor-Absolventen in der Wirtschaft. In Sachen Gehalt, auch hinsichtlich der Einstiegspositionen können die Bachelors demnach entspannt in die Zukunft blicken. In den meisten Unternehmen starten sie als Sachbearbeiter oder Projektmitarbeiter ins Berufsleben. Laut Firmenbefragung können sie dann zum Projektleiter, Bereichsleiter, Abteilungsleiter oder Fachgebietsleiter aufsteigen. „Die Anforderungen sind klar: Unternehmen wünschen sich vor allem, dass die Absolventen der Bachelor-Studiengänge in der Lage sind, sich rasch in neue Fachgebiete einzuarbeiten und ihr Wissen auf neue Problemstellungen anzuwenden – und das möglichst selbstständig. Auch Sozialkompetenzen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit setzt der Großteil der Arbeitgeber bei den jungen Studienabsolventen voraus.“ (Konegen-Grenier, Placke, Stettes 2011) Wie stets bei allgemein erhobenen Daten beschleicht den Geisteswissenschaftler der Verdacht, dass es um die

Chancen für die Zunft der Wissensarbeiter, zu der sich sicher auch der DaFler zählt, weit weniger rosig bestellt ist. Denn trotz aller Ausdifferenzierung ist die Ausbildung von Geisteswissenschaftlern für ein spezifisches Berufsfeld nicht möglich und kann sich im Falle Deutsch als Fremdsprache nur partiell an konkreten Berufsbildern orientieren. DaFler sind eben nicht nur primär künftige Fremdsprachenlehrer oder Fachwissenschaftler, sondern Arbeitskräfte in so unterschiedlichen Bereichen wie Sprachunterricht, Politikberatung, Öffentlichkeitsarbeit, Marketing, Verlagswesen, Kulturinstitutionen und weiteren, schwer fassbaren Berufsfeldern. Eine klare und hinreichend spezifische Beschreibung des mit ihrem Studium verbundenen Kompetenzerwerbs und ein gesundes Selbstbewusstsein der Geisteswissenschaften sind deshalb sinnvoll und notwendig. Denn nur so kann der einzelne Absolvent ein entsprechendes professionelles Selbstbild entwickeln. Zwar liefern explizit formulierte Studienziele und Zielerwartungen in den Modulbeschreibungen ein umfangreiches Repertoire, auf das Studierende ihr professionelles Selbstverständnis gründen. Gleichzeitig obliegt dem Geisteswissenschaftler nach wie vor noch die Beweislast, was er eigentlich gelernt hat und ob auch etwas „Sinnvolles“ dabei war.

Doch wie zeigt sich der Stellenmarkt dem Absolventen? Kategorisiert man die Stellenanzeigen überregionaler Zeitschriften, kann man diesen wie folgt zusammenfassen:²

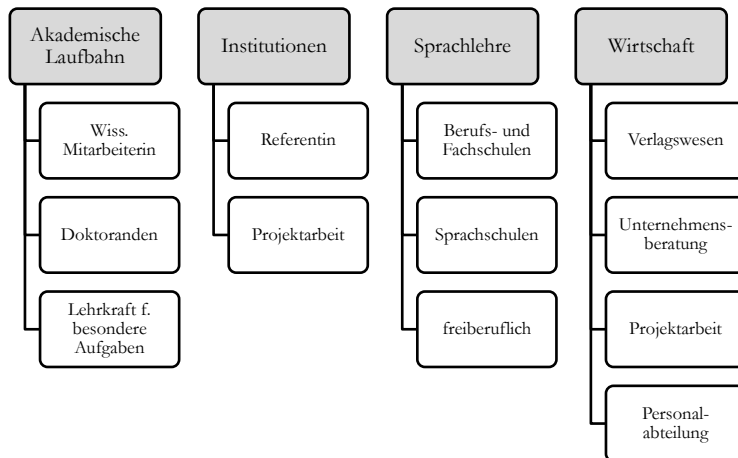


Abb. 1: Mögliche Tätigkeitsfelder für Absolventen von DaF-Studiengängen lt. Stellenanzeigen

² Die Grafik basiert auf der nichtwissenschaftlichen Sichtung und Auswertung von Stellenanzeigen in „Die Zeit“ und „Süddeutsche Zeitung“ für den Zeitraum 08/2010 bis 05/2011. Sie erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Eindeutige Zuordnungen ergeben sich selten, vielmehr gilt es durch angemessene Selbsteinschätzung und den Abgleich mit dem eigenen professionellen Selbstverständnis erfolgversprechende Angebote herauszulesen. Besonders für die Arbeit in Institutionen oder Wirtschaftsunternehmen heißt es Marketing in eigener Sache zu betreiben. Für klassische Aufgaben z. B. als Lektor im Verlagswesen bieten sich eindeutige Anschlussstellen. Aller theoretischen Debatten über das Ende der Bescheidenheit der Geisteswissenschaften (Heidbrink, Welzer 2007) zum Trotz erfordert es von Absolventen mit Karriereambitionen in „untypischen“ Berufsfeldern kreative und überzeugende Erklärungsstrategien, wollen sie dem skeptischen Personaler zeigen, dass sie mit einem Studium Deutsch als Fremdsprache die geeignete Besetzung für die Projektkoordination sind. Ein vielversprechendes Sprungbrett bieten die Einstiegsprogramme großer Consulting-Unternehmen. Beispielsweise sind Geisteswissenschaftler bei der Boston Consulting Group genauso willkommen wie Absolventen der Wirtschaftswissenschaften. Hier erleichtert ein sogenanntes „Exotentraining“ all jenen den Start, die ohne betriebswirtschaftlichen Hintergrund eine Karriere als Berater beginnen wollen. Vor dem eigentlichen Einstiegstraining erhalten sie in einem zweiwöchigen Trainingsprogramm eine betriebswirtschaftliche Grundausbildung (vgl. BCG 2011). Es gibt an dieser Stelle kein Patentrezept, aber gerade in Wirtschaft und Institutionen lassen sich zahlreiche Nischen finden. Voraussetzung ist allerdings eine zielführende Interpretation der Stellenbeschreibungen in Bezug zu den individuellen Stärken, die im Bewerbungsprozess vorteilhaft zu unterstreichen sind.

Nicht selten starten die DaF-Absolventen jedoch in die Freiberuflichkeit und bauen auf Kontakte auf, die bereits während des Studiums beispielsweise durch einen studentischen Nebenjob als Sprachlehrer oder Praktikant im Verlag gewachsen sind. An dieser Stelle bewährt sich das Networking-Prinzip: Kontakte knüpfen, bevor man sie braucht. Auch für Freiberufler ergeben sich interessante Nischen abseits der Sprachlehre. Einem tragfähigen Konzept liegen stets eine solide Marktanalyse und die Entwicklung eines Alleinstellungsmerkmals zu Grunde. Im weiten Feld der Freiberuflichkeit konkurrieren unzählige Wissensdienstleister um Aufträge. Für Sichtbarkeit und Abgrenzung von der Masse ist daher dringend Sorge zu tragen. Ein kleines „Achtung“ sei hier gesetzt, denn spätestens beim Honorar sollte sich der Unterschied zwischen Studentenjob und Lehrkraft mit akademischem Abschluss zeigen. Professionalität hat ihren Preis, gerade auf einem hart umkämpften Markt.

2 Die Theorie – oder was heißt Professionalität in diffusen Berufsfeldern?

DaFler ist kein Beruf. Dank eines Studiums ist der Absolvent jedoch befähigt, meist fachbezogene, stets anspruchsvolle und komplexe Aufgaben zu übernehmen. DaF ist eine Profession und die Professionssoziologie liefert Einsichten und Argumenten, um sich in der Arbeitswelt zu verorten.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte haben uns in eine so genannte Wissensgesellschaft geführt. Professionalisierung wurde zu einer Strategie, um Wissen in eine marktaugliche Ware zu verwandeln. „Mit der Zunahme von Wissen werden jedoch immer mehr Berufe zu Wissensberufen, für die Professionalität und professionelles Handeln zu einem Modell für die Organisation von Arbeit werden.“ (Kurtz 2003: 8)

Die Professionssoziologie beschreibt drei wesentliche Kriterien für Professionalität:

- die notwendige Befugnis, nachgewiesen z. B. durch einen entsprechenden Abschluss,
- die Befähigung in Form von Fachwissen und notwendiger Kompetenzen, um die Handlungsanforderungen des Berufsfeldes zu bewältigen,
- die Anerkennung innerhalb der Fachgemeinschaft bzw. des relevanten Bezugsfeldes. (Pfadenhauer 2005: 14)

Mit dem Bachelor-, Master- oder Magister-Abschluss in Deutsch als Fremdsprache erhält der Absolvent das entsprechende Gütesiegel, um sich als Wissensarbeiter auf dem Markt zu verdingen. Mit dem Bachelor als berufsqualifizierendem Abschluss sollte davon ausgegangen werden, dass die entsprechende Befähigung ebenfalls erworben wurde. In wie weit das aufgrund differenter Logiken in Theorie und Praxis möglich ist, bedarf der Problematisierung. Im Zuge der historischen Entwicklung der universitär betriebenen Wissenschaften hat sich an den Hochschulen bzgl. Themen, Methoden einschließlich grundlegender Herangehensweisen eine ganz eigene, von der Praxis unabhängige Logik entwickelt. Während sich die Wissenschaft ganz am Prinzip der Wahrheit orientiert, ist in der Praxis die Angemessenheit das zentrale Kriterium (Abb. 2).

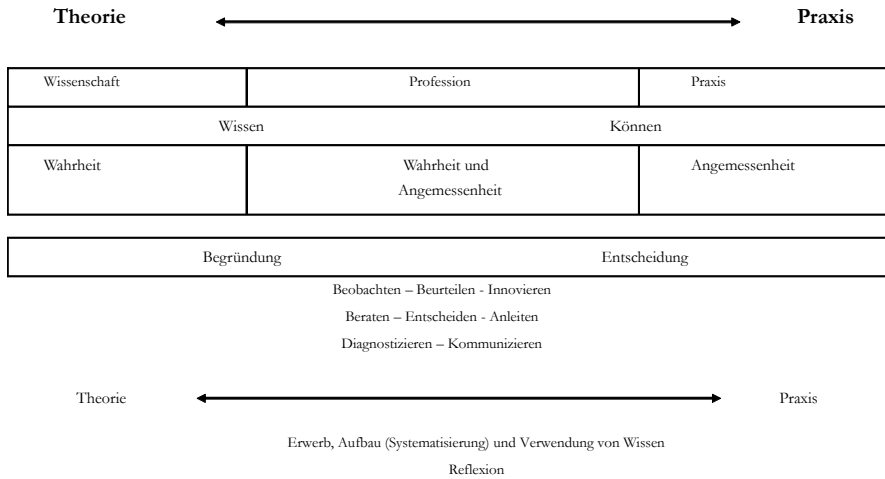


Abb. 2: Differente Logiken von Theorie und Praxis Quelle: Neues Handbuch Hochschullehre: G 3.1, 7

Übergeordnetes Ziel wissenschaftlichen Handelns ist dabei die Verortung bzw. Entwicklung einer Erkenntnis aus einem intersubjektiv nachvollziehbaren Begründungszusammenhang heraus. Unter Anwendung wissenschaftlicher Methoden muss eine Aussage bzw. ein Lösungsansatz dem aktuellen Stand der Forschung entsprechend begründet bzw. hergeleitet werden. Im Vordergrund steht wissenschaftliches Wissen.

Anders die Logik der Praxis: Mit dem übergeordneten Ziel der Angemessenheit wird von den Handelnden eine begründete, zielführende Entscheidung erwartet, die zu einer möglichst effizienten Problemlösung führt. Zeit und Praktikabilität gelten dabei als wichtige Messgrößen.

Akademische oder freie Berufe, wie Lehrer, Dozenten, Juristen etc., werden als Professionen (vgl. Hartmann 1972, ebenso Kurtz 2002) bezeichnet. Professionen sind gekennzeichnet durch spezifische Wissensstrukturen, persönliche und sachliche Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit in der Tätigkeit sowie eine eigene Berufsethik.

Professionen erfreuen sich eines hohen Grades an Autonomie und Vertrauen bei der Arbeit. Ihre Arbeit ist interessant und anspruchsvoll. Sie erfahren Spezialisierung nicht als von außen erzwungene Begrenzung, sondern als eine Voraussetzung dafür, die eigene Arbeit gut zu machen und solide Ergebnisse zu erzielen. (Heisig 2005: 31)

Vor dem Hintergrund dieser Zuschreibung bedeutet dies beispielsweise für einen Dozenten, dass dem daraus entstehenden Kontroldilemma nur durch ein hohes Maß an fach(wissenschaft)licher Fundierung des Handelns einerseits und ein ebenso hohes Maß an Selbstkontrolle andererseits begegnet werden kann. Das dafür notwendige Qualitätsbewusstsein gilt es im Studium zu entwickeln. Hochschul-

lehrer generieren allerdings die Grundlagen für das Handeln von Professionellen, üben aber selbst keine handlungspraktische professionelle Macht aus, denn sie sind nur dem Handlungskriterium der Wissenschaft verpflichtet (vgl. Enders, Kaulisch 2005: 209). Mit Verlassen der Hochschule als Hort der akademischen Sozialisation taucht der Absolvent in eben dieses Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis ein. Für eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt ist professionelles Handeln unabdingbar. Aus professionssoziologischer Sicht ist professionelles Handeln als „Handeln, das formal und informell geltenden Regeln (bzw. im Arbeitskontext gültigen) Verhaltensanforderungen entspricht bzw. genauer: das von einer (warum auch immer) relevanten Kollegenschaft als formal und informellen Standards entsprechend wahrgenommen wird.“ (Pfadenhauer 2005: 12) definiert. Da insbesondere die informellen Standards des zukünftigen Berufsfeldes und die Logik des berufspraktischen Handlungswissens nur bedingt durch das Studium entwickelt werden können, liegt der Wert der akademischen Ausbildung gerade in der Befähigung (a) zum analytischen Denken, (b) zum selbstständigen, kritischen Erschließen eines Themen- bzw. Problemfeldes und (c) zur fachlich fundierten Lösung komplexer Aufgaben einschließlich der sprachlichen Vermittlung gegenüber Nicht-Experten wie Kunden oder Auftraggebern. Das zukünftige Praxisfeld kann unter Heranziehung der im Studium entwickelten Fähigkeiten gleich einer komplexen Handlungsanforderung erschlossen werden. Mit dem Bewusstsein der dargestellten differenten Logik können Studierende ihre fachtheoretische Ausbildung sinnvoll ergänzen.³ Um auf dem Arbeitsmarkt anerkannt zu werden, zählt professionelles Handeln auch im wirtschaftlichen bzw. unternehmerischen Sinne.

3 Freiberuflich DaFlerin – wie man Fluch und Segen auf die Spur kommt

In jedem Projektmanagement Grundkurs lernen die Teilnehmer Methoden zur Machbarkeitsprüfung kennen. Ist nicht der offizielle Start in die freiberufliche Selbständigkeit ebenso ein Projekt? Eine so genannte Stärken-Schwächen-Analyse hilft, sich in Manier einer Pro und Kontra Liste ein klareres Bild des Vorhabens zu verschaffen. Realismus und Mut sind gefordert, um sich im Rausch des Neuen mit Fragen der Wirtschaftlichkeit und persönlichen Grenzen zu beschäftigen.

Für eine freiberufliche Dozententätigkeit in der Erwachsenenbildung könnte dies exemplarisch zu folgendem Ergebnis führen:

Als Freiberuflerin habe ich in hohem Maße Entscheidungshoheit über mein Arbeitsfeld und die dazugehörigen Themen. Ich biete nicht meine Arbeitskraft im Allgemeinen an, sondern stelle mein Know-how für einen bestimmten Zeitraum zur Verfügung. Dabei habe ich die freie Wahl der Aufträge und des Auftraggebers

³ Möglichkeiten bieten Kursangebote z. B. von Career Centern an den Hochschulen.

und kann Aufträge auch ablehnen. Als Wissensarbeiterin habe ich nur geringe Investitionskosten. Das finanzielle Risiko ist damit überschaubar. Die Höhe meines Honorars kann ich selbst verhandeln. Allerdings fließt das Honorar nur bei tatsächlicher Leistungserbringung und nicht im Falle einer Erkrankung oder bei Abwesenheit (Urlaub). Hier ist unternehmerisch-wirtschaftliches Denken gefragt, um die Umsatz- und Gewinnentwicklung mittel- und langfristig im Blick zu behalten. Ein realistisch aufgesetzter Businessplan sorgt für den notwendigen Überblick.

Entscheidungshoheit habe ich ebenfalls bzgl. meiner Zeit. Außerhalb der im Auftrag festgelegten Workshop-Termine oder Unterrichtseinheiten steht es mir frei, ob ich zwölf oder zwei Stunden täglich am Schreibtisch sitze. Doch der Schein ist trügerisch, denn für Buchhaltung, Akquise, die Erstellung von Skripten oder um sich auf dem aktuellen fachinhaltlichen Stand zu halten, ist genauso Arbeitszeit zu planen. Die Auftraggeber erwarten, dass ich aus einer fachlichen, teilweise fachwissenschaftlichen Fundierung heraus agiere, die dem aktuellen „state of the art“ in meinem Fachbereich entspricht. Ich handle als Profi, der fachlich begründete, bedarfsgerechte Lösungen entwickelt bzw. anbietet. Das verlangt eine beständige Weiterentwicklung und Fortbildung, die ich natürlich selbst finanzieren muss. Auch wenn ich als Dozentin mein „eigenes Werkzeug“ bin, bedarf es Kapital für die eigene Ausstattung. Dazu gehört die Standardbüroausstattung mit Computer, Software, Online-Anschluss, Telefon. Homepage, eigene Visitenkarten und Briefpapier am besten im Corporate Design zeigen Professionalität und sorgen für Wiedererkennung. Spätestens bei der Kalkulation des Mindesthonorarsatzes sind alle Kosten und flankierenden Tätigkeiten zu berücksichtigen. Damit das Einkommen am Ende zum Leben reicht, sind monatliche Beiträge zur Krankenpflege- und Rentenversicherung ebenfalls einzurechnen. Das sind durchaus 500 EUR oder mehr im Monat. Wer kein Gefühl für Zahlen hat und seiner eigenen Einnahme-Überschuss-Rechnung nicht traut, sollte sich dringend professionelle Unterstützung suchen. Die daraus entstehenden Kosten lassen sich als Ausgaben verbuchen, müssen jedoch auch erst erarbeitet werden.

Zum unternehmerischen Auftreten gehört es ebenfalls, sich und seine Leistungen z. B. über eine eigene Website, ein Profil in Freiberufler-Datenbanken etc. anzubieten. Marketing in eigener Sache verlangt Zeit, Einsatz und eine systematische Herangehensweise. Aufbau und Pflege eines tragfähigen Netzwerkes heißt ständig Kontakte zu Vermittlern und potenziellen Auftraggebern knüpfen bzw. auffrischen. Doch was macht mich überhaupt interessant für potenzielle Auftraggeber, was ist mein unverwechselbares Gesicht im Heer der freiberuflichen Dozenten? Marketing in eigener Sache geht zwingend mit Profilbildung einher. Vielleicht verfolge ich zu Beginn meiner Selbständigkeit ein breites Angebotspektrum. Doch langfristig empfiehlt sich eine Schwerpunktbildung thematischer und/oder methodischer Art. Dem Publikationsdruck in den Wissenschaften entkomme ich als Wissensarbeiterin nur begrenzt. Das Veröffentlichen von Ratgebern, Fachaufsätzen und Co. gehört auch in der freiberuflichen Szene in

vielen Fällen zum guten Ton, selbst wenn man die Qualität so mancher Textrecyclingprodukte anzweifeln kann.

Der Weg in die Selbständigkeit fordert mehr als die Stellensuche die Ausbildung eines professionellen Selbstbewusstseins, das nach innen die Persönlichkeit stabilisiert und nach außen ein Profil konturiert. Ein hoher Qualitätsanspruch an die eigene Arbeit verbunden mit Selbstdisziplin und Reflexionskompetenz ermöglichen die notwendige Selbstkontrolle. Die daraus erwachsende Anspruchshaltung sorgt in Verbindung mit klaren, realistischen Zielen für Motivation. Freiberuflich als DaFlerin auf dem Arbeitsmarkt ist Profession und Berufung zugleich.

4 Nicht nur für Freiberufler – Zutaten für das (Über-)Leben als Profi

Sechs wichtige Zutaten braucht es für die Freiberuflichkeit:

- professionelles Selbstbewusstsein und ein hoher Qualitätsanspruch,
- professionelles Profil und Sichtbarkeit,
- große Lernoffenheit und Transferfähigkeit,
- Selbstdisziplin, -kontrolle und -motivation,
- realistischer Businessplan,
- wachsame Geduld mit sich und der Marktlage.

Fast alle Zutaten bestehen wiederum selbst aus mehreren Bestandteilen, wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt. Man kann im Bereich Deutsch als Fremdsprache wissenschaftlich exzellent sein. Die Freiberuflichkeit verlangt Fähigkeiten, die außerhalb des Studiums liegen, ohne die unternehmerischer Erfolg jedoch schwer zu erreichen ist. Marketing, Buchhaltung, Vertragsgestaltung, Networkingregeln; vieles kann man sich aneignen. Career-Center an den Hochschulen bieten Kurse an, in denen man bereits während des Studiums erste Grundlagen schaffen kann. Gründungshilfen z. B. durch das Arbeitsamt erleichtern den Start in die Selbständigkeit. Anwendungsbereites, regelmäßig aktualisiertes Fachwissen trägt jedoch das Unternehmen.

Für alle, denen der Schritt in die Selbständigkeit ein großes Wagnis scheint, sei nicht vergessen, dass sich aus der Freiberuflichkeit heraus für so manchen eine Festanstellung entwickelt. Andere wiederum würden dafür die eroberte Freiheit nie aufgeben. Die Zutaten für das (Über-)Leben als Profi geben sowohl für Freiberufler als auch auf dem Weg ins Angestelltenverhältnis dem Berufsleben die richtige Würze.

Literatur

- Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin, Stuttgart: Raabe. G 3.1, 7.
- Boston Consulting: (<http://www.bcg.de/karriere/entwicklung/training/default.aspx>, letzter Abruf 3.10.11).
- Enders, Jürgen; Kaulisch, Marc (2005): Vom Homo Academicus zum Homo Oeconomicus. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 207–219.
- Hartmann, Heinz (1972): Arbeit, Beruf, Profession. In: Luckmann, Thomas; Sprondel, Walter Michael (Hrsg.): *Berufssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 36–52.
- Heidbrink, Ludger; Welzer, Harald (Hrsg.) (2007): *Das Ende der Bescheidenheit. Zur Verbesserung der Geistes- und Kulturwissenschaften*. München: C.H. Beck.
- Heisig, Ulrich (2005): Professionalismus als Orientierungsform und Strategie von Arbeit. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 27–53.
- Hochschulrektorenkonferenz: Hochschulkompass. (<http://www.hochschulkompass.de/studium.html>, letzter Abruf 23.5.12).
- Institut der deutschen Wirtschaft (2011): Bachelor-Absolventen: Alle Türen offen. In: *IWD* 38/2011 (<http://www.iwkoeln.de/de/infodienste/iwd/archiv/beitrag/27283?highlight=Bachelor-Absolventen%253A%252BAlle%252BT%25C3%2583%25C2%25BCren%252Boffen>, letzter Abruf 23.5.12).
- Konegen-Grenier, Christiane; Placke, Beate; Stettes, Oliver (2011): Bewertung der Kompetenzen von Bachelorabsolventen und personalwirtschaftliche Konsequenzen der Unternehmen. In: *IW-Trends* 3/2011, 1-16.
- Kurtz, Thomas (2002): *Berufssoziologie*. Bielefeld: transcript-Verlag.
- Kurtz, Thomas (2003): Professionen und Wissensberufe. In: *Arbeit* 12, 1, 5–15.
- Pfadenhauer, Michaela (2005): Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited. In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9–16.
- Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2005): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistisches Bundesamt: Pressemitteilung Nr. 352 vom 23.9.11 (http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2011/09/PD11__352__213.psml, letzter Abruf 23.5.12).

Karrierewege und Arbeitsmarkterfolg von Alumni der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Ergebnisse der qualitativen Befragungen aus dem Jahr 2009/2010 an ausgewählten Hochschulen in Deutschland

Isabella Waibel (München)

1 Einleitung

Im Zuge des „tief greifenden Prozesses der Veränderung“ der Arbeitsmärkte und Hochschulen (Falk, Reimer, Sarcletti 2009: 2) infolge der Bologna-Studienstrukturreformen gewinnen die berufsqualifizierenden Kompetenzen sowie der berufliche Werdegang von Hochschulabsolvent(inn)en zunehmend an Bedeutung (ebd.).¹ In diesem Zusammenhang wird von den Hochschulen Flexibilität in der Anpassung an die sich schnell wandelnden Rahmenbedingungen von beruflichen Karrieren gefordert (vgl. Teichler 2003 und Wissenschaftsrat 2000). Dabei wird die Frage der *Beschäftigungsfähigkeit* von Hochschulabsolvent(inn)en („employability“) intensiv diskutiert (vgl. dazu u. a. Briedis et al. 2011; Knuth 2009; Kretschmann 2008; Brussig, Kraus 2008) – in der Regel jedoch ohne expliziten Bezug auf das Fach DaF.

¹ Zur Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den DaF-Studiengängen an europäischen Hochschulen vgl. Hunstiger; Midecke 2007 und zu den Neustrukturierungen in den DaF-Studiengängen vgl. Casper-Hehne, Koreik, Midecke 2006.

In diesem Beitrag werden Ergebnisse der Dissertation² der Verfasserin vorgestellt, die auf den Berufsverbleib und den Arbeitserfolg von Absolvent(inn)en der Magisterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache³ in Deutschland rekurrieren, also auf Personen, die ihr DaF-Studium vor den Neustrukturierungen der betreffenden Fächer absolviert haben. Die Befunde basieren auf den im Zeitraum 2009/2010 anhand von qualitativen Leitfadeninterviews erhobenen Daten. Dabei wurde eine qualitative Analyse der beruflichen Tätigkeiten und Qualifikationen dieser Absolventengruppe vorgenommen, um die möglichen Berufsperspektiven aufzuzeigen sowie Erkenntnisse bezüglich neuer Einsatzbereiche nach dem DaF-Studium zu gewinnen. Ferner wurde gezeigt, wie die Befragten ihre im DaF-Studium erworbenen Qualifikationen bewerten, und welchen Wert sie diesen für ihre Stellensuche und derzeitige berufliche Tätigkeit zumessen. Zudem wurden die abhängig beschäftigten Absolvent(inn)en gefragt, welche Einstellungskriterien aus ihrer Sicht für die Arbeitgeber(inn)en von Bedeutung gewesen seien.

2 Ausgangslage und Problemstellung

Das Studienfach „Deutsch als Fremdsprache“ zählt zu der Gruppe der sprachwissenschaftlichen Fächer ohne klar konturierte Berufsfelder und demzufolge mit „offener Beziehung zwischen Studium und Beruf“ (Falk et al. 2009: 15). Demnach gibt es keinen fest umrissenen „DaF-Arbeitsmarkt“, auch wenn beispielsweise die Tätigkeit des DaF-Lehrers/der DaF-Lehrerin mittlerweile ein etablierter Berufszweig ist.

In Anbetracht der Tatsache, dass sich Absolvent(inn)en der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Deutschland seit über dreißig Jahren in den Arbeitsmarkt integrieren, gibt es bisher vergleichsweise wenige Untersuchungen zum Berufsverbleib bzw. den beruflichen Perspektiven dieser Gruppe. Mit Ausnahme der Studie von Hunstiger, Koreik (2006) bezogen sich die bisherigen Erhebungen lediglich auf das DaF-Studium an einer bestimmten Hochschule mit dem Fokus auf der Analyse der jeweiligen Alumni-Netzwerke (vgl. Schmidt 1997; Bauch 2010). Somit fehlte es bislang an fundiertem empirischem Material, um das Spektrum der möglichen Karrierewege zu beleuchten.

Die Dissertationsarbeit der Autorin unternahm den Versuch, dieses empirische Desiderat zu schließen. Mit den vorliegenden *quantitativen (standardisierten) Online-*

² Die an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Fach Deutsch als Fremdsprache entstandene Dissertation wurde im Herbst 2012 unter dem Titel „Qualifikationen im DaF-Studium. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung zu Qualifikationen von Absolvent(inn)en der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache an ausgewählten Hochschulen in Deutschland“ veröffentlicht.

³ Darunter Absolvent(inn)en der Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ sowie – wie im Falle der Universität Bayreuth – „Interkulturelle Germanistik (Deutsch als Fremdsprache)“. Darüber hinaus wurden auch Absolvent(inn)en der Zusatz-/Aufbaustudiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ in den Analysen berücksichtigt.

Befragungen (n = 541)⁴ und *qualitativen Interviews* (n = 29) innerhalb der Examensgruppen 1983–2009 wurden die entsprechenden Daten zum ersten Mal in Bezug auf einen derart großen Zeitraum erhoben. Ferner wurden im Rahmen der vorliegenden Studie erstmals persönliche Befragungen (qualitative Interviews) der DaF-Absolvent(inn)en verschiedener Hochschulen in Deutschland durchgeführt.⁵

Aus der in der Dissertationsarbeit präsentierten Online-Befragung geht hervor, dass zu den häufigsten Tätigkeitsfeldern der DaF-Absolvent(inn)en die Bereiche Sprachschulen, Hochschulen, Bildung und Verlage gehören. Diese Einsatzbereiche werden auch als traditionelle Berufsfelder für diese Akademiker(innen)gruppe bezeichnet. Zugleich zeigen die Ergebnisse, dass die ausgeübten Berufe sich durch eine große Vielfalt und Bandbreite charakterisieren lassen. So resultierte aus der quantitativen Untersuchung, dass die Tätigkeiten der darin befragten DaF-Absolvent(inn)en teilweise auch eindeutig kaufmännische Aufgaben beinhalten. Aus diesem Grunde sollen hier die für DaF eher als unspezifisch zu bezeichnenden beruflichen Karrieren genauer untersucht werden.

Die vorliegende Studie wurde etwa zehn Jahre nach dem Beginn des „Bologna-Prozesses“ durchgeführt, mit dem bis zum Jahr 2010 sukzessive ein einheitlicher europäischer Hochschulraum geschaffen und eine gestufte, „stärker berufsorientierte und zeitlich eingegrenzte Studienstruktur“ (Kretschmann 2008: 1) mit den Abschlüssen „Bachelor“ und „Master“ eingeführt wurde.⁶

Die Relevanz der in diesem Beitrag untersuchten Fragen resultiert aus der Annahme, dass die persönlichen Erfahrungen der Absolvent(inn)en auf dem Arbeitsmarkt eine wichtige Rückmeldung für die an dieser Studie teilnehmenden Hochschulen darstellen, auch wenn diese

sich nicht nur an dem ausrichten, was ihnen als „Bedarf“ aus dem Beschäftigungssystem signalisiert wird, da sie Studierende auch zu neuer Kenntnis, zu innovativem Handeln und zur Bewältigung unbestimmter Arbeitsaufgaben qualifizieren sollen. (Schomburg, Teichler 1998: 3)

Im Gegensatz zu anderen Absolventenstudien konzentrieren sich die vorliegenden Analysen der beruflichen Situation von Hochschulabsolvent(inn)en nicht auf objektive Aspekte wie zum Beispiel das Einkommen oder die berufliche Position, sondern vielmehr auf die eher subjektive Bewertung der Berufstätigkeit durch die Befragten selbst. Die Erhebung solcher persönlichen Sichtweisen ist wichtig, da „Kriterien des Berufserfolgs nicht allein ‚von außen‘ vorgegeben sind, sondern auch die Beurteilungen der Hochschulabsolventen einbeziehen müssen.“ (Schomburg, Teichler 1998: 153)

⁴ Die Zahl 541 bezieht sich auf die Anzahl der auswertbaren Datensätze in der quantitativen Befragung. Die tatsächliche Zahl der DaF-Absolvent(inn)en der hier befragten Jahrgänge ist um ein Vielfaches höher als die hier realisierte Stichprobe.

⁵ Ein großes Dankeschön gilt allen DaF-Absolvent(inn)en, die sich die Mühe gemacht haben, an den Befragungen teilzunehmen, sowie den einzelnen, die Studie unterstützenden DaF-Instituten.

⁶ Zum Umsetzungsprozess der Bologna-Ziele vgl. u. a. Kretschmann 2008.

3 Methodik

Die Studie widmet sich insbesondere der Problematik des gelungenen Berufsverbleibs, die anhand einer Befragung von ausgewählten DaF-Absolvent(inn)en verschiedener deutscher Hochschulen und Jahrgänge untersucht wird. Dabei wird die zum Befragungszeitpunkt (2009/2010) aktuelle berufliche Tätigkeit⁷ sowie die Verwendbarkeit der in DaF erworbenen Qualifikationen aus der Einzelperspektive der Befragten betrachtet.

Hierzu wurde die qualitative Methode des leitfadengestützten Interviews (vgl. dazu u. a. Flick et al. 1995; Mayer 2008; Bortz, Döring 2009) gewählt. In Abgrenzung zu standardisierten Befragungen gibt es dabei keine Antwortvorgaben, so dass die Befragten ihre Ansichten und Erfahrungen frei darlegen konnten (vgl. Flick et al. 1995: 177; Schnell, Hill, Esser 2011: 300; Bortz, Döring 2009: 314). Durch einen konsequenten Einsatz des Interviewleitfadens sollte die Vergleichbarkeit der Daten erhöht und gewährleistet werden, „dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage [...] übersehen werden“ (Mayer 2008: 37).

Die Daten wurden mittels retrospektiver Einschätzung durch die ehemaligen Studierenden erhoben, die selbst angeben konnten, im welchen Ausmaß sie verschiedene Qualifikationen in ihrer aktuellen Tätigkeit benötigten und inwiefern diese ihnen im DaF-Studium vermittelt worden waren.

Aus dem breiten Spektrum an Auswertungsverfahren wurde für die vorliegende Arbeit das „Verfahren des Zirkulären Dekonstruierens“ nach Jaeggi, Faas, Mruck (1998) ausgewählt.⁸ Die Entscheidung für dieses Verfahren lag in dessen Konzeption begründet, der zufolge angestrebt wird, „das Konstruktive und Kreative qualitativen Arbeitens im Blick zu halten und für den Deutungsprozeß schöpferisch zu nutzen“ (Jaeggi et al. 1998: 3). Zum Zwecke der Generalisierbarkeit der Interpretationen wurden analog zum Konzept der „exemplarischen Verallgemeinerung“ (vgl. Bortz, Döring 2009: 335) detaillierte Beschreibungen von als „repräsentativ“ erachteten Einzelfällen vorgenommen. Diese Methode ermöglicht zwar tiefe Einsichten in die Qualifikationsanforderungen der verschiedenen Tätigkeitsbereiche, allerdings sind diese hier auf insgesamt vier Fälle konzentriert, die im Folgenden als einzelne „Tätigkeits- und Qualifikationsprofile“ präsentiert werden. Ferner ist hier wie bei allen qualitativen Auswertungsmethoden zu beachten, dass es „keine eindeutige Interpretation von Texten gibt“ und demzufolge „jedes Interview einer Anzahl konkurrierender Deutungen offen steht.“ (Mayer 2008: 47)

⁷ Es wurde also eine Momentaufnahme und nicht der Prozess des Berufsverlaufs analysiert, da hierzu Langzeitstudien bzw. Längsschnittstudien erforderlich wären (vgl. Falk, Reimer 2007).

⁸ Zu weiteren Auswertungsverfahren vgl. u. a. Flick et al. 1995; Mayring 2010 sowie Bortz, Döring 2009.

4 Datensample

Die Datengrundlage der vorliegenden Publikation bilden ausgewählte Interviews mit in verschiedenen Berufsfeldern im Inland erfolgreich tätigen DaF-Absolvent(inn)en ($n = 4$).

Bei der Auswahl der Interviewpartner(innen) wurden soziobiographische Merkmale, wie unterschiedliches Alter, Herkunftsland, Einkommen u. a., berücksichtigt. Eine etwaige Repräsentativität der Ergebnisse kann aufgrund der geringen Interviewzahl und der beschriebenen Heterogenität der Tätigkeitsfelder nicht bestätigt werden und war bei der qualitativen Untersuchung auch von vornherein nicht angestrebt.

5 Untersuchungsergebnisse der qualitativen Studie

Die hier befragten DaF-Absolvent(inn)en wurden um eine möglichst umfassende Darstellung ihrer Arbeitsaufgaben und -schwerpunkte sowie der in ihrer aktuellen Tätigkeit geforderten Qualifikationen gebeten. Für diese Publikation wurden aus dem gesamten Datenmaterial gezielt einzelne Fälle für detaillierte Analysen ausgesucht, die im Folgenden in Form von „Tätigkeits- und Qualifikationsprofilen“ und unter Angabe der jeweiligen Berufsbezeichnungen präsentiert werden.

5.1 Tätigkeits- und Qualifikationsprofil „Verlagsangestellte im Vertrieb von Schulbüchern“

Die hier befragte Absolventin der Universität Leipzig, die im Jahr 2006 ihr Magisterstudium in DaF im Hauptfach abschloss, berichtet, dass sie gar keine Probleme bei der Stellensuche hatte:

Ich glaube, die längste Zeit, wo ich keine Stelle hatte, war ein Monat. Ich bin gleich nach meiner Prüfung ins Ausland gezogen und habe dort als Deutschlehrerin angefangen, also das war ein ganz fließender Übergang.

Ihr Berufsverlauf nach dem Studium begann mit einer Lehrtätigkeit im Bereich DaF im europäischen Ausland, der eine Anstellung als Supportassistentin im Bereich Medienproduktion folgte. Anschließend war die Absolventin kurze Zeit als Leiterin eines Pressebüros beschäftigt. Seit insgesamt vier Jahren arbeitet die Absolventin hauptberuflich als Außendienstmitarbeiterin in einem Schulbuchverlag und ist zuständig für den Vertrieb an Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien. Ihre vielfältigen Arbeitsaufgaben beschreibt sie wie folgt:

Ich habe eine große Anzahl an Schulen, die ich betreue, das nennt sich dann auch Schulberaterin und an den Schulen bin ich Ansprechperson für die Lehrer, für alles, was den Verlag betrifft. Im Laufe des Vormittags fahre ich an drei verschiedene Schulen in meinem Gebiet und mache dort Akquise,

spreche an den Schulen mit den Lehrern, die ich in der Pause antreffe und versuche, denen schon zu erzählen, was es in unserem Verlag gibt, welche Lehrwerke im Angebot sind, und ich versuche, Präsentationstermine für den Nachmittag zu machen. An den Nachmittagen fahre ich richtig mit Einladungen an die Schulen in die Fachkonferenzen und präsentiere die Lehrwerke.

Für die Bewältigung ihrer Arbeitsaufgaben benötigt die Absolventin vor allem überfachliche Qualifikationen, die sie folgendermaßen beschreibt:

Man muss unheimlich flexibel sein, man muss sich auch auf sehr verschiedene Menschen und Situationen einstellen können. Ich betreue auch verschiedene Schulformen, betreue alle Fächer, das heißt, ich muss schnell umdenken können, das heißt, ich bin an einer Schule, spreche mit sieben verschiedenen Fachbereichsleitern und muss von Mathe auf Deutsch und Englisch sehr schnell umschalten können, denen auch sehr schnell die Inhalte nah bringen. [...] So 'n Verkaufstalent, das muss schon sein, gut präsentieren und überzeugen können, das denke ich, ist sehr wichtig. Ich brauche schon viele Sozialkompetenzen, dass man gut zuhören kann, gut reagieren, gut erklären.

Auf die Frage, welche von diesen Qualifikationen ihr im DaF-Studium am Herder-Institut in Leipzig vermittelt worden seien, konstatiert die Absolventin:

Da habe ich schon gelernt, mich auf verschiedene Lerner einzustellen, man hat verschiedene Lernertypen im Blick und ich glaube, so ist es auch, so stelle ich mir auch Lehrertypen vor, stelle ich mich auf sie ein. Diese Kompetenzen muss man auch als DaF-Lehrer haben, dass man in eine Gruppe reinkommt und ein Gespür dafür bekommt, wie tickt die Gruppe, wie mach´ ich hier guten Unterricht, und ich muss dieses Gespür für meinen Kunden haben und auf ihn eingehen können, und ich glaube, das habe ich auf jeden Fall im Studium gelernt, durch DaF auf jeden Fall, da man immer einen starken Adressatenbezug hatte. Dass ich vor der Gruppe stehen kann, dass man Ergebnisse gut präsentieren kann, das habe ich gut im DaF-Studium gelernt.

Die Absolventin beschreibt ihre jetzige Arbeit als wenig „DaF-bezogen“. Allerdings hat sie die für ihre aktuellen Arbeitsaufgaben benötigten Kompetenzen zum Teil auch in ihrem DaF-Studium erworben oder, wie sie selbst resümiert: Vieles kommt ihr erst jetzt – sechs Jahre nach ihrem Studienabschluss – in ihrer aktuellen beruflichen Praxis „zugute“.

Ferner berichtet die Absolventin, dass sie in ihrer jetzigen Arbeit Qualifikationen benötige, deren Erwerb auf ihr DaF-Studium zurückzuführen sei:

Was ich jetzt auch merke, das kommt auch bei meiner jetzigen Stelle zugute, wir haben uns zum Beispiel unheimlich viel mit Lehrwerken beschäftigt, wir haben ganz viel kontrastiv Lehrwerke betrachtet. Und das war mir damals nicht bewusst, dass ich in der Schulbuchbranche lande. Da habe ich

eigentlich durch das Studium schon eine relativ gute Ahnung von den Anbietern von Lehrwerken.

Sie ist mit ihrer Qualifikation nach dem Studium in DaF insgesamt zufrieden, auch wenn sie derzeit nicht mehr im DaF-Bereich arbeitet. Hierzu führt sie aus:

Es ist nun heute so, dass ich leider gar nichts mit meinem Studiengang zu tun habe, aber ich habe schon gemerkt, dass man die Möglichkeit hat, mit dem Studienabschluss im Ausland eine Stelle zu bekommen.

Für ihren derzeitigen Arbeitgeber waren ihrer Einschätzung nach das DaF-Studium und die darin enthaltene pädagogische Komponente sowie ihre Unterrichtserfahrungen, die sie in diesem Rahmen sammeln konnte, als Einstellungskriterium relevant:

Da war es wichtig, dass ich eine Ausbildung zur Lehrerin habe. Der Verlag verlangt ein Lehramtsstudium, aber alternativ geht es eben ja auch, dass man anderweitig eine Lehrbefähigung hat, und die habe ich wirklich durch das DaF-Studium erworben. Da hat es mir wirklich geholfen.

Auf die Frage, inwiefern sie sich durch ihr DaF-Studium auch für andere, nicht pädagogische, Berufsfelder qualifiziert fühle, antwortete die Absolventin:

Das ist schwierig zu sagen, das muss man differenzieren, ich fühle mich gut vorbereitet auf einen Arbeitsmarkt, der sich irgendwo in der pädagogischen Ecke abspielt. Ich glaube, in anderen Branchen, in der Wirtschaft, wäre es sehr schwer für mich einzusteigen. Ich glaube, da hab' ich hier im Verlag 'ne Lücke entdeckt.

Im weiteren Gesprächsverlauf führt die Absolventin als Antwort auf die Frage, ob sie für ihre derzeitige Tätigkeit auch bestimmte Qualifikationen benötige, die ihr nach eigener Beurteilung *nicht* vermittelt worden seien, Grundkenntnisse in BWL an:

Aber das gilt auch für alle Magisterstudiengänge, dass einem so wirtschaftliche Grundlagen fehlen. Ich bin jetzt auch stark in einem stark geisteswissenschaftlichen Beruf, aber ich brauche trotzdem Betriebswirtschaftslehre. Ich muss auch Angebote erstellen und mit Budgets kalkulieren und irgendwie so 'ne Absatzplanung machen und es ist halt Vertrieb, was ich jetzt mache, und darauf wurde ich überhaupt nicht vorbereitet und das finde ich total schade. Ich glaube, man kommt heutzutage in keiner Arbeit drum herum.

Zum Ende des Interviews reflektiert die Absolventin nochmals ihren beruflichen Werdegang:

Da spielen so viele Faktoren eine Rolle: Erstens ist es die persönliche Art, die man hat, Kontakte zu knüpfen und bereit zu sein, flexibel zu sein, und dann auch wirklich, ich habe so viele Sachen nebenbei gemacht, die mich auch irgendwo qualifiziert haben.

und kommt dabei zu folgender Schlussfolgerung in Bezug auf ihre eigene Qualifikation sowie die durch das DaF-Studium im Allgemeinen:

Mit dem Studium alleine hätte ich die Stelle auch nicht bekommen. Ausschlaggebend war bei mir, dass ich eine Lehrbefähigung hatte. Wenn man in diese Schulbuchbranche geht und Lehrwerke verkauft, ist wichtig, dass man unterrichtet hat, aber der DaF-Abschluss allein hätte nie im Leben gereicht.

Insgesamt betrachtet ist sie mit ihrer Arbeitssituation sehr zufrieden, da es sich nach ihrem Urteil um eine Stelle handelt, „die jeden Tag anders ist, mit anderen Leuten und weil es mit vielen interessanten Reisen verbunden ist“. Als weitere positive Faktoren benennt die Absolventin die Möglichkeit zur Weiterbildung, das Arbeitsklima sowie „die Freiheit“ in ihrer Termin- und Arbeitseinteilung. Hierzu erläutert sie:

Ich habe ein Heimbüro zuhause, dadurch kann ich flexibel arbeiten, wann ich Lust und Zeit habe [...]. Ich bin frei und das ist unheimlich viel wert. Ich habe natürlich auch einen Chef, aber niemanden, der mich ständig kontrolliert.

Die hier Befragte führt aber auch Aspekte an, die sie zeitweise unzufrieden mit ihrer Arbeit machen:

Ich habe ein enorm hohes Arbeitspensum, ich arbeite in der Woche durchschnittlich siebzig Stunden, da rechne ich die Arbeit zuhause da mit ein, ich arbeite oft bis ein Uhr nachts. Dann hat man auch viel samstags Großveranstaltungen, wo man von morgens bis abends im Einsatz ist, dann sitzt man sonntags drei vier Stunden am Computer, es ist schon sehr, sehr viel Arbeit.

Aufgrund ihrer eigenen beruflichen Erfahrungen würde die hier befragte Verlagsaußendienstmitarbeiterin den Studiengangsverantwortlichen empfehlen, „dass man die Studenten auch darauf vorbereitet, in einen anderen Beruf zu gehen, der eben nicht nur DaF-Lehrer ist“, was sie wie folgt begründet:

Ich denke, dass es viele Absolventen so treffen wird, dass sie in einem anderen Beruf landen als DaF-Lehrer. Ich denke, man muss mehr rechts und links denken und sich auch andere Optionen offen halten.

5.2 Tätigkeits- und Qualifikationsprofil „Managerin an einer privaten Hochschule“

Die hier befragte DaF-Absolventin⁹ verfügt über eine langjährige Berufserfahrung in den Bereichen Personalmarketing und -beratung sowie Eventmanagement, die sie zum Teil bereits vor ihrem Studienbeginn (DaF im Hauptfach) gesammelt hat.

⁹ Die Absolventin hatte gebeten, die Daten zu ihrem Studienort und -jahrgang nicht zu veröffentlichen, um die Anonymität ihrer Person zu gewährleisten.

Diese Tatsache begünstigte ihrer Einschätzung nach die erfolgreiche Bewerbung um ihre jetzige Position im Marketingbereich mit leitender Funktion.

Die Einstellungsvoraussetzungen für ihre aktuelle Stelle fasst sie folgendermaßen zusammen:

Hochschulstudium, Geistes- oder Sozialwissenschaften, Marketing oder Vertriebserfahrungen, mindestens fünf Jahre Berufserfahrung, Projektmanagement oder ähnliches, dann noch hohe Sprachkompetenzen, Englisch, zumindest, das muss fließend sein [...]. Also, ein Absolvent könnte sich nicht auf so'n Job bewerben, würde ihn auch nicht bewältigen, von der Vielfältigkeit der Aufgaben her.

Obleich die Absolventin ihrer Meinung nach mit wenig Aufwand studiert hat, kann sie eine Vielzahl an Kompetenzen benennen und erläutern, die sie unmittelbar in ihrem DaF-Studium erworben hat:

[...] natürlich die interkulturellen, die interkulturelle Handlungskompetenz, wenn man es so will [...] die ganze Art des Denkens, zum Beispiel die Hermeneutik, es hilft, glaube ich, ganz arg, wenn man jetzt an Projekte denkt, an Implementierung, Markteinführung [...] den Prozess aufzusetzen, zu Ende zu denken [...] ich glaube, das habe ich viel im Studium erworben, diese Kompetenz [...]. Natürlich ganz sicher auch Sprachbewusstsein, noch mal ein anderer Blick auf die Sprache, auf die deutsche Sprache, aber auch auf andere Sprachen, alle Sprachen, auf Sprachmöglichkeiten, selbst non-verbale, also allein durch die Theorie, die dahinter steckt, das ist sehr in Fleisch und Blut übergegangen.

In diesem Zusammenhang kritisiert die Absolventin, dass das DaF-Studium oft „auf der geistigen oder sprachvermittelnden Ebene verbleibe“, anstatt auch Bezugnahmen auf betriebswirtschaftlichen Themen zu ermöglichen. Dies hielt sie im Rahmen eines geisteswissenschaftlichen Studiums für sinnvoll, um die Qualifikationen und Berufschancen der Studierenden dieser Fächer zu erhöhen.

Für ihren jetzigen Arbeitgeber waren aus ihrer subjektiven Sicht und rückblickend betrachtet folgende Einstellungskriterien wichtig: „die betriebswirtschaftliche Kompetenz, aber auch diese interkulturelle Kompetenz [...] und ein hohes Gefühl einfach auch für verschiedenste Kulturen“. Ihre aktuellen Arbeitsschwerpunkte beschreibt die Absolventin wie folgt:

Es geht um die Rekrutierung der Studenten, das heißt, wir machen Marketing, also den Marktauftritt, wir verarbeiten Informationsanfragen [...] wir sichten Bewerbungsunterlagen und entscheiden, ob wir Kandidaten zum Auswahlverfahren einladen, wir machen das Auswahlverfahren selbst, das heißt, die schreiben einen Test, das werten wir aus und die müssen ein Bewerbungsgespräch mit uns bestehen.

Darüber hinaus ist die Interviewpartnerin derzeit für die Organisation von vielen Firmenevents und Infoveranstaltungen zuständig.

Ihre Arbeitsaufgaben fasst die Absolventin zusammen als „eigentlich alles, was mit Marketing zusammenhängt. [...] und ich habe die disziplinarische und fachliche Führung, von dem Studienberatungsteam.“

Die berufliche Motivation der befragten Absolventin lässt sich dadurch charakterisieren, dass neben den sozialen Beziehungen und den konkreten Arbeitsinhalten ebenso statusbezogene Aspekte, darunter die Möglichkeit, Leitungsaufgaben zu übernehmen, gute Aufstiegsmöglichkeiten oder ein hohes Einkommen von ihr sehr hoch bewertet werden.

Insgesamt betrachtet, ist die hier befragte Managerin mit ihrer Tätigkeit insbesondere hinsichtlich ihrer Arbeitsinhalte und in Bezug auf den beratenden sowie sozialen Kontext ihrer Tätigkeit sehr zufrieden:

Was sehr Spaß macht, das ist die Thematik ‚Medien und Kommunikation‘, das ist das, was mich sehr interessiert [...] das heißt, ich komme hier mit sehr vielen interessanten Leuten in Kontakt [...] und meine Arbeit hat einen beratenden Aspekt, das macht mir einfach Spaß.

Als einen weiteren Faktor, der sie besonders zufrieden stellt, benennt die Absolventin die gute Betriebsatmosphäre, familienfreundliche Arbeitsbedingungen im Sinne von flexiblen, beschäftigtenorientierten Arbeitszeit und dass ihre Firma ein „lebendiges Unternehmen“ sei. Ferner schätzt sie als sehr positiv den „großen Gestaltungsfreiraum“, den sie als leitende Kraft in der Firma hat. Auf die Frage nach Berufsmerkmalen, mit denen sie unzufrieden sei, antwortet die Managerin: „Es ist manchmal arg viel Stress, aber das glaube ich liegt an der Position und an der Zeit.“

Zum Ende des Interviews konstatiert die hier befragte Managerin, dass sie Absolventenstudien wichtig finde, vor allem, wenn sie nicht nur standardisiert erhobene Daten beinhalten, sondern

authentische Erfahrungsberichte von ehemaligen Studierenden, als Orientierung, vor allem Informationen von erfolgreichen Absolventen fände ich interessant, kann man mehr ableiten, wie man das Studium zu gestalten hat, wie man diese Informationen dort implementieren könnte.

5.3 Tätigkeits- und Qualifikationsprofil „Softwareentwicklerin“

Die hier zu ihrer Tätigkeit befragte Absolventin hat ihr DaF-Studium im Jahr 1998 an der Universität Bielefeld abgeschlossen und – abgesehen von ihrem Pflichtpraktikum während des Studiums – nie in einem „DaF-Bereich“ gearbeitet. Dies begründet sie jedoch weder mit fehlenden Berufschancen noch mit schlechten Arbeitsbedingungen, sondern mit der Tatsache, dass sie bereits während ihres Studiums über eine Praktikumsstelle in einer Softwarefirma tätig war, wo sie sich weiterentwickeln und bis heute arbeiten konnte. Hierzu erläutert sie: „Ich habe mich nie beworben, ich hatte diesen Job in der Softwarefirma gleich bekommen, der ist mir in der Schoß gefallen.“

Für die Besetzung ihrer Arbeitsstelle kann sie keine Einstellungskriterien benennen, da sie in der Firma als Praktikantin anfang und damals als einzige Voraussetzung verlangt wurde, dass sie sich ein „bisschen mit Windows Office“ auskannte. Allerdings erwartet ihr Arbeitgeber bestimmte „Softskills“. Hierzu erläutert sie:

Das liegt an der Firma, dass bei uns eher Softskills als Fachkompetenzen verlangt wurden. Wir machen Lernsoftware, also damals noch, inzwischen machen wir auch andere Sachen, vor allem Lern- und Prüfungssoftware.

Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehört die Entwicklung von Lern- und Bildungssoftware. „Da ist auch Deutsch dabei, aber für Deutsche, und Englisch, wir hatten mal auch andere Sprachen und Mathe.“ In diesem Zusammenhang betont die Absolventin, dass es ihr „schon geholfen habe“, dass sie „vom Unterrichten bisschen Ahnung gehabt habe“, was sie auf ihr DaF-Studium zurückführt. Darüber hinaus berichtet die Absolventin, dass sie in ihrem Beruf als Softwareentwicklerin auch deutsche Rechtschreibung, Grammatik und Ausdruck „gut gebrauchen könne“, wobei sie nicht mehr einschätzen könne, ob sie diese Kompetenzen durch das DaF-Studium oder durch ihre eigenen Interessen vertieft habe. Hierzu vermerkt sie: „Das interessierte mich so oder so, das kann ich für meine jetzige Arbeit immer gut brauchen.“

Insgesamt betrachtet, ist sie mit ihrer Arbeitssituation zufrieden, da sie anspruchsvoll und abwechslungsreich sei und sie halbtags arbeiten könne. Auch die Bezahlung ist aus Sicht der Absolventin angemessen:

Das ist einfach eine interessante Arbeit [...], sehr abwechslungsreich, und die Schwerpunkte wechseln. Wir müssen Lernprogramme für Kinder machen, ich musste auch schon Konzepte schreiben, deutsche Grammatikübungen für den Dudenverlag.

Hierbei konnte sie eigene Ideen entwickeln, sich kreativ einbringen und dabei auch Neues lernen: „Ich habe mir selbst überlegt, wie kann man diese Inhalte mit einer Software üben. Das habe ich mir einfach alleine ausgedacht und während der Arbeit selbst angeeignet.“

In ihrer Arbeit gibt es auch Aspekte, die sie nicht zufrieden stellen, die jedoch nach ihrer Einschätzung in keinem Zusammenhang mit der Firma stehen. „Da kann die Arbeit oder die Firma nichts dafür; das ist die Krise, und dadurch ist es auch immer schwerer, Aufträge zu bekommen. Das ist alles schwieriger geworden.“

5.4 Tätigkeits- und Qualifikationsprofil „Selbstständiger Business-Coach“

Der zum Untersuchungszeitpunkt bereits seit über drei Jahren als Business-Coach freiberuflich tätige Absolvent der Universität München (Prüfungsjahrgang 1998) hatte in seinem Karriereverlauf überwiegend leitende Funktionen inne. Der berufliche Weg dieses Hochschulabsolventen ist stark von seinen Orientierungen

geprägt. Bereits während seiner Studienzeit sowie in der Anfangsphase der Berufstätigkeit arbeitete er freiberuflich in der freien Marktwirtschaft. In diesem Kontext betont der Befragte, dass er nie als DaF-Lehrer arbeiten wollte und dass es ihm bisher auch fast immer gelungen sei, seine beruflichen Vorstellungen zu realisieren.

Zu seinen derzeitigen Arbeitsschwerpunkten gehören neben Coaching auch Kommunikation und Beratung. Er unterstützt seine Kunden dabei, ihre beruflichen Projekte sowie „Handlungsoptionen“ zu prüfen und zu optimieren.

Auf die Frage, welche von den in seinem DaF-Studium erworbenen Qualifikationen er in seiner derzeitigen Tätigkeit anwenden könne, antwortete der Absolvent:

Das ist eine sehr gute Frage. Es ist, denke ich, eine gute Schule für diese Art der Tätigkeit [...], wobei ich den Verdacht hab', wenn ich Geschichte studiert hätte, ginge es mir damit ähnlich. Das Andere ist natürlich schon – Coaching, aber auch *Business-Coaching*, so wie ich es betreibe, hat in gewisser Weise auch mit Didaktik zu tun, da kommt ein deutscher Fremdsprachenaspekt rein und natürlich hat es mit Sprache zu tun.

In diesem Kontext erklärt der Absolvent, dass seine gesamte Tätigkeit „vor allem kommunizierend“ sei, da sie aus folgenden Arbeitskomponenten bestünde: „Gespräche gestalten, Menschen dazu zu verhelfen, für sich selbst Perspektiven zu entwickeln, Wissen verfügbar zu machen.“ Dementsprechend resümiert er seine Arbeit: „Also das ist alles sehr kommunikationsintensiv. Das ist Umgang mit Sprache.“

Hierzu erläutert der Absolvent, dass ihm die „Kommunikationsfähigkeit“ im DaF-Studium vermittelt worden sei, was jedoch vor allem mit seinem Studienschwerpunkt zusammenhänge, mit dem er sich auch intensiv auseinandergesetzt habe. In diesem Zusammenhang führt er aus:

Am DaF-Institut in München zu der Zeit war einfach das Thema der Diskursanalyse stark vertreten [...]. Ja, also ich habe mich in meinem Studium mit diesem Thema der Diskursanalyse auseinandergesetzt und hab' dabei sehr viel Sensibilisierung erfahren, was denn in der mündlichen Kommunikation passiert. Insofern kann ich schon ganz klar sagen: ‚Ich habe in meinem Studium sehr viel erfahren, was ich heute täglich anwende.‘

Insgesamt resümiert der Absolvent den Qualifikationserwerb durch sein DaF-Studium positiv, wobei er dieses in seiner Ausrichtung als spezifisch geisteswissenschaftliches Fach betrachtet:

Ich denke, es ist allgemein ein geisteswissenschaftliches Studium, das jetzt nicht strikt an einen rigiden Kanon gebunden ist. Es ist eine sehr gute Schulung, sich mit einer gewissen Offenheit sich allen möglichen Fragestellungen zu öffnen und mit allen möglichen Fragestellungen offen umzugehen.

Inbesondere zufrieden ist der selbstständig tätige Absolvent mit seinen Tätigkeitsinhalten und der damit verbundenen Möglichkeit, eigene Ideen, persönliche Fähig-

keiten und Kenntnisse in die Arbeit einzubringen. Etwas weniger zufrieden ist der Manager mit derzeitigen konjunkturabhängigen Schwankungen und den damit verbundenen Einbußen hinsichtlich seines Einkommens.

Obgleich das vorstehend beschriebene Tätigkeitsprofil des Business-Coach auf den ersten Blick wenig Bezüge zu dem Fach DaF erkennen lässt, konnte durch die Analyse der einzelnen Aufgaben- und Arbeitsschwerpunkte ein erkennbarer Zusammenhang mit den im Studium vermittelten Fähigkeiten ermittelt werden. Demnach kommt auch dieser Absolvent in der Berufspraxis ohne für DaF spezifische und ihm im DaF-Studium vermittelte Kompetenzen und Wissensbestände nicht aus.

6 Interpretation der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung

Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags standen die Karrierewege und der Arbeitsmarkterfolg von DaF-Absolvent(inn)en, die sich nicht mehr in der Berufsstartphase, sondern in der Phase der beruflichen Konsolidierung befinden.

Der qualitative Ansatz hat sich als fruchtbar erwiesen, subjektive Perspektiven der Absolvent(inn)en besser zu verstehen und wissenschaftlich zu untersuchen.

Die hier Befragten beurteilen ihr DaF-Studium in der Retrospektive positiv – auch im Hinblick auf die berufliche Nützlichkeit der dort erworbenen Qualifikationen.

Anhand der qualitativ erhobenen Daten wurden Beispiele für „Tätigkeits- und Qualifikationsanforderungsprofile“ in der beruflichen Praxis der in verschiedenen Bereichen erfolgreich tätigen DaF-Absolvent(inn)en dargeboten. Die so entstandenen Berufsporträts implizieren eine Vielfalt an verschiedenen Qualifikationsanforderungen und die erforschten Tätigkeitsprofile zeigen ein vielseitiges Spektrum an beruflichen Perspektiven nach dem DaF-Studium. Die vorliegenden Interviewaussagen sprechen dafür, dass die Mehrheit der DaF-Absolvent(inn)en mit ihrer aktuellen Arbeit in vielfacher Hinsicht zufrieden ist.

Im Karriereverlauf der Befragten haben berufliche Orientierungen anscheinend einen wichtigen Stellenwert. Insgesamt betrachtet gelingt es den Befragten meist, Tätigkeiten und Positionen zu übernehmen, die ihren beruflichen Motiven sowie den im Studium *erworbenen Qualifikationen* entsprechen.

Die vorliegenden Beispiele für berufliche Karrieren mit dem DaF-Abschluss zeigen, dass das DaF-Studium durch seine „generalistische“ Ausrichtung ein Qualifikationsprofil vermittelt, das mit verschiedenen beruflichen Arbeitsaufgaben gut zu korrespondieren scheint.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden persönliche Sichtweisen und Erfahrungsberichte präsentiert, die auf individuellen Studien- und Berufsverläufen basieren. Hierbei gewonnene Informationen liefern wichtige Erkenntnisse über die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche nach dem DaF-Studium sowie über die dort vermittelten Qualifikationen und ihre Anwendbarkeit in der beruflichen Praxis. Hierzu wurde die Frage nach Qualifikationen nicht allgemein, sondern speziell in Hinblick auf die Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ sowie in Bezug auf die von den Absolvent(inn)en dieser Studiengänge geforderten Qualifikationsprofile vertieft untersucht. Aus den Aussagen der interviewten Absolvent(inn)en wird deutlich, dass viele im Laufe der beruflichen Biographie oft zu DaF-unspezifischen Berufsfeldern wechseln, wodurch die Anforderungen an ihre – insbesondere überfachlichen – Kompetenzen steigen und diese neu angeeignet werden müssen. Für das breite Spektrum der Tätigkeitsfelder der Befragten sind vor allem die überfachlichen Qualifikationen von Bedeutung. Die von den Absolvent(inn)en im Studium als defizitär bezeichneten Inhalte wie Managementqualifikationen sowie zusätzliche Kenntnisse in Bereichen wie EDV und Medien gewinnen weiterhin zunehmend an Bedeutung für die berufliche Praxis.

Eine erschöpfende Analyse der einzelnen Etappen der beruflichen Laufbahn, im Sinne eines zeit- und arbeitgeberübergreifenden Berufsbiographieprozesses war aufgrund des beschränkten Umfangs dieses Artikels nicht möglich.

Im vorliegenden Beitrag wurde besonderes Augenmerk auf die beruflich erfolgreichen Absolvent(inn)en gelegt. In weiteren Studien sollten Befragte, bei denen Schwierigkeiten beim Berufseinstieg bzw. im Berufsverlauf erkennbar sind, stärker berücksichtigt werden.

Mit seinem qualitativen Ansatz der leitfadengestützten Interviews unterscheidet sich der vorliegende Bericht besonders dadurch von anderen Studien im Fach DaF, dass die Einstellungskriterien, die Qualifikationsprofile sowie die Arbeitszufriedenheit der DaF-Absolvent(inn)en erstmalig untersucht werden konnten. Die Interviewpartner(innen) gaben zu diesen Themenaspekten ausführlich Auskunft, allerdings konnten die Ergebnisse hier lediglich im begrenzten Umfang wiedergegeben werden. Auf der Einzelfallebene jedoch wurden spezifische Qualifikationsanforderungsprofile für verschiedene Tätigkeitsformen nach dem DaF-Studium gewonnen, die als nützliche Informationen für verschiedene Zielgruppen von Interesse und praxisrelevant sein können: für Studieninteressenten, Fachverantwortliche, aber auch für ehemalige Studierende. Die vorliegenden empirischen Befunde können im Rahmen weiterer Studien u. a. als Grundlage für mögliche Umsetzungsmodelle zur Förderung der als wichtig erachteten Qualifikationen dienen.

Für zukünftige Absolventenstudien wäre es empfehlenswert, möglichst viele DaF-Studiengänge zusammenzuschließen, mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -entwicklung von Studium und Lehre in den DaF-Studiengängen. Hierbei

ließe sich ein Schwerpunkt auf die zum Untersuchungszeitpunkt sich noch in der Anfangsphase befindenden *Bachelor- und Masterstudiengänge* und ihre Absolvent(inn)en legen. Angesichts der wachsenden Bedeutung von Absolventenstudien wären hier fachspezifische sowie *langfristig* angelegte Panelstudien ratsam, da beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem

die Suchprozesse sich verlängert [haben], ergänzende Qualifizierungen nach dem Studienabschluß nehmen zu, eine erste Tätigkeit hat häufiger provisorischen Charakter. Daher wächst die Notwendigkeit, einen längeren Prozeß des „Übergangs“ und die jeweiligen Folgen früher Entscheidungen für den weiteren Berufsweg eingehend zu betrachten. (Schomburg, Teichler 1998: 171).

Frühzeitige Beratung im Studium, die auch die beruflichen Perspektiven und Realitäten nach dem DaF-Studium einschließt, ein praxisnäheres Studium und verstärktes Networking zwischen den Studierenden und den Alumni könnten viele Barrieren auf dem Weg zu einem gelungenen Berufseinstieg bzw. zu einem erfolgreichen Werdegang beseitigen. Die Aussagen der befragten DaF-Absolvent(inn)en verdeutlichen, dass Selbstmotivation und Eigeninitiative im Studium für gute Studienerträge und den Berufserfolg unerlässlich sind. Folgende Aussage ist hierfür kennzeichnend: „Es gab viele Möglichkeiten, das gelernte theoretische Wissen praktisch anzuwenden – wenn man selbst dafür aktiv wurde.“ Diese Ansicht teilen zahlreiche der interviewten Absolvent(inn)en.

Mit den folgenden Empfehlungen möchte die Autorin stellvertretend für die ehemaligen Studierenden des Faches DaF noch einmal die DaF-Absolvent(inn)en zu Wort kommen lassen:

Ich würde engen Kontakt zu den Studierenden empfehlen und Rücksprache bezüglich der Qualität ihres Unterrichts halten, den Studierenden breitgefächerte Berufsperspektiven aufzeigen, bei Praktikumsvermittlung, Auslandsaufenthalten und Berufseinstieg helfen, Kontakte vermitteln und vor allem selbst wissenschaftliches, soziales etc. Engagement zeigen, denn so vermitteln sie den Studierenden die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten für DaF-Absolventen und was man mit dem Studium alles erreichen kann.

Man muss allerdings selbst aktiv werden: geeignete Seminare auswählen, Praktika machen und Unterrichtserfahrungen sammeln [...]. Man sollte sich immer noch weiter zu qualifizieren bemühen, auch wenn das natürlich manchmal auch fast in Zumutung ausartet. Gerade im Lehrberuf und im täglichen Umgang mit Menschen ist es unglaublich wichtig, sich beständig weiterzuentwickeln und dazuzulernen [...]. Macht so viele Praktika in verschiedenen Bereichen wie möglich. Lasst Euch als Sprachassistenten in alle Welt verschiffen oder zieht auf eigene Faust los [...]. Wenn ihr dazu geneigt seid, macht ein DAAD-Lektorat, das ist eine immens wertvolle Erfahrung.

In den DaF-Studiengängen sollte einfach das vernetzte Arbeiten stärker gefördert werden, dieses sich austauschen, und dieses Einzelkämpfertun überwunden werden. Das wäre natürlich ideal, wenn man sich zum Beispiel auch

mit Alumni zusammenschließen könnte, dass man da so, was weiß ich, Patenschaften bildet. Berufsanfänger werden immer, egal wie gut sie ihr Studium absolviert haben, immer die Hilfe von einer erfahreneren Person brauchen können.

Literatur

- Bauch, Miriam (2010): *Studie zum Berufseinstieg und Berufsverlauf der Absolventinnen und Absolventen der Interkulturellen Germanistik in Bayreuth*. Unveröffentlichtes Manuskript an der Universität Bayreuth.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2009): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin (Springer Lehrbuch).
- Briedis, Kolja; Heine, Christoph; Konegen-Grenier, Christiane; Schröder, Ann-Katrin (2011): *Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbeurteilung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Brussig, Martin; Knuth, Matthias (2009): *Individuelle Beschäftigungsfähigkeit: Konzept, Operationalisierung und erste Ergebnisse*. In: WSI-Mitteilungen, Jg. 62, 287–294.
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache.“ Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.–19. November 2005 an der Universität Hannover*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Falk, Susanne; Reimer, Maike; Sarcletti, Andreas (2009): *Studienqualität, Kompetenzen und Berufseinstieg in Bayern: Der Absolventenjahrgang 2004*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung.
- Falk, Susanne; Reimer, Maike (2007): *Verschiedene Fächer, verschiedene Übergänge: der Berufseinstieg und der „frühe“ Berufserfolg bayerischer Hochschulabsolventen*. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 29, Heft 1, 34–70.
- Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; von Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan (Hrsg.) (1995): *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Hunstiger, Agnieszka; Koreik Uwe (2006): *Wohin führt das DaF-Studium? – Zu einer Absolventenverbleibsstudie im Fach DaF*. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 163–174.
- Hunstiger, Agnieszka; Middeke, Annegret (2007): *Zur Umsetzung der Bologna-Vorgaben in den DaF-Studiengängen an europäischen Hochschulen. Ein Fall für die Policy-Analyse*. Zeitschrift der Germanisten Rumäniens, 15./16., 633–646.

- Jaeggi, Eva; Faas, Angelika; Mruck Katja (1998): *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin Nr. 98-2.
- Kraus, Katrin (2008): *Beschäftigungsfähigkeit oder Maximierung von Beschäftigungsoptionen?* Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kretschmann, Claudia (2008): *Studienstrukturreform an deutschen Hochschulen: Soziale Herkunft und Bildungsentscheidungen Eine empirische Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess*, SOFI Arbeitspapier I SOFI Working Paper 2008-3. Göttingen: SOFI.
- Mayer, Horst O. (2008): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 4. Aufl. München: Oldenbourg.
- Schmidt, H. Siegfried (1997): Aufbau von Kontakten zu den Ehemaligen der Ludwig-Maximilians-Universität München – dargestellt für die Fächer Betriebswirtschaftslehre, Biologie und Deutsch als Fremdsprache. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 97, Heft 2, 175–198.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (1998): Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter; Enders, Jürgen (Hrsg.): *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft*. Frankfurt a.M., New York: Campus, 141–172.
- Teichler, Ulrich (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 1, 19–30.
- Wissenschaftsrat (2000): *Thesen zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland*. Köln: Wissenschaftsrat.

Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Hochschullehre am Beispiel von Weiterbildungsprogrammen und Qualifikationsnachweisen für Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache

Jan Fendler und Michaela Gläser-Zikuda (Jena)

Die Lehrsituation an europäischen Hochschulen hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Mit der gemeinsamen „Erklärung der Europäischen Bildungsminister“ zur Reform des Hochschulsystems vom 19.06.1999 wurde ein Prozess eingeleitet, der die Etablierung gemeinsamer Lehrräume an europäischen Hochschulen zum Ziel hat. Dieses von über 30 Ländern verabschiedete *Thesepapier* fordert in seinen Inhalten die Einführung zweier unterschiedlicher Studienstufen, die Etablierung von Leistungspunkten und die Akkreditierung von Studiengängen. Diese strukturellen Maßnahmen haben auch zu veränderten Anforderungen in der Hochschullehre geführt. Lehrende sind aufgefordert neue Lerngelegenheiten zum Aufbau eines wissenschaftlich fundierten Wissens zu schaffen, um Studierende auf ein lebenslanges Lernen vorzubereiten (vgl. Köller, Schiefele 2003). Damit dies gelingt, wurden an Hochschulen verschiedene Qualifikationsprogramme und Standards für Hochschullehre entwickelt und eingeführt. In hochschuldidaktischen Qualifikationsprogrammen können Lehrende ihre Lehrkompetenz systematisch weiterbilden. Zugleich wurden Standards für die Berufung neuen Lehrpersonals entwickelt, um den Anforderungen einer studierenden-orientierten Lehre und der Befähigung zu selbstreguliertem Lernen gerecht zu werden. Im vorliegenden Beitrag wird ein hochschuldidaktisches Qualifikationsprogramm näher vorgestellt

und im Hinblick auf die besonderen Anforderungen der Lehrqualifikation im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert.

1 Hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme und ihre Bedeutung im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache sind aufgrund ihres Lehrbereichs häufig mit beruflichen Veränderungen konfrontiert. Im Laufe ihres Berufslebens arbeiten viele Lehrende über längere Zeiträume in unterschiedlichen Ländern und unter verschiedenen Rahmenbedingungen. Häufig müssen sie sich auf einen immer wieder unterschiedlichen Kulturkreis ihrer Lerner, veränderte Lehrschwerpunkte und Lehrmaterialien einstellen. Dies erfordert von Lehrenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache eine hohe Flexibilität. Der Fremdsprachenunterricht an Schulen und Hochschulen bleibt in seiner Form hingegen weitestgehend stabil. Im traditionellen Fremdsprachenunterricht übernimmt der Lehrende die Strukturierung des Spracherwerbs für die Lernenden, aufgrund von inhaltlichen Vorgaben, zeitlich festgelegten Anforderungen und fehlenden authentischen Situationen. Der Lehrende gibt Lehrziele, Inhalte, Übungsmethoden und Lernbereiche vor, mit Hilfe derer die Fremdsprache erlernt werden soll. Zumeist ist die Lehre durch einen fragenentwickelnden Unterricht gekennzeichnet, bei dem der Lehrende Fragen an die Lerner stellt und diese zur Beantwortung auffordert, sie korrigiert und wiederholen lässt. Überwiegendes Lernziel in dieser Form des Spracherwerbs ist die präzise und regelkonforme Satzplanung durch die Lernenden (vgl. Huneke, Steinig 2005). Zugleich sind diese unterrichtlichen Kommunikationsstrukturen jedoch nicht förderlich für einen authentischen Spracherwerb. Vielmehr können sie zu einer Unsicherheit beim Sprechen einer neuen Sprache führen, da die formalsprachliche Korrektheit der Gestaltung natürlicher Redeanlässe vorgezogen wird. Daher ist es für Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache umso wichtiger, die Grundfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) mit einer professionellen Methodenvielfalt in annähernd authentischen Situationen zu erarbeiten, damit die Lernenden einer Fremdsprache befähigt werden, Gespräche zu eröffnen und sie zu beenden, Sprecherwechsel zu initiieren und auf Äußerungen zu reagieren (vgl. Neuner, Hunfeld 2007). Dies erfordert eine besonders reflexive methodische Lehrkompetenz von Lehrenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache.

Bis vor kurzem war die Entwicklung dieser Lehrkompetenz, d. h. die Befähigung Lehrziele zu entwickeln, Übungsmethoden anzuwenden und Inhalte auszuwählen, zumeist durch einen selbstbestimmten *learning by doing-Prozess* gekennzeichnet (vgl. Groth 2003). Es fehlte an systematischen Begleitungs- und Beratungsangeboten für Lehrende an Hochschulen und an Einrichtungen der Erwachsenenbildung. In den letzten Jahren hat sich dies allerdings deutlich geändert. Durch Maßnahmen zur Förderung der Lehrkompetenz konnten sich neue Weiterbil-

dungseinrichtungen und -programme etablieren, die die Entwicklung einer methodischen Lehrkompetenz unterstützen. In Universitätsprojekten (beispielsweise im Universitätsprojekt *LehreLernen* an der Friedrich-Schiller Universität Jena) sowie Hochschuldidaktischen Zentren und Netzwerken (beispielsweise im Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen an der Universität Leipzig) werden interessierte Lehrende beim Aufbau ihrer Lehrkompetenz systematisch unterstützt. Die Weiterbildungseinrichtungen bieten zumeist verschiedene Programme an, die sich an den bisherigen Qualifikationen und Anforderungen der Lehrenden orientieren.

Im Universitätsprojekt *LehreLernen*¹ beispielsweise können Lehrende in ein- bzw. zweitägigen hochschuldidaktischen Workshops Wissen zur Planung von Lehrveranstaltungen, Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie Prüfung in Lehrveranstaltungen und Beratung erwerben. Hierbei zielen die Workshops direkt auf eine praxistaugliche Anwendung des neuen Wissens, beispielsweise den Einsatz didaktischer Analysen, lerngerechte Inhaltsauswahl, Inhaltsreduzierung und Übungsmethoden in Lehrveranstaltungen (s. Tab. 1).

Darüber hinaus können interessierte Lehrende auch an zwei systematischen Zertifikatsprogrammen (Lehrqualifikation Basic und Lehrqualifikation Advanced) teilnehmen (s. Tab. 1). Diese längerfristigen Qualifikationsangebote sollen durch die regelmäßige Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit ein Bewusstsein für das eigene Lehrhandeln schaffen. In diesen systematischen Zertifikatsprogrammen werden sowohl didaktische Inhalte zur Planung, Durchführung von Lehrveranstaltungen und Prüfung vermittelt, wie auch die Lehre der Teilnehmenden evaluiert und reflektiert. In beiden Zertifikatsprogrammen bilden Videoaufzeichnungen der eigenen Lehrveranstaltungen ein authentisches Lehrmaterial. Durch den didaktischen Input und die Reflexion der eigenen Lehrveranstaltung erlernen die Teilnehmenden den Umgang mit verschiedenen Lerntypen, Rahmenbedingungen und Lehrinhalten.

¹ www.lehrelernen.uni-jena.de (letzter Abruf 26.9.11).

Tab. 1: Angebote des Universitätsprojekts LehreLernen

Eintägige Hochschuldidaktische Workshops	Zertifikat „Lehrqualifikation Basic“	Zertifikat „Lehrqualifikation Advanced“
Planung von Lehrveranstaltungen <ul style="list-style-type: none"> • Zeitmanagement • Stoffauswahl • Stoffreduzierung 	Didaktische Grundlagenworkshops zur Durchführung von Lehrveranstaltungen	Didaktische Grundlagenworkshops zur Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie Prüfung in Lehrveranstaltungen
Durchführung von Lehrveranstaltungen <ul style="list-style-type: none"> • Methodeneinsatz • eLearning • Präsentation von Inhalten 	Videoaufzeichnung einer eigenen Lehrveranstaltung der Teilnehmenden und detailliertes Feedback durch geschultes Personal	Videoaufzeichnung einer eigenen Lehrveranstaltung der Teilnehmenden und detailliertes Feedback durch geschultes Personal
Prüfung in Lehrveranstaltungen <ul style="list-style-type: none"> • Klausurkonstruktion • mündliches Prüfen 	Gruppenreflexionen anhand von Ausschnitten aus den Videoaufzeichnungen	Gruppenreflexionen anhand von Ausschnitten aus den Videoaufzeichnungen
Beratung <ul style="list-style-type: none"> • Studierendengespräche • Feedbacks 	Freiwilliger Besuch weiterer hochschuldidaktischer Workshops	Gestaltung eines eigenen Lehrportfolios

Lehrende können durch ihr neu erworbenes Wissen über die methodische Gestaltung von Lehrsituationen und Redeanlässen, die Einbeziehung der Lernenden in das Veranstaltungsgespräch und die Auswahl authentischer Lehrmaterialien flexible Strategien entwickeln, um auf neue Situationen reagieren.

Hierbei geht es für Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache insbesondere um die Auswahl von Inhalten und Übungen, die authentische Kommunikationssituationen fördern und mit Hilfe derer die sprachliche Korrektheit im Sinne der funktionalen Grammatik (vgl. Götze 2010; Fendler 2008) erreicht wird.

Ein Beispiel für ein solches Zertifikatsprogramm ist die „Lehrqualifikation Advanced“ des Universitätsprojekts LehreLernen an der Friedrich-Schiller Universität Jena. Dieses Zertifikatsprogramm richtet sich an erfahrende Lehrende mit mindestens drei Semestern Lehrerfahrung (Post-Docs und Professoren). Über

einen Zeitraum von zwei Jahren besuchen die Teilnehmenden fünf hochschuldidaktische Workshops, die sich mit folgenden Themen beschäftigen:

1. Der Planung von Lehrveranstaltungen – beispielsweise der Auswahl authentischer Lehrtexte und Materialien sowie die Vorbereitung von praxisnahen Gesprächssituationen.
2. Der Durchführung von Lehrveranstaltungen – beispielsweise Lehrmethoden, die die Umsetzung von kommunikativen Redeanlässen und sprachlichen Beteiligung von Studierenden unterstützen.
3. Der Beratung von Studierenden – um beispielsweise lernorientierte Feedbacks und Hilfestellungen zu geben.
4. Der Prüfung von Studierenden – beispielsweise durch die Entwicklung von Prüfungsformaten, die die Anwendung der Sprache explizit berücksichtigen oder aber auf den interkulturellen Vergleich von Sprachen zielen.
5. Der Gestaltung eines eigenen Lehrportfolios – beispielsweise als Qualifikationsnachweis für Bewerbungen.

Zusätzlich werden die Teilnehmenden in einer eigenen Lehrveranstaltung per Video aufgezeichnet und erhalten hierzu ein individuelles Feedback durch ein hochschuldidaktisches Expertenteam sowie eine Fremdevaluation von den Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen. Durch die Besprechung der eigenen authentischen Lehrsituationen mit dem aufgezeichneten Lehrenden können studierendenorientierte Lehrkonzepte und -methoden für zukünftige Lehrveranstaltungen entwickelt werden. Darüber hinaus werden einzelne Ausschnitte aus der Videoaufzeichnung zusätzlich in fünf Reflexionsveranstaltungen in der Gruppe aller Teilnehmenden vorgestellt und reflektiert. Zentrale Elemente dieser Auswertungen sind:

- a. Die Zielorientierungen, die in den Ausschnitten erkennbar waren, beispielsweise die Zielbenennung und Transparenz der Veranstaltungsstruktur,
- b. der Methodeneinsatz durch den Lehrenden und
- c. die Lernbegleitung der Studierenden.

Durch den Einsatz der Videoaufzeichnungen können die Teilnehmenden für einen Perspektivwechsel auf ihre eigene Lehrveranstaltung sensibilisiert werden. Dies erleichtert zugleich eine Fokussierung auf Inhalte, Situationen und Übungen in denen eine authentische Kommunikation in einer fremden Sprache trainiert werden kann und die Rolle des Lehrenden neu reflektiert wird. In einem weiteren Schritt werden die Beiträge und Erfahrungen aus der eigenen Lehre und den Weiterbildungsangeboten in einem Lehrportfolio aufbereitet, strukturiert und reflektiert. Es dient als überdauerndes Selbstlerninstrument, als Sammlung von Lehrmethoden, Medien und Materialien sowie als Nachweis einer systematischen

Lehrqualifikation für die Teilnehmenden (vgl. Fendler, Gläser-Zikuda 2011; Sczycrba 2009).

2 Das Lehrportfolio als Qualifikationsnachweis

Mit der veränderten Lehrsituation an europäischen Hochschulen und Sprachinstituten haben sich auch die Anforderungen bei der Bewerbung für Stellen in der Lehre geändert. Im Zuge der Optimierung der Bildungsangebote für Lernende fordern immer mehr Hochschulen und Sprachinstitute systematische Qualifikationsnachweise von ihren Bewerbern ein. Insbesondere im englischsprachigen Raum sowie in den nord- und westeuropäischen Ländern wird der Nachweis einer Lehrqualifikation erwartet (vgl. Seldin 1997), beispielsweise an den Universitäten Maastricht, Washington State und Tromsø. Zugleich sind immer mehr Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache auch nebenberuflich als freie Trainer/innen tätig, die sich potentiellen Interessierten fachlich und methodisch kompetent präsentieren müssen. Ein geeigneter Nachweis der Lehrkompetenz ist daher insbesondere für Lehrende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache von hoher Relevanz.

Hierbei hat sich das Lehrportfolio als Instrument zur Darstellung der eigenen Lehrprofessionalität hervorgetan. In einem Lehrportfolio können Lehrende sich und ihre Überzeugungen zur Lehre vorstellen, ihre Lehrmethoden mit Praxisbeispielen darstellen und durch externe Feedbacks untermauern (vgl. Fendler, Gläser-Zikuda 2011; Sczycrba 2009). Zugleich geben Lehrende einen Ausblick auf Lehrziele und ihr Engagement für eine studierendenorientierte Lehre. Das Lehrportfolio ergänzt die sonst üblichen Unterlagen zu Forschungs- und Publikationsleistungen um eine detaillierte und individuelle Darstellung der Lehrbefähigung.

In den USA, Kanada und Australien hat das Lehrportfolio eine lange Tradition (vgl. Seldin 1997). Dort wird es bei Bewerbungen an Hochschulen und anderen Lehreinrichtungen zumeist verpflichtend eingefordert (vgl. Abb. 1). Auch an deutschen Hochschulen gewinnt das Lehrportfolio bei Bewerbungen für Stellen mit einem hohen Lehranteil immer mehr an Bedeutung, beispielsweise an der Fachhochschule Jena (vgl. Fendler in Druck; Haidle 2009).

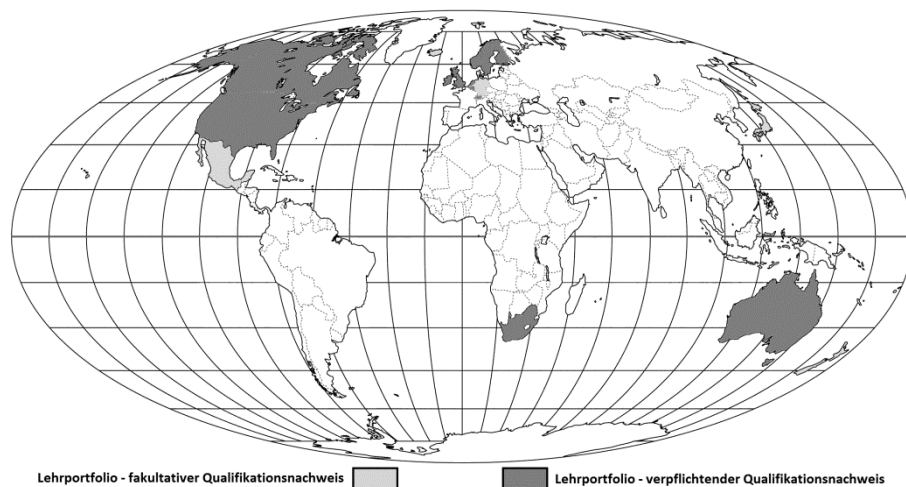


Abb. 1: Verwendung von Lehrportfolios (Fendler: in Druck)

Grundsätzlich kann das Lehrportfolio im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache unterschiedliche Funktionen haben. Zum einen kann es, wie bereits angesprochen, als Qualifikationsnachweis bei Bewerbungen oder selbstständigen Tätigkeiten dienen. Zum anderen unterstützt es die Selbstwahrnehmung und die Reflexion der eigenen Lehre. Hierdurch schafft das Lehrportfolio einen Raum zur Evaluation, Kommunikation und für das selbstregulierte Lernen (vgl. Häcker 2005).

Am Beispiel des Lehrportfolio-Konzepts des Universitätsprojekts *LehreLernen* sollen im Folgenden einerseits die Merkmale und Bestandteile des Lehrportfolios dargestellt, und andererseits das spezifische Potential für den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache illustriert werden.

Ein Lehrportfolio, das sowohl in Papier, als auch in elektronischer Form gestaltet werden kann, umfasst in der Regel 2 bis 14 Seiten und verfügt über einen Anhang, in dem Belege zu Lehrveranstaltungen, Weiterbildungen und Qualifikationen gesammelt werden. Die dokumentierten Materialien können Videoaufzeichnungen, Arbeitsmaterialien, Evaluationen oder Auszeichnungen sein. Ein Beispiel für ein Lehrportfolio im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und Hochschuldidaktik kann unter <http://lehrportfolio.pbworks.com> (letzter Abruf 26.9.11) abgerufen werden.

Das Lehrportfolio gliedert sich in verschiedene Kapitel, die zumeist die *Lehrbiographie*, das *Lehrkonzept*/die *Lehrphilosophie*, den *Lehransatz* und die *Lehrmethoden*, die *Evaluationen* und *Feedbacks* zur eigenen Lehre sowie *Engagement und zukünftige Ziele in der Lehre* darstellen. Das erste Kapitel *Lehrbiographie* stellt den Autor/die Autorin und seine/ihre bisherigen Leistungen in der Lehre im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache dar. Hierfür kann der Autor/die Autorin explizit über seinen/ihren Werdegang an Hochschulen und Sprachinstituten, bisherige

Lehrveranstaltungen im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache und Zielgruppen (A1 bis C2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens) sowie erworbene Qualifikationsnachweise berichten, beispielsweise Weiterbildungsbescheinigungen vom Goethe-Institut. Im zweiten Kapitel *Lehrkonzept* beschreibt der/die Autor/in seine/ihre Erwartungen an die Lehre, Lehrziele sowie Vorstellungen über das Lernen. Hierdurch können die Überzeugungen der Portfolioverfasser/innen mit dem Lehrprofil der Hochschule oder des Sprachinstituts abgeglichen werden. Das dritte Kapitel *Lehransatz und Lehrmethoden* fokussiert das Handlungsrepertoire des Lehrenden, sein Handlungsfeld und die Lehrinhalte seiner Veranstaltungen. Hierbei gibt er Auskunft über die Planung und Gestaltung seiner Lehrveranstaltungen, seine eingesetzten Lehrmethoden und die Überprüfung des Lernerfolges. Mit einer exemplarischen Darstellung einer eigenen Lehrveranstaltung kann der Autor/die Autorin einen Bezug zu den weiteren Kapiteln des Lehrportfolios herstellen und dem Leser/der Leserin ein didaktisches Bild seiner/ihrer Lehrveranstaltung vor Augen führen. Zugleich wird auch das fachspezifische Wissen transparent, wenn die Lehrveranstaltungsbeschreibung mit Inhalten und Lehrmaterialien gefüllt werden. Insbesondere für Lehrende die in Sprachlaboren und Sprachinstituten mit spezifischen Lehrmethoden (beispielsweise aus der audiolingualen Methode) arbeiten, kann dies von Vorteil sein. Im Kapitel *Evaluationen und Feedback* nimmt der Autor/die Autorin Bezug auf die vorher beschriebenen Vorstellungen, Lehrmethoden und Lehrveranstaltungen. Mittels Rückmeldungen von Studierenden, Kolleg/innen oder Gutachter/innen wird die eigene Lehre evaluiert und ein Perspektivwechsel erreicht. Zugleich kann der Autor/die Autorin seine/ihre erhaltenen Rückmeldungen mit eigenen Annahmen ergänzen und sie in Beziehung zu seinen/ihren Vorstellungen über die Lehre im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache setzen. Hierbei sollte stets Bezug zu den vorher beschriebenen Lehrveranstaltungen und eingesetzten Methoden genommen werden, um die Konsistenz des Lehrportfolios nicht zu gefährden. Das Kapitel *Engagement und zukünftige Ziele in der Lehre* schließt das Lehrportfolio ab. Aus Evaluationen erhaltenes Feedback sollte genutzt werden, um Veränderungen, erreichte und zukünftige Ziele zu visualisieren. Damit belegt der Autor/die Autorin seine/ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion und zum selbstbestimmten Lernen. Darüber hinaus hat er/sie die Gelegenheit, auch sein/ihr weiteres Engagement für die Lehre, beispielsweise die Durchführung von Abendkursen für Sprachinteressierte vorzustellen. Für den Leser/die Leserin des Lehrportfolios werden hierdurch Anknüpfungspunkte transparent, die eine gemeinsame Zusammenarbeit in Kursen oder einen Sprachaustausch zulassen. Damit das Lehrportfolio vollständig ist, bedarf es einer Ergänzung weiterführender Belege oder Nachweise. Im *Anhang* kann der Autor/die Autorin daher die Auflistungen bisheriger Lehrtätigkeiten, die Evaluationen seiner Lehrveranstaltungen, Qualifikationsnachweise und Arbeitsmaterialien von Lernenden anfügen, die für ein weiteres Verständnis hilfreich erscheinen. Hierdurch wird eine detaillierte

Darstellung fachlicher Kompetenzen und Lehrerfahrungen für den Leser/die Leserin gewährleistet.

Lehrportfolios können als Qualifikationsnachweis bei Bewerbungen um Professuren und Dozenturen an Hochschulen und Sprachinstituten erfolgreich eingesetzt werden. Im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache bietet sich das Lehrportfolio darüber hinaus auch für selbstständige Trainer/innen an, die hierdurch potentiellen Interessierten einen detaillierten Einblick in ihre Lehrveranstaltungen, Lehrinhalte und deren Umsetzung geben können. Durch die Darstellung der eigenen Lehrkompetenz können sowohl der Autor/die Autorin, wie auch der Leser/die Leserin die Erwartungen und Vorstellungen über eine studierendenorientierte Lehre überprüfen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Zugleich schafft das Lehrportfolio einen neuen Raum, um die eigenen Vorstellungen von Lehre zu reflektieren, die Lehrveranstaltungen zu evaluieren und zu optimieren. Hierdurch werden Lehrende in der Entwicklung ihrer eigenen Lehrkompetenz systematisch unterstützt und für ein lebenslanges Lernen vorbereitet.

3 Zusammenfassung

Eine erfolgreiche Entwicklung der eigenen Lehrkompetenz erfordert von Lehrenden im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache eine Auseinandersetzung mit veränderten Lehr-Lernkulturen sowie den Anforderungen an Lehrende in Hochschulen und Sprachinstituten. Eine didaktisch-methodische Ausbildung ist hierfür unerlässlich, um die Lehrenden in der Planung, Durchführung und Prüfung ihrer eigenen Lehrveranstaltungen professionell zu begleiten. Zugleich bietet ein strukturiertes Vorgehen in der Weiterbildung von Lehrenden die Möglichkeit, bisherige Lehrtätigkeiten systematisch zu reflektieren, neue Lehrmethoden auszuprobieren und authentische Lehrmaterialien zu entwerfen. Das Universitätsprojekt LehreLernen beispielsweise unterstützt Lehrende durch hochschuldidaktische Workshops, Videoaufzeichnungen sowie dazugehörige Rückmeldungen und Reflexionen in Gruppen. Darüber hinaus stellt das Lehrportfolio im Universitätsprojekt LehreLernen einen Ansatz zur Förderung selbstbestimmten Lernens dar. Mit Hilfe des Lehrportfolios können Lehrende wichtige Elemente ihrer Lehre strukturieren, elaborieren und Schwerpunkte für ihre fachliche und methodische Weiterbildung setzen. Die systematische Gestaltung eines Lehrportfolios schafft darüber hinaus einen Raum zur Sammlung von eigenen Lehrmaterialien und ermöglicht die Kooperation mit anderen Lehrenden und Instituten. Zusätzlich unterstützt das Lehrportfolio die Autor/innen auch bei ihren Bewerbungen für neue Professuren bzw. Dozenturen und der Akquise von neuen Lernenden. Durch die Gestaltung eines Lehrportfolios können Lehrende ihre individuellen Lehrprofile für Leser transparent machen und wichtige Anknüpfungspunkte für eine zukünftige Zusammenarbeit schaffen. Hierdurch gewährleisten Lehrportfolios auch für Hochschulen und Institute eine Profilbildung durch eine optimierte

Personalauswahl und die Veröffentlichung der Lehrportfolios ihrer Mitarbeiter/innen.

Literatur

- Fendler, Jan; Gläser-Zikuda, Michaela (2011): Das Lehrportfolio – Ein Instrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung in der Hochschullehre. In: *hds.journal* 1/2011, 29–42.
- Fendler, Jan (in Druck): Das Lehrportfolio in Berufungsverfahren – Standards und Möglichkeiten. In: Szczyrba, Birgit; Gotzen, Susanne (Hrsg.): *Das Lehrportfolio – Darstellung, Entwicklung und Nachweis von Lehrkompetenz an Hochschulen*. Berlin: LIT Verlag.
- Fendler, Jan (2008): *Funktionale Grammatik im Unterricht*. München: GRIN Verlag.
- Götze, Lutz (2010): Eine funktionale Grammatik für Deutsch als Fremdsprache. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter, 81–94.
- Groth, Christian (2003): Der Sprung ins kalte Wasser: Praktische Tipps für Anfänger – Erfahrungsbericht eines „Neulings“. In: Berendt, Brigitte; Voss, Hans-Peter; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe. G 2.1.
- Häcker, Thomas (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: *Portfolio The Magazine Of The Fine Arts* 8, 1–11.
- Haidle, Miriam (2009): Ein Lehrportfolio als Teil von Bewerbungsunterlagen. In: Baatz, Christine; Richter, Regine (Hrsg.): *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*. Tübingen: Arbeitsstelle Hochschuldidaktik, 6–65.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Köller, Olaf; Schiefele, Ulrich (2003): Selbstreguliertes Lernen im Kontext von Schule und Hochschule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 17, 155–157.
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (2007): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Berlin: Langenscheidt.
- Seldin, Peter (1997): *The teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion a tenure decision*. Bolton: Anker Publishing Co.
- Szczyrba, Brigit (2009): Das Auge kann sich selbst nicht sehen. Selbstevaluation mit dem Lehrportfolio. In: von Richthofen, Anja; Lent, Michael (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung im Studium und Lehre*. Bielefeld: Bertelsmann, 158–169.

Nützliche Hinweise zur Beantragung von EU-Fördermitteln und zur Durchführung von EU-Projekten¹

*Nadja Daghbouche und das Team des Göttinger EU-Hochschulbüros²
(Göttingen)*

1 Einleitung

Die Maßnahmen der Europäischen Union auf dem Gebiet der Forschung zielen stets darauf ab, die Zusammenarbeit verschiedener Partner weiter anzuregen und zu stärken. Dazu wurde das Konzept des Europäischen Forschungsraumes (EFR bzw. ERA – European Research Area) entwickelt, das den Forschenden einen *grenzenlosen Raum* bieten möchte, in dem Förderprogramme, Projekte und Infrastrukturen aufeinander abgestimmt und gemeinsam genutzt werden. Die Forschungs- und Bildungsprogramme der EU bieten attraktive Möglichkeiten, die Potenziale der Forschungseinrichtungen in einem europäischen Kontext zu fördern und zu präsentieren.

Entsprechend den aktuellen politischen Ereignissen hat die EU auch die Möglichkeit, gezielt Anpassungen in ihren Programmen vorzunehmen und Kooperationsschwerpunkte zu setzen.

So ist nach den Ereignissen des *Arabischen Frühlings* der Fokus auf die Weiterentwicklung der Bildungs- und Strukturmaßnahmen in den Ländern Nordafrikas gerichtet worden. Ausdruck dafür ist u. a., dass das Budget der Ausschreibung für

¹ Die Folien der EU-Fördermittelberatung von Annegret Middeke und Matthias Jung befinden sich auf der Homepage des FaDaF im „Archiv 2011“: www.fadaf.de (letzter Abruf 25.5.12)

² Das Team des Göttinger EU-Hochschulbüros: <http://www.eubucero.uni-goettingen.de> (letzter Abruf 25.5.12); nadja.daghbouche@zvw.uni-goettingen.de

2012 im Bildungsprogramm Tempus fast verdoppelt wurde. Den WissenschaftlerInnen bietet die EU-Förderung damit nicht nur die Möglichkeit der Finanzierung ihrer Forschungsvorhaben, sondern auch die Möglichkeit, die Chancen der erweiterten Europäischen Union und das vielfältig vorhandene Wissen zu nutzen, zu vernetzen und gemeinsame Ideen voranzutreiben.

Der Vorteil, als Partner zum Gelingen eines EU-Projektes beizutragen, liegt in der internationalen Vernetzung mit KollegInnen, dem überschaubaren Anteil an Zeit und Inhalt sowie in der Möglichkeit, sich mit der Durchführung eines EU-Projektes vertraut zu machen.

Der Hauptvorteil ein größeres EU-Projekt zu koordinieren, liegt in der internationalen Vernetzung mit den Partneereinrichtungen und im direkten, persönlichen Kontakt zu den MitarbeiterInnen der EU-Kommission, was sich oft sehr positiv auf die Chancen zukünftiger Projektanträge auswirkt. Er führt die Vertragsverhandlungen und kann diese dann auch in seinem Sinne beeinflussen. Der koordinierenden Einrichtung wird nicht zuletzt auch der größte Anteil am Budget zuteil. Diese und weitere Aspekte erhöhen die Sichtbarkeit der koordinierenden WissenschaftlerInnen und der Einrichtung und stärken die wissenschaftliche Reputation.

2 Förderinstrumente der Europäischen Union

2.1 Das Forschungsrahmenprogramm³

Das derzeitige Hauptinstrument zur Implementierung des Europäischen Forschungsraumes ist das *7. Forschungsrahmenprogramm* (FP7). Dieses hat eine Laufzeit von 2007 bis 2013 und ein Gesamtbudget von rund 50 Milliarden Euro⁴. Das Forschungsrahmenprogramm besteht aus vier spezifischen Programmen, die den vier Hauptzielen der europäischen Forschungspolitik entsprechen und den Weg für die Herausbildung europäischer Spitzenleistungszentren ebnen sollen:

1. *Kooperation* (Forschungsprojekte),
2. *Menschen* (Mobilitätsstipendien/Marie Curie-Programm),
3. *Ideen* (Grundlagenforschung),
4. *Kapazitäten* (Infrastrukturen, Kleine und Mittlere Unternehmen etc.).

Das Programm *Menschen* bietet beispielsweise Einzelpersonen die Chance, eine berufliche Laufbahn als ForscherIn einzuschlagen, ihre Forschung durch Optionsangebote zu strukturieren und die Mobilität innerhalb des Forschungsbereiches zu stimulieren. Europäische Forscher sollen ermutigt werden, in Europa zu bleiben, während gleichzeitig die besten Forscher der Welt durch

³ <http://www.forschungsrahmenprogramm.de> (letzter Abruf 25.5.12)

⁴ <http://www.forschungsrahmenprogramm.de/budget.htm> (letzter Abruf 25.5.12)

Spitzenforschung und Infrastrukturen angezogen werden sollen. Die Mobilität von Forschern ist nicht nur ein Schlüssel zur Laufbahnentwicklung, sondern auch grundlegend für die gemeinsame Nutzung und den Transfer von Wissen zwischen Ländern und Sektoren.

Horizon 2020 – The Framework Programme for Research and Innovation, das kommende Forschungsrahmenprogramm für den Zeitraum von 2014 bis 2020, wird derzeit vorbereitet.

Die EU fördert des Weiteren zahlreiche *Bildungs- und Mobilitätsprogramme*, die die Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen verschiedener Länder oder bestimmte Lehrangebote unterstützen. Ziel dieser Programme: Das europäische Bildungssystem soll auf allen Ebenen weltweit wettbewerbsfähig sein. Die Programme fördern und verbessern u. a. die Internationalisierung der Universitäten, die Lehrqualität, interuniversitäre Kooperationen und intersektorale Netzwerke und die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen – auch bei Kooperationen mit Drittländern. Erreicht werden diese Ziele durch die (Weiter-)Entwicklung der Curricula, Mobilität von Lehrenden/Studierenden/Personal, Praktika, etc.

In der Europäischen Union finden zudem die *Strukturfonds* Anwendung, um mit finanziellen Hilfen den strukturellen, wirtschaftlichen und sozialen Problemen in der Gemeinschaft zu begegnen. Mit dem Europäischen Fonds für regionale Entwicklung (EFRE) werden Maßnahmen zur Beseitigung der Ungleichheiten zwischen Regionen oder sozialen Gruppen unterstützt, hauptsächlich um den wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhalt in der Europäischen Union zu fördern.

2.2 Beratung der WissenschaftlerInnen

Das Ziel der EU-Hochschulbüros (EU-HBs) und EU-ReferentInnen der Universitäten ist es, durch optimale Unterstützung die Bereitschaft der WissenschaftlerInnen zur Kooperation mit Partnern aus Europa und Drittländern zu erhöhen, um die Vorteile des gemeinsamen Wissens-, Bildungs- und Wirtschaftsraumes zu nutzen.

Auf der administrativen Ebene bieten die EU-HBs einen umfangreichen GrundsERVICE, der die Beratung zu den EU-Forschungs- und Bildungsprogrammen und die Unterstützung bei der Projektanbahnung, Antragstellung und Durchführung von Projekten beinhaltet. Die Budgetierung der Projekte, die Planung des Projektmanagements und das Finden passender Partner für Ihr Konsortium sind weitere Kernkompetenzen Ihres lokalen EU-HBs. Nach erfolgreicher Einwerbung der Mittel erhalten Sie Beratung und Unterstützung bei der Verhandlung der Verträge und im administrativen und finanziellen Projektmanagement.

Um regelmäßig Erfahrungen und aktuelle Informationen auszutauschen, haben sich viele EU-HBs in Netzwerken zusammengeschlossen. Das niedersächsische Netzwerk der EU-Hochschulbüros und EU-ReferentInnen besteht beispielsweise

seit 20 Jahren und trägt in gemeinsamen Veranstaltungen und mit Stellungnahmen zur Weiterentwicklung der europäisch geförderten Forschung bei.

Die Mitarbeit in europäischen Netzwerken, u. a. zur Verbreitung von Projektergebnissen der Universitäten, sowie die enge Zusammenarbeit u. a. mit Partneruniversitäten zur Generierung neuer, gemeinsamer Projekte, kommt ebenfalls den WissenschaftlerInnen und Universitäten zugute. Wenn Sie HochschulmitarbeiterInnen sind, sollte Ihr erster Ansprechpartner zur EU-Förderung daher das universitätsinterne EU-Hochschulbüro oder Ihr/e zuständige/r EU-ReferentIn sein!

Übergeordnete Beratungseinrichtungen sind das EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF)⁵ und die Kooperationsstelle EU der Wissenschaftsorganisationen (KoWi)⁶. Allgemeine aktuelle Informationen zu allen Bildungsprogrammen gibt es auf der Webseite der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission (DG Research and Innovation)⁷ sowie auf der Seite des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD)⁸.

Die Ansprechpartner für Projekte im Rahmen des EFRE-Programmes finden Sie über Ihre zuständige Verwaltungsbehörde.

2.3 Praktische Tipps – Tücken und Tricks bei der Antragstellung und Projektdurchführung

Da der Zeitraum zwischen Veröffentlichung der Ausschreibung und der Einreichungsfrist des Antrags für eine gründliche Vorbereitung in der Regel zu kurz ist, ist die *Zeitplanung* der wichtigste Aspekt. Dabei sollten Sie das EU-HB frühzeitig in Ihre Überlegungen mit einbeziehen.

Für die Vorbereitungsphase eines Koordinationsprojektes, in der Sie noch nicht gefördert werden, ist ein erheblicher Zeit- und Kostenaufwand einzuplanen, daher sollten Sie sich auch über die *Möglichkeit einer Förderung der Antragsphase* (z. B. durch die Universität oder das BMBF) informieren.

Sehr hilfreich ist es, an den laufend durch die Beratungseinrichtungen angebotenen *Informationsveranstaltungen* teilzunehmen.

Vergleichen Sie Ihre Projektidee genau mit dem *Ausschreibungstext*. Nur Projekte, die genau darauf passen, haben eine Chance angenommen zu werden.

Sinnvoll ist es dann, die *Projektskizze* mit den MitarbeiterInnen des EU-HBs oder anderen ExpertInnen zu diskutieren. Dies kann eine hilfreiche Unterstützung bei der Einschätzung der Chancen der Projektidee sein.

Generell ist es eine gute *Übung*, sich zunächst als Partner an einem Projekt zu beteiligen und so die Anforderungen, den Zeitaufwand und die sich ergebenden Möglichkeiten und Netzwerke kennenzulernen.

⁵ <http://www.eubuero.de> (letzter Abruf 25.5.12)

⁶ <http://www.kowi.de> (letzter Abruf 25.5.12)

⁷ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.htm (letzter Abruf 25.5.12)

⁸ <http://www.daad.de> (letzter Abruf 25.5.12)

In jedem Fall sollten Sie das EU-Hochschulbüro rechtzeitig benachrichtigen, wenn Sie einen Antrag planen, unabhängig davon, ob Sie koordinieren oder als Partner teilnehmen möchten!

Die Durchführung eines Forschungsprojekts im 7. *Forschungsrahmenprogramm* ist mit bestimmten Berichtspflichten über die Verwendung der Fördermittel und den wissenschaftlichen Projektfortschritt verbunden. Die Berichte dienen der Kommission als Grundlage für die Evaluierung des Projekts und weitere Zahlungen an das Konsortium. Die rechtliche Grundlage hierfür bildet die *Finanzhilfvereinbarung* (GA – Grant Agreement).

Im Gegensatz zu den nationalen Projekten wird die *Finanzabwicklung* bei EU-Projekten an vielen Universitäten direkt im EU-Büro bearbeitet. Gerade im Bereich der Finanzen muss eine Qualitätssicherung gewährleistet sein. Eine frühzeitige Beratung vor Antragstellung ist zur Budgetkalkulation unerlässlich.

Das *Projektmanagement* für die administrative Koordination und Abwicklung von EU geförderten Forschungsprojekten kann ggf. im EU-Büro mit angesiedelt werden und so die wissenschaftlichen Koordinatoren von vielen Verwaltungsaufgaben entlasten.

Generell gilt, dass jedes Förderinstrument eigene Regularien zur Projektdurchführung vorsieht, welche genau zu beachten sind!

3 Gut zu wissen

- Kontaktieren Sie das *EU-Hochschulbüro* frühzeitig.
- Respektieren Sie die strikten *formalen Anforderungen*.
- Wählen Sie Ihr *Konsortium* mit viel Fingerspitzengefühl.
- Kalkulieren Sie sorgfältig das *Budget*.
- Beachten Sie unbedingt die *Deadline*!

4 Fazit

Ein EU-Projekt ist eine herausfordernde und lohnende Erfahrung für die Wissenschaftler und deren Forschungseinrichtungen.

Die Bereitschaft und Neugier auf die Zusammenarbeit mit einem internationalen Konsortium schafft viele neue Denkanstöße und erschafft Partnerschaften, die viele weitere Möglichkeiten eröffnen.

Die hohen administrativen Anforderungen sind, dank der mittlerweile an vielen Universitäten vorhandenen guten Beratungsstrukturen, gut zu bewältigen.

Übersicht der Quellen (Stand Mai 2012)

Fachverband Deutsch als Fremdsprache:

www.fadaf.de

EU-Hochschulbüro der Georg-August-Universität Göttingen:

www.eubuero.uni-goettingen.de

Forschungsrahmenprogramm:

www.forschungsrahmenprogramm.de

EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung:

www.eubuero.de

Kooperationsstelle EU der Wissenschaftsorganisationen:

www.kowi.de

Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission:

www.ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_de.htm

Deutscher Akademischer Austauschdienst:

www.daad.de

Zwei historisch bedeutende Handelsstraßen, die Via Regia und die Via Imperii, kreuzten sich einst in Leipzig. Auf der 38. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, welche vom Herder-Institut an der Universität Leipzig ausgerichtet wurde, kreuzten sich erneut viele Wege. In zahlreichen interessanten Vorträgen unter dem Motto „LeipZIG Wege öffnen für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ teilten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit, woher sie kamen und wohin sie wollen. Entstanden ist eine aktuelle Landkarte, die alte und neue, ebene und steinige Wege sowie Abkürzungen, Umwege und Meilensteine enthält.

Die ausgewählten Beiträge des Tagungsbandes navigieren durch vier Themenschwerpunkte: 1. Kulturwissenschaften und Kulturvermittlung; 2. Linguistik in Theorie und Praxis; 3. Konzepte für eine studienbezogene Sprachausbildung; 4. Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Beruf und den traditionell veranstalteten Praxisforen Unterrichtspraxis sowie Beruf und Qualifizierung.



ISBN: 978-3-86395-111-5
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen