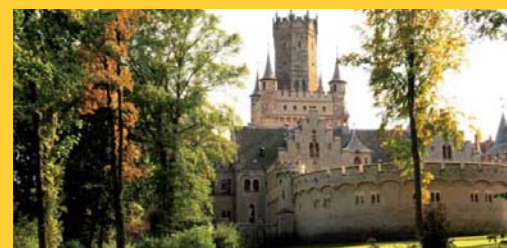


Ursula Bredel, Irina Ezhova–Heer, Stephan Schlickau (Hg.)

## Zur Sprache.kom

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache  
an der Universität Hildesheim 2012



Band 89

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen





Ursula Bredel, Irina Ezhova-Heer, Stephan Schlickau (Hg.)  
Zur Sprache.kōm

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



erschienen als Band 89 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“  
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2014

---

Ursula Bredel, Irina Ezhova-Heer,  
Stephan Schlickau (Hg.)

## Zur Sprache.kom

Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache

39. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremdsprache  
an der Universität Hildesheim 2012

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 89



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/](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 OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Irina Ezhova-Heer

Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz

Titelabbildung: Hörsaal Universität Hildesheim, Schloß Marienburg: Michael Gäbler ([wikipedia.de](http://wikipedia.de)), Mitte rechts: Archiv des IIK Düsseldorf, 3 Migrantinnen: Chris Gossmann

© 2014 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-124-5

ISSN: 1866-8283

# Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
--------------	---

## **Themenschwerpunkt 1**

### **Sprachlernwege – Sprachlernbiographien: Fremd- und Zweitsprachenlernen, Lehr- und Unterrichtskonzepte aus der Perspektive von Lernenden**

Sektionsbericht.....	13
----------------------	----

Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich <i>Marion Döll &amp; Lisanne Heller (Wien, Österreich)</i> .....	17
---	----

Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen <i>Olja Larrew (Frankfurt am Main, Deutschland)</i> .....	31
--	----

Für eine psycholinguistisch orientierte Fremdsprachendidaktik. Anmerkungen auf Grundlage einer exemplarischen Studie zum Negationserwerb im Deutschen <i>Steffi Winkler (Osnabrück, Deutschland)</i> .....	51
---	----

## **Themenschwerpunkt 2**

### **Authentische interkulturelle Kommunikation im Rahmen von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache**

Sektionsbericht.....	71
----------------------	----

Bewerbungsschreiben als Manifestationen interkultureller Unterschiede <i>Erika Kegyes (Miskolc, Ungarn)</i> .....	73
--	----

Interkulturelle Kommunikation: Chancen und Potenziale im Deutschunterricht <i>Varvara Lange (Göttingen, Deutschland)</i> .....	93
Komplimente und Scherze in der deutsch-chinesischen studentischen E-Mail-Kommunikation <i>Lifen Zhang (Nanjing, China; Göttingen, Deutschland)</i> .....	109
Die Generierung von <i>als-</i> und <i>como-</i> Prädikativen in den Fremdsprachen Deutsch und Portugiesisch: Eine Fallstudie zu funktionalen und kognitiven Aspekten der Textproduktion beim Schreiben von Tagungsabstracts <i>Júlio César Matias (Leipzig, Deutschland)</i> .....	127
„Ich bin in der Minderheit und will nichts aufdrängen“ – Manifestationen von Interkulturalität im deutsch-polnischen Online-Forum <i>Sylvia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań, Polen), Antje Stork (Mainz, Deutschland) &amp; Victoria Storozhenko (Marburg, Deutschland)</i> .....	159

### **Themenschwerpunkt 3**

#### **Methoden im DaF-/DaZ-Unterricht im Spannungsfeld von Kreativität, Ganzheitlichkeit und Effektivität**

Sektionsbericht.....	177
Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie <i>Janina Reber &amp; Jörg Roche (München, Deutschland)</i> .....	179
Von der Kunst aus: Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst – Darstellung der Entwicklung, Dokumentation und Evaluation eines DaZ-Förderkonzeptes im Fachunterricht Kunst, Klasse 5 <i>Tanja Fohr (Kassel, Deutschland)</i> .....	197
Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen – Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts <i>Kristina Peuschel (Leipzig, Deutschland)</i> .....	213
Sprechen und Vortragen kreativ, ganzheitlich und effektiv lernen. Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht <i>Anke Stöver-Blahak (Hannover, Deutschland)</i> .....	229



## **Themenschwerpunkt 4**

### **Professionalisierung im DaF-/DaZ-Bereich**

Sektionsbericht.....	249
Konzepte frühkindlicher Mehrsprachigkeit bei Erzieherinnen <i>Nicole Ehrmann (Regensburg, Deutschland)</i> .....	253
Sprachförderkompetenzen in der fachschulischen Ausbildung von ErzieherInnen: Grundlagen und ein Modellprojekt <i>Kerstin Mehler &amp; Rebekka Weitkamp (Mannheim, Deutschland)</i> .....	273
Curriculare Grundlagen DaZ und universitäre Ausbildung in Schleswig-Holstein <i>Monika Budde (Flensburg, Deutschland)</i> .....	287
Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich <i>Magdalena Michalak (Köln, Deutschland)</i> .....	301

## **Praxisforum A**

### **Unterrichtspraxis**

Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und beim Übergang zur Grundschule dokumentieren und fördern – Die pädagogische Arbeit mit dem Europäischen Sprachportfolio für drei- bis siebenjährige Kinder <i>Giovanni Cicero Catanese &amp; Otto Filtzinger (Mainz, Deutschland)</i> .....	325
Zwischen Frosch und Kaulquappe: Genus als Kongruenzproblem mehrsprachiger Kinder in der Sprachdidaktik <i>Elke Montanari (Hildesheim, Deutschland)</i> .....	333
Fremdsprachlicher Literaturunterricht als kreative, mediale Begegnung „in fremden Gärten“ – Beispiel eines gelungenen Unterrichtskonzepts <i>Emilie Martinež (Jena, Deutschland)</i> .....	341
Deutsch als Fremdsprache für Juristen – Unterrichtsreihe „Die Verfassung – Deutschland, Italien, Europa“ <i>Sarita Batra (Turin, Italien)</i> .....	357

Bärenstark und bienenfleißig: Tiere bewerben sich um einen Platz  
auf der Arche Noah – Ein modularisiertes und erweiterbares Kurskonzept  
zum kreativen Schreiben  
*Martin Lange (Kiel, Deutschland)* ..... 367

Alles Wetter oder was? Zum Smalltalk im DaF-Unterricht  
*Hans-Joachim Schulze (Helsinki, Finnland)*..... 383

### **Plenarvortrag**

Im oder gegen den Trend? – Oder: Woher sollen methodische Innovationen  
im Fach Deutsch als Fremdsprache kommen und was könn(t)en sie für die  
Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften leisten?  
*Frank G. Königs (Marburg, Deutschland)*..... 389

## Vorwort

Vom 31. Mai bis 2. Juni 2012 fand an der Universität Hildesheim unter dem Motto *Zur Sprache.kom* die 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache statt. Organisiert wurde sie zusammen mit dem Verband vom Institut für deutsche Sprache und Literatur und vom Institut für interkulturelle Kommunikation.

Die Themenschwerpunkte akzentuierten je unterschiedliche Aspekte des Lernens und Lehrens von Deutsch als fremder oder zweiter Sprache: Im Themenschwerpunkt (1) Sprachlernwege wurden Lernprozesse und -erfahrungen aus der Lernerperspektive sowie Konzepte durchgängiger Sprachförderung thematisch. Mit dem Themenschwerpunkt (2) Authentische Kommunikation rückte die Diskussion um die angemessene Auswahl und Bearbeitung von Lern- und Forschungsgegenständen bei der Bearbeitung interkultureller Kommunikation ins Zentrum. Über Verfahren des Unterrichts und Lernens diskutierten die Teilnehmer/-innen des Themenschwerpunkts (3) Kreative Methoden. Der Themenschwerpunkt (4) Professionalisierung widmete sich neuen Konzepten der Aus- und Weiterbildung von Lehrenden im Bereich DaF und DaZ.

Zusätzlich zu den thematisch gebundenen Themenschwerpunkten stand den Teilnehmer/-innen das Forum Unterrichtspraxis und das Forum Beruf und Qualifizierung zum Austausch zur Verfügung, in denen praktische und bildungspolitische Fragen bearbeitet wurden. Für die inhaltliche Gestaltung der Themenschwerpunkte waren jeweils Teams aus Verantwortlichen des FaDaF und der Universität Hildesheim zuständig, die Foren wurden von Mitgliedern des FaDaF strukturiert; die Beiträge des Forums A, Unterrichtspraxis, sind im vorliegenden Sammelband dokumentiert.

Themenschwerpunkt/Forum	Betreuer/-innen
1. Sprachlernwege	Beatrix Kreß (Uni Hildesheim), Udo Ohm (FaDaF), Irene Pieper (Uni Hildesheim)
2. Authentische Kommunikation	Stephan Schlickau (Uni Hildesheim), Winfried Thielmann (FaDaF), Mattheus Wollert (FaDaF)
3. Kreative Methoden	Elke Montanari (Uni Hildesheim), Inger Petersen (FaDaF)
4. Professionalisierung	Ursula Bredel (Uni Hildesheim), Gisella Ferraresi (FaDaF)
Forum A Unterrichtspraxis	Martin Lange (FaDaF), Gabriela Leder (FaDaF)
Forum B Beruf und Qualifizierung	Amadeus Hempel (FaDaF), Annegret Middeke (FaDaF)

Gerahmt wurde die Arbeit in den Gruppen von drei Plenarvorträgen. Kristina Cunningham von der EU-Kommission widmete sich unter dem Titel „Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz für Wachstum und Beschäftigung – und wo befindet sich die Deutsche Sprache in Europa?“ sprachpolitischen Fragen. Frank Königs von der Universität Marburg sprach mit dem Thema „Methodische Innovationen im Fach DaF und die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften“, einen Zusammenhang an, der im Themenschwerpunkt (4) weiter entfaltet wurde. Die schriftliche Fassung des Beitrages ist in diesem Band abgedruckt. Rosemary Tracy von der Universität Mannheim öffnete mit ihrem Vortrag „Individuelle Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall der Wissensgesellschaft“ die Perspektive von der Fokussierung auf eine Zielsprache hin zum Konzept mehrsprachiger Biographien.

Auf der Basis des Gesamtangebots ergab sich ein intensiver kollegialer Austausch mit viel Zeit für die Teilnehmer/-innen an den unterschiedlichen Themenschwerpunkten zu arbeiten.<sup>1</sup>

Damit die Organisation und die Durchführung einer solch großen Tagung gelingen können, benötigt es vieler helfender Hände. Zu nennen ist hier vor allem die Hauptverantwortliche und Mitherausgeberin dieses Bandes, Frau Irina Ezhova-Heer, die die gesamte Organisation der Tagung von Beginn an übernommen und

---

<sup>1</sup> Die Zufriedenheit mit der Tagung wurde online erhoben. Die Auswertung der Umfrage finden Sie unter <http://www.fadaf.de/de/archiv/2012/fadaf-jt-auswertung.pdf>.

mit großem Engagement umgesetzt hat. Die studentischen Hilfskräfte<sup>2</sup> haben die Vorbereitungen mit großem Einsatz zuverlässig und engagiert unterstützt und standen während der Tagung für alle Fragen der Teilnehmer/-innen zur Verfügung. Ein Dank gilt aber auch denen, die bei solchen Gelegenheiten eher unsichtbar bleiben: Die zahlreichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Universität Hildesheim aus der Verwaltung, die uns kompetent unterstützt haben und ohne deren auch technisches know how wir manchen Schiffbruch erlitten hätten. Gedankt sei außerdem den Ausstellern, vor allen den Verlagen, deren Präsenz und Sponsoring ebenso zum Tagungserfolg beigetragen haben wie die Vortragenden, die mit ihren vielfältigen inhaltlichen und konzeptionellen Anregungen für interessante und weiterführende Diskussionen gesorgt haben.

Der Verlag, namentlich Frau Jutta Pabst und Frau Franziska Lorenz, sowie seitens des FaDaF Frau Annegret Middeke und Annett Eichstaedt, haben die Herausgabe des hier vorliegenden Sammelbandes professionell und zuvorkommend betreut. Verbliebene Fehler sind selbstverständlich von uns zu verantworten.

Ursula Bredel für das Herausgeberteam

Hildesheim im Mai 2013

---

<sup>2</sup> Anna Befus, Gesche Dumiak, Tanja Jeschke, Tuna Kaplan, Stephan Köhne, Christoph Kohlraut, Barbara Kopjar, Leon Kunofski, Ines Kuster, Luise Merker, Katja Morgener, Alexander Peche, Jessika Schaper, Natalie Schneider, Sebastian Schubert, Johanna Schwede, Frauke Spangenberg, Lioba Warzog, Kirsten Zeidler, Magdalena Zschätzsch.

# **1 Themenschwerpunkt: Sprachlernwege – Sprachlernbiographien: Fremd- und Zweitsprachenlernen, Lehr- und Unterrichtskonzepte aus der Perspektive von Lernenden**

Koordination:

*Prof. Dr. Beatrix Krefß, Prof. Dr. Irene Pieper, Prof. Dr. Udo Ohm*

Bereits in den 1970er Jahren beginnt sich in der Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung mit dem Konzept der Lerner Sprache eine zunehmende Berücksichtigung der Lernendenperspektive zu entwickeln. In der Fremdsprachendidaktik hat vor allem die Lernstrategiediskussion in Verbindung mit konstruktivistischen Einflüssen auf Lern- und Unterrichtskonzepte die Perspektive der Lernenden zur Geltung gebracht. Neben Individualisierung ist Autonomieförderung mittlerweile ein nicht selten mit zu hohen Erwartungen verknüpftes didaktisch-methodisches Prinzip. Seit den 1990er Jahren haben zudem Forschungsansätze an Einfluss gewonnen, welche die soziokulturelle Umgebung der Lernenden als konstitutiv für das Fremdsprachenlernen und den Zweitspracherwerb betrachten. Diese Ansätze sind bestrebt, Sprachlernprozessen in ihrer Verwicklung in die (Bildungs-) Biographien der lernenden Personen zu rekonstruieren.

In der Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben einige der angesprochenen Theoriebildungen teils unmittelbar in entsprechenden Konzepten ihren Niederschlag gefunden. Prominente Beispiele sind hier sicherlich Sprachlernportfolios und Sprachberatungskonzepte. Im Bereich des landeskundlichen Lernens befinden sich vergleichbare Forschungsarbeiten und praxisbezogene Konzepte in der Entwicklung. Mehr Aufmerksamkeit gilt inzwischen auch der Rolle der Literatur als Lerngegenstand in Fremd- und Zweitspracherwerb, auch in interkultureller Perspektive. Interessante Perspektiven ergeben sich aus den Forschungen zur schriftkulturellen Sozialisation.

In der Sektion sind Beiträge aus allen DaF-/DaZ-Lernzusammenhängen willkommen, die entweder empirische Forschungsarbeiten, Praxiserfahrungen und Evaluationsergebnisse aus wissenschaftlich begleiteten Projekten oder wissenschaftlich reflektierte didaktisch-methodische Konzepte thematisieren.

## **2 Themenschwerpunkt: Authentische interkulturelle Kommunikation im Rahmen von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache**

Koordination:

*Prof. Dr. Stephan Schlickau, Prof. Dr. Winfrid Thielmann, Dr. Mathews Wollert*

Die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erfolgt per se in einer interkulturellen Situation, wobei sie es u.a. auch zum Ziel hat, die Lerner zum interkulturellen sprachlichen Handeln zu befähigen. Der Gegenstand der Interkulturellen Kommunikation und seine Beforschung sind daher für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache unmittelbar einschlägig. Ein nicht unerheblicher Teil der Forschung, der in diesem Zusammenhang betrieben wird, ist aber gar nicht an faktischer interkultureller Kommunikation ausgerichtet, sondern – zur Gewinnung quantitativer Ergebnisse – etwa an Kulturdimensionen (Hofstede) orientiert, weswegen die Resultate sprachdidaktisch kaum verwertbar sind. In dieser Sektion sollen daher Beiträge zur Diskussion kommen, deren empirische Basis in Transkripten interkultureller Diskurse oder in Texten, mit denen in irgendeiner Weise eine interkulturelle Kommunikationssituation bearbeitet wird, besteht – auch im Hinblick auf deren konkrete fremdsprachendidaktische Nutzung.

Für die Didaktik des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache wären hier besonders interessant:

- Manifestationen von Interkulturalität und sprachlich bedingte Probleme in schulischer, sonstiger institutioneller oder Alltagskommunikation (etwa auch Transfer sprachlicher Handlungsmuster);
- sprachliche Bearbeitung von Interkulturalität, auch unter Berücksichtigung von Konflikt- und Missverstehenspotentialen;
- Interkulturelle Wissenschaftskommunikation;
- Umgang mit unterschiedlichen Form-/Funktionsbeziehungen in L1 und L2.

## **3 Themenschwerpunkt: Methoden im DaF-/DaZ-Unterricht im Spannungsfeld von Kreativität, Ganzheitlichkeit und Effektivität**

Koordination:

*Prof. Dr. Elke Montanari, Inger Petersen*

In diesem Themenschwerpunkt stehen methodische und didaktische Konzepte und Vorgehen im Mittelpunkt, die vielfältige Aspekte individueller Lernervoraussetzungen im Unterricht berücksichtigen und in der Art und in den Inhalten des

Lernens auf diese Lernervoraussetzungen eingehen. Es werden methodische und/oder didaktische Fragestellungen diskutiert, die Wahrnehmung, Bewegung, Kreativität und/oder handelnde Erfahrung in die Lehr-Lernsituationen einbeziehen. Beispiele sind Vorgehensweisen bei Formen autonomen Lernens, Verbindungen von Sprache mit Bewegung, Wahrnehmung oder Kunst (Tanz, Musik, Bildnerisches Gestalten ...) und anderen Erfahrungsbereichen sowie die Auseinandersetzung mit Medien, etwa zur Produktion von Podcasts, Videofilmen, weblogs usw., in der DaZ- bzw. DaF-Didaktik. So werden Beiträge zu methodischen und/oder didaktischen Fragestellungen gesucht, die die Sinne einbeziehen, und Vorgehen, welche die Handlungs- und Erfahrungsbereiche der Lernenden berücksichtigen, z.B. durch die Integration von Mehrsprachigkeit oder von Erfordernissen und Bedürfnissen sprachlichen Handelns in der Alltagswelt.

Während positive motivationale Effekte eines Sinn- und sinnesorientierten Unterrichts oft beobachtet werden, fehlen noch Untersuchungen zur Effektivität für den Sprachlernprozess und Reflexionen zur theoretischen Grundlegung. Beiträge dazu sind von großem Interesse.

Ein Anliegen dieses Themenschwerpunktes ist es, das methodische und didaktische Spannungsfeld von Kreativität, Ganzheitlichkeit und Effektivität näher zu beleuchten, positive Effekte herauszuarbeiten und mögliche Grenzen zu diskutieren.

## **4 Themenschwerpunkt: Professionalisierung im DaF-/DaZ-Bereich**

Koordination:

*Prof. Dr. Ursula Bredel, Prof. Dr. Gisella Ferraresi*

Professionalisierung im DaF-/DaZ-Bereich ist eng mit Fragen der Aus- und Weiterbildung verknüpft, die bereits auf der FaDaF-Jahrestagung 2008 in Düsseldorf in einem Themenschwerpunkt behandelt wurden (siehe den Tagungsband hrsg. von Chlosta/Jung, MatDaF Band 81, Göttingen 2010). Was hat sich in der Zwischenzeit in der Qualifizierung und Professionalisierung von DaF-/DaZ-Lehrkräften bzw. Absolvent/-innen getan? Gibt es beispielsweise mittlerweile schulartenspezifische Zielsetzungserklärungen und Qualifizierungsangebote in Deutschland, die konsequent den Aspekt der Mehrsprachigkeit berücksichtigen und entsprechende Kompetenzen vermitteln?

Für Lehrkräfte in Integrationskursen hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in den letzten Jahren einen Minimalstandard durchgesetzt. Welche Auswirkungen hat das gehabt und ist dieser Standard ausreichend? Ein weiterer, immer wichtigerer Bereich ist die vorschulische Sprachförderung. Im Vergleich zur universitären DaF-/DaZ-Ausbildung beschränken sich die Ausbildungsangebote im DaZ-Bereich für Erziehungskräfte meistens auf eine Zusatz-



ausbildung durch sehr unterschiedlichen Träger, die vielerorts keiner Qualitäts- oder Standardsicherung unterliegt. DaF-/DaZ-Kräfte werden darüber hinaus in vielen anderen Institutionen wie z.B. im Gesundheitswesen oder bei der Lehrmaterialerstellung eingesetzt. Gibt es auch hier einen spezifischen Professionalisierungsbedarf?

Neben den mehr institutionellen Fragen der Aus- und Weiterbildung geht es aber auch um eine inhaltliche Definition von Professionalisierung, die übergreifend ebenso wie institutionell und lernergruppenspezifisch differenziert zu leisten ist. Welche Diagnose- und welche Förderkompetenzen im Umgang mit den einzelnen Lernern und welche Analysekompetenzen etwa im Umgang mit vorhandenen Lehrmaterialien sollten vorausgesetzt werden? Wie können Lehrkräfte mit der sprachlichen Heterogenität in ihren Gruppen umgehen, d.h. einerseits mit der Mischung von mono- und multilingualen Lernern und andererseits mit der Vielfalt der unterschiedlichen Ausgangssprachen?

Wie sind die bisherigen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für die im Bereich DaF-/DaZ-Tätigen zu bewerten? Wie kann die Professionalisierung in den genannten Berufsbereichen erreicht und abgesichert werden? Wie lassen sich für die verschiedenen DaF-/DaZ-Lehrkräften angesichts eines bildungspolitischen Flickenteppichs in den verschiedenen Bundesländern überregionale Standards entwickeln und implementieren? Welche Modelle gibt es für die Entwicklung und praktische Umsetzung solcher Standards auf überregionaler Ebene? Und schließlich: Welche Rolle spielt die Verbesserung der rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen vor allem für freiberufliche DaF-/DaZ-Lehrende?

Willkommen sind in diesem Themenschwerpunkt alle Beiträge, die sich mit diesen und ähnlichen Problematiken empirisch, programmatisch oder in Form modellhafter Umsetzungen beschäftigen.

## **A Praxisforum: Unterrichtspraxis**

Koordination:

*Martin Lange, Gabriele Leder*

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:

- Frühkindliche Mehrsprachigkeit
- Schreiben in der Studienbegleitung

Aus den Einreichungen ergab sich zusätzlich ein abschließender Teil mit verschiedenen Aspekten des DaF-Unterrichts im Ausland, wo es u.a. um die Fachsprachenvermittlung, aber auch um die Initiierung des Sprechens in der Fremdsprache Deutsch ging. Im Folgenden stellen wir kurz die Beiträge vor (bei Namen im Kursivdruck finden Sie eine schriftliche Fassung des jeweiligen Beitrags in diesem Band).

Giovanni Cicero Catanese (Mainz) eröffnete den Reigen der Beiträge mit einem Vortrag zum Thema „Mehrsprachige Entwicklung wertschätzen, dokumentieren und fördern – Ein Mainzer Projekt zur Entwicklung eines Europäischen Sprachenportfolio für 3-7jährige Kinder“. Dieses Projekt war unter der wissenschaftlichen Begleitung durch Prof. Dr. Otto Filtzinger durchgeführt worden. Anhand von Videobeispielen veranschaulichte Cicero Catanese die Interaktion von Kindern unterschiedlicher sprachlicher Herkunft in der für sie alle gemeinsamen Zielsprache Deutsch.

Ebenfalls im Bereich der frühkindlichen Sprachbildung war der Beitrag von Elke Montanari (Hildesheim) anzuesiedeln. Sie referierte über mehrsprachige Kinder im Grundschulalter und ihre Schwierigkeiten mit dem Erwerb korrekten Genus-Gebrauchs. Montanari zeigte auf, wie man die Kinder gezielt im Rahmen des Sachfachunterrichts auf ihrem Weg zum korrekten Genuszuweisung im Deutschen unterstützen kann: „Von der Kaulquappe zum Frosch. Deutsches Genus als Kongruenzproblem mehrsprachiger Kinder“ war ihr Beitrag überschrieben.

Zwei Beiträge zum Kreativen Schreiben kamen von Ulf Donat (Universität Frankfurt), der verschiedene Schreibansätze und Aufgabenstellungen für Lernende in Studienbegleitkursen seiner Hochschule vorstellte, sowie von Martin Lange (Kiel). Dieser stellte ein flexibles und von Niveau B1 bis zu C2 gestaltbares modularisiertes und erweiterbares Unterrichtskonzept vor, bei dem verschiedene Fertigkeiten Anwendung finden und die Teilnehmenden spielerisch in der Rolle eines Tieres eine Bewerbung um einen Platz auf der Arche Noah schreiben.

Emilie Martinez (Jena) stellte einen ganzheitlichen Ansatz zum Schreiben über interkulturellen Erfahrungen ausländischer Studierender in der Auseinandersetzung mit Gemälden und Filmsequenzen vor. Sie präsentierte die von ihr eingesetzten Medien und belegte anhand von Arbeitsproben den Erfolg ihres Konzepts.

Den Abschluss des diesjährigen Forums bildete die Perspektive des DaF-Unterrichts im Ausland: Über ein fachsprachliches Unterrichtskonzept für italienische Juristen referierte Sanitra Batra (Turin), die aufzeigte, wie in einer Unterrichtsreihe „Die Verfassung – Deutschland, Italien, Europa“ die Vermittlung fachsprachlicher Begriffe und Strukturen mittels aktueller rechtspolitischer Diskurse in Italien und im Land der Zielsprache Deutschland landeskundliche und fachsprachliche Aspekte auf interessante und motivierende Weise kombiniert werden können.

Um die Initiierung von Sprechanschlüssen und das Training mündlicher Kommunikation ging es in den Beiträgen aus Belgien (Lisbeth van Vossel, Leuven) und Finnland (Hans-Joachim Schulze, Orimattila): Während van Vossel Voraussetzungen und Erfolgsfaktoren für die Tandemarbeit zwischen belgischen Deutschlernenden und deutschen ERASMUS-Studierenden in Belgien vorstellte, beschrieb Schulze die Schwierigkeiten finnischer Wirtschaftsdeutsch-Studierender im Umgang mit dem Thema „Small-Talk“. Hier gilt es, ein Bewusstsein, für die unterschiedlichen kommunikativen Stile von Finnen und Deutschen zu schaffen und Gelegenheit zu geben, die für interkulturelle Begegnungen so wichtige Konversationsform des Smalltalks einüben zu können.

## **B Praxisforum: Beruf und Qualifizierung**

Koordination:

*Dr. Annegret Middeke, Amadeus Hempel*

Das Forum „Beruf und Qualifizierung“ versteht sich als Angebot zur Fort- und Weiterbildung für im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschäftigte Personen, seien es Dozent/-innen an Hochschulen, Honorarlehrkräfte, Hochschulabsolvent/-innen und Nachwuchswissenschaftler/-innen, Lehrer/-innen an Schulen und andere Sprach- und Kulturmittler/-innen. Es werden Informations- und Beratungsveranstaltungen zu unterschiedlichen Aspekten des professionellen Handlungswissens und der beruflichen Qualifizierung durchgeführt.

Dr. Roman Luckscheiter (DAAD Bonn) eröffnete das Forum mit einem Vortrag zum Thema „DaF an ausländischen Hochschulen – Herausforderungen und Förderangebote des DAAD“. Er berichtete über das Lektoren- und Sprachassistentenprogramm des DAAD sowie über weitere Möglichkeiten, mit Unterstützung des DAAD Kooperationsprojekte zwischen ausländischen und deutschen Germanist/-innen und DaF-Dozent/-innen, etwa in Form von Gastdozenturen oder Institutspartnerschaften, durchzuführen.

Prof. Dr. Ursula Bredel (Universität Hildesheim) und Hrvoje Hlebec (Universität Hildesheim) stellten in ihrem Vortrag „Professionalisierung der Lehrerbildung in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik“ eine vom Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim gestartete Initiative vor, die sich zum Ziel gesetzt hat, die Professionalisierungsfrage stärker in die bildungspolitische Diskussion einzubringen. Als zentrale Forderungen werden die Stärkung des Bereichs Deutsch als Zweitsprache in der Schule, die Umsetzung eines interkulturellen Sprach- und Literaturunterrichts und die Implementierung einer professionellen Sprachberatung formuliert.

Um die Professionalisierung von freiberuflichen Lehrkräften, die auf Honorarbasis an Volkshochschulen, Studienkollegs, Hochschulen oder privatrechtlichen

Bildungsträgern tätig sind, ging es in einer mehrstündigen Beratungsveranstaltung von Erwin Denzler (GEW Bayern, Büro für Weiterbildung). Im Mittelpunkt standen die Themen Rentenversicherung und Krankenversicherung.

Dr. Matthias Jung (IIK Düsseldorf e.V.) berichtete in seinem Workshop „Kopien im Unterricht verboten?“ über eine Kampagne des Verbands Bildungsmedien, der zufolge Kopien aus Lehrbüchern in Klassensatzstärke seit einer Neuregelung des Urheberrechtsgesetzes von 2009 illegal sind. Jung beleuchtete die rechtlichen Grundlagen und fragte nach den (verbleibenden) Möglichkeiten, weiterhin Kopien legal im Unterricht zu verwenden.

Im Internet ([www.idial4p-center.org](http://www.idial4p-center.org)) frei verfügbare Lehrmaterialien für den fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht stellten Dr. Matthias Jung und Dr. Annegret Middeke vor. Neben der Frage nach den Einsatzmöglichkeiten in konkreten Unterrichtssituationen wurde vor allem diskutiert, wie durch die Entwicklung weiterer berufsbezogener Lehrmaterialien der Materialienpool kontinuierlich erweitert werden kann.

Das neue Qualitätskonzept für die DSH war das Thema einer von Gabriela Leder (FU Berlin), Dr. Mattheus Wollert (Universität Frankfurt am Main) und Dr. Matthias Jung moderierten zweistündigen Diskussionsrunde. Infolge der Verabschiedung einer neuen Rahmenordnung für den Sprachnachweis beim Hochschulzugang (RO-DT), die als Anhang auch eine geänderte DSH Musterprüfungsordnung (MPO) enthält, müssen alle Hochschulstandorte, die eine deutschlandweit anerkannte DSH anbieten, im Zuge einer verbesserten Qualitätssicherung und Standardisierung ihre DSH-Registrierung erneuern. In der Diskussionsrunde wurden das Registrierungsverfahren, die wesentlichen formalen wie inhaltlichen Neuerungen und das dahinter stehende Qualitätssicherungskonzept, das unter anderem auf die Mitarbeit der registrierten DSH-Prüfungsstellen in Qualitätszirkeln setzt, erläutert und gemeinsam weiterentwickelt.

## **Themenschwerpunkt 1**

**Sprachlernwege – Sprachlernbiographien:  
Fremd- und Zweitsprachenlernen, Lehr- und  
Unterrichtskonzepte aus der Perspektive von  
Lernenden**



## Sektionsbericht

*Koordination: Beatrix Kreß, Irene Pieper & Udo Ohm*

Der Themenschwerpunkt (TSP) war in die folgenden allgemeineren thematischen Ausrichtungen gegliedert:

- Durchgängige Sprachförderung (4 Vorträge)
- Erforschung von Lernprozessen und -erfahrungen aus der Lernerperspektive (3 Vorträge)

Die vier Vorträge des ersten Bereichs widmeten sich der Förderung in Deutsch als Zweitsprache mit Bezug auf unterschiedliche Altersgruppen. Neben dem schulischen Bereich wurden die Primarstufe und die Sekundarstufe sowie die universitäre Sprachausbildung thematisiert. Unter den drei Beiträgen des zweiten Bereichs fanden sich sowohl psycholinguistisch als auch soziokulturell ausgerichtete Vorhaben mit Bezug zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF). Die Bandbreite der Untersuchungsgegenstände reichte von Prozessen des Grammatikerwerbs und der Aneignung von Schreibkompetenz bis hin zu lebensweltlichen Sprachlernerfahrungen im Kontext beruflicher Qualifizierung.

Im ersten Beitrag stellten Lisanne Heller (Wien) und Marion Döll (Wien) Ergebnisse des Projekts „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ (USB DaZ Ö) vor (vgl. Beitrag in diesem Band). Im Sinne des Prinzips der durchgängigen Sprachförderung argumentierten die Referentinnen, dass Bedarf an schulbegleitender Realisierung von Maßnahmen sprachlicher Bildung in allen Fächern bestehe. Das vorgestellte sprachstandsdiagnostische Verfahren soll dabei helfen, diese Maßnahmen mit den bereits vorhandenen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler abzustimmen.

Im zweiten Vortrag präsentierte Olja Larrew (Frankfurt am Main) unter dem Titel „Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache – Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen“ Ergebnisse des studienbegleitenden Programms „Zwischen den Sprachen“ für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache am Internationalen Studienzentrum der Goethe-Universität Frankfurt (vgl. Beitrag in diesem Band). Frau Larrew ging zunächst auf Lernvoraussetzungen der Studierenden mit DaZ und deren Einschätzungen der eigenen Sprachkenntnisse und Sprachbedürfnisse ein und diskutierte darauf aufbauend eigene Ansätze zu einer Didaktik des Deutschen als Zweit- und Wissenschaftssprache, die neben einer systematischen Arbeit an sprachlichen Kompetenzen vor allem auch eine veränderte Haltung zur eigenen Mehrsprachigkeit beinhaltet.

Ernst Apeltauer (Flensburg) merkte in seinem Vortrag „Arbeit mit Sprachlernbiographien von Kindern im Vor- und Grundschulalter“ kritisch an, dass Sprachstandsdiagnoseverfahren die Interessen der Lernenden und ihre Versuche zur Selbststeuerung sowie das familiäre Umfeld und damit Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten in informellen Kontexten vernachlässigten. Für eine Beurteilung der Lernvoraussetzungen – so die Argumentationen des Referenten – seien diese Aspekte, die er mit den Begriffen „Zone der intensiven Beschäftigung“ und „Zone der nächsten Entwicklung“ belegte, aber grundlegend. Apeltauer zeigte in seiner Präsentation exemplarisch auf, welche Informationen man in Eingangsgesprächen mit Eltern vor Beginn von Sprachfördermaßnahmen gewinnen kann und wie diese Informationen im Laufe von Fördermaßnahmen ergänzt und für die „Spracharbeit“ genutzt werden können.

In ihrem Vortrag „Lernwege des Schriftlerwerbs in der Zweitsprache: Zwei Fallbeispiele“ stellte Tabea Becker (Hannover) auf der Basis einer qualitativen Längsschnittstudie zur Alphabetisierung von deutsch-türkischen Grundschulkindern dar, wie unter Einbeziehung verschiedenster Daten, die mittels Tests, Interviews und Unterrichtsdokumentation erhoben wurden, ein detailliertes Bild des Lernweges zweier Kinder nachvollzogen werden kann. Da Fallanalysen es erlauben, Lernkontexte, individuelle Profile und sozio-kulturelle Hintergründe zu berücksichtigen, kommen unterschiedliche Wirkfaktoren in den Blick. Einerseits gelingt es dadurch, die Heterogenität und Individualität der einzelnen Lerner zu erfassen, andererseits können auch Gemeinsamkeiten und fallübergreifende Bedingungsgefüge aufgezeigt werden.

Steffi Winkler (Osnabrück) thematisierte in ihrem Vortrag die Lernerperspektive auf Grammatikerwerb aus psycholinguistischer Sicht (vgl. Beitrag in diesem Band). Lernerperspektive bezieht sich in diesem Forschungsparadigma auf die Erkenntnis, dass der Erwerb kerngrammatischer Phänomene weitgehend selbstorganisiert stattfindet und sich externer Steuerung durch formale Unterweisung weitgehend entzieht. Frau Winkler konstatiert, dass die Grammatikprogression in einschlägigen DaF-Lehrwerken und DaF-Lehrplänen die Erkenntnisse dieser Forschung kaum berücksichtigt. Anhand einer Untersuchung zum Erwerb der



Verbstellung und der Satznegation im DaF-Anfängerunterricht mit italienischsprachigen Lernenden kann sie Hinweise dafür liefern, dass bei Berücksichtigung von Erwerbssequenzen im Unterricht ein erfolgreicherer Erwerbsverlauf begünstigt wird, während ein unterrichtliches Vorgehen, das den internen lernersprachlichen Regeln entgegenarbeitet, Lernhemmnisse durch falsche Hypothesenbildung verursachen kann.

In ihrem Vortrag „(Sprach-)Lernerfahrungen auf dem Weg in den Beruf und ihre Bedeutung für die Planung und Durchführung von berufsbezogenen DaZ-Lernangeboten“ warf Andrea Daase (Bielefeld) die Frage auf, was es bedeutet, bei der Planung und Durchführung berufsbezogener DaZ-Angebote eine soziokulturelle Sichtweise auf Sprache, Lernende und Lernen mit einzubeziehen. Die Referentin knüpfte dabei an Konzepte an, die im Rahmen europäischer Projekte zur Sprachenpolitik und Sprachförderung entwickelt wurden. Hier – so Daase – werde Sprache als komplexe soziale Praxis und als Ressource für Partizipation betrachtet. Darunter sei ein Lernen in *communities of practice* mit differenzierten Formen der Zugehörigkeit und Teilhabe sowie mit einer Sicht auf Lernende als aktiv Handelnde, deren Handlungsinitiative durch die sozial-kulturelle Umgebung auch in historischer Perspektive ko-konstruiert ist, zu verstehen. Diese für den soziokulturellen Ansatz der Zweitspracherwerbsforschung grundlegenden Konzepte stellte die Referentin für das Forschungssegment des berufsbezogenen Zweitsprachenlernens mit Bezug auf die Analyse empirischer Daten (narrative Interviews sowie Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden und Absolventen berufsbezogener DaZ-Kurse) aus einer laufenden Untersuchung vor. Dabei trat deutlich die biographisch-lebensweltliche Verwicklung der berufsbezogenen Zweitsprachenlernerfahrungen hervor. Frau Daase konnte u.a. zeigen, dass nicht zuletzt aufgrund (finanzieller) Rahmenbedingungen die Gefahr besteht, dass die Bedürfnisse der Lernenden in berufsbezogenen DaZ-Lernangeboten zu kurz kommen und Lernkontexte nicht einbezogen werden (können).

Mit „Portfolios im fremdsprachlichen Schreibunterricht“ beschäftigte sich Sandra Ballweg (Darmstadt), die erste Ergebnisse aus ihrem Dissertationsprojekt vorstellte, in dem sie den Fragen nachgeht, wie im universitären fremdsprachlichen Schreibunterricht mit Portfolios gearbeitet wird, wie das Instrument von Lehrenden und Lernenden wahrgenommen wird und welche Faktoren die Portfolioarbeit beeinflussen. Der Fokus der Studie liegt auf der Wahrnehmung des Portfolios als Entwicklungs-, Dokumentations- und Reflexionsinstrument durch Lehrende und Lernende, interindividuelle Unterschiede bei der Arbeit mit dem Portfolio und dem Nutzen für die Entwicklung der Schreibkompetenz. Das methodische Vorgehen der Untersuchung ist explorativ-interpretativ und lehnt sich am Forschungsstil der *Grounded Theory* an. An einem Fallbeispiel stellte Frau Ballweg ihr Vorgehen bei der Datenanalyse vor. Sie konnte aufzeigen, dass sich mit ihrem Ansatz produktive Kategorien für Funktionen der Portfolioarbeit, für die Erfassung der mit der Portfolioarbeit verbundenen affektiven Komponenten und für die Analyse der Selbsteinschätzung der Lernenden gewinnen lassen.



# Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich

*Marion Döll & Lisanne Heller (Wien, Österreich)*

## 1 Migration, Sprache(-n) und Bildung – Zur Situation in Österreich

Internationale Migration ist, mit stets positivem Wanderungssaldo, in Österreich ein stabiles Phänomen (Statistik Austria 2012: 52). Jährlich ziehen mehr als 100.000 Personen aus dem Ausland nach Österreich zu, mehr als die Hälfte von ihnen sind Angehörige von Staaten der Europäischen Union, des Europäischen Wirtschaftsraums oder der Schweiz. Unter den Zuziehenden ist auch eine nicht unerhebliche Zahl von Kindern und Jugendlichen im (Schul-)Alter zwischen 5 und 19 Jahren<sup>1</sup>. Im Jahr 2011 entsprach deren Zahl etwas mehr als 650 Schulklassen zu je 25 Schülerinnen und Schülern. Neben diesen selbst migrierten Schülerinnen und Schülern werden Österreichs Schulen, vor allem in urbanen Gebieten und an (ehemals) bedeutsamen Industriestandorten, auch von Kindern und Jugendlichen besucht, deren Eltern oder Großeltern vor ihrer Geburt nach Österreich migriert sind. In den vergangenen Jahrzehnten hat sich dadurch eine Heterogenisierung der SchülerInnenenschaft entlang der Differenzlinien Staatsangehörigkeit, Religion/Konfession, Ethnizität, (soziale) Herkunft und Sprache vollzogen, auf die bildungspoli-

---

<sup>1</sup> Statistik Austria gibt das Alter in der Wanderungsstatistik in Vier-Jahres-Schritten an (0-4 Jahre, 5-9 Jahre usw.), so dass eine exakte Angabe der Zahl aus dem Ausland zuziehender Kinder und Jugendlicher im schulpflichtigen Alter nicht möglich ist.

tisch nur zögerlich reagiert wird. So werden bis heute Lehrkräfte „in Österreich nach wie vor nicht dafür ausgebildet, um mit einer mobilen SchülerInnenschaft umzugehen“ (Herzog-Punzenberger 2009: 31) und die Auseinandersetzung mit den Themen Migration und Mehrsprachigkeit ist bislang nicht fester Bestandteil der Lehramtsstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Dabei ist auch in Österreich spätestens seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse bekannt, dass zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne sogenannten Migrationshintergrund signifikante Unterschiede in puncto Bildungschancen und -erfolg bestehen. So wiederholen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich im Durchschnitt überproportional oft eine Klasse und werden vermehrt an Sonder- oder Hauptschulen verwiesen (Unterwurzacher 2007). Die kürzlich veröffentlichten Ergebnisse von PIRLS und TIMSS 2011 zeigen zudem, dass die Lesekompetenzen (PIRLS) sowie die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen (TIMSS) von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund weiterhin signifikant hinter denen der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zurückliegen (Suchań; Wallner-Paschon; Bergmüller; Schreiner 2012: 52). Die als möglich geltenden Ursachen dieser den Grundsätzen eines demokratisch-meritokratischen Modells von Bildungsgerechtigkeit (Prenzel 2012) widersprechenden Schlechterstellung sind vielfältig: Einerseits ist ein straffer Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und familialer literaler Sozialisation (u.a. Bos; Hornberg; Arnold; Faust; Fried; Lankes; Schwippert; Valtin 2007, 2008) festgestellt worden, andererseits wirken sich auch sozio-ökonomische Lebensverhältnisse (u.a. Schreiner 2007) sowie institutionelle Diskriminierung (Gomolla; Radtke 2007) aus. Daneben rückt immer wieder auch die Disponiertheit-Kontext-Dissonanz im Bereich der sprachlichen Ressourcen (Döll; Dirim 2011) in den Mittelpunkt der Diskussion. D.h., auch in Österreich trifft eine zunehmend mehrsprachig aufwachsende SchülerInnenschaft auf ein Bildungswesen mit monolingualem Selbstverständnis.

Neben den sieben anerkannten autochthonen Minderheitensprachen Burgenlandkroatisch, Österreichische Gebärdensprache, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch (De Cillia; Krumm 2009: 15) werden in Österreich etwa 100 bis 200 Migrationssprachen (De Cillia; Krumm 2009: 19) gesprochen. Im Rahmen einer Befragung von 65 Prozent der Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Schulstufen aller Wiener Volksschulen<sup>2</sup> haben Brizic und Hufnagl (2011: 27) 110 verschiedene Familiensprachen erfasst. Das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk) erhebt seit dem Schuljahr 1991/1992 zudem jährlich die Zahl der SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch für Gesamtösterreich sowie die Länder. Der Anteil dieser Gruppe steigt seit Jahren kontinuierlich an und betrug an den Volksschulen im Schuljahr 2010/2011 bundesweit 24 Prozent, in Wien 52,9 Prozent (bm:ukk 2012). In

<sup>2</sup> Die Volksschule umfasst die Grundschule, bestehend aus der ersten bis vierten Schulstufe sowie, bei Bedarf, der Vorschulstufe. Für nähere Informationen zum österreichischen Bildungswesen s. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/index.xml>.

Reaktion auf diese sprachliche Vielfalt werden punktuell Projekte und Maßnahmen zum Interkulturellen Lernen und zur Förderung von Mehrsprachigkeit sowie häufiger herkunftssprachlicher Unterricht und additive Deutschförderung angeboten. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die mit den Deutschförderangeboten betrauten Lehrkräfte bislang nicht selten über keine oder eine nur wenig einschlägige Ausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache verfügen, jüngere Konzepte wie Sprachsensibler Fachunterricht und Durchgängige Sprachbildung sind bislang kaum bekannt und finden nur vereinzelt Eingang in die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie in die Unterrichtspraxis an österreichischen Schulen.

Mit der Einrichtung der ersten (und bislang einzigen) Universitätsprofessur für Deutsch als Zweitsprache Österreichs an der Universität Wien im Jahr 2010 ist der Bedeutung der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Umgangs mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit symbolisch wie substanziell Rechnung getragen worden. Als ein wichtiger Schritt zur Systematisierung von Sprachbildung im Allgemeinen und Deutschförderung im Speziellen hat das bm:ukk das Wiener DaZ-Team mit der Entwicklung eines Verfahrens zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen als Zweitsprache beauftragt. Seit Juni 2011 wird daher das Instrument Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich erarbeitet und empirisch geprüft.

## **2 Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher**

Während frühere sprachkompetenzdiagnostische Verfahren hauptsächlich mit dem Ziel der Selektion entwickelt und eingesetzt worden sind (Reich 2005), ist in den letzten Jahren vermehrt die prozessbegleitende Individualdiagnose in den Fokus gerückt. So sind beispielsweise die im Rahmen des Modellprogramms FörMig (weiter-)entwickelten Instrumente HAVAS 5 (Reich; Roth 2004), Tulpenbeet (Reich; Roth; Gantefort 2008) und Bumerang (Reich; Roth; Döll 2009) „grundsätzlich der Idee der Inklusion und dem Ziel der Überwindung der sozialen Selektivität des Bildungswesens verpflichtet“ (Gantefort; Roth 2010: 576). Die drei genannten Verfahren lenken die Aufmerksamkeit der Anwender und Anwenderinnen auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die durch Analyse von Sprech- oder Schreibproben ermittelt und in Form umfassender Profile beschrieben werden. Für das Treffen von Selektionsentscheidungen sind die genannten Verfahren aus methodischen und zeitökonomischen Gründen eher unattraktiv, allerdings bieten die differenzierten Ergebnisse die Möglichkeit zur Ableitung von individuell stimmigen Förderkonzepten. Neben dieser jüngeren Entwicklung lassen sich auf dem sprachkompetenzdiagnostischen Markt des amtlich deutschsprachigen Raumes zwei recht stabile Trends feststellen: Einerseits werden Verfahren primär für Kinder im Vorschulalter bzw. am Übergang von der Elementar- in die Primarstufe entwickelt. Andererseits dienen die meisten Verfahren der Erfassung von

Kompetenzen im Deutschen, obwohl diese nur einen Ausschnitt aus der Sprachkompetenz lebensweltlich Mehrsprachiger darstellen (Döll 2012). Die Gründe hierfür sind offensichtlich: Für die Entfaltung von Leistungspotenzialen im bis auf weiteres monolingual-deutschsprachigen Bildungssystem sind überwiegend die Kompetenzen im Deutschen relevant. Ausgehend von der weiterhin populären Vorstellung, dass sprachbedingte Benachteiligungen merklich reduziert werden können, indem elementarpädagogische Einrichtungen Kinder auf die sprachlichen Anforderungen der Schule so vorbereiten, dass Passungsschwierigkeiten zwischen den Anforderungen der Schule und sprachlichen Ressourcen der Kinder ausbleiben, kumulieren kompensatorische Maßnahmen, in der Regel in Form von punktuellen und oft selektiven „Deutsch-only-Programmen“ (Apeltauer 2006: 13) in Kindertageseinrichtungen. Dabei unbeachtet bleibt die Tatsache, dass die Aneignung der für Schulerfolg erforderlichen Kompetenzen in einer zweiten Sprache einen Zeitraum von fünf bis sieben Jahren beansprucht (Reich; Roth 2002: 35), d.h., auch unter günstigen Bedingungen (zeitliche und materielle Ressourcen, qualifiziertes Personal etc.) kann ein ‚Deutsch-Crashkurs‘ im Kindergarten nicht mehrere Jahre der Sprachaneignung ersetzen – und auch nicht die im Laufe der Schulzeit immer bedeutsamer werdenden bildungssprachlichen Fähigkeiten vermitteln.

Die Ergebnisse des Modellprogramms FörMig haben gezeigt, dass – qualifizierte Lehrkräfte vorausgesetzt – bis in die Sekundarstufe I hinein integrierte Sprachbildungsmaßnahmen effektiver wirken als additive Angebote (Gogolin; Dirim; Klinger; Lange; Lengyel; Michel; Neumann; Reich; Roth; Schwippert 2011). Das in FörMig ausgearbeitete Konzept der Durchgängigen Sprachbildung (Gogolin; Lange 2010) umfasst daher unter anderem eine die gesamte Bildungslaufbahn umspannende Sprachbildung in allen Fächern, in deren Rahmen das Register Bildungssprache explizit vermittelt wird. Für die Sicherstellung der Passung zwischen sprachlichen Bildungsangeboten und Ressourcen und Bedarfen von Schülerinnen und Schülern bedarf es der regelmäßigen Analyse der von den Kindern und Jugendlichen bereits aufgebauten sprachlichen Kompetenzen, wozu drei Verfahrenstypen zur Verfügung stehen: Profilanalysen, Beobachtungs- und Testverfahren. Als Grundlage für die Optimierung von Sprachbildungsangeboten eignen sich vor allem die beiden erstgenannten Typen, da sie die Erstellung umfassender Kompetenzprofile erlauben, während Tests in aller Regel auf eine kleine Auswahl sprachlicher Teilqualifikationen reduziert sind.

### 3 Fokus: Beobachtungsverfahren

Die Beobachtung gilt als grundlegende Methode der pädagogischen Diagnostik und „kann von Pädagogen fast ständig eingesetzt werden.“ (Ingenkamp; Lissmann 2008: 74) Beobachtungsverfahren bieten die Möglichkeit, ein breites Spektrum des für die zu stellende Diagnose relevanten Verhaltens zu erfassen (Fisseni 1997), und sind in Abgrenzung zu Alltags- und Gelegenheitsbeobachtungen durch einen

hohen Grad an Systematisierung gekennzeichnet (Greve; Wentura 1996), d.h., die Wahrnehmung wird auf einen konkreten Beobachtungsgegenstand gerichtet und methodisch kontrolliert (Mees 1977). Zum Zwecke der Sprachkompetenzdiagnose wird offen oder verdeckt, aber in aller Regel teilnehmend von den Pädagogen und Pädagoginnen beobachtet, die die Kinder und Jugendlichen im Kindergarten- oder Schulalltag betreuen oder unterrichten. Die Erfassung und Dokumentation der beobachteten sprachlichen Fähigkeiten erfolgt dabei zumeist in Form reduktiver Beschreibung oder Einschätzung (Döll 2012).

Gegenüber Profilanalysen und Tests, die jeweils nur blitzlichtartige Momentaufnahmen der Sprachkompetenz liefern, haben Beobachtungsverfahren den entscheidenden Vorteil, dass sie, wenn auf die Verwendung von Impulsmaterial für die Elizitation sprachlicher Äußerungen verzichtet wird, prinzipiell unbegrenzt oft wiederholend eingesetzt werden können und sich daher für die diagnostische Begleitung einer die gesamte Schullaufbahn umfassenden sprachlichen Bildung besonders eignen. Zwei Beispiele hierfür sind die Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache, die für die Primarstufe und Sekundarstufe I vorliegen (IQSH; SBI 2009, 2010), sowie die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich (Heller; Döll; Dirim 2012).

#### **4 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache**

Bei den Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache handelt es sich um Instrumente, die ab 2006 in einer Kooperation der FörMig-Länderprojekte Sachsen und Schleswig-Holstein entwickelt und auf Praktikabilität geprüft wurden. Die Fassung für die Sekundarstufe I ist unterdessen im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung des BMBF empirisch abgesichert worden (Döll 2012). Die Instrumente umfassen 25 (Primarstufe) bzw. 27 Beobachtungsbereiche (Sekundarstufe) aus sieben Beobachtungsfeldern (Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik und Persönlichkeitsmerkmale des Schülers). Für jeden Beobachtungsbereich sind vier Niveaustufen beschrieben, wobei die höchste Stufe jeweils mit den Zielvorgaben der Bildungsstandards für das Fach Deutsch der jeweiligen Altersstufe korrespondiert. Da sich das Instrument an Lehrkräfte aller Fächer richtet, um einen strukturierten Austausch über Sprachaneignungsstände einzelner Kinder und Jugendlicher im Kollegium zu ermöglichen und damit verbunden eine Grundlage für die gemeinsame Planung und Realisierung sprachförderlichen Unterrichts in allen Fächern und Schulstufen im Sinne einer horizontal wie vertikal durchgängigen Sprachbildung bereitzustellen, ist auf eine an den Vorerfahrungen der Lehrkräfte anknüpfende Terminologie zurückgegriffen worden. Den beiden Fassungen der Niveaubeschreibungen sind jeweils theoretische Kompetenzstruktur- und Niveaumodelle zu Grunde gelegt. Ausgehend vom analytischen Strukturmodell der Basisqualifikationen (Ehlich 2005) und von zentralen

Befunden zur Progression der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache sind Beobachtungsbereiche und Niveaustufen definiert worden. Der Fächer der Basisqualifikationen wird dabei mit zwei Ausnahmen (rezeptive Fähigkeiten der phonischen und morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation) in Produktion und Rezeption abgedeckt und durch eine strategische Komponente im Sinne der strategischen Kompetenz von Canale und Swain (1980) ergänzt. Das gesamte Sprachkompetenzmodell der Niveaubeschreibungen ist stark auf den Bildungsbereich zugeschnitten – es handelt sich gewissermaßen um ein Modell schulrelevanter Sprachkompetenz, in dem sich vor allem diskursive, aber auch lexikalisch-semantische und syntaktische Merkmale der Bildungssprache des Deutschen niederschlagen.

Die Prüfung von Validität, interner Konsistenz und Interrater-Reliabilität des Instruments für die Sekundarstufe I hat zu guten bis zufriedenstellenden Ergebnissen geführt.<sup>3</sup> Es hat sich gezeigt, dass es sich bei den Niveaubeschreibungen DaZ für die Sekundarstufe I um ein konsistentes und valides Instrument zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten handelt. Die Ergebnisse der Prüfung der Interrater-Reliabilität deuten jedoch auf die Notwendigkeit einer intensiveren BeobachterInnenschulung hin, die noch zu konzipieren ist. Insgesamt hat sich im Rahmen der Praxiserprobung und empirischer Prüfung des Instruments gezeigt, dass es möglich ist, durch unterrichtsbegleitende Beobachtung zu aussagekräftigen Beschreibungen des Aneignungsstandes im Deutschen als Zweitsprache zu gelangen. Als Folge besteht auch über die Grenzen der Bundesrepublik hinaus Interesse an den Niveaubeschreibungen und das Verfahren findet vereinzelt z.B. auch in Südtirol Verwendung. Probleme beim Einsatz außerhalb der BRD verursacht bisweilen die Orientierung an den bundessdeutschen Bildungsstandards, die die Kompetenzniveauskalen deckeln. Auch wenn, wie Heller (2011) gezeigt hat, zwischen den Bildungsstandards Deutschlands und Österreichs keine Widersprüche bestehen und der Anwendung des Verfahrens in Österreich vor diesem Hintergrund nichts im Wege steht, besteht gegenüber an deutschen Standards orientierten Verfahren bei Lehrkräften in Österreich ein gewisses Maß an Skepsis und damit verbunden eine eingeschränkte Akzeptanz, sodass das bm:ukk die Entwicklung von an den österreichischen Gegebenheiten orientierten Diagnoseinstrumenten unterstützt.

## **5 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö)**

Das durch das bm:ukk in Auftrag gegebene Projekt „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ hat sich zum Ziel gesetzt, ein Verfahren zu entwickeln, das es Lehrkräften erlaubt, die Aneig-

---

<sup>3</sup> Eine ausführliche Darstellung und Diskussion des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse der empirischen Prüfung findet sich in Döll 2012.



nung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern und Jugendliche über mehrere Jahre (Primarstufe, Sekundarstufe I) hinweg individualdiagnostisch zu begleiten, um ein besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarf und Angebot in der Sprachförderung und -bildung zu ermöglichen. Es handelt sich **bei** USB DaZ in Ö um das erste wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrument für Deutsch als Zweitsprache speziell für die Anwendung in österreichischen Schulen. Außer USB DaZ in Ö findet in Österreich bislang nur der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ, BIFIE 2011), ein Beobachtungsverfahren für das Kindergartenalter mit überwiegend reduktiv schätzenden Skalen, Verwendung.

Um die Praktikabilität von USB DaZ in Ö zu gewährleisten, werden von den Bildungsadministrationen der österreichischen Bundesländer nominierte Praktikerrinnen (i.d.R. Lehrkräfte)<sup>4</sup> in die gesamte Entwicklung mit einbezogen. Die einzelnen Teilbereiche des Instruments werden von den Lehrkräften erprobt und die Ergebnisse an das Projektteam vermittelt. Auf der Basis dieser Rückmeldungen findet die Optimierung der Teilbereiche statt. Die erste Entwurfsfassung wurde im Dezember 2011 fertiggestellt und mit einem Fokus auf Praktikabilität bis Jänner 2012 erprobt. Eine Adaption nach Rückmeldungen erfolgte bis Oktober 2012. Es folgt eine umfassende Evaluation, Prüfung auf Einhaltung klassischer Testgütekriterien und Optimierung. Die Veröffentlichung der geprüften Endfassung ist für Sommer 2013 vorgesehen.

Wie auch den Niveaubeschreibungen ist USB DaZ in Ö das analytische Modell der sprachlichen Basisqualifikationen (Ehlich 2005) zugrunde gelegt, d.h., das Verfahren stellt mit wenigen Ausnahmen (s.u.) für alle Qualifikationsbereiche Indikatoren bereit, mit denen der Aneignungsstand festgestellt werden kann. Diskursive und pragmatische Fähigkeiten werden in Produktion und Rezeption durch die Skalen „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Pragmatik)“ und „Strategien“<sup>5</sup> erfasst. Der Stand der Aneignung im Bereich der produktiven und rezeptiven lexikalisch-semantischen Fähigkeiten wird, für Primarstufe und Sekundarstufe I differenziert, mit der Skala „Wortschatz“ festgestellt. Morphologisch-syntaktische und literale Fähigkeiten werden allein produktiv erfasst, der Diagnose morphologisch-syntaktischer Kompetenzen dienen die Skalen „Verbformen“, „Verbstellung in Aussagesätzen“, „Realisierung von Subjekten und Objekten“<sup>6</sup> und „Aussageverbindungen“, für die literalen Fähigkeiten werden „Orthographie“<sup>7</sup> und „Textkompetenz“<sup>8</sup> in den Blick genommen. Auf die Bereitstellung von Indikatoren für rezeptive morphologisch-syntaktische und literale Qualifikationen sowie rezeptive und produktive phonische Qualifikationen wird bewusst verzichtet, da sich diese

---

<sup>4</sup> Zum gegenwärtigen Zeitpunkt handelt es sich ausschließlich um weibliche Lehrkräfte.

<sup>5</sup> In Anlehnung an Jeuk (2003).

<sup>6</sup> Angelehnt an Turgay (2011) sowie Baten (2010).

<sup>7</sup> In Anlehnung an May (2009).

<sup>8</sup> Ausgehend von Augst; Disselhoff; Henrich; Pohl; Volzing (2007).

einerseits nur schwer direkt beobachten lassen. Andererseits sind gerade für diese Bereiche etliche Tests verfügbar, die häufig obligatorisch eingesetzt werden (z.B. Lesetests) oder bei Bedarf hinzugezogen werden können. Um den Anwenderinnen und Anwendern transparent zu machen, dass die Konstruktion von USB DaZ in Ö nur ein Ausschnitt der DaZ-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern beobachtbar macht, wird an geeigneten Stellen auf Instrumente hingewiesen, die eingesetzt werden können, um das Kompetenzprofil zu vervollständigen.

Die Niveaumodellierung ist in USB DaZ in Ö aneignungstheoretisch vorgenommen worden, d.h., die Skalen bilden in den verschiedenen Beobachtungsbereichen die aus der Spracherwerbsforschung bekannten wichtigsten Marksteine der DaZ-Aneignung in komprimierter Form ab (s. Beispiel in Abb. 1) und legen fest, wann die genannten Merkmale als angeeignet gelten. Anders als in den Niveaubeschreibungen gibt es bei USB DaZ in Ö keine festgelegte Zahl an Niveaustufen, sodass die Kompetenzprofile im Vergleich differenzierter ausfallen. Bei der Entwicklung der Verbalskalen ist darauf geachtet worden, die z.T. komplexen Forschungsergebnisse unter Rückgriff auf eine möglichst allgemeinverständliche Terminologie und unter Verwendung von Beispielen in einem übersichtlichen, das Verständnis unterstützenden Format zu präsentieren. Die einbezogenen Aneignungsfolgen rekurrieren unter anderem auf den Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Ehlich; Bredel; Reich 2008), der sich als Hauptorientierung bewährt hat.

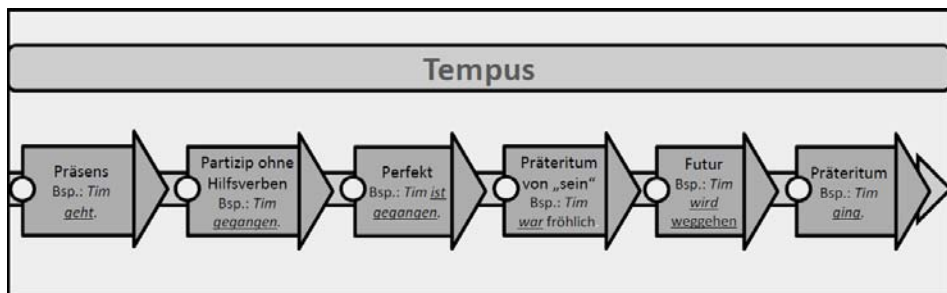


Abb. 1: Auszug zur Aneignung der Tempusformen aus dem Beobachtungsbereich „Verformen“ von USB DaZ in Ö (Heller; Döll; Dirim 2012: 13)

In den vergangenen Jahren hat sich die Auseinandersetzung mit Qualitäts- und Gütekriterien im Themenfeld Sprachkompetenzdiagnostik deutlich verstärkt. Zum einen besteht Konsens darüber, dass die Verfahren, unabhängig vom Verfahrenstyp, die klassischen Testgütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität einhalten sollten. Zum anderen sind themenfeldspezifische Anforderungen (v.a. durch Ehlich 2005), wie z.B. eine bewusste Strukturmodellierung von Sprachkompetenz und die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, formuliert worden, die es zu berücksichtigen gilt. Die Mehrzahl der Kriterien sind psychometrischen und pädagogisch-diagnostischen Arbeitsfeldern entlehnt – und sollten nicht unhinterfragt

auf die Diagnose von DaZ-Aneignungsständen übertragen werden. Ingenkamp und Lissmann (2008) fordern beispielsweise unbedingt die Normierung von Verfahren, da ohne die Möglichkeit zum Vergleich der Ergebnisse mit den von einer Referenzpopulation erzielten Werten keine verlässliche Interpretation der Ergebnisse möglich sei. Für prozessbegleitend konzipierte Verfahren wie USB DaZ in Ö und die Niveaubeschreibungen jedoch bietet eine Normierung keine Vorteile. Mithilfe der Verfahren kann ganz konkret festgestellt werden, welche Aneignungsschritte von einzelnen Schülerinnen und Schülern bereits gegangen worden sind und welche Schritte demnächst zu bewältigen sind. Für die individuelle Unterstützung der Deutschaneignung ist die Information, wo andere Schülerinnen und Schüler im selben Alter und mit derselben Kontaktdauer zum Deutschen im Kompetenzspektrum ‚normalerweise‘ zu verorten sind, keine Rolle. Vielmehr geht es darum, die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler langfristig individualdiagnostisch zu begleiten, Fortschritte und Stagnationen aufzudecken und in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen aufzugreifen. Zudem hat Reich (2005) darauf hingewiesen, dass es für Mehrsprachige keine „richtige Norm“ gibt (ebd.: 148), da alle Varianten einer sozialen Bezugsnorm für die Sprachkompetenzen Mehrsprachiger mit verschiedenen Problemen und Nachteilen einhergehen: Während die Orientierung an Durchschnittswerten Monolingualer defizitäre Perspektiven auf Mehrsprachige verstärkt, erzeugt bzw. stärkt eine eigene Norm für Mehrsprachige eine Sonderstellung mehrsprachiger Personen. Auch der Vergleich mit Durchschnittswerten einer gemischten Population (ein- und mehrsprachige ProbandInnen) stellt keine problemfreie Lösung dar, da hierbei Ungleiches, nämlich Erst- und Zweitspracherwerb, gleichgesetzt würde (Reich 2005). In der Entwicklung von USB DaZ in Ö ist daher ganz bewusst auf eine Normierung im Sinne einer sozialen Bezugsnorm verzichtet worden.

## 6 Erste Ergebnisse der Praktikabilitätsprüfung

Die erste Praktikabilitätsprüfung, die von 25 von den Bildungsadministrationen der österreichischen Bundesländer nominierten Praktikerinnen im Jänner 2012 durchgeführt worden ist, hat USB DaZ in Ö prinzipielle Handhabbarkeit bescheinigt. Die aufgetretenen Probleme sind von den Erprobenden gesammelt und im Rahmen eines Workshops im Frühjahr 2012 mit dem Entwicklerinnenteam diskutiert worden. Dabei haben sich drei Bereiche als für die Praktikerinnen besonders relevant oder herausfordernd herausgestellt, von denen jedoch nur zwei tatsächlich in direktem Zusammenhang mit dem erprobten Instrument stehen:

1. Etliche Workshopteilnehmerinnen haben die Tätigkeit des Beobachtens als Herausforderung empfunden; neben den regulären Tätigkeiten im Unterricht gezielt den Fokus auf die sprachlichen Äußerungen einzelner Schülerinnen und Schüler zu lenken sei ungewohnt und die Bandbreite der zu beobachtenden Aspekte sei sehr groß. Es besteht jedoch Konsens, dass

durch häufigere Anwendung die Routine im souveränen Umgang mit dem Instrument steigt.

2. Der zweite in direktem Zusammenhang mit dem Instrument stehende Problembereich ist die linguistische Terminologie. Viele linguistische Grundbegriffe sind den erprobenden Lehrkräften nicht gut vertraut. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass nach dem Kennen sprachlicher Strukturen vor allem das Erkennen dieser Strukturen für viele Kolleginnen eine Hürde darstellt. D.h., das dem Instrument beigelegte Glossar hilft nur bedingt bei der Überwindung von Anwendungsproblemen.
3. Darüber hinaus hat sich vielen Lehrkräften die Frage gestellt, mit welchem Material die diagnostizierten Kinder und Jugendlichen in ihren Aneignungsprozessen unterstützt werden können. Vielfach geäußerter Wunsch der Lehrkräfte ist ein Paket, das für alle erdenklichen Kompetenzprofile Arbeits- und Fördermaterial umfasst. Auch wenn dieser Wunsch durchaus verständlich ist, kann es nicht ‚die eine Arbeitsblattsammlung‘ geben, die alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Deutschaneignung gleichermaßen effizient unterstützt. Vielmehr sind Lehrkräfte herausgefordert, (bildungs-) sprachförderliche Aktivitäten in ihren Unterricht zu integrieren und Material und Aufgaben im Sinne einer Binnendifferenzierung ggf. auf die unterschiedlichen Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler anzupassen (Döll; Hägi; Aigner 2012: 118).

Insgesamt unterstreichen die Rückmeldungen den in Kapitel 1 angesprochenen intensiven Fortbildungsbedarf in den Bereichen Sprachdiagnose und -bildung, dem das bm:ukk in Kooperation mit der PH Salzburg und der KPH Wien/Krems seit dem Schuljahr 2012/2013 durch viertägige Bundesseminare unter der konzeptionellen Leitung der Autorinnen des vorliegenden Artikels begegnet. Lehrkräfte und Dozentinnen von Pädagogischen Hochschulen, die bereits seit mehreren Jahren im Feld der interkulturellen Bildung tätig sind und teilweise an der Praktikabilitätsprüfung von USB DaZ in Ö mitgewirkt haben, sollen dort zu Multiplikatorinnen für das Beobachtungsverfahren ausgebildet werden und ab dem Schuljahr 2013/2014 in Form von schulinternen Lehrerfortbildungen und ähnlichen Formaten nicht nur in die Verwendung von USB DaZ in Ö einführen, sondern auch Grundlegendes zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung vermitteln. Neben den Themen Sprachdiagnose und Sprachbildung umfassen die Seminare daher auch die Arbeit an den Themen Migration, Mehrsprachigkeit, Sprach(en)-aneignung, interkulturelle Kompetenz, Othering und den Umgang mit Vorurteilen und Rassismus. Das erste Seminar dieser Art ist im Dezember 2012 in Wien abgeschlossen worden, die Resonanz der Teilnehmerinnen war überaus positiv. Angesichts der noch recht verlassenen Sprachbildungslandschaft in Österreich ist die Maßnahme überaus begrüßenswert, wengleich Reichweite, Effizienz und Nachhaltigkeit dieser Form von Professionalisierungsangeboten an breite Teile der pädagogischen Praxis abzuwarten bleiben.

## Literatur

- Apeltauer, Ernst (2006): Förderprogramme, Modellvorstellungen und empirische Befunde. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 11-33.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Volzing, Paul-Ludwig (2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Baten, Kristof (2010): *Die Erwerbssequenzhypothese: Theorie und Praxis des Kasuserwerbs*. In: Deutsche Sprache, 38, 43-69.
- bm:ukk (2012): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht. Schuljahre 2004/05 bis 2010/11*. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2012. Wien: bm:ukk. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2\\_12.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf) (Zugriff: 26.12.2012)
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.) (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.) (2008): *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Brizić, Katharina, Hufnagl, Claudia Lo (2011): *Multilingual Cities Wien. Bericht zur Sprachenerhebung in den 3. und 4. Volksschulklassen*. Wien: ÖAW. [http://www.academia.edu/1826419/Brizic\\_K.\\_and\\_Hufnagl\\_Claudia\\_Lo\\_2011\\_Multilingual\\_Cities\\_Wien\\_Bericht\\_zur\\_Sprachenerhebung\\_in\\_den\\_3.\\_und\\_4.\\_Volksschulklassen.\\_Wien\\_Osterr.\\_Akademie\\_der\\_Wissenschaften.\\_Online](http://www.academia.edu/1826419/Brizic_K._and_Hufnagl_Claudia_Lo_2011_Multilingual_Cities_Wien_Bericht_zur_Sprachenerhebung_in_den_3._und_4._Volksschulklassen._Wien_Osterr._Akademie_der_Wissenschaften._Online) (Zugriff: 26.12.2012)
- Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- De Cillia, Rudolf; Krumm, Hans-Jürgen (2009): *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen*. Länderbericht Österreich. <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> (Zugriff: 26.12.2012)
- Döll, Marion; Dirim, İnci (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 153-167.

- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. FörMig Edition Band 8. Münster u.a.: Waxmann.
- Döll, Marion; Hägi, Sara; Aigner, Maximilian (2012): Diagnosegestützte Sprachförderung in der Sekundarstufe: Profilanalyse und generatives Schreiben mit Slam-poety. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2/2012, 115-129.
- Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsreform Band 11. Bonn, Berlin, 11-75.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans-H. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bildungsreform Band 29/II. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Fisseni, Hermann-Josef (1997): *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: *ZfE*, 13, 4/2010, 573-591.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. FörMig Material Band 2. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute ; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Greve, Werner; Wentura, Dirk (1996): *Wissenschaftliche Beobachtung*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Heller, Lisanne (2011): *Über die Möglichkeit einer Übernahme der deutschen Niveaubeschreibungen DaZ für Österreich*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Heller, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, İnci (2012): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich*. Entwurf 11/2012. Universität Wien.

- Herzog-Punzenberger, Barbara (2009): Die zweifache Chancengerechtigkeit. SchülerInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem. In: Plutzar, Verena; Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 29-42.
- Ingenkamp, Karl-Heinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Neu ausgestattete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.) (2009): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache*. Erprobungsfassung 2009. Kronshagen: Hugo Hamann.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.) (2010): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache*. Erprobungsfassung 2010. Kronshagen: Hugo Hamann.
- Jeuk, Stefan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch: eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- May, Peter (2009): Auswertung der Rechtschreibleistung nach dem Strategiediagnosekonzept. In: Valtin, Renate; Hofmann, Bernhard (Hrsg.): *Kompetenzmodelle der Orthographie. Empirische Befunde und förderdiagnostische Möglichkeiten. Beiträge 10 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, 75-89.
- Mees, Ulrich (1977): Einführung in die systematische Verhaltensbeobachtung. In: Mees, Ulrich; Selg, Herbert (Hrsg.): *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Klett, 14-32.
- Prenzel, Annedore (2012): Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? - Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In: Seitz, Simone; Finnern, Nina-Kathrin; Korff, Natascha; Scheidt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 16-31.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002): *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. [http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website\\_gogolin/dokumente/Gutachten\\_Spracherwerb.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/dokumente/Gutachten_Spracherwerb.pdf) (Zugriff: 27.12.2012)

- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2004): *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reich, Hans H. (2005): Auch die „Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ haben ihre Geschichte. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. FörMig Edition, Band 1. Münster u.a.: Waxmann, 87-95.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Gantefort, Christoph (2008): Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit; (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts*. FörMig Edition Band 4. Münster u.a.: Waxmann, 29-50.
- Reich, Hans-H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (2009): Fast Catch Bumerang – Auswertungshinweise, Schreibimpuls und Auswertungsbogen. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. FörMig Edition Band 5. Münster u.a.: Waxmann, 209-241.
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2009): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Zur Beobachtung von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache*. Transferfassung 2009. Görlitz: MAXROI Graphics.
- Sächsisches Bildungsinstitut (SBI) (Hrsg.) (2010): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Transferfassung 2010. Radebeul: SBI.
- Schreiner, C. (Hrsg.). (2007). PISA 2006. *Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Statistik Austria (Hrsg.) (2012): *Wanderungsstatistik 2011*. Wien: Verlag Österreich.
- Suchań, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Bergmüller, Silvia; Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2012): *PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.
- Turgay, Katharina (2011). *Der Zweitspracherwerb des deutschen Kasus in der Präpositionalphrase*. Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 39(1), 24-54.
- Unterwurzacher, Anne (2007): Ohne Schule bist du niemand! – Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Weiss, Hilde (Hrsg.): *Leben in zwei Welten. Zur sozialen Integration ausländischer Jugendlicher der zweiten Generation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-96.



# Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen

*Olja Larrew (Frankfurt am Main, Deutschland)*

## 1 Einleitung: Projektstart und Forschungslage

Die Sprach- und Schreibkompetenz von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache ist bis jetzt kaum untersucht. Die Ergebnisse der vorliegenden Studien und Beobachtungen reichen von der Feststellung, dass Studierende mit DaZ<sup>1</sup> im Kontext des wissenschaftlichen Schreibens keine zielgruppenspezifischen Förderbedarfe aufweisen (vgl. Schindler; Siebert-Ott 2011; Petersen 2013) über die Feststellung deutlicher Kompetenzunterschiede bei Studierenden mit DaZ und DaM auf grammatischer Ebene – in der Morphologie, Syntax, Orthographie und Autosemantik (vgl. Romero; Warneke 2012) bis zur Feststellung unzureichender Sprach- und Schriftsprachkompetenz bei Studierenden mit DaZ und Forderung einer gezielten Unterstützung für sie in diesen Bereichen (vgl. Cakir 2009: 177ff.; Scholten-Aroun et al. 2013).

Im folgenden Beitrag werden Ergebnisse des studienbegleitenden Programms „Zwischen den Sprachen“ für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache

---

<sup>1</sup> Die Begriffe Deutsch als Fremd-, Zweit- und Muttersprache werden im folgenden Beitrag ausgehend von dem Erwerbsweg unterschieden: DaF – gesteuert im Unterricht erworben, DaM – ungesteuert als einzige Erstsprache, DaZ – überwiegend ungesteuert als zweite Sprache erworben (vgl. Ahrenholz 2010a). Zumal das Alter beim Beginn des Spracherwerbs nicht ermittelt werden konnte, trifft der Begriff DaZ hier auch für bilinguale Lerner mit Deutsch als zweite Erstsprache zu.

am Internationalen Studienzentrum der Goethe-Universität Frankfurt vorgestellt.<sup>2</sup> Das Programm ist aus der Feststellung entstanden, dass die bis dahin angebotenen Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Wissenschaftssprache für Studierende mit DaM und DaF nicht den Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen von Studierenden mit DaZ entsprachen. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ werden wöchentliche Veranstaltungen, eintägige Workshops und individuelle Schreibberatung angeboten, das Ziel dabei ist, die Kompetenz in der Wissenschaftssprache Deutsch bei Lehramtsstudierenden mit DaZ weiterzuentwickeln. Die Arbeit im Programm zeigt, dass über die Herausforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und der Wissenschaftssprache hinaus, vor denen alle Studierenden stehen (vgl. Kruse; Jakobs 1999, Ruhmann 1995, Ehlich; Steets 2003, Dittmann et al. 2003, Steinhoff 2007, Preußner; Sennewald 2012), Studierende mit DaZ auch Kompetenzlücken im morphosyntaktischen und lexikalischen Bereich haben, die ihnen zusätzliche Schwierigkeiten im Studium bereiten. In diesem Beitrag werden ausgehend von dem im Programm gesammelten Sprachmaterial einige dieser Sprachphänomene aufgezeigt. Es handelt sich dabei nicht um eine systematische Fehleranalyse der Texte, sondern um eine Auswahl der Phänomene, die in den vorliegenden Texten regelmäßig vorkommen, Hinweise auf den Sprachkenntnisstand von Studierenden mit DaZ geben und auf die im Programm bis jetzt eingegangen werden konnte. Außerdem wird darauf eingegangen, wie Lehramtsstudierende mit DaZ ihre Sprachkompetenz einschätzen, wie auch auf mögliche Ursachen und Auswirkungen ihrer Haltung den eigenen Sprachkenntnissen gegenüber. Daraus werden Thesen zur Förderung der Sprachkompetenz von Lehramtsstudierenden mit DaZ abgeleitet und ihre Umsetzung im Programm „Zwischen den Sprachen“ wird vorgestellt.

## 2 Methode und Sprachmaterial

Von September 2010 bis September 2012 haben insgesamt 49 Lehramtsstudierende mit DaZ an Veranstaltungen von „Zwischen den Sprachen“ teilgenommen.<sup>3</sup> Aus der Schreibberatung liegt ein Korpus von insgesamt 54 Texten von Studierenden mit DaZ vor. Bei der Auswahl der abweichenden Sprachformen wird von der geltenden Norm der Standardsprache als Grundlage des schriftlichen Ausdrucks

---

<sup>2</sup> Das Programm wird seit September 2010 in Zusammenarbeit mit der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung, mit dem Schreibzentrum und mit dem Institut für Deutsche Literatur und ihre Didaktik angeboten und ist ein Pilotprojekt, dessen Konzept zunächst in der Arbeit mit Lehramtsstudierenden erprobt und anschließend auch auf andere Studiengänge übertragen werden soll.

<sup>3</sup> Dem Programm „Zwischen den Sprachen“ liegt zwar ein Konzept zu Grunde, das von den Lernbedürfnissen und -voraussetzungen von Studierenden mit DaZ ausgeht, die Programmangebote stehen aber grundsätzlich allen Interessenten offen. So haben auch 60 Studierende mit DaF und 16 Studierende mit DaM am Programm teilgenommen.

im Studium ausgegangen.<sup>4</sup> In der individuellen Schreibberatung wird geprüft, ob Studierende die abweichenden Formen in ihren Texten erkennen und evtl. korrigieren können. Dadurch können Performanzfehler von Kompetenzfehlern (vgl. Corder 1967: 166) unterschieden und ausgeschlossen werden.

Die im Folgenden vorgestellten Beispiele stammen aus sieben exemplarisch ausgewählten Texten von sieben Lehramtsstudierenden. Es handelt sich dabei um verschiedene Textsorten: Hausarbeit, Protokoll, Portfolio, Abstract, Abschlussarbeit, Unterrichtsentwurf und Bildbeschreibung. Sie sind sowohl in der Anfangsphase des Studiums (1. – 3. Fachsemester) als auch am Ende der Lehrerausbildung (7. Fachsemester und Referendariat) entstanden. Bei der Textauswahl wurden drei Lehramtsstudiengänge berücksichtigt: L1 – Grundschulen, L2 – Haupt- und Realschulen und L3 – Gymnasien. Alle ausgewählten Studierenden haben einen Kindergarten in Deutschland besucht und wurden in Deutschland eingeschult. Ihr Abitur haben sie in verschiedenen Bundesländern gemacht: Berlin, Bayern (Nürnberg), Nordrhein-Westfalen (Bonn), Hessen (Fulda, Frankfurt am Main), Baden-Württemberg (keine Ortsangabe). Als Erstsprache(n) haben sie Urdu, Urdu/Kaschmiri, Paschtu, Türkisch, Türkisch/Deutsch, Türkisch/Kurdisch angegeben. Sechs dieser StudentInnen beherrschen ihre Erstsprache schriftlich und mündlich, eine Studentin beherrscht ihre Erstsprache nur mündlich.

Bei den abweichenden Sprachformen in den Texten von Lehramtsstudierenden mit DaZ handelt es sich um Phänomene aus den Bereichen Morphologie, Syntax und Lexik. In einigen der angeführten Beispiele liegen mehrere Abweichungen vor, um die Einteilung in Kategorien zu verdeutlichen, werden die jeweils vorgestellten Phänomene markiert.

1. Morphologie
- 1.1 Nominalflexion
- 1.1.1 Kasusmarkierung

Die Kasusmarkierung ist eine der häufigsten Normabweichungen in den vorliegenden Texten. Fehlerhafte Markierungen kommen sowohl bei bestimmten als auch bei unbestimmten Artikeln vor, z.B.:

- Erwartungen von Schülern *an einem Lehrer* (Protokoll, 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwissenschaft)
- Die Geschichtskultur muss den Unterrichtsstoff angepasst werden, den Unterricht vervollkommen und sollte in keinsten Weise als einzelne Einheit betrachtet werden. (Abstract, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

---

<sup>4</sup> Die Rechtschreibfehler werden nicht berücksichtigt, denn Rechtschreibfehler werden auch bei Studierenden mit DaM festgestellt (vgl. Jakobs 1999: 179), wenn auch in deutlich geringerem Ausmaß (vgl. Romero; Warneke 2012: 226).

Dabei fällt den Studierenden mit DaZ sowohl die Unterscheidung von maskulinen Formen im Nominativ, Akkusativ und Dativ, als auch die Kasusmarkierung für weibliche Formen oder Plural schwer, z.B.:

- Theoretisch ist die Möglichkeit zum Wechsel zwischen der einzelnen Sekundarschularten gegeben, praktisch lässt dies die Durchlässigkeit des Sekundarschulsystems kaum zu. (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

Fehlerhafte Kasusmarkierung kann auch bei Nomen festgestellt werden, z.B.:

- Den Schüler wird vermittelt, wie sie in unbekanntem Situationen ihr Wissen anwenden sollen um das Problem zu lösen. Diese Kompetenzen sind jene die den deutschen Schüler oft fehlen. (Protokoll, 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwissenschaft)
- Die Komplexität der zu lesenden und zu bearbeitenden Sachtexten auf den Arbeitsblättern sind unterschiedlich (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)

Auch die Wahl der richtigen Kasusform beim Gebrauch der Relativpronomen bereitet den Studierenden mit DaZ Schwierigkeiten, z.B.:

- Aber andererseits besteht die Befürchtung, dass zum größten Teil, nur SuS die Ganztagschule besuchen, dessen Eltern für die Teilnahme an diversen Angeboten zahlen können. (Hausarbeit, 3. Sem., L3: Politik, Geschichte)

### 1.1.2 Genus

In den untersuchten Texten können fehlerhafte Genusformen bei maskulinen und neutralen Nomen festgestellt werden. So geht die Wahl der Artikelformen in den folgenden Beispielen auf die Unsicherheit bei der Genuszuordnung zurück:

- Sie besaßen meistens ein Herd, einfaches Geschirr, einen großen Tisch, ein paar Stühle, einen Schrank und 2-3 Betten (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)
- Der Verbot des Sklavenhandels und dessen Folgen (Kapitelüberschrift in einer Hausarbeit, L3: Politik, Geschichte, 4. Sem.)

In einigen Arbeiten werden Nomen abwechselnd mit dem Artikel „der“ und „das“ verwendet, z.B. „der/das Verbot“ oder „der/das Brainstorming“.

### 1.1.3 Flexion der Adjektive

Abweichende Endungen lassen sich auch beim Gebrauch von Adjektiven feststellen:

- Primäre Effekte können beispielsweise infolge von sprachliche Defiziten entstehen, weswegen die Kinder Schwierigkeiten haben, dem Unterricht zu folgen und aufgrund dessen niedrigere schulische Leistungen erbringen. (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

- Wenn man davon ausgeht, dass die Erzählinstanz des ersten einführenden Absatz mit der restlichen Geschichte identisch ist, dann gibt es keine unterschiedliche Erzählebenen (Hausarbeit, 2. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)
- Sind beide Elternteile im Ausland geboren, sind die Kompetenzen deutlich geringerer (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

## 1.2 Präposition

Die Wahl der richtigen Präposition kann Studierenden mit DaZ Schwierigkeiten bereiten, z.B.:

- Neben ihr schaut ein Mann hinter der Flugtür geradeaus.<sup>5</sup> (Bildbeschreibung, 3. Sem., L2: Sport, Geschichte)
- Die Geschichtskultur ist allgegenwärtig, in Museen, Archiven, auf Denkmäler (Abstract, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)
- In den 1980er Jahren gab es erste Initiativen seitens der Bundesregierung ausländische Eltern von einem Kindergartenbesuch ihrer Kinder zu motivieren (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)
- Sein Augenmerk liegt darin (Protokoll 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwiss.)

## 2 Syntax

### 2.1 Wortstellung im Satz

Sowohl bei der Besprechung ihrer Texte als auch in den Veranstaltungen haben Studierende mit DaZ angegeben, dass sie häufig nicht wissen, welche Wortfolge in einem Satz richtig wäre. Im folgenden Beispiel liegt eine abweichende Verbstellung, ein Satzklammerbruch, vor:

- Festgehalten werden kann, dass Migranten signifikant weniger vorschulische Bildungs- und Erziehungsangebote nutzen und weisen vergleichsweise größere Probleme bei der Einschulung auf (Abschlussarbeit, 7. Sem., L1)

In mehreren Arbeiten konnte eine abweichende Wortfolge im Mittelfeld festgestellt werden:

- In der ersten Sitzung vom 12. April hatte ich mich nach der Sitzung gefragt, ob mein erster Eindruck so von dem Seminar sich bewahrheiten wird. (Portfolio, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

### 2.2 Konjunktionen

Bei Konjunktionen sind Abweichungen im Gebrauch von Konjunktionen „in dem“ in Relativsätzen und „indem“ in Instrumentalsätzen häufig, z.B.:

- Dies begründet Mertens, in dem er der Ansicht ist, das [sic!] Iwein [XY] ganz anders versteht (Hausarbeit, 1. Sem., L3: Deutsch, Philosophie)

---

<sup>5</sup> Gemeint ist hier *aus der Flugzeugtür hinaus*.

- Er plädiert für eine Schule, die ein Ort werden muss, indem „Lebensvollzug“ stattfindet (Portfolio, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

In ihren Rückmeldungen konnten die Studierenden den Zusammenhang zwischen der Schreibung und Bedeutung dieser Konjunktionen nicht erklären. In den folgenden Beispielen liegt eine falsche Satzverknüpfung vor:

- Dennoch bestehen zwei Befürchtungen, in denen eine mögliche soziale Selektivität entstehen könne. (Hausarbeit 3. Sem., L 3: Politik, Wirtschaft)
- Nach den Semesterferien hätte ich mir eine kleine Wiederholung gewünscht. Sodass ich genau weiß worum es in der Projektarbeit geht. (Hausarbeit 3. Sem., L 3: Politik, Wirtschaft)

### 3 Lexik: Wortschatz und Ausdruck

In den vorliegenden Texten finden sich häufig Formulierungen, die zwar verständlich, aber ungebräuchlich sind und auf Kompetenzlücken im lexikalischen Bereich hinweisen, z.B.:

- Die Bauern, welche die Hauptmasse samt den Handwerkern darstellen, mussten harte Arbeit und körperliche Mühe aufbringen. (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)
- Oft kommt es zur Vergessenheit der Erwachsenen, das [sic!] Schule ein Ort für Schüler ist. (Protokoll 2. Sem., L2: Deutsch, Politikwiss.)
- Vielen hat der Rundgang sehr gefallen, denn man konnte in die unterschiedlichen Facetten der Schule einen Blick werfen. (Portfolio, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

In den Texten von Lehramtsstudierenden mit DaZ sind in allen Studienphasen Formulierungen festzustellen, die stark umgangssprachlich gefärbt sind, z.B.:

- Der liebe und engagierte Oussama geriet oft in Streitereien mit der schnell laut werdenden Lisa (Unterrichtsentwurf, Referendariat, L2: Mathematik, Geschichte)

In einigen Fällen werden Anführungszeichen eingesetzt, um die nicht textsorten-angemessenen Formen zu markieren. In den Beratungsgesprächen hat sich gezeigt, dass Studierende die Anführungszeichen als eine Notlösung eingesetzt haben, da sie Schwierigkeiten hatten, eine passende Formulierung zu finden, z.B.:

- Es werden Beispiele genannt, damit gezeigt wird, dass Geschichte gegenwärtig ist und nicht abrupt gesagt, dass „was mal war“ (Abstract, 3. Sem., L2: Deutsch, Geschichte)

Im Unterschied zur umgangssprachlichen Färbung in den Texten von Studierenden mit DaM (vgl. Steinhoff 2007: 4) scheint sich hier die Textsortenkompetenz

mit den unzureichenden Kenntnissen im Lexikbereich zu überlappen, was die Wahl textsortenspezifischer Ausdrucksformen zusätzlich erschwert.

Bei den angeführten Beispielen handelt es sich z.T. um Sprachphänomene, die auch Kindern und Jugendlichen mit DaZ Schwierigkeiten bereiten und bei denen sie im ungesteuerten Spracherwerb nicht die gleichen Kenntnisse erlangen und Sprachleistungen erbringen können wie Kinder und Jugendliche mit DaM<sup>6</sup>:

- Nominalflexion – Kasus und Genus (vgl. Jeuk 2008, Dimroth 2008, Grieshaber 2012, Tracy 2008: 23),
- Wortschatz (vgl. Apeltauer 2010, Ott 2010: 197f.),
- Präpositionen (vgl. Lütke 2008, Becker 2006: 159ff.),
- Wortstellung im Satz über die Satzklammer hinaus (vgl. Lütke 2012).

Wie das vorliegende Sprachmaterial zeigt, können diese und andere Sprachformen DaZ-Lernern auch im tertiären Bildungsbereich noch Schwierigkeiten bereiten, obwohl sie bereits als Kinder in Bildungseinrichtungen in Deutschland (beginnend mit dem Kindergarten) integriert waren und ein deutsches Abitur erlangt haben. Über die oben vorgestellten sprachlichen Beispiele aus den schriftlichen Textproduktionen hinaus haben ProgrammteilnehmerInnen in den Lehrveranstaltungen auch folgende grammatische Formen als für sie problematisch genannt:

- Verb-Nomen-Kongruenz (siehe dazu Cakir 2009: 143ff.)
- Unterscheidung von Personalpronomen „ihr“ und „sie“ im Plural
- Gebrauch von „zu“ vor Verben in einem Satz.

In den vorliegenden Texten wurden beim Gebrauch dieser Formen keine systematisch vorkommenden Auffälligkeiten festgestellt. Es kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass die subjektiv als schwierig wahrgenommenen Sprachformen im schriftlichen Sprachgebrauch vermieden werden.<sup>7</sup>

Diese Beobachtungen zeigen die Notwendigkeit, sowohl die schriftliche als auch mündliche Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ systematisch zu untersuchen, um einen Überblick darüber zu bekommen, welche Sprachformen des Deutschen den Spracherwerb dauerhaft erschweren, welche Faktoren ihren Erwerb beeinflussen<sup>8</sup> und zu Kompetenzunterschieden in der Beherrschung des Deutschen führen können.

---

<sup>6</sup> Im Gegensatz dazu stehen z.B. Verbflexion oder Verbstellung im Satz und Verbklammer, deren Erwerb weniger fehleranfällig ist (vgl. z.B. Grieshaber 2012, Ahrenholz 2010).

<sup>7</sup> Zu Vermeidungsstrategien von DaZ-Lernern in der Mündlichkeit s. Knapp (1999).

<sup>8</sup> Z.B. Einfluss der Erstsprache und mündlichen Alltagssprache (vgl. Cakir 2009), Sprachenwechsel in der Familie (Brizic 2009), sprachtypologische Merkmale (Schroeder 2009), Menge des sprachlichen Inputs (Grieshaber 2007), bewusste Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprachstrukturen (Oksaar 2003: 128), Fördermaßnahmen (Lütke 2012) u. a.

### 3 Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz von Lehramtsstudierenden mit DaZ, ihre Folgen und Ursachen

Aufschlussreich sind die Einschätzungen von Lehramtsstudierenden mit DaZ hinsichtlich der eigenen Sprachkompetenz. Es gibt Studierende, die zwar eingestehen, ihre Sprachfehler nicht erkennen und korrigieren zu können, ihre Sprachkompetenz im Deutschen insgesamt aber sehr positiv einschätzen und für sich keinen Entwicklungsbedarf feststellen.<sup>9</sup> Bei den meisten ProgrammteilnehmerInnen sorgt die Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse als lückenhaft jedoch dafür, dass sie wenig Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten haben und ihre Studierfähigkeit in Frage stellen. Die besonderen Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibens und der Wissenschaftssprache können zu verschiedenen Problemen bei Studierenden und sogar zum Studienabbruch führen (vgl. Kruse; Jakobs 1999: 25, Dittmann et al. 2003). Bei Studierenden mit DaZ scheinen die Unsicherheiten im grammatikalischen und lexikalischen Bereich einen zusätzlichen Faktor für Schwierigkeiten im Studium zu bilden, der ihren Studienverlauf negativ beeinflussen kann, selbst wenn ihre schriftlichen Arbeiten insgesamt gut bis sehr gut bewertet werden und sie also die Voraussetzungen eines Studiums erfüllen. Einige Studierende berichteten von ihren Überlegungen, das Studium abzubrechen, weil sie sich den schriftsprachlichen Anforderungen nicht gewachsen fühlten. Eine Studentin brach ihr Studium wegen Sprachprobleme im Deutschen ab, nahm es nach drei Jahren allerdings erneut auf.<sup>10</sup> Eine andere Programmteilnehmerin zog in Erwägung, trotz sehr guter Bewertungen ihrer Seminararbeiten, das Fach Deutsch zu wechseln, obwohl gerade die eigenen Schwierigkeiten mit dem Deutschen und der Wunsch, auf sprachliche Fragen im Schulunterricht *anders* einzugehen ihre Entscheidung für ein Studium des Fachs Deutsch beeinflusst haben.<sup>11</sup> Die meisten ProgrammteilnehmerInnen stufen ihre Sprachlücken im Deutschen als persönliches Versagen ein. Immer wieder führen Studierende ihre Schwierigkeiten mit der Schriftsprache auf Lese- und Rechtschreibschwäche zurück.

Es ist bedenklich und als Verlust anzusehen, wenn Sprachschwierigkeiten den Studienverlauf der für den Lehrerberuf motivierten Studierenden negativ beeinflussen, selbst wenn sie gute Leistungen im Studium erbringen, indem sie zur tiefgreifenden Verunsicherung und Wahrnehmung von Sprachlücken als persönliches Versagen führen. Diese Haltung ist aber nachvollziehbar, wenn man mögliche Ursachen dafür in Betracht zieht:

<sup>9</sup> Diese Haltung gegenüber den Phänomenen der sprachlichen Oberfläche scheint keine Ausnahme zu sein – so stellen Sennewald; Mandalka (2012: 158f.) fest, dass Studierende (Germanistik, Physik) ihre Fähigkeiten in Rechtschreibung und Grammatik zu optimistisch einschätzen.

<sup>10</sup> Rückmeldung im Grammatikkurs, SS 2012.

<sup>11</sup> Schreibberatung M, SS 2011. Die angeführten Aussagen von Studierenden wurden in verschiedenen Schreibberatungssitzungen notiert, auf die hier mit dem angewendeten Kodiervorgang verwiesen wird.



### 3.1 Ausklammerung der DaZ-Perspektive im Schulunterricht

Bei den vorgestellten Sprachphänomenen handelt es sich um komplexe Formen des Deutschen, deren erfolgreicher Erwerb – wie oben gezeigt – eine Unterstützung unerlässlich macht. Gleichzeitig werden die Lernvoraussetzungen von SchülerInnen mit DaZ bei der Vermittlung dieser Sprachformen im Schulunterricht aber nicht ausreichend berücksichtigt. So sehen die Lehrpläne der Grundschulen laut Jeuk (2008) die Behandlung der Themen Genus und Kasus nicht vor. Außerdem entsprechen die gängige Praxis der Vermittlung des Kasus-Systems und Übungen zum Gebrauch der Artikel nicht dem Aneignungsprozess der mehrsprachigen Kinder und unterstützen sie nicht beim Erwerb dieser Formen (vgl. ebd.). Nach Granzow-Emden (2006) setzt die tradierte Methode der Kasusvermittlung in Lehrwerken und grammatischen Darstellungen ein sicheres Sprachgefühl voraus und lässt viele Fragen offen, die sich gerade mehrsprachige LernerInnen oder Dialekt SprecherInnen auf Grund einer anderen Wahrnehmung sprachlicher Strukturen stellen können. Auch für die Wortschatzarbeit im Unterricht werden Verbesserungsvorschläge formuliert, zumal sich LehrerInnen zu stark an der sprachlichen Flüssigkeit ihrer SchülerInnen orientieren und den Entwicklungsbedarf mehrsprachiger SchülerInnen verkennen (vgl. Apeltauer 2010: 245).<sup>12</sup>

Auch auf selbständige Arbeit mit Grammatiken sind Lehramtsstudierende mit DaZ nicht ausreichend vorbereitet und können nur wenige Sprachphänomene grammatischen Kategorien zuordnen. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass sich der Grammatikunterricht in der Schule traditionell nur auf wenige ausgewählte grammatische Kategorien beschränkt (vgl. Steinig; Huneke 2007: 160) und SchülerInnen nicht ausreichend auf einen bewussten Umgang mit ihrer Sprachkompetenz vorbereitet.<sup>13</sup> Rückschlüsse auf die Vermittlung des metasprachlichen Wissens in der Schule erlauben Ergebnisse eines Tests zur Beherrschung grammatischer Kategorien von Germanistikstudenten von Schmitz (2003), bei dem nur fünf der insgesamt 200 befragten StudentInnen mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantworten konnten. Das Fehlen eines begrifflichen Instrumentariums wirkt sich bei Lernern mit DaM nicht unbedingt auf ihre Sprachkompetenz im Deutschen aus (vgl. Steinig; Huneke 2007: 153, 161ff.). Bei Studierenden mit DaZ führt es dagegen dazu, dass ihnen ein bewusster Zugang zu grammatischen und lexikalischen Formen des Deutschen fehlt und sie dadurch keine Selbstlern-

---

<sup>12</sup> Für den Schulunterricht wird insgesamt festgestellt, dass die Lernvoraussetzungen von mehrsprachigen SchülerInnen nicht ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Kniffka, Siebert-Ott 2010: 58, Cakir 2009: 175, Belke 2003: 2, Gogolin 2008). Die Spracharbeit im Unterricht mit mehrsprachigen Klassen ist bislang kaum untersucht, ein Beispiel dafür, wie das aktive Interesse von SchülerInnen an Sprachfragen vernachlässigt werden kann, führt Gogolin (2009: 274ff.) an.

<sup>13</sup> Zur Diskussion der Aufgaben, Möglichkeiten und des Stellenwerts der Grammatik in der Sprachdidaktik s. z.B. Ingendahl (1999), Eichler (2007), Köpcke; Ziegler (2007), Köpcke; Ziegler (2011), Becker; Peschel (2006), Ivo; Neuland (1991).

strategien beherrschen, um ihre Sprachkompetenz weiter zu entwickeln.<sup>14</sup> So berichtete eine Studentin, bei der Vorbereitung auf eine Wiederholungsklausur etwa 20 Texte auswendig gelernt zu haben, weil sie nicht wusste, wie sie sich anders darauf vorbereiten konnte. Laut der Rückmeldung ihres Dozenten habe sie die erste Klausur auf Grund sprachlicher und nicht inhaltlicher Mängel nicht bestanden.<sup>15</sup> Das Fehlen eines Zugangs zu sprachlichen Strukturen macht einen wesentlichen Unterschied zwischen den Studierenden mit DaZ und DaF aus. Den Letzteren können die gleichen Sprachformen zwar ebenfalls Schwierigkeiten bereiten, auf Grund ihres gesteuerten Spracherwerbs haben sie jedoch einen Überblick über die grammatischen Kategorien des Deutschen und sind dadurch viel besser auf selbständige Arbeit mit grammatischen Phänomenen vorbereitet (vgl. Rüdiger 2003: 331).<sup>16</sup> Außerdem bildet die Sprach- bzw. Grammatikarbeit aus der Perspektive von Studierenden mit DaZ in erster Linie nicht einen sinnvollen und hilfreichen Vorgang, sondern vielmehr eine Bloßstellung individueller Defizite. Die Thematisierung von Sprachfragen ist für sie nicht unproblematisch, so berichten Programmteilnehmer- Innen von ihrer Angst davor, bloßgestellt zu werden:

Wenn ich ihm [dem Dozenten O. L.] sage, was ich alles im Deutschen nicht kann, dann wird er mich für unfähig erklären, Deutsch zu studieren.<sup>17</sup>

Wenn die anderen [die KommilitonInnen O. L.] erfahren, dass man hier Beratung bekommt, würden sie sagen, unsere Texte sind nur darum so gut, weil wir hier extra Hilfe bekommen.<sup>18</sup>

### 3.2 Fehlen zielgruppenorientierter Weiterbildungsangebote im außerschulischen Bereich

Auch bei den Bemühungen, während des Studiums ihre Sprachkompetenz weiter zu entwickeln, finden Studierende mit DaZ keine Angebote, die ihren Bedürfnissen entsprächen. So berichteten einige ProgrammteilnehmerInnen von ihren gescheiterten Versuchen, Unterstützung an Volkshochschulen zu finden.

---

<sup>14</sup> Es wäre auch zu prüfen, welche Phänomene der Standardsprache den Dialektprechern oder den Lernern aus den sog. „bildungsfernen Schichten“ Schwierigkeiten bereiten und welche Lernstrategien sie einsetzen, um diese zu erwerben.

<sup>15</sup> Schreibberatung O, WS 2011/2012.

<sup>16</sup> Für Studierende mit DaF scheinen mündliche Vorträge (freies Sprechen) und Beherrschung der alltäglichen Wissenschaftssprache eine größere Herausforderung zu sein als der Umgang mit grammatischen Formen (vgl. Rüdiger 2003).

<sup>17</sup> Schreibberatung M, SS 2012.

<sup>18</sup> Schreibberatung O, SS 2011.

### 3.3 Strenge Normierung grammatischer Formen und ihre Wirkung als Indikator des Bildungsstandes

Gleichzeitig handelt es sich bei den vorgestellten grammatischen Formen – wie bei der Rechtschreibung – um Phänomene aus dem stark normierten Bereich der Sprache, deren Beherrschung bei der Bewertung der Sprachkompetenz insgesamt eine große Rolle spielt und als Indikator des Bildungsstandes angesehen wird (vgl. Ingendahl 1999: 94, Steinig; Huneke 2007: 139f.). So scheint sich die schulische Korrekturpraxis hauptsächlich an formaler Korrektheit zu orientieren, auch in den universitären Texten werden Grammatikfehler markiert und von Lehrenden als schwere Fehler kategorisiert, selbst wenn sie das Verständnis nicht beeinträchtigen (vgl. Griebhaber 2010: 129ff., Knorr 2012: 247, Cakir 2009: 101). In der Lehrerausbildung können Sprachfehler zu schwerwiegenden Folgen führen – von den Schwierigkeiten in der zweiten Ausbildungsphase bis zum Ausschluss aus dem Studienseminar (vgl. Cakir 2009: 178).

### 3.4 Bezug zum Lehrerberuf

Bei Lehramtsstudierenden spielt sicherlich auch der Professionsbezug eine Rolle bei der Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz und ihren Auswirkungen. Eine Studentin kommentierte ihre Praktikumserfahrungen in einer Frankfurter Realschule folgendermaßen:

Die Schüler können zum Teil überhaupt kein Deutsch, wie soll ich es ihnen aber erklären, wenn ich das selbst nicht weiß?<sup>19</sup>

Wenn man bestimmte sprachliche Formen nicht beherrscht und sie auch nicht selbständig erlernen kann, ist man in seinem sprachlichen Handeln eingeschränkt und nicht in der Lage, es zu steuern (vgl. Ohm 2010: 169f.). Als LehrerIn ist man in diesem Fall nicht ausreichend auf seine beruflichen Aufgaben vorbereitet: Über die Einschränkungen im eigenen Sprachgebrauch hinaus ist man nicht imstande, Textkorrekturen selbständig durchzuführen oder auf Sprachfragen im Unterricht einzugehen.

Die unzureichende Berücksichtigung von Sprachformen, die im Zweitspracherwerb eine Herausforderung darstellen können, im schulischen Unterricht und im außerschulischen Bereich vermittelt den Eindruck, dass eine sichere Beherrschung dieser Formen vorausgesetzt wird. Sowohl dies als auch ihre strenge Normierung und die damit verbundene Korrekturpraxis können dazu beitragen, dass sich Studierende mit DaZ auf Grund ihrer Unsicherheiten im Umgang mit Phänomenen der sprachlichen Oberfläche einen gravierenden Kompetenzmangel zuschreiben und eine Begründung im persönlichen Versagen finden.

---

<sup>19</sup> Schreibberatung I, WS 2011/2012.

Ausgehend von diesen Beobachtungen zeigt es sich hier als notwendig, über die Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ hinaus auch ihre möglichen Auswirkungen auf die Berufswahl und Bildungslaufbahn zu untersuchen und ggf. Handlungsmaßnahmen zu ergreifen. Um Potentiale mehrsprachiger LehrerInnen zu nutzen und motivierte Lehramtsstudierende wegen ihrer Zweifel in Sprachfragen nicht zu verlieren, sollte man sicherstellen, dass sie im Rahmen eines Lehramtsstudiums zu einem sicheren Umgang mit dem Deutschen gelangen können und auf die beruflichen Aufgaben wie Korrekturen oder Sprachfragen von SchülerInnen angemessen vorbereitet sind.

## 4 Entwicklung der Sprachkompetenzen von Studierenden mit DaZ

Ausgehend von den vorgestellten Ergebnissen des Programms „Zwischen den Sprachen“ lassen sich folgende Schwerpunkte für die Förderung der Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ formulieren:

- Reflexion über die eigene Sprach(en)kompetenz
- Bewusster Umgang mit der Sprache
- Einbettung in den Fachkontext und Professionsbezug.

### 4.1 Reflexion über die eigene Sprach(en)kompetenz

Durch die Reflexion über die eigene Sprach(en)kompetenz lernen Studierende, die eigenen Sprachkenntnisse adäquat einzuschätzen. Durch die Beschäftigung mit den Besonderheiten der Mehrsprachigkeit, des eigenen Spracherwerbs und des Stellenwerts der Mehrsprachigkeit in den Schulen können sie ihre Perspektive auf den eigenen Sprachgebrauch und seine Besonderheiten erweitern. Die eigenen Sprachfehler lassen sich als eine lösbare Herausforderung begreifen, wenn man ihre Ursachen nachvollziehen kann. Auf diese Weise wird eine Grundlage für eine positive Haltung gegenüber den eigenen Sprachkenntnissen und sprachlichen Herausforderungen geschaffen und Interesse an einer kritischen Auseinandersetzung mit Sprachfragen geweckt. Die selbständige Spracharbeit soll als selbstverständlich, hilfreich und als unabdingbarer Teil des Studiums und des beruflichen Alltags betrachtet werden.

Die Merkmale, Gründe und Folgen der eigenen Sprach(en)kompetenz können in entsprechend konzipierten Lehrveranstaltungen thematisiert werden. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ werden zu diesen Themen Seminare mit Titel wie „Meine Rolle als LehrerIn mit DaZ“ oder „LehrerIn mit DaZ? – Kein Problem!“ angeboten. Ausgehend von den persönlichen Erfahrungen der Studierenden werden in diesen Veranstaltungen (Fach-)Texte zur Mehrsprachigkeit und zum

Spracherwerb diskutiert. Darüber hinaus werden Strategien für den Umgang mit den sprachlichen Unsicherheiten im Studium und Berufsalltag erarbeitet.

Eine Möglichkeit, eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Sprachkompetenz im Deutschen bei Studierenden mit DaZ anzuregen, bietet die individuelle Schreibberatung. Im Rahmen einer Rückmeldung zur konzeptionellen, strukturellen und stilistischen Gestaltung eines Textes kann hier auch auf grammatische und lexikalische Auffälligkeiten und auf die Einstellung von Studierenden zu ihrer Sprachkompetenz eingegangen werden. Davon ausgehend können individuelle Entwicklungsmöglichkeiten überlegt werden. Da die sprachliche Ebene einen Gegenstand der Rückmeldungen von Lehrenden bildet und die Gesamtbewertung einer Studienleistung beeinflussen kann, haben Studierende mit DaZ häufig bereits Erfahrungen damit gemacht. Daran lässt es sich in einem Schreibberatungsgespräch oft produktiv anknüpfen.

## 4.2 Bewusster Umgang mit der Sprache

Wenn man bei der Wahl morphosyntaktischer oder lexikalischer Formen Unsicherheiten hat, ist es hilfreich zu wissen, um welche Phänomene es sich im Zweifelsfall handelt, welche Hilfsmittel man zu Rate ziehen kann und wie man damit selbständig arbeiten kann. Ein bewusster Umgang mit der Sprache ist notwendig. Dabei erweist sich die Betrachtung von Sprachphänomenen aus drei verschiedenen Perspektiven als sinnvoll und hilfreich:

- Vielfalt sprachlicher Varietäten und Normen
- Beschaffenheit und Funktionen sprachlicher Formen
- historische Perspektive auf die behandelten Sprachphänomene.

Das Wissen um die Vielfalt sprachlicher Varietäten, Textsorten und Stile, ihrer funktionaler und stilistischer Besonderheiten sowie die Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit erlauben es den Studierenden, die eigenen Sprachfragen einem bestimmten sprachlichen Bereich (im Fall der vorgestellten Sprachformen der Norm der Standardsprache) zuzuordnen. Dies wirkt entlastend, zumal die eigenen „Defizite“ in diesem Fall kein globales Sprachproblem mehr darstellen, sondern als Herausforderung eines bestimmten Bereiches betrachtet werden können. Demotivierende Selbstdiagnosen wie „ich kann kein Deutsch“, „ich bin krank“ oder „ich habe eine Lese-Rechtschreibschwäche“ lassen sich auf diese Weise allmählich beheben oder vermeiden.<sup>20</sup>

Deklaratives Wissen um die Beschaffenheit und Funktionen sprachlicher Formen ergänzt prozedurales Können, indem es den Studierenden eine sichere Grundlage für die Entscheidungen über die Wahl von Artikeln, Endungen, Präpositionen und anderer grammatischer Formen bietet. Auf diese Weise können sie gerade in den für sie schwierigen Fällen ihr sprachliches Verhalten selbst steuern

---

<sup>20</sup> So kommentierten ProgrammteilnehmerInnen immer wieder ihre Sprachkompetenz im Deutschen.

und sind nicht ausschließlich auf ihr Sprachgefühl angewiesen, das nicht bei allen Sprachentscheidungen zuverlässig funktioniert.

Durch Einblicke in die historische Entwicklung der einzelnen morphosyntaktischen oder lexikalischen Formen, wie z.B. der Konjunktiv in der Textwiedergabe als Merkmal der Sprache der Bildungsbürger im 18.-19. Jahrhundert, der Funktionswandel in der Adjektivflexion oder die Festlegung der Genera im Standardisierungsprozess des Deutschen, lernen Studierende die Sprache als eine historisch entstandene und wandelbare Größe kennen, die allerdings in jeder Entwicklungsphase über verbindliche Regelmäßigkeiten verfügt. Die Einblicke in die historische Entwicklung der behandelten Sprachphänomene wie auch die Beschäftigung mit den Zweifelsfällen des Gegenwartssprache fördern einen reflektierten und kritischen Umgang mit der sprachlichen Norm und wecken Lernmotivation und Interesse an Sprache (vgl. Bittner 2011, Nübling 2011, Siehr; Berner 2009).<sup>21</sup>

Zum einen kann auf diese Themen in den Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben eingegangen werden. So lassen sich neben der Erörterung von Lesestrategien beispielsweise auch Bedeutungen von Konjunktionen aus dem Kontext erschließen oder der Gebrauch von Präpositionen einführen. Aufgaben zur Textwiedergabe eignen sich für die Thematisierung des Konjunktivs. Auf textsortenspezifische sprachliche Merkmale kann bei der Textwiedergabe und der Einübung von Argumentationen eingegangen werden, indem Inhalte zunächst in der den Studierenden vertrauten Umgangssprache formuliert und anschließend mit Hilfe verschiedener Arbeitsmaterialien in die Wissenschaftssprache „übersetzt“ werden. In diesem Rahmen können die Besonderheiten der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1999) und Fachbegriffe thematisiert werden.

Zum anderen hat es sich als sinnvoll erwiesen, Veranstaltungen anzubieten, in denen es explizit um die für Studierende mit DaZ schwierigen grammatischen Phänomene wie Kasus, Genus, Präpositionen und Wortfolge im Satz geht. Hier wird auf die semantischen, morphologischen und syntaktischen Merkmale dieser grammatischen Formen eingegangen und über ihre Funktionen reflektiert. Die sprachhistorische Perspektive sowie Gebrauchsformen aus anderen Varietäten werden zu Vergleichszwecken herangezogen. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ werden zu diesen Themen Veranstaltungen „Grammatik lernen und lehren“ und „ein-einen-einem? Artikel und Endungen sicher anwenden“ angeboten. Eine Herausforderung in der Grammatikarbeit mit Studierenden mit DaZ bildet die Verknüpfung und Abgrenzung der einzelnen grammatischen Themen. Studierende mit DaZ verfügen über ein großes Repertoire an sprachlichen Mitteln, das sie in die Spracharbeit sehr gern einbringen, allerdings nicht kategorisieren können. Die Verknüpfung lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Merkmale bei der Vermittlung einzelner grammatischer Phänomene wie Artikel(wörter) oder Präpositionen und die Herstellung von Bezügen zu anderen Sprachformen und gramma-

---

<sup>21</sup> Zu den Möglichkeiten des Einsatzes von Zweifelsfällen des Deutschen im Unterricht mit dem Ziel, Reflexionen über sprachliche Formen bei SchülerInnen anzuregen und Interesse an Sprachthemen zu wecken, s. auch Dürscheid (2011), Konopka (2011).

tischen Kategorien haben sich bislang als Methoden gezeigt, mit denen man auf die Lernvoraussetzungen von Studierenden mit DaZ adäquat eingehen kann.<sup>22</sup>

### 4.3 Einbettung in den Fachkontext und Professionsbezug

Da die Thematisierung von Sprachfragen für Studierende mit DaZ meistens ungewohnt und neu ist, ist die Herstellung eines Bezugs zu fach- und professionsbezogenen Themen bei der Gestaltung der Angebote zur Entwicklung der Sprachkompetenz der Zielgruppe von großer Bedeutung. Im Programm „Zwischen den Sprachen“ bilden die Themen des wissenschaftlichen Schreibens und der Bezug zur Lehrerbildung und zum Lehrerberuf den thematischen Rahmen der Programmveranstaltungen. Ein sicherer Umgang mit der deutschen Standardsprache ist eine der Voraussetzungen des wissenschaftlichen Schreibens und – wie oben gezeigt – lässt sich die Arbeit an grammatischen und lexikalischen Formen in die Veranstaltungen zur Entwicklung von literalen Kompetenzen sinnvoll einbinden. Darüber hinaus wird durch das Einbeziehen von fach- und berufsbezogenen Themen und Texten ein enger Bezug der studienbegleitenden Veranstaltungen zur Lehrerbildung hergestellt. So wird in den Grammatikveranstaltungen über die Beschaffenheit und Funktionen der einzelnen Sprachformen hinaus auch auf Möglichkeiten ihrer Didaktisierung im Unterricht (auf dem fortgeschrittenen Niveau der Studierenden selbst) eingegangen. Das Interesse an Vermittlungsmöglichkeiten für grammatische Phänomene, die die Studierenden in den Programmveranstaltungen sowohl aus der Lerner- als auch aus der Lehrerperspektive selbst erproben können, ist seitens der ProgrammteilnehmerInnen sehr groß.

## 5 Fazit und Ausblick

Die Erfahrungen der Arbeit mit Lehramtsstudierenden mit DaZ im Programm „Zwischen den Sprachen“ zeigen, dass spezifische sprachliche Schwierigkeiten im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes des Standarddeutschen bei DaZ-Lernern auch im tertiären Bildungsbereich noch festzustellen sind. Sie können zur größeren Verunsicherung bei den Studierenden führen und ihren Studienverlauf negativ beeinflussen. Eine systematische Untersuchung der Sprachkompetenz von Studierenden mit DaZ und ihrer Auswirkungen auf die Studienfachwahl, Studienverlauf und -erfolg wäre daher notwendig.

Da Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten grammatischen und lexikalischen Phänomenen bei DaZ-Lernern anscheinend nicht „von selbst“ mit dem Erreichen des Abiturs verschwinden, sollten die Lernvoraussetzungen von DaZ-Lernern bereits in der schulischen Sprachausbildung berücksichtigt werden. Dies wäre sowohl bei der Vermittlung von einzelnen Sprachphänomenen als auch in

---

<sup>22</sup> Einige Beispiele dafür werden in Larrew (im Druck) angeführt.

Form einer gezielten Vorbereitung auf die selbständige Weiterentwicklung der eigenen Sprachkompetenz sinnvoll.

Da sich die DaZ-Perspektive in der Sprachausbildung an Schulen bislang noch nicht etabliert hat, kann man davon ausgehen, dass der Bedarf an Unterstützungsangeboten für Studierende mit DaZ in den nächsten Jahren im Hochschulfeld noch zunehmen wird. Um den Studienerfolg von Studierenden mit DaZ zu verbessern, sollte die Entwicklung der Sprachkompetenz und ein sicherer Umgang mit der Sprache daher sowohl zum Gegenstand der Lehrerbildung als auch bei der Konzeption von Schreibzentren und -programmen berücksichtigt werden. Um den Lernvoraussetzungen der Zielgruppe gerecht zu werden, sollte man bei der Konzeption zielgruppenorientierter Sprachangebote an Hochschulen wie auch bei der Gestaltung von Werbemaßnahmen sowohl sprachliche als auch außersprachliche Faktoren wie die Einstellung zur eigenen Sprachkompetenz und zur Spracharbeit berücksichtigen.

## Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Mündliche Produktionen. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 173-188.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 3-16.
- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Apeltauer, Ernst (2010): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 239-252.
- Becker, Tabea (2006): Erwerb und Verarbeitung komplexer grammatischer Strukturen. In: Becker; Peschel (Hrsg.) (2006), 156-173.
- Becker, Tabea; Peschel, Corinna (Hrsg.) (2006): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2003): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brizić, Katharina (2009): Ressource Familiensprache: Eine soziolinguistische Untersuchung zum Bildungserfolg in der Migration. In: Schramm; Schroeder (Hrsg.) (2009), 23-42.



- Cakir, Yurdacul (2009): *In der Zweitsprache Deutsch Seminararbeiten schreiben. Analyse zum makro- und mikrostrukturellen Textwissen türkischer Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Eine explorative Studie*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG.
- Corder, Pit (1967): The Significance of Learner`s Errors. In: *International Review of Applied Linguistics* H. 5, 161-170.
- Dimroth, Christine (2008): Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen? In: Ahrenholz (Hrsg.) (2008), 117-134.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph; Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich; Steets (2003), 155-185.
- Dürscheid, Christa (2011): Zweifeln als Chance? Zweifeln als Problem? Sprachliche Zweifelsfälle im Deutschunterricht. In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2011), 155-174.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *DaF* 26/1, 3-24.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, Berlin u.a.: de Gruyter.
- Eichler, Wolfgang (2007): Sprachbewusstheit und grammatisches Wissen. In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2007), 33-44.
- Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hrsg.) (2013): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Fillibach.
- Granzow-Emden, Matthias (2006): Wer oder was erschlägt man besser nicht mit einer Klappe? Kasus und Satzglieder im Deutschunterricht. In: Becker; Peschel (Hrsg.) (2006), 87-104.
- Grißhaber, Wilhelm (2007): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.) (2007), 185-198.
- Grißhaber, Wilhelm (2010): Sprachkenntnisse einschätzen – Schreibfertigkeiten fördern. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. Münster u.a.: Waxmann.
- Grißhaber, Wilhelm (2012): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 150-167.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid (2009): Zweitsprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 263-280.
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer
- Ivo, Hubert; Neuland, Eva (1991): Grammatisches Wissen. Skizze einer empirischen Untersuchung über Art, Umfang und Verteilung grammatischen Wissens (in der Bundesrepublik). In: *Diskussion Deutsch* 22-121, 437-493.
- Jakobs, Eva-Maria (1999): Normen der Textgestaltung. In: Kruse; Jakobs; Ruhmann (Hrsg.) (1999), 171-183.
- Jeuk, Stephan (2008): „Der Katze sieht den Vogel“. Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz (Hrsg.) (2008), 135-150.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: *Die Grundschule* 5, 30-33.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: UTB Schöningh.
- Knorr, Dagmar (2012): Textüberarbeitungsprozesse durch Randkommentare initiieren. In: Preußner; Sennewald (Hrsg.) (2012), 245-264.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.) (2007): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.) (2011): *Grammatik lehren, lernen und verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Konopka, Marek (2011): Grammatik verstehen lernen und korpusgestützte Analysen von Zweifelsfällen. In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2011), 265-286.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule: Aufgaben, Konzepte, Perspektiven, in: Ehlich; Steets (2003), 95-111.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria (1999): Schreiben lehren an der Hochschule: Ein Überblick. In: Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriele (Hrsg.): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied u.a.: Luchterhand 19-34.
- Larrew, Olja (im Druck): Zum Stellenwert der Sprachkompetenz in Programmen zum wissenschaftlichen Schreiben. Erfahrungen aus dem Programm für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache „Zwischen den Sprachen“. Erscheint in: *Zielsprache Deutsch* 1, 2014.

- Lütke, Beate (2008): Beobachtungen zur Raumreferenz in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Ahrenholz (Hrsg.), 151-170.
- Lütke, Beate (2012): Vorfeldbesetzungen in Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 266-286.
- Nübling, Damaris (2011): Unter großem persönlichem oder persönlichen Einsatz? In: Köpcke; Ziegler (Hrsg.) (2011), 175-196.
- Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenerwerb als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Verlag, 87-105.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ott, Margarete (2010): Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Ahrenholz; Oomen-Welke (Hrsg.) (2010), 189-199.
- Petersen, Inger (2013): Text-, Schreib- und Sprachkompetenz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. Untersuchungen zu einem komplexen Verhältnis: In: Feilke; Köster; Steinmetz (Hrsg.) (2013), 201-232.
- Petersen, Inger (im Druck): „Das von ihnen dargestellte Problem zur Leistungsbeurteilung in den Schulen“ – Komplexe Nominalphrasen in Texten von ein- und mehrsprachigen Schüler/-innen und Studierenden. Erscheint in: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitsprachenerwerb im Jugendalter*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Preußner, Ulrike; Sennwald, Nadja (Hrsg.) (2012): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Romero, Alejandro; Warneke, Felix (2012): Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule – Vergleichende Beobachtungen bei monolingualen und nicht-monolingualen Sprechern des Deutschen. In: Preußner; Sennwald (Hrsg.) (2012), 219-234.
- Rüdiger, Joana Angélica Portilho de Melo (2003): Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: Ehlich; Steets (Hrsg.) (2003), 325-346.
- Ruhmann, Gabriele (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann, Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben. Prozesse, Prozeduren und Produkte*. Opladen, 85-106.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und

- berufsbezogenes Schreiben. In: Krafft, Andreas; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 91-110.
- Schmitz, Ulrich (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? In: *Mittlungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Heft 2-3, 452-458.
- Scholten-Akoun, Dirk; Kuhnen, Angela; Mashkovskaya, Anna (2013): Sprachkompetenzen Studierender. Design und erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Feilke; Köster; Steinmetz (Hrsg.) (2013), 179-200.
- Schroeder, Christoph (2009): *gehen, laufen, torkeln*: Eine typologisch gegründete Hypothese für den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch mit Erstsprache Türkisch. In: Schramm; Schroeder (Hrsg.) (2009), 185-202.
- Sennewald, Nadja; Mandalka, Nicole (2012): Akademisches Schreiben von Studierenden. Die Bielefelder Erhebung zur Selbsteinschätzung der Schreibkompetenzen. In: Preußner; Sennewald (Hrsg.) (2012), 143-166.
- Siehr, Karl-Heinz; Berner, Elisabeth (Hrsg.) (2009): *Sprachwandel und Entwicklungstendenzen als Themen im Deutschunterricht: fachliche Grundlagen – Unterrichts Anregungen – Unterrichtsmaterialien*. Potsdam: Universitätsverlag.
- Steinig, Wolfgang; Huneke, Hans-Werner (2007): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Tracy, Rosemarie (2008): Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 17-30.

# **Für eine psycholinguistisch orientierte Fremdsprachendidaktik. Anmerkungen auf Grundlage einer exemplarischen Studie zum Negationserwerb im Deutschen**

*Steffi Winkler (Osnabrück, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Während sich die Fremdsprachendidaktik vor der sogenannten kommunikativen Wende in den frühen 70er Jahren des letzten Jahrhunderts klassischerweise mit Fragen und Prozessen des Sprachen*lebens* befasste, rückten in den letzten Jahrzehnten verstärkt Prozesse des Sprachen*lernens* – und somit auch die Lernenden selbst – in den Mittelpunkt des fremdsprachendidaktischen Interesses. Diese verstärkte Fokussierung auf die Lernendenperspektive beim Fremdsprachenerwerb geht in der Regel einher mit der Berücksichtigung des individuellen soziokulturellen Hintergrundes der lernenden Personen, mit einer Einbeziehung ihrer speziellen Interessen und Bedürfnisse in den Fremdsprachenunterricht sowie mit Bestrebungen zur Autonomieförderung in den Lernenden. Bei all diesen Bemühungen wird jedoch oft übersehen, dass es nicht nur diese individuellen, konkret beobachtbaren und mehr oder weniger bewusst reflektierbaren Faktoren sind, die der Lernende in den Fremdsprachenunterricht mit einbringt, sondern dass es vor allem auch mentale und unbewusst im Lernenden selbst ablaufende, d.h. kognitive Prozesse sind, die den Spracherwerb zumindest im Bereich der Grammatik stark prägen. So haben zum Beispiel zahlreiche Studien zum Erwerb der deutschen

Wortstellung gezeigt, dass die deutschen Wortstellungsregeln in einer ganz bestimmten Abfolge erworben werden, die weitgehend unabhängig von Zeitpunkt und Reihenfolge der Behandlung der entsprechenden Regeln im DaF-Unterricht ist (z.B. Ellis 1989; Diehl; Christen; Leuenberger; Pelvat; Studer 2000). Interessanterweise gleicht die Erwerbsreihenfolge im gesteuerten Erwerb der, die für den ungesteuerten Erwerb festgestellt werden konnte (z.B. Clahsen; Meisel; Pienemann 1983). Dies zeigt, dass es offensichtlich zentrale grammatische Bereiche gibt, in denen Lernende ihren eigenen Weg im Erwerbsprozess gehen, und dass auch explizite unterrichtliche Unterweisung sie nicht von diesem Weg abbringen kann.

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, ob sich auch für den Bereich der Satznegation im Deutschen Parallelen zwischen dem gesteuerten und dem ungesteuerten Erwerb feststellen lassen. Es wird hierfür der Erwerb der deutschen Satznegation im DaF-Anfängerunterricht mit italienischen Muttersprachlern untersucht. Die Ergebnisse dieser exemplarischen Studie machen deutlich, dass sich natürliche Erwerbsstrategien im Bereich der Satznegation auch im gesteuerten Erwerb durchsetzen, und zwar unabhängig von der unterrichtlichen Einführungsreihenfolge. Vor dem Hintergrund dieser Einsicht soll dafür plädiert werden, Mechanismen des natürlichen Spracherwerbs stärker in institutionellen Erwerbskontexten zu berücksichtigen und das gängige Konzept der Lernerperspektivierung um den kognitiven Aspekt des Fremdsprachenlernens zu erweitern. Außerdem soll kurz angerissen werden, warum es zwischen der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung der letzten 40 Jahre und der modernen deutschen Fremdsprachendidaktik bislang (noch?) nicht zu einem zufriedenstellenden wissenschaftlichen Dialog gekommen ist.

Der Aufsatz gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 befasst sich mit einführenden Bemerkungen zu den Begriffen der Lernerperspektive und der Lernaltersprache und resümiert die Ergebnisse zum Erwerb der Wortstellung des Deutschen im DaF-Unterricht. Abschnitt 3 widmet sich dem Erwerb der Satznegation im Deutschen und stellt die Methodik und die Ergebnisse einer Unterrichtsstudie zur Entwicklung der deutschen Negationssyntax im DaF-Anfängerunterricht vor. Abschnitt 4 greift den Begriff der Lernaltersprache wieder auf und möchte zeigen, wo seine Bedeutung für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht liegt. Einige Schlussbemerkungen und Desiderata werden in Abschnitt 5 präsentiert.

## **2 Lernerperspektive, Lernaltersprache und die Eigendynamik von Spracherwerbsprozessen**

### **2.1 Lernerperspektive und Lernaltersprache**

Das Konzept der Lernerperspektive bzw. der Lernerperspektivierung ist aufs Engste verbunden mit dem Konzept der Lernaltersprache, welches seine Geburtsstunde in Larry Selinkers (1972) Aufsatz mit dem Titel *Interlanguage*, dt.

‚Interimsprache‘ oder ‚Lernersprache‘, hat. In Selinkers *Interlanguage*-Hypothese, dt. ‚Lernersprachenmodell‘, manifestiert sich ein Paradigmenwechsel in der Fremd- und Zweitsprachenforschung, nämlich die Verlagerung des spezifischen Erkenntnisinteresses von der Lehr- auf die Lernperspektive. Die Lernenden werden nicht mehr länger als eher passiv rezipierende, sondern als durchaus selbstständig und aktiv handelnde Wesen im Spracherwerbsprozess angesehen. Zielsprachenabweichende Äußerungen in der L2 werden nicht mehr als „Fehler“ degradiert, sondern als der Ausdruck bestimmter (kognitiver) Strategien im Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit dem zielsprachlichen Input betrachtet. In der gleichen Weise werden Lernervarietäten nicht mehr als unvollkommene und fehlerhafte Varianten der Zielsprache, sondern als in sich geschlossene, eigenständige und z.T. hochfunktionale sprachliche Systeme angesehen, die das Produkt des zur Verfügung stehenden L2 Inputs und des (individuellen) L2-Sprachverarbeiters sind. Lernersprachen sind dynamisch und variabel, und sie enthalten sowohl Merkmale der L1 und der L2, als auch L1- und L2-unabhängige Merkmale, die oft Ausdruck von eher übergeordneten Erwerbsstrategien mit universellem Charakter sind.

Eine der wesentlichsten Erkenntnisse des Lernersprachenmodells ist das hohe Maß an Eigengesetzlichkeit von nicht nur Lernersprachen, sondern von Spracherwerbsprozessen an sich. Diese soll im folgenden Unterabschnitt kurz anhand eines zusammenfassenden Überblicks über den L2-Erwerb der deutschen Wortstellung näher erläutert werden.

## 2.2 Zur Eigendynamik sprachlicher Entwicklungsprozesse am Beispiel der Wortstellungsregeln des Deutschen

Im Jahre 1983 präsentierten Clahsen et al. (1983) im Rahmen ihrer Studie zum ungesteuerten Zweitspracherwerb italienisch-, spanisch- und portugiesischsprachiger Arbeitsimmigranten eine implikationelle Erwerbssequenz für die Wortstellungsregeln des Deutschen. Eine der zentralen Erkenntnisse war, dass die deutsche Satzklammer vor der Inversion und beide Phänomene wiederum vor der Verbendstellung im Nebensatz des Deutschen erworben werden. Nachfolgende Studien von z.B. Pienemann (1989) und Ellis (1989) bestätigten diese Erwerbsreihenfolge auch für den gesteuerten Erwerb und schlussfolgerten, dass sich der Erwerb dieser drei zentralen Satzbaumuster des Deutschen der unterrichtlichen Steuerung weitgehend entzieht. Zahlreiche weitere Untersuchungen (z.B. Ballestracci 2006; Diehl et al. 2000; Terrasi-Haufe 2004; Tschirner 1999) belegten dies. So wurde zum Beispiel die Subjekt-Verb-Inversion im Deutschen trotz ihrer relativ frühen Einführung von den von Tschirner (1999) untersuchten Lernenden nach 225 Stunden Deutschunterricht noch nicht beherrscht, und Ellis (1989) konnte nachhaltige Lernerfolge erst nach 262 Unterrichtsstunden feststellen.

Was die konkrete Reihenfolge des Erwerbs der drei Satzbaumuster betrifft, so scheint die Abfolge ‚Inversion vor Vend‘ empirisch inzwischen nicht mehr haltbar. Stattdessen gibt es Anzeichen dafür, dass der Erwerb dieser beiden Phänomene

mehr oder weniger parallel verläuft (siehe z.B. Boss 2004). Aus der Sicht der Syntaxtheorie wäre dieses Ergebnis nicht überraschend, schließlich setzt die Anwendung beider Wortstellungsregeln die gleiche Erkenntnis voraus, und zwar die, dass das finite Verb im Deutschen *fest* an zweiter Position im Satz steht. Es besetzt also die linke Satzklammer im topologischen Feldermodell des Deutschen. Erscheint ein anderes Element in der Position der linken Satzklammer, z.B. eine Konjunktion oder ein Relativpronomen, so wird das finite Verb in der zugrundeliegenden satzfinalen Position für Verben im Deutschen, d.h. in der rechten Satzklammer, realisiert. Die Diskussion um den Erwerb der deutschen Wortstellungsregeln soll und kann hier nicht weiter vertieft werden. Es soll jedoch festgehalten werden, dass der Erwerb von Phänomenen wie der Subjekt-Verb-Inversion im Aussagesatz und der Verbendstellung im Nebensatz verhältnismäßig *spät* im unterrichtlich gesteuerten Deutscherwerb erfolgt. Umso überraschender ist es, dass die Subjekt-Verb-Inversion im Deklarativsatz in vielverwendeten DaF-Lehrwerken wie „Berliner Platz“, „Schritte International“, „Tangram aktuell“ oder „studio d“ oft noch vor der ersten Hälfte des A1-Niveaus eingeführt wird. Die in diesem Unterabschnitt angeführten Untersuchungen legen nahe, dass DaF-Lernende derartige Strukturen zu einem so frühen Zeitpunkt kognitiv noch nicht bewältigen können – und dass auch unterrichtliche Unterweisung hier nicht zum angestrebten Lernerfolg führt.

Im folgenden Abschnitt soll ein in der DaF-Forschung weniger berücksichtigtes, in der L2-Erwerbsforschung aber sehr gut untersuchtes Phänomen betrachtet werden, nämlich das der Satznegation des Deutschen. Es wird zunächst die Entwicklung der Satznegation im natürlichen L2-Erwerb aufgezeigt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse einer Untersuchung zum Erwerb der Satznegation durch italienischsprachige DaF-Lernende vorgestellt und im Lichte von natürlichen Entwicklungssequenzen im Bereich der Satznegation kritisch diskutiert.

### 3 Die Entwicklung der Satznegation des Deutschen im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb

#### 3.1 Negation im natürlichen L2-Erwerb

Das Deutsche ist eine Sprache mit post-finiten, aber prä-infiniten Satznegation, vgl. (1).

- (1) a. Stefania *geht nicht* ins Kino.  
 b. Stefania *will nicht* ins Kino *gehen*.

Im ungesteuerten L2-Erwerb des Deutschen wird der Negator zunächst nur mit infiniten Formen lexikalischer Verben verwendet, denen er vorangestellt wird (vgl. (2-I) (alle Beispiele in (2) stammen von Becker (2005: 287-297). In einem Zwischenstadium dann wird der Negator in zielsprachenkonformer post-finiten



Stellung in Strukturen mit der Kopula und mit Auxiliaren/Modalverben verwendet (vgl. (2-II), nicht aber in Verbindung mit finiten Formen lexikalischer Verben. Derartige Strukturen sind erst in einem weiter fortgeschrittenen Stadium des natürlichen L2-Erwerbs belegt (vgl. (2-III) (siehe auch Klein (1984: 107ff.).

(2) I	NegV:	mein vater		<i>nicht</i>		<i>schlafen</i>
IIa.	VNeg:	Deutschland	<i>is</i>	<i>nich</i>	patria	
IIb.	VNegV:	er	<i>bat</i>	<i>nicht</i>	die zug	<i>gesehen</i>
III	VNeg:	ich	<i>sage</i>	<i>nicht</i>	deine name	

Sehr interessant nun im Hinblick auf die Erklärung des Erwerbsverlaufes erscheint das Zwischenstadium in (2-II), in dem zielsprachlich korrekte post-finite Negation im Deutschen zwar in Verbindung mit der Kopula und mit Modalverben und Auxiliaren, nicht aber mit lexikalischen Verben auftritt. Stattdessen erscheint der Negator in Strukturen mit Modalverben und mit Auxiliaren vor lexikalischen Verben in ihrer infiniten Form und wird erst im weiteren Erwerbsverlauf auch mit finiten lexikalischen Verben in der korrekten post-finiten Stellung verwendet. Dieses zu beobachtende Phänomen wurde sowohl im Rahmen formaler als auch funktionaler Ansätze zum L2-Erwerb erklärt. Formal orientierte Untersuchungen wie die von Parodi (2000) gehen davon aus, dass die Kopula, Modalverben und Auxiliare, sogenannte nicht-thematische Verben bei Parodi (2000), als Träger von Kongruenzmerkmalen und somit als Träger von Finitheitsinformationen identifiziert werden. Thematische, d.h. lexikalische, Verben jedoch werden als Träger inhaltlicher Information von den L2-Lernenden aufgefasst. Aus diesem Grund erscheinen in einem Zwischenstadium des Erwerbs der deutschen Satznegation nur nicht-thematische Verben in der Finitheitsposition des deutschen Satzes und damit in einer Stellung links vom Negator. Erst wenn auch thematische Verben als Träger von Finitheitsmerkmalen identifiziert werden, werden diese in einer Position links vom Satznegator in der Lernaltersprache realisiert.

Funktionale Ansätze zum Negationserwerb im Deutschen hingegen (z.B. Becker 2005) basieren auf der eher übergeordneten Annahme, dass der Satzbau in frühen Lernaltersprachen nicht von morpho-syntaktischen Regeln der Zielsprache, sondern von eher allgemeineren semantisch basierten Prinzipien der Äußerungsstrukturierung geprägt ist (vgl. auch Klein; Perdue 1992). Grundsätzlich scheinen Lernende im frühen ungesteuerten Erwerb über ein bestimmtes Repertoire an Inhaltswörtern, also lexikalischen Elementen, und über ein bestimmtes Repertoire an Operatoren, also an funktionalen Elementen, zu verfügen. Zu den funktionalen Elementen gehören unter anderem solche zum Ausdruck der Finitheit und der Negation. Die Struktur der lernaltersprachlichen Äußerung dann bildet die Beziehungen der einzelnen in ihr enthaltenen Elemente direkt ab: In einer Äußerung wie z.B. *ich kann nicht verkauf* (Becker 2005: 294) soll nur die Inhaltsinformation des lexikalischen Verbs negiert werden, nicht aber die vom Finitheitsoperator *kann* ausgedrückte Finitheitsinformation. Aus diesem Grund erscheint der Negationsoperator nach dem Modalverb als Finitheitsträger, aber vor dem lexikalischen

Verb als Träger inhaltlicher Information. Erst mit zunehmender Kompetenz in der L2 ist der/die Lernende nicht mehr darauf angewiesen, den Wirkungsbereich von funktionalen Elementen direkt in der Oberflächenstruktur einer Äußerung auszudrücken. Die interne Organisation seiner/ihrer Äußerungen wird jetzt durch die Regeln der zielsprachlichen Syntax bestimmt, und somit tritt zielsprachenkonforme post-finite Negation nun auch in Verbindung mit finiten Formen von lexikalischen Verben auf.

Das Ziel der im Folgenden vorzustellenden Unterrichtsstudie nun war es, festzustellen, ob ähnliche Strategien in Bereich der Negationssyntax auch im unterrichtlich gesteuerten Erwerb zu finden sind.

### 3.2 Die Unterrichtsstudie – Negation im gesteuerten L2-Erwerb

Die Unterrichtsstudie wurde an der Università degli studi di Pavia, Italien, durchgeführt. Es nahmen insgesamt 36 Lernerinnen und Lerner im Alter zwischen 19 und 34 Jahren an der Untersuchung teil. Die Probanden waren entweder für einen Abendkurs Deutsch (6h/Woche) am Sprachenzentrum der Uni eingeschrieben oder absolvierten einen Deutschkurs im Rahmen ihres Germanistikstudiums (ebenfalls 6h/Woche). Alle Teilnehmer hatten Italienisch als ihre einzige Muttersprache, waren absolute Anfänger des Deutschen, verfügten über Englisch- und Lateinkenntnisse und hatten zuweilen Kenntnisse des Französischen oder des Spanischen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung hatten alle Lernenden an 40-48 Stunden Deutschunterricht teilgenommen. Die Einführung der Satzbaumuster – und somit auch der Satznegation – erfolgte in der für DaF-Lehrwerke und DaF-Lehrpläne typischen Reihenfolge: SVO bzw. SVX Strukturen mit einfachen Verbformen, also mit lexikalischen Verben und der Kopula, wurden vor SVOV bzw. SVXV Strukturen mit zusammengesetzten Verben, also mit finiten Modal/Auxiliarverben und infiniten Formen lexikalischer Verben, eingeführt<sup>1</sup>. Dies heißt also, dass die DaF-Lernenden zuerst mit negierten Strukturen mit finiten lexikalischen Verben und der Kopula, und dann mit negierten SVOV Strukturen mit Modalverben und Auxiliaren konfrontiert wurden. Die Datenerhebung wurde bewusst *vor* der Einführung von negierten SVOV Strukturen im Sprachkurs angesetzt. Das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse hier war, zu testen, ob die unterrichtlich gesteuerten Lernenden den Satznegator in SVOV Strukturen intuitiv hinter das finite Modal-/Auxiliarverb setzen und sich somit ähnlich wie ungesteuerte Lernende verhalten würden.

Was die Negationssyntax betrifft, so zeichnet sich das Italienische durch präverbale, genauer, präfinite Negation aus:

---

<sup>1</sup> Zur erwerbstheoretischen Angemessenheit dieser Einführungsreihenfolge, s. Winkler (2011a).

(3) a.	Stefanie	<i>non</i>	<i>mangia</i>	questa pizza.
	Stefanie	nicht	isst	diese Pizza.
b.	Stefanie	<i>non</i>	<i>vuole mangiare</i>	questa pizza.
	Stefanie	nicht	will essen	diese Pizza
c.	Questa pizza	<i>non</i>	<i>è</i>	bouna
	Diese Pizza	nicht	ist	lecker.

Im Hinblick auf die Interpretation der Lernerdaten bedeutet dies, dass die post-finite Stellung des Negators in deutschen Äußerungen italienischsprachiger Lernender nicht auf L1-Transfer zurückgeführt werden kann.

Die Datenerhebung erfolgte mittels zweier unterschiedlicher Tests, einer sogenannten Satzimitationsaufgabe (Elicited Imitation Task, EI) und eines schriftlichen Wortstellungstests in Form eines Satzpuzzles. Es werden zuerst die Methodik und die Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe vorgestellt, die im Anschluss daran mit denen des Satzpuzzletests verglichen werden.

#### Satzimitationsaufgabe (Elicited Imitation Task, EI)

Die EI ist eine seit den 70-er Jahren in der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung etablierte Datenerhebungsmethode (siehe z.B. Schimke 2009 oder Winkler 2011b für einen detaillierteren Überblick). Sie macht sich zunutze, dass a) das menschliche Arbeitsgedächtnis, vor allem das L2-Arbeitsgedächtnis, über eine begrenzte Kapazität bezüglich der Memorierung der genauen Form sprachlicher Äußerungen verfügt und dass b) die Bedeutung einer Äußerung länger memoriert wird als deren Form. Dies heißt also, dass es für L2 Lernende – in Abhängigkeit von der Äußerungslänge – schwierig bis unmöglich sein wird, sich an die genaue grammatische Form eines gehörten Satzes zu erinnern, dass sie aber vermutlich in der Lage sind, dessen Bedeutung im Arbeitsgedächtnis zwischenspeichern. In einer Satzimitationsaufgabe nun werden Lernende mit Sätzen konfrontiert, die sowohl bezüglich ihrer Länge als auch bezüglich der in ihnen vorkommenden grammatischen Phänomene kontrolliert bzw. manipuliert sind. Die Aufgabe der Lernenden ist es, die einzelnen Sätze nach dem Hören zu wiederholen. Ist der Satz einerseits zu lang, um in seiner Form memoriert zu werden, wird aber andererseits dessen Bedeutung behalten, so muss der/die Lernende die Form und die Struktur des Satzes bei seiner Wiederholung *rekonstruieren*. Bei diesem Rekonstruktionsprozess greift er/sie auf seine/ihre eigenen fremdsprachlichen Ressourcen zurück, also auf seine/ihre Lernergrammatik. Dies kann zur Folge haben, dass die Originalsätze der EI bei ihrer Wiederholung *verändert* werden und ihre grammatische Struktur dann nicht mehr den Regeln der Zielsprache, sondern den lernersprachlichen Regularitäten folgt. Die Erhebung solcher Veränderungen der Originalsätze ist genau das Ziel der EI. Eine Veränderung des Originalstimulus bei seiner Wiederholung ist eine eindeutige Evidenz dafür, dass der Satz *rekonstruiert* wurde und somit davon auszugehen ist, dass er die zugrundeliegenden Regeln und Gesetzmäßigkeiten der L2-Lernergrammatik widerspiegelt. Es sei hier

noch einmal betont, dass es die Aufgabe der Lernenden bei einer EI ist, die gehörten Sätze originalgetreu zu wiederholen. Dies bedeutet, dass Veränderungen in den Sätzen *unbewusst* erfolgen müssen, was heißt, dass die Methode der EI ein Messinstrument für die *implizite* L2-Kompetenz der/des Lernenden darstellt (siehe auch Erlam 2006).

In der vorliegenden Studie wurde das lernersprachliche Verhalten in Bezug auf negierte Strukturen mit lexikalischen Verben, mit der Kopula und mit Modalverben untersucht. Wie beispielsweise auch von Erlam (2006) oder von Schimke (2009) wurden sowohl grammatische als auch ungrammatische Strukturen als Stimuli benutzt. Das Verhältnis von Fillerstimuli: Zielstimuli war 2:1. Tabelle 1 unten gibt einen Überblick über die Struktur der Stimulusätze für alle drei getesteten Verbtypen.

Tab. 1: Beispiele für Zielstimuli in der Satzimitationsaufgabe

Verbtyp p	grammatischer Stimulus (VNeg bzw. VNegV)	ungrammatischer Stimulus (*NegV bzw. *NegVV / *VVNeg)
<b>Vlex</b>	<i>Die Mutter geht nicht ins Kino.</i>	<i>Der Lehrer nicht geht zur Uni.</i>
<b>Vcop</b>	<i>Der Tourist ist nicht am Bahnhof.</i>	<i>Die Oma nicht ist im Supermarkt.</i>
<b>Vmod</b>	<i>Der Vater will nicht Fußball spielen.</i>	<i>Das Mädchen nicht will Wein trinken. Der Opa will Musik hören nicht.</i>

Insgesamt gab es in der EI je zwei grammatische und je zwei ungrammatische Stimuli mit Vlex und Vcop, sowie vier grammatische und vier ungrammatische Stimulusätze mit Vmod.

Vor der Präsentation der Ergebnisse sei daran erinnert, dass negierte Strukturen mit Vlex und Vcop zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits im Sprachunterricht behandelt worden waren. (Negierte) SVOV Strukturen mit Modalverben hingegen waren noch nicht eingeführt worden<sup>2</sup>. Ausgehend von der Annahme, dass die Lernenden die Formen und Strukturen lernen, die im Sprachunterricht behandelt werden, kann vermutet werden, dass die Lernenden negierte Strukturen mit Vlex und Vcop beherrschen. In der EI sollte sich dies darin zeigen, dass für beide Verbtypen bei der Wiederholung der Stimuli mehr Veränderungen in die Richtung \*NegV > VNeg als umgekehrt vorgenommen werden. Bezüglich der Modalverbstimuli wäre es möglich, dass die Lernenden gar keine Veränderungen vornehmen, eben weil solche Strukturen im Unterricht noch nicht behandelt wurden, oder aber dass sie Veränderungen in die Richtung von \*NegVV Strukturen bevorzugen, da dies dem L1-Muster für die Satznegation entspricht. Weiterhin

<sup>2</sup> Um die Lernenden einerseits zur Bewältigung der EI zu befähigen und andererseits aber die Präsentation von Klammerstrukturen des SVOV-Typs zu vermeiden, wurde die Bedeutung der Modalverben *wollen* und *können*, sowie die Formen der 1. und 3.P.sg *will* und *kann* im Rahmen von Hauptsatzstrukturen mit diesen Verben in der Unterrichtswoche vor der EI eingeführt, z.B. *Ich will ein Eis / Ich will meine Rube* und *Ich kann Französisch / Er kann Handstand*.

könnte man vermuten, dass die Lernenden aus VNeg Stellungen mit der Kopula und lexikalischen Verben geschlussfolgert haben, dass das Deutsche eine Sprache mit post-finiten Negation ist. Dann sollten Veränderungen von ungrammatischen \*NegVV und \*VVNeg Stimuli hin zu grammatischen VNegV Stellungen erfolgen.

Insgesamt sind 515 wiederholte Stimuli in die Auswertung der Satzimitationsaufgabe eingeflossen. 121 Wiederholungen mussten verworfen werden, da eines der relevanten Elemente (Negator oder Verb(en)) in der sprachlichen Reaktion der Lernenden fehlte. 84 Stimuli wurden gar nicht wiederholt. Die Ergebnisse der EI sind in Tabelle 2 unten dargestellt. Es wird für jeden Verbtyp angegeben, wie viele der wiederholten Stimuli in welche Richtung verändert wurden. In Anbetracht der konkreten Resultate, sowie einer besseren Übersichtlichkeit halber, wurden die potenziell möglichen Richtungen der Veränderungen zu den beiden Hauptsträngen „gramm. > ungramm.“ und „ungramm. > gramm.“ zusammengefasst.<sup>3</sup>

Tab. 2: Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe in absoluten und prozentualen Werten

Verbtyp	gramm. > ungramm. (VNeg > *NegV bzw. VNegV > *NegVV / *VVNeg)	ungramm. > gramm. (*NegV > VNeg bzw. *NegVV / *VVNeg > VNegV)
Vlex	2/52 (3,8%)	2/44 (4,5%)
Vcop	0/123 (0,0%)	29/110 (26,4%)
Vmod	0/98 (0,0%)	21/88 (23,9%)

Die Daten in Tabelle 2 zeigen, dass gemäß unseren Erwartungen in Vcop Strukturen signifikant mehr Veränderungen von \*NegV > VNeg als umgekehrt vorgenommen wurden ( $\chi^2(1) = 37,04$ ,  $p < 0,001$ ). Interessanterweise gilt gleiches auch für die Modalverbkonditionen, in denen Wechsel von \*NegVV/\*VVNeg > VNegV signifikant häufiger belegt sind als Wechsel von VNegV > \*NegVV/\*VVNeg ( $\chi^2(1) = 26,363$ ,  $p < 0,001$ ). Zur Veranschaulichung solcher Veränderungen der Originalstimuli, siehe (4a) und (4b) unten. Es gilt festzuhalten, dass weder für Vmod noch für Vcop Strukturen Veränderungen in die ungrammatische Richtung festzustellen sind.

- (4) a. Stimulus: Die Oma *nicht ist* im Supermarkt.  
 Antwort: Die Opa *ist nicht* in de Supermaket.
- b. Stimulus: Das Mädchen *nicht will* Wein trinken.  
 Antwort: Das Mädchen *will nicht* Wein trinken.

Was lexikalische Verben betrifft, so werden hier insgesamt sehr wenige Veränderungen vorgenommen. Anders als erwartet, sind sowohl Wechsel von \*NegV >

<sup>3</sup> Veränderungen von ungrammatischen Stimuli zu wiederum ungrammatischen Strukturen, also von \*NegVV > \*VVNeg oder von \*VVNeg > \*NegVV sind nicht belegt.

VNeg als auch von VNeg > \*NegV belegt (vgl. (5) unten), und bemerkenswerterweise werden ungrammatische \*NegV Strukturen nicht signifikant häufiger zu grammatischen VNeg Strukturen umgewandelt als umgekehrt (Exakter Fisher-Test).

- |        |              |                                |              |
|--------|--------------|--------------------------------|--------------|
| (5) a. | Stimulus:    | Der Lehrer <i>nicht trinkt</i> | den Rotwein. |
|        | Antwort:     | Der Lehrer <i>trinkt nicht</i> | der Rotwein. |
|        | b. Stimulus: | Die Mutter <i>geht nicht</i>   | ins Kino.    |
|        | Antwort:     | Die Mutter <i>nicht geht</i>   | h in Kino.   |

Außerdem ist festzustellen, dass Veränderungen ungrammatischer Stimuli in grammatische Strukturen signifikant häufiger in Kopulasätzen und in den Modalverbkonditionen belegt sind als in der Kondition mit lexikalischen Verben ( $\chi^2(1) = 9,31$ ,  $p < 0,01$  für Vcop vs. Vlex und  $\chi^2(1) = 7,61$ ,  $p < 0,01$  für Vmod vs. Vlex). Dies lässt es unwahrscheinlich erscheinen, dass die Lernenden die korrekte post-finite Stellung des Negators in Strukturen mit Vmod aus post-finit negierten Strukturen mit Vcop und Vlex – wie sie im Unterricht behandelt wurden – abgeleitet haben. Wenn dem so wäre, dann sollten a) Wechsel von ungramm. > gramm. mit allen drei Verbtypen gleich oft erfolgen, und b) Wechsel von ungramm. > gramm. in der Vlex Kondition signifikant häufiger belegt sein als Wechsel von gramm. > ungramm. Wie ausgeführt, ist beides nicht der Fall.

Insgesamt legen diese Beobachtungen nahe, dass sich unterrichtlich gesteuerte Lernende ganz ähnlich verhalten wie ungesteuerte Lernende: Sie bevorzugen zielsprachlich korrekte post-finite Satznegation in Verbindung mit nichtthematischen Verben, also mit der Kopula und mit Modalverben (und dies, obwohl negierte Modalverbstrukturen noch nicht im Sprachunterricht behandelt wurden!). Bei thematischen, also lexikalischen, Verben hingegen zeigen unsere Testpersonen keine Präferenz bezüglich grammatischer post-finiten oder ungrammatischer prä-finiten Stellung des Negators. Auch dies deckt sich mit Ergebnissen zur Entwicklung der Satznegation im ungesteuerten L2-Erwerb: Post-finite Satznegation in Verbindung mit finiten Formen lexikalischer Verben wird spät erworben. Offensichtlich wirkt sich auch die Behandlung von negierten SVO Strukturen mit lexikalischen Verben im Unterricht nicht positiv auf deren Erwerb und Verankerung in der lernersprachlichen Grammatik aus.

Im Folgenden nun sollen die Methodik und die Ergebnisse des schriftlichen Wortstellungstestes besprochen werden.

#### Schriftlicher Wortstellungstest (Satzpuzzletest)

Der Satzpuzzletest wurde eigens für die Zwecke der hier vorgestellten Studie entwickelt. Ganz wie die Satzimitationsaufgabe diente er der Erhebung von negierten Strukturen mit Vlex, Vcop und Vmod. Außerdem wurden negierte Strukturen mit Auxiliaren erhoben. Der Satzpuzzletest bestand aus drei Sektionen, einer für Vlex und Vcop, einer für Vmod, und einer für Vaux. In jeder Sektion wurden den Lernenden 16-20 deutsche Wörter inklusive ihrer wortwörtlichen italienischen

Übersetzung präsentiert<sup>4</sup>. Zur Veranschaulichung des Testdesigns soll hier die Sektion für die Erhebung von Strukturen mit Modalverben dienen:

- (6) abwaschen (*lavare*) – Blumen (*fiore*) – darf (*può*) – darf (*può*) – das Mädchen (*la ragazza*) – das Theaterstück (*lo spettacolo*) – der Junge (*il ragazzo*) – der Mann (*l'uomo*) – die Frau (*la donna*) – die Teller (*i piatti*) – gehen (*andare*) – ins Kino (*al cinema*) – kaufen (*comprare*) – nicht (*non*) – nicht (*non*) – schöne (*belli*) – sehen (*vedere*) – will (*vuole*) – will (*vuole*)

Die Aufgabe für die Lernenden war es, aus diesen Wörtern vier deutsche Sätze zu konstruieren, alle Wörter zu verwenden, und jedes Wort nur einmal zu benutzen. Es fällt auf, dass zur Konstruktion der 4 Sätze nur zwei Negationswörter zur Verfügung gestellt wurden. Das Erkenntnisinteresse hinter dieser Vorgehensweise war, festzustellen, ob es bestimmte Präferenzen für die Verwendung von Satznegation in Kombination mit ganz bestimmten anderen Elementen gibt. Darauf kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden.

Im Gegensatz zu der Satzimitationsaufgabe, die auf das implizite L2-Wissen der Probanden fokussiert, können die Lernenden bei der Durchführung des Satzpuzzletests auf ihr explizites L2-Wissen und ihr grammatisches Regelwissen zurückgreifen. Den Lernenden wurde absichtlich keine zeitliche Vorgabe für die Fertigstellung des Tests gegeben. Sie wurden angewiesen, die einzelnen Wörter in den Sektionen so zusammenzufügen, wie sie ihrer Meinung nach am besten passen, und sie sollten ihr Testblatt abgeben, wenn sie fertig waren. Nachträgliche Veränderungen in den Sätzen (z.B. Streichungen und Neueinfügungen, Verwendung von Pfeilen) bezüglich der Position der einzelnen Elemente im Satz zeigen, dass die Lernenden hier offensichtlich wirklich bewusst über die L2-Verwendung reflektiert und auf ihr soweit bestehendes Regelwissen zurückgegriffen haben.

Der Satzpuzzletest wurde von 28 von den insgesamt 36 Lernenden, die an der EI teilgenommen hatten, absolviert. Potenziell konnte jede/r Lernende je einen negierten Satz mit Vlex und Vcop, und je zwei negierte Sätze mit Vmod und Vaux produzieren. Insgesamt flossen 164 Sätze in die Analyse ein (28 mit Vlex, 28 mit Vcop, 56 mit Vmod und 52 mit Vaux). Vier Auxiliarsätze mussten wegen Unvollständigkeit verworfen werden. Die Ergebnisse für den Satzpuzzletest sind in Tabelle 3 unten dargestellt. Für alle vier Verbtypen wird jeweils angegeben, wie viele der Testsätze mit grammatischer post-finiter und wie viele mit ungrammatischer prä-finiten oder post-infiniten Stellung des Negators verwendet wurden.

<sup>4</sup> Es gab zwei voneinander unabhängige Gründe für die Präsentation der Übersetzung: Zum Einen sollte so sichergestellt werden, dass die Lernenden die Bedeutung der zu verwendenden Wörter verstanden, zum Anderen sollte hierdurch ermöglicht werden, diesen Test auch mit anderen Lernengruppen mit z.B. nur sehr geringer L2-Kompetenz oder mit anderem Wortschatzwissen durchführen zu können und die daraus resultierenden Daten und Ergebnisse direkt vergleichbar zu machen.

Tab. 3: Ergebnisse des schriftlichen Wortstellungstests in absoluten und prozentualen Werten

Verbtyp	*NegV / *NegVV	VNeg / VNegV	*VVNeg
<b>Vlex</b>	0/28 (0,0%)	28/28 (100%)	-
<b>Vcop</b>	0/28 (0,0%)	28/28 (100%)	-
<b>Vmod</b>	0/28 (0,0%)	22/56 (39,3%)	34/56 (60,7%)
<b>Vaux</b>	0/28 (0,0%)	16/52 (30,8%)	36/52 (69,2%)

Die Daten in Tabelle 3 zeigen, dass die Lernenden in Verbindung mit Vcop und Vlex ausschließlich zielsprachlich korrekte post-finite Satznegation verwenden. In Strukturen mit Vmod und Vaux hingegen wird post-finite Negation nur in 39,3% bzw. 30,8% aller Fälle verwendet, während der Rest der Testsätze mit negierten Modalverben und Auxiliaren, d.h. 60,7% bzw. 69,2% aller Strukturen, mit zielsprachenabweichender post-infiniten Stellung des Negators verwendet wird. Zur Illustration solcher Verwendungsweisen, siehe (7) unten.

- (7)<sup>5</sup> a. *Der Junge will abwaschen nicht die Teller.*  
 b. *Der Vater ist gefahren nach Österreich nicht.*

Vergleicht man die Resultate der Satzimitationsaufgabe mit denen des Satzpuzzletests so ist festzustellen, dass sich die Ergebnisse beider Tests für negierte Strukturen mit der Kopula decken. Offensichtlich ist das explizite Wissen der Lernenden um die post-finite Stellung des Satznegators mit Vcop auch Teil der impliziten L2-Kompetenz der Lernenden. Dies suggerieren die signifikant häufigeren Veränderungen von \*NegV > VNeg als von VNeg > \*NegV in der EI task. Was die Satznegation mit lexikalischen Verben betrifft, so zeigt der Satzpuzzletest dass die Lernenden über *explizites* Wissen bezüglich der post-finiten Stellung des Negators verfügen (vermutlich auf Grund der Behandlung solcher Strukturen im Unterricht). Die Ergebnisse der EI jedoch haben gezeigt, dass die post-finite Stellung des Negators mit Vlex (noch?) nicht Teil des *impliziten* L2-Wissens der Lernenden ist, d.h. sie scheint noch nicht wirklich in der zugrundeliegenden lernersprachlichen Grammatik verankert und somit erworben. Für die Modalverbkondition lassen sich ebenfalls gravierende Unterschiede zwischen den Ergebnissen der EI und des Satzpuzzletests feststellen: Während die Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe eindeutig darauf schließen lassen, dass die untersuchten Lernenden über implizites Wissen bezüglich der post-finiten, aber prä-infiniten Stellung des Negators in

<sup>5</sup> Unabhängig von der zielsprachenabweichenden Positionierung des Negators wurde den Äußerungen a. und b. die Satzklammer jeweils nicht realisiert. Die soll in diesem Kontext jedoch nicht weiter thematisiert werden.



SVOV Strukturen mit Modalverben besitzen (obwohl diese Strukturen nicht im Sprachunterricht behandelt wurden!), so scheint dieses intuitive L2-Wissen der Lernenden überlagert zu werden, wenn sie bewusst über die Stellung des Satznegators in Modalverbstrukturen reflektieren können, wie dies im Satzpuzzletest möglich war. In der Konsequenz wird die Mehrheit der Testsätze dann mit zielsprachenabweichender post-infinitiver Stellung produziert. Es kann vermutet werden, dass die Produktion von ungrammatischen \*VVNeg Stellungen mit Vmod und Vaux im Satzpuzzletest das Resultat einer Übergeneralisierung von post-finitiv negierten Strukturen mit Vlex ist. Man beachte, dass der Negator hier *nach* dem lexikalischen Verb erscheint, vgl. (3a) oben *Stefania geht nicht ins Kino*. Allerdings erscheint der Negator in solchen Strukturen deswegen *nach* dem lexikalischen Verb, weil Finitheit im Deutschen in der zweiten Position im Satz ausgedrückt werden muss und das lexikalische Verb deswegen nicht in seiner zugrundeliegenden Position in der rechten Satzklammer realisiert werden kann, sondern in der linken Satzklammer erscheinen muss. Offensichtlich sind diese Zusammenhänge für die Lernenden noch nicht evident. Sie schlussfolgern deswegen, dass der Negator im Deutschen in einer Position *nach* dem lexikalischen Verb stehen muss, und produzieren Strukturen mit post-infinitiver Stellung des Negators wie die in (7) oben. Handeln die Lernenden jedoch spontan wie in der Satzimitationsaufgabe, so lässt ihr Sprachlerninstinkt sie genau das Richtige tun: Sie stellen den Negator *hinter* das finite Modalverb, aber *vor* die infinite Form des lexikalischen Verbs.

### Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Satzimitationsaufgabe und des Satzpuzzletests haben gezeigt, dass die Präsentation von negierten Strukturen mit lexikalischen Verben im Sprachunterricht nicht zu einer erfolgreichen Verankerung dieses Stellungsmusters in der lernersprachlichen Grammatik führt. Offenbar sind die der post-finiten Realisierung der Satznegation zugrundeliegenden syntaktischen Eigenschaften des Deutschen, nämlich die OV-Wortstellung in Verbindung mit dem V2-Merkmal, für den Fremdsprachenlerner in den frühen Phasen des DaF-Unterrichts noch nicht zu durchschauen und kognitiv zu bewältigen. Stattdessen gehen die unterrichtlich gesteuerten Lernenden wie ungesteuerte Lernende vor: Sie bearbeiten die Satznegation zunächst in Strukturen mit der Kopula und mit Modalverben, während lexikalische Verben noch nicht im Zentrum der lernersprachlichen Entwicklung stehen. Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung machen deutlich, dass es zu falscher Hypothesenbildung im Bereich der deutschen Satznegation zu kommen scheint, wenn die unterrichtliche Einführungsreihenfolge diese natürliche Erwerbssequenz durchbricht: Offensichtlich führt die frühe Präsentation von syntaktisch komplexen VNeg Stellungen mit lexikalischen Verben zu dem Schluss, das Deutsche verfüge über post-verbale, genauer, post-infinitive Negation.

Die Beobachtung, dass a) unterrichtlich gesteuerte Lernende ganz ähnlich vorgehen wie ungesteuerte Lernende im L2-Erwerb der deutschen Satznegation und

dass b) die frühe Behandlung von negierten Strukturen mit lexikalischen Verben das explizite L2-Wissen der Lernenden negativ zu beeinflussen scheint, gibt Anlass zu der Forderung, dass natürliche Erwerbsmechanismen und Erwerbsreihenfolgen, wie sie sich in dem Verhalten ungesteuerter Lernender zeigen, im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht stärkere Berücksichtigung finden sollten. Für den Bereich der Verbstellung im deklarativen Hauptsatz des Deutschen beispielsweise konnte eine Studie von Winkler (2011a) zeigen, dass die zugrundeliegende OV-Wortstellung sowie die Satzklammer des Deutschen unproblematischer erworben werden, wenn sie mit, anstatt gegen natürliche Erwerbsmechanismen unterrichtet werden.

#### 4 Der Wert der Lernaltersanalyse für einen lernerorientierten Fremdsprachenunterricht

Kommen wir nun zurück zu den in Unterabschnitt 2.1. angegriffenen Konzepten der Lernerperspektive und der Lernaltersanalyse, so scheint es, dass die Erforschung von Lernaltersanalysen einen großen Wert für eine kognitive angemessene Gestaltung der Grammatikprogression im DaF-Unterricht haben könnte. *Wenn* der moderne Fremdsprachenunterricht es sich zur Aufgabe gemacht hat, die speziellen Voraussetzungen und Bedürfnisse von Lernenden in institutionellen Erwerbskontexten zu berücksichtigen, warum sollte man dann hier vor der Berücksichtigung kognitiver Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der Lernenden halt machen? Eine detaillierte Analyse von Lernaltersanalysen und lernaltersanalytischer Entwicklung – insbesondere in natürlichen Erwerbskontexten – kann zeigen, wo genau die kognitiven Möglichkeiten und Grenzen von L2-Lernenden liegen. Was kann zu welcher Zeit, in welchem Umfang und in welcher Reihenfolge bewältigt werden? Was wird grundsätzlich spät oder langsam erworben? Was hingegen scheint unproblematisch für die Lernenden zu sein? Die Sprache der Lernenden selbst, genauer, die internen Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die ihr zugrunde liegen, sind die einzigen Informationen, die die Lernenden uns über die Beschaffenheit ihres L2 Sprachverarbeitungssystem geben können, denn über die der eigenen Sprachkompetenz zugrunde liegenden *mentalen* Prozesse kann man in der Regel nicht berichten. Um also den Spracherwerbsprozess als eine *kognitive* Aktivität – und als diese kann er wohl zweifelsohne gesehen werden – der Lernenden zu begreifen und aus *ihrer* Perspektive sehen zu können, bedarf es einer genauen grammatischen Analyse des lernaltersanalytischen Verhaltens. Nur sie kann uns sagen, was das Erlernen der Fremdsprache aus *mentaler* Sicht für die Lernenden bedeutet und was sie hier leisten können und was nicht.

*Wie* genau nun aber die dem Sprachenlernen zugrunde liegenden kognitiven Prozesse im unterrichtlich gesteuerten Spracherwerb berücksichtigt werden sollten, ist eine weitgehend ungeklärte – um nicht zu sagen weitgehend unberührte – Frage in der modernen Fremdsprachendidaktik. Wie man dieses nicht nur von der Auto-

rin dieses Artikels so empfundene Manko erklären kann und dass es wünschenswert wäre, hier zukünftig verstärkt zu handeln, das soll in dem letzten Abschnitt dieses Beitrages kurz dargelegt werden.

## 5 Schlussbemerkungen und Desiderata

Die Erforschung, Analyse und Beschreibung von Lernervarietäten, wie sie für eine Nutzbarmachung von Einsichten aus dem ungesteuerten Spracherwerb in der Unterrichtspraxis von Nöten wäre, ist ein klassisches Aufgabengebiet der psycholinguistisch orientierten Spracherwerbsforschung. Die Integration dieser Erkenntnisse dann in Sprachlehrpläne und -konzepte wäre eine Aufgabe von Fremdsprachendidaktikern. Idealerweise gibt es Forscher und/oder Praktiker, die den wissenschaftlichen Dialog an den Schnittstellen führen, aber genau dies scheint nicht zu passieren. Eine Sichtung der aktuellen Literatur gibt wenig Auskunft über etwaige Gründe für das Fehlen dieser Schnittstellenkommunikation, zeigt aber, dass auch andere Wissenschaftler die Lage bedenklich und unbefriedigend finden, vgl. z.B. das folgende Zitat von Rolf Koeppel (2010):

Fremdsprachendidaktik und Spracherwerbsforschung hatten sich lange (bestenfalls) nichts zu sagen, ein Umstand, der die Entwicklung beider Gebiete behindert, besonders aber die Sprachdidaktik. (Koeppel 2010: iii)

Die weitere Literaturrecherche zeigt, dass der fehlende Dialog zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Spracherwerbsforschung auf einen zuweilen eher polemisch geführten wissenschaftlichen Meinungsstreit zwischen Vertretern der Psycholinguistik einerseits und den Gründungsvätern der Sprachlehrforschung andererseits in den späten 70-er/frühen 80-er Jahren zurückgeht. Für einen ersten Eindruck von der Debatte sei Bausch; Königs (1983) empfohlen. Rückblickend auf den Punkt gebracht hat Götze (1995) diese inzwischen weitgehend in Vergessenheit geratene Kontroverse:

Zu konstatieren ist eine vehemente Auseinandersetzung zweier konkurrierender Schulen, wobei aus unserer Sicht Profilierungssucht und die Unfähigkeit, einander zuzuhören, den wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs in erheblichem Maße einschränkten, wenn nicht vollständig verhinderten. (Götze 1995: 650)

Es wäre erfreulich, wenn dies nicht so bliebe. Eine Sprache zu lehren ist eine recht verantwortungsvolle Sache, denn Sprachenlehren bedeutet, dass man „im Kopf“ von anderen Menschen etwas tut – und zwar in einer anderen Weise als man dies tut, wenn man z.B. Mathematik oder Geographie unterrichtet. Um dieser Aufgabe und vor allem der mit ihr einhergehenden Verantwortung gerecht werden zu können, bedarf es eines Dialoges und einer Zusammenarbeit zwischen der psycho-

linguistisch orientierten Spracherwerbsforschung und der modernen Fremdsprachendidaktik.

## Literatur

- Ballestracci, Sabrina (2006): *Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache bei italophonen Studierenden der Pisaner Fakultät der Lingue e Letterature Straniere*. Doctoral Dissertation. Università di Pisa, Department for Linguistics. [http://www.humnet.unipi.it/dott\\_linggensac/TesiDottorandi2003.php](http://www.humnet.unipi.it/dott_linggensac/TesiDottorandi2003.php))
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. (1983): ‚Lernt‘ oder ‚erwirbt‘ man Fremdsprachen im Unterricht? Zum Verhältnis von Sprachlehrforschung und Zweitsprachenerwerbsforschung. In: *Die Neueren Sprachen* 82/4, 308-336.
- Becker, Angelika (2005): The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In: Hendriks, Henriëtte (Hrsg.): *The Structure of Learner Varieties*. Berlin/New York: de Gruyter, 263-314.
- Boss, Bettina (2004): Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende. *Deutsch als Fremdsprache* 41/1, 28-32.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Térése (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- Erlam, Rosemary (2006): Elicited Imitation as a Measure of L2 Implicit Knowledge: An Empirical Validation Study. In: *Applied Linguistics* 27, 464-491.
- Götze, Lutz (1995): Lernt oder erwirbt man eine Fremdsprache? Anmerkungen zu einem Streit aus der Sicht der Hirnforschung. In: Popp, Heidrun (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: Iudicium, 649-658.
- Klein, Wolfgang (1984) : *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Hain.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1992): *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Koeppel, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Parodi, Teresa (2000). Finiteness and verb placement in second language acquisition. In: *Second Language Research* 16, 355-381.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)* 10, 31-54.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Tschirner, Erwin (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.
- Schimke, Sarah (2009): *The acquisition of finiteness in Turkish learners of German and Turkish learners of French. Investigating knowledge of forms and functions in production and comprehension*. Doctoral Dissertation. Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.
- Winkler, Steffi (2011a): Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In: Hahn, Natalia; Roelke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Universitätsverlag, 193-207.
- Winkler, Steffi (2011b): Sprachstandsermittlung und Lernfortschrittest mal anders. Die „Elicited Imitation Task“ als ein Fenster zur lernersprachlichen Grammatik. *Info DaF* 38/5, 225-250.



## **Themenschwerpunkt 2**

**Authentische interkulturelle Kommunikation im  
Rahmen von Deutsch als Fremd- bzw.  
Zweitsprache**





## Sektionsbericht

*Koordination: Stephan Schlickau, Winfried Thielmann & Mattheus Wollert*

Erika Kegyes beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Bewerbungsschreiben, also einer Textart, deren Erfolg oder Misserfolg in ganz besonderer Weise offensichtlich wird. Ungarische DaF-Lernende verfolgen mit solchen Schreiben das authentische Ziel, einen Praktikumsplatz im deutschsprachigen Ausland zu erhalten. Auf der Grundlage ihres Korpus kann Kegyes zeigen, in welchem Ausmaß sich DaF-Lernende von ausgangskulturspezifischen Textstrukturen und Perspektiven auf die BewerberInnen-Adressaten-Beziehung leiten lassen und inwieweit insofern fremdsprachliches Handeln und sein Erfolg in interkultureller Kommunikation von zielkulturspezifischem Wissen abhängig sind.

Der Beitrag von Varvara Lange basiert auf authentischem Material, das in einer Deutschstunde aufgenommen wurde, an der auch Schüler mit Migrationshintergrund teilnehmen. Die Lehrerin lässt kurze provokante Texte lesen, in denen es um Fremdheit, Rassismus und Diskriminierung geht; die Beteiligung der Schüler ist rege. Wie Lange zeigen kann, wird das Potential für interkulturelle Kommunikation im Unterricht aber dadurch verspielt, dass die Lehrerin die reinen Meinungsäußerungen der Schüler, die im Sinne eines „Lösung Abliefern“ (Ehlich/Rehbein 1986) erfolgen, nicht weiter kommentiert, so dass unter den Schülern selbst kein Gespräch stattfindet.

Auf der Grundlage von Tagungsabstracts beschäftigt Júlio César Matias sich vergleichend mit authentischem Schreiben in Mutter- und Fremdsprache. Brasilianische und deutsche Studierende wurden hierzu gebeten, entsprechende Texte in den Sprachen Portugiesisch und Deutsch zu verfassen, die sie jeweils als Mutter- bzw. Fremdsprache beherrschten. Exemplarisch geht Matias auf der Grundlage

von *als-* bzw. *como-*Konstruktionen sehr detailliert auf das Problem immer nur partieller funktionaler Äquivalenzen sprachlicher Mittel in verschiedenen Sprachen ein. Zusätzlich sind Protokolle lauten Denkens erhoben, um auch kognitive Aspekte während des mutter- bzw. fremdsprachlichen Textproduktionsprozesses berücksichtigen zu können. Diese empirische Grundlage erlaubt es, die Genese der Konstruktionen und deren Probleme zu rekonstruieren, unterschiedliche Bearbeitungsweisen in Mutter- und Fremdsprache zu identifizieren und dabei dem – auch positiven – Einfluss der Muttersprache nachzugehen.

Komplimente und Scherze sind gerade in der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen sprachlich schwer zu realisieren und tragen in sich ein erhebliches Potential von Nichtverstehen oder Missverständnissen. Lifen Zhang hat im Rahmen ihres Promotionsvorhabens die authentische E-Mail-Kommunikation zwischen chinesischen Studierenden und ihren deutschen KommilitonInnen untersucht. Dafür beschreibt sie Komplimente und Scherze als Sprechhandlungen im Rahmen der „speech act theory“. Jeder Linguist, der jemals empirisch gearbeitet hat, weiß, wie schwierig es ist, relevante Beispiele authentischer Kommunikation für spezifische Fragestellungen zu finden und in einem Korpus zu untersuchen. Dies ist Zhang in ihrem hochinteressanten Projekt gelungen. In ihrem Beitrag stellt sie einige Ergebnisse daraus vor.

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Antje Stork und Victoria Storozenko untersuchen in ihrem Beitrag Manifestationen von Interkulturalität in der Online-Kommunikation, die im Rahmen eines Seminars mit Deutschstudierenden der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań und Lehramtsstudierenden der Philipps-Universität Marburg als natürliche Kommunikation entstanden ist. Konversationsanalytisch fundiert arbeiten sie heraus, inwiefern die Kommunikation von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern interkulturell gestaltet wird und wie sich diese Manifestationen in der situativen schriftlichen Sprachpraxis konstituieren. Außerdem wenden sie sich der Frage zu, ob und welche anderen Kategorien von Zugehörigkeiten hervorgebracht werden und welche Funktionen sie erfüllen. Abschließend werden Möglichkeiten einer fremdsprachendidaktischen Nutzung diskutiert.

# **Bewerbungsschreiben als Manifestationen interkultureller Unterschiede**

*Erika Kegyes (Miskolc, Ungarn)*

## **1 Einführung: Schreibprozesse aus interkultureller Sicht**

Kulturen unterscheiden sich u.a. in der Ausprägung ihrer Schreibpraktiken, Schreibprozesse und Schreibstrategien, „aber erst die mit der Evolution der modernen Medien auftretende massenhafte Erfahrung mit vergleichbaren Texten und Diskursen hat das Bewusstsein von der Kulturspezifität des Schreibens (und des Redens) für breite Schichten geschärft“ (Adamzik; Antos; Jakobs 2002: 26). Adamzik, Antos und Jakobs heben hervor, dass eben die Wirkung der Globalisierung des Schreibens und der Schreibprozesse sowie ein daraus resultierender „Zwang zur Verwendung einer lingua franca“ (2002: 45) es bewirken werden, dass „die geheime Prägestärke der Kulturspezifität des Schreibens erst richtig virulent und im zunehmenden Maße auch ein praktisches Problem“ sein wird (2002: 45).

Aber nicht nur die einzelnen Schreibkonzepte selbst und die Anwendungsformen verschiedener Schreibstrategien können kulturspezifische Abweichungen aufzeigen, sondern auch die einzelnen Textsorten, denn sie „beruhen wie andere Routinen unseres Handelns auf kulturellen Übereinkünften und weisen daher eine spezifische kulturelle Prägung auf“ (Fix; Habscheid; Klein 2009: 78). So sind die Textsorten auch „als Teil der Kommunikationskultur von Sprach- und Kulturgemeinschaften“ zu betrachten. Auch Fix (2005) weist darauf hin, dass Texte immer aus einem bestimmten kulturellen Hintergrund geschrieben werden, und in dieser Eigenschaft sind Texte Kulturträger und zugleich Instrumente des Ausdrucks einer bestimmten Kultur bzw. Kulturgemeinschaft. Daraus folgt, dass beim

Produzieren, Rezipieren und Interpretieren sowie beim Bewerten und Analysieren von Schreibprodukten im Bereich Deutsch als Fremdsprache auch das textuelle Wissen des Textproduzenten über die Merkmale der Texte der eigenen Kultur und sein interkulturelles Vorwissen über die Schreibkultur der Fremdsprache mit verortet werden müssen.

Allein dies begründet es, dass sich „die Frage nach den kulturspezifischen Bedingungen, Traditionen und Grenzen des Schreibens“ (Adamzik, Antos, Jakobs 1997) auch im DaF-Bereich etablieren konnte. Die Leitfragen der Forschung lauten hier: wie sind Rollen, Strukturen und Funktionen kulturgeprägter Schreibformen zu beschreiben und den DaF-Lernern beizubringen? In diesen didaktischen Forschungsansätzen wird der Text als eine kulturelle, d.h. kulturspezifische und kulturabhängige Konstruktion definiert, und wenn Kultur u.a. als Ausdrucksform von Traditionen, Verhaltensformen und deren Versprachlichung verstanden wird, „dann kann Schreiben einerseits als zentrales Konstituens der gesellschaftlichen *symbolization*, andererseits als zentraler Motor und als Ausdruck kultureller Konstitution, Dynamik und Veränderung betrachtet werden (Wierlacher und Bogner 2003: 396-7). Die Kultur des Textproduzenten beeinflusst Form und Inhalt der Texte, aktiviert beim Schreiben bestimmte Vorstellungen und Kenntnisse, die in erster Linie „vom Zweck des Schreibens und von seiner Beschaffenheit“ (Wierlacher und Bogner 2003: 397) abhängig sind, aber auch durch das eigene kulturelle Wissen beeinflusst werden können. Es gibt also Erwartungen, Traditionen und Konventionen gegenüber bestimmten Textsorten, die sich beim Schreiben fremdsprachlicher Texte für die Textproduzenten einerseits als die Textproduktion beschränkende Faktoren geltend machen, andererseits gilt es auch, dass diese Faktoren mit den im Fremdsprachenunterricht erworbenen Kenntnissen über Form und Inhalt bestimmter Textsorten während des Schreibeprozess in Konflikt treten können. Huckin (1995) zählt zum Beispiel die folgenden Text- bzw. Textsortenmerkmale auf, bei denen die Konfliktsituation kulturellen Geprägtheitseins besonders deutlich sein kann: Textlänge, Textdichte (z.B. die Menge der persönlichen Informationen), Ebene der Formalität, Grad der Höflichkeit, Erörterungstiefe des eigenen Standpunktes (z.B. bei einem Reklamationsbrief), Selbst-Referenz vs. Fremdreferenz (z.B. bei einer Bewerbung).

## 2 Interkulturelle Forschungen im Bereich der Textproduktion

Infolge der Arbeitssuche im Ausland oder der Möglichkeiten, im Ausland ein Praktikum zu machen, wird im Fremdsprachenunterricht der schriftlichen Bewerbung immer mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Die Bewerber haben oft nicht nur sprachliche Schwierigkeiten auf der Ebene des Ausdrucks, wenn sie in einer fremden Sprache ihr Anschreiben formulieren müssen. Morello begründet es so: „Oft ist das Fremdkulturwissen unzureichend, so dass die Berufs-Bewerbung einfach an eigenkulturellen Standards ausgerichtet wird“ (2005: 11). Morello nennt

den Prozess, in den die eigen- bzw. muttersprachlichen Konventionen einer Textsorte beim Schreiben eines fremdsprachlichen Textes zu Hilfe gerufen werden, „soziale Praxis“ (2005: 12). Den Begriff der sozialen Praxis definiert sie wie folgt: „wie der Bewerber aufgrund seines Alltags- bzw. Textsortenwissens bei der Textproduktion mit Konventionen umgeht“ (2005: 12). Gerade bei der Untersuchung fremdsprachlicher Schreibpraxen ist eine wissenschaftliche Lücke zu entdecken. Wie auch von Adamzik (2001) vertreten, ist die kontrastiv-interkulturelle Analyse von Gebrauchstexten und praktischen Texten wie Lebenslauf und Anschreiben von großer Wichtigkeit, jedoch wird in diesem Bereich aber empirisch kaum geforscht. Vor sprachdidaktischem Hintergrund entstandene Bewerbungstexte bilden zum Beispiel kaum den Gegenstand sprachwissenschaftlicher Arbeiten, und deshalb muss man hier oft auf Ratgeberliteratur (z.B. vom Duden Verlag) zurückgreifen. Diese kann aber im DaF-Unterricht nur begrenzt eingesetzt werden und weist auf die interkulturellen Unterscheide beim Schreiben von Bewerbungstexten von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern gar nicht hin. Arbeiten, die das Ziel haben, die schon so alltäglich gewordenen Fachtextsorten wie den Lebenslauf oder das Anschreiben textsortenspezifisch oder textlinguistisch auch unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichts zu analysieren, können didaktisch-methodisch in den Fremdsprachenunterricht implementiert werden, da sie dazu beitragen können, die interkulturellen und textsortenspezifischen Modi von Bewerbungsschreiben bewusst zu machen.

Auch die interkulturelle Dimension der Fremdsprachendidaktik verlangt solche Forschungen, die das Ziel haben, Lebensläufe und Bewerbungen aus verschiedenen Kulturen und Sprachen miteinander zu vergleichen. Schlickau (2009) beispielsweise weist darauf hin, dass bei der Lektüre fremdkultureller Texte eine interkulturelle Begegnung erfolge, z.B. wenn Texte, die von Lernern einer Fremdsprache verfasst wurden, von Muttersprachlern gelesen werden. Unter diesem Aspekt geht es hier um eine wichtige Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts: die Vorbereitung auf die interkulturelle Begegnung mittels Texten. Fall der schriftlichen Bewerbung ist auch ein Fall des Kontaktes mit Muttersprachlern, Kontaktaufnahme mit der Firma, Anrede von Firmenvertretern und Firmenleitern zum Zweck der Überzeugung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, der schriftlichen Darstellung eines Vorhabens usw., – all diese Aspekte besitzen eine interkulturelle Dimension. Didaktisch gesehen erkennt dieser Ansatz, dass Sprach- und Kulturvermittlung voneinander nicht zu trennen sind, und es ist eine Herausforderung des Fremdsprachenunterrichtes der Zukunft, die Begegnungen mit anderen Kulturen auch im Bereich der Schriftlichkeit zu fördern. Im weiteren Sinne geht es hier um die Erscheinungsform „Interkulturalität“ beim Schreiben, wobei nicht zu vergessen ist, dass das Schreiben in öffentlichen und beruflichen Kontexten meistens institutionalisierte Rahmenbedingungen hat, die ihrerseits ebenso kulturell variieren können. Auf die besondere Relevanz einer Berücksichtigung der institutionalisierten Formen schriftlicher Kommunikation weist auch Stinshoff (1995) hin und schlägt vor,

diese im Fremdsprachenunterricht anhand von Schreibmustern mit besonderem Nachdruck zu behandeln.

### **3 Bewerbungsschreiben im Bereich Deutsch als Fremdsprache**

Das Thema Bewerbungsschreiben hängt mit der Untersuchung der fremdsprachlichen Schreibprozesse sowie der nötigen Herausbildung einer spezifischen Schreibdidaktik eng zusammen. In der einschlägigen didaktischen Literatur für Deutsch als Fremdsprache wird des Öfteren bemerkt, dass die Förderung des Schreibens lange Zeit das Stiefkind der Fremdsprachendidaktik war. Krumm schreibt im Jahre 2000 noch, dass kaum mehr als 15 Prozent aller Übungsaktivitäten eine Schreibaufgabe ausmachen (vgl. Krumm 2000: 7). Auch diese Tatsache begründet, dass die interkulturelle Schreibforschung noch in Kinderschuhen steckt, obwohl es schon einige praktische Ansätze wie z.B. Schreibtrainings im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt. Früher wurde davon ausgegangen, dass Bewerbungen innerhalb der funktionalen Textsorten zur Kategorie Geschäftliches Schreiben gehören, und Bewerbungsschreiben werden im Allgemeinen so aufgefasst, dass sie eine präsentierende Textsorte bilden, jedoch in einer spezifischen Form, und sie können am besten durch Muster und Modellsätze angeeignet werden. Ab den 90er Jahren interessierte sich die Forschung nicht nur für die Frage eines adäquaten methodischen Konzepts für das Schreiben im Fremdsprachenunterricht, sondern auch für die Prozessvorgänge beim Schreiben (z.B. Krumm 1989, 2000).

In diesen Forschungen bleiben aber die Textmuster der untersuchten Textsorten und die Texte, die von den Lernern geschrieben wurden, weitgehend unreflektiert (vgl. Hufeisen 1997: 216). Hufeisen (1997) argumentiert des Weiteren so: „Nur vereinzelt findet man Texte in DaF-Lehrwerken, die als Muster zur eigenen Textproduktion dienen können wie z.B. Briefe, Lebensläufe oder Bewerbungen, und ganz selten ist der Fall, wenn Lehrwerke das Konzept einer Textsorte bearbeiten. Meistens wird auf die Kulturspezifik der Textsorten kein Bezug genommen. Dies wäre aber m.E. eine notwendige Bedingung für eine bewusste und kompetente fremdsprachliche Textproduktion“ (1997: 216).

Modernere Schreibforschungsansätze untersuchen die Schreibprodukte von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern. In dieser Hinsicht wird zum Beispiel im Handbuch der Interkulturellen Linguistik (hg. v. Wierlacher und Bogner 2003) über eine stürmische Entwicklung der Schreib- bzw. der Textproduktionsforschung berichtet. Die Arbeiten von Günthner (1993) und Göpferich (2002) sind hier in erster Linie zu nennen. In diesen Forschungen kristallisieren sich zwei Ansätze heraus, die als Grundeinstellungen gegenüber Schreiben und Schreibproduktion voneinander zu trennen sind: Schreiben als Prozess, d.h. wie und unter welchen Aspekten bzw. nach welchen Kriterien ein fremdsprachliches Schreibprodukt

entsteht, und Reflexionen des eigenen Schreibprodukts (auch in Form der Selbstevaluation), meistens rückblickend auf den Schreibvorgang (z.B. in Form von Gesprächen oder Notizen).

Die Textsorte Bewerbungsschreiben bzw. Anschreiben wurde in den oben erwähnten Arbeiten im Rahmen des Modells von Hayes et al. (1980) einerseits als Textinterpretation (Analyse der Anzeige, auf die der Lerner eine Antwort schreibt), andererseits als reflexive Schreibproduktion kategorisiert. Das erfolgt mit der Begründung, dass beim Planen des Schreibproduktes unter dem Gesichtspunkt der Ergebnisse der analysierten Stellenanzeige ein aktualisierter Bezug auf das Ich genommen wird. Der Aspekt der Textplanung und der Planungsphase wird von Günthner (1993) detailliert behandelt. Sie nennt dies Topikalisierungsphase und hebt hervor, dass der Textproduzent die Topics seines Textproduktes aus der Sicht der Anzeige auswählt, bearbeitet und plant. Dieser Phase folgt die sprachliche Realisierungsphase, in der die sprachlichen Mittel ausgewählt werden, die die Topics realisieren können (z.B. kausale oder temporale Sätze). Der Schreibprozess wird mit der Transformationsphase beendet; diese dient zur stilistischen Aus- bzw. Umarbeitung des Textes (z.B. Verbalstil vs. Nominalstil) (vgl. Günthner 1993). Im Modell von Hayes et al. (1980) gehört auch die Korrekturphase zur Transformationsphase.

## 4 Bewerbungsschreiben unter interkulturellem Aspekt

### 4.1 Untersuchungskontext

Im Jahre 2011 wurde von mir ein Bewerbungskurs DaF an der Universität Miskolc außerhalb des Lehrplanes angeboten. Das Konzept und die Thematik des Kurses waren für Studenten in der deutsch- und englischsprachigen Ausbildung für Wirtschaftsmanager ausgearbeitet. Daran nahmen 30 Personen aus dem ersten Studienjahr teil. 19 Teilnehmer lernten als erste Fremdsprache Deutsch, als zweite Fremdsprache Englisch. 21 Teilnehmer hatten das Englische als erste Fremdsprache. Alle Studenten verfügten über Sprachkenntnisse B2 oder B2+ in Deutsch, 60% der Teilnehmer hatten schon eine Mittelstufensprachprüfung abgelegt, und viele der Teilnehmer wollten das Praktikum, das in das Ausbildungsprogramm als Pflichteinheit des Studiums und Voraussetzung des Diploms eingebaut ist, in einem deutschsprachigen Land verbringen. Das Praktikum kann von einem Minimum-Zeitraum (360 Stunden) bis zu 3 Monaten dauern, je nach der Anzahl der pro Woche oder pro Tag bewilligten Arbeitsstunden.

Es besteht auch die Möglichkeit, in Ungarn das Praktikum zu machen, aber viele hatten den Wunsch, ins Ausland zu gehen, um die Sprache zu üben und Berufserfahrung zu sammeln. Wenn man das Praktikum in Ungarn absolvieren möchte, so sucht man zielorientiert Firmen oder Institutionen, deren Eigentümer aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz kommen. Da die Praktikumszeit in

dieser Ausbildung außerhalb der regulären Semesterzeit liegt, ist es also meistens als Sommerpraktikum zu realisieren. Die Kandidaten müssen sich selber um einen Praktikumsplatz kümmern. Aus diesem Grunde ist es eine Herausforderung für sie, selbstständig einen Praktikumsplatz in Deutschland, in Österreich, seltener auch in der Schweiz zu finden.

Um erfolgreich zu sein, müssen sie im Hinblick auf Bewerbungsschreiben kompetent sein, auch in einer Fremdsprache. Die vielen Misserfolge, die ich in den letzten Jahren mit meinen Studenten miterlebte, brachten mir die Erfahrung, wie nötig und wichtig es ist, Bewerbungskurse unter dem Aspekt der Interkulturalität anzubieten. Nicht aus dem Grunde, dass ungarische und deutsche Bewerbungsschreiben um einen Praktikumsplatz so grundlegend verschieden wären – vielmehr deshalb, weil die verwendeten Ausdrücke und Sprachmittel, die den Text mitkonstituierenden Traditionen und Muster, die ganze Struktur des Bewerbungstextes und dadurch der ganze Prozess der schriftlichen Selbstpräsentation im Bewerbungsschreiben quasi aus dem Ungarischen in das Deutsche transformiert, sozusagen „eingedeutscht“ wird. Anhand der Analyseergebnisse ist deutlich zu erkennen, dass beim Schreiben auf die Traditionen und Muster der Muttersprache rekurriert wird, so kommen in den Bewerbungstexten der ungarischen DaF-Lerner viele sprachliche Einheiten vor, die in der deutschen Sprachkultur stilistisch nicht angebracht sind. Daraus folgt dann, dass die Bewerbungsschreiben auch in der Thematik bzw. Themenentfaltung im Vergleich zu der deutschen Kultur Abweichungen zeigen. Es ist zu vermuten, dass die Ausformung, die Argumentationsweise und der Prozess der Selbstdarstellung in den beiden Sprachen anders verlaufen.

Diese Aspekte fasse ich im Folgenden als *interkulturelle Unterschiede im Bewerbungsschreiben* zusammen. Diese Aspekte habe ich auch bei der konkreten Analyse der Bewerbungsschreiben berücksichtigt. Die Texte, die ich analysierte, sind die Eingangstexte des oben beschriebenen Bewerbungskurses. Aufgrund der Analyse habe ich die konkrete Thematik des folgenden Kurses zusammengestellt. Ein Schwerpunkt lag zum Beispiel auf der Begriffsarbeit (teils mit Wörterbuch, teils mit Fachtexten): hier wurden die wichtigsten Fachbegriffe geklärt wie Anschreiben, Bewerbungsbrief, Motivationsschreiben, Bewerbungsschreiben mit und ohne Bezug, Initiativbewerbung usw. Ein anderer Schwerpunkt war die Reflexion des eigenen Schreibprodukts und die Analyse des Bewerbungsschreibens unter dem Aspekt der angewandten Sprachmittel – mit einem Ausblick auf die Stilmittel.

Als Aufgabe haben die Teilnehmer des Kurses bekommen, eine Anzeige auszuwählen und eine Bewerbung zu schreiben. Die Anzeigen für ein Praktikum und die konkrete Schreibaufgabe stammten aus Modelltests von B2 Sprachprüfungen. Da ich den Pilotkurs mit zwei Gruppen machte, habe ich 2 Aufgabensets nach der Prüfungsaufgabe des schriftlichen Ausdrucks „Zertifikat Deutsch Plus Modelltest 1“ (S. 23) zusammengestellt. Die erste Situation:

Sie möchten in Deutschland ein Berufspraktikum machen, bei folgenden Firmen oder Institutionen können Sie sich bewerben: Lufthansa, IBM,



ZDF, Opel. Ihre Aufgabe: Schreiben Sie Ihren Bewerbungsbrief, indem sie die folgenden Punkte berücksichtigen: Ihre Ausbildung, Ihre Interessen und Vorlieben, Grund für Ihre Berufsausrichtung, Grund für die Praktikantenstelle in Deutschland. Bevor Sie Ihren Brief schreiben, überlegen Sie sich eine passende Reihenfolge der Punkte und eine passende Einleitung und einen passenden Schluss. Vergessen Sie nicht Absender, Anschrift, Datum, Betreffzeile, Anrede und Schlussformel.

Das zweite Szenario der Schreibaufgabe stammte aus einer Modellprüfung von TELC (Modelltest 7, S. 27). Die Anleitung zum Schreiben war wie oben. Die Firmen: Hotel Seeblick, Opel, Lufthansa und Werbeagentur Wirtschaft & Co. Die Zeit zum Schreiben ist in einer Sprachprüfung natürlich limitiert, bei diesem Kurs- eingangsschreiben gab es aber keine Begrenzung der Zeit. Auch die Textlänge wurde diesmal nicht begrenzt. Insgesamt 30 Schreibprodukte habe ich ausgewertet, in erster Linie nach den oben schon zitierten Kriterien von Hayes et al. (1980) und Günthner (1993) als Grundlage der Untersuchung. Hinsichtlich der typischen (teils kulturgeprägten) Textsortenmerkmale der Bewerbung wurden diese Kriterien nur leicht modifiziert und ergänzt (vgl. nach Huckin 1995).

Die Untersuchungskriterien setzten sich also aus formalen und inhaltlichen Punkten wie folgt zusammen:

- Textlänge
- Ebene der Formalität
- Textstruktur (Makroebene)
- Textstruktur (Mikroebene – TAS und TSS)
- Grad der Höflichkeit
- Struktur der Begründung und der Beschreibung der Motivation
- Formen der Selbst-Referenz und Textdichte (Menge der persönlichen Informationen)
- Erzählperspektive und Zeitreferenz

## 4.2 Analyse der Motivations- und Bewerbungsbriefe

### Ebene der Textlänge

In der ungarischen Sprachkultur ist es eine Tradition, länger zu schreiben. Man ist oft überzeugt, der Textumfang untermauert die Kompetenzen, das Interesse und die Motivation des Bewerbers. Es ist eine ungarische kulturelle Tradition, sich länger auszudrücken. Auch die Übersetzungen (vom Deutschen in das Ungarische) ergeben im Allgemeinen ca. 10 bis 15% längere Texte als in der Ausgangssprache. Diese sprachkulturelle Erscheinung bestätigen auch Analysen, die in Sprachprüfungen die Textlänge statistisch erfassten. Auch für die Kursteilnehmer fiel es schwer, sich kürzer zu fassen, und sie wussten nicht, dass es hier um einen inter-

kulturellen Unterschied geht, dem sie sich anpassen müssen, wenn sie eine erfolgreiche Bewerbung schreiben möchten. Sich kürzer zu fassen, sprich aber auch, sich bündiger zu fassen, musste im Kurs strukturiert geübt werden.

Unter den 30 untersuchten Texten gab es nur 10, die eine Seite nicht überschritten. „*Ich muss das Papier voll schreiben – sonst denkt man, ich habe nicht zu sagen*“, formulierte zum Beispiel ein Teilnehmer in der Selbstreflexion. In der Regel hatten die analysierten Bewerbungsbriefe eine Länge von 1,5 bis 2 Seiten, die Blätter waren voll geschrieben, mit wenig Zeilenabstand, und meistens beinhaltete der Text der Bewerbung auch den Lebenslauf des Bewerbers/der Bewerberin.

### Ebene der Form

Auch in der ungarischen Tradition hat die Bewerbung einen Anschreibekopf und einen Anschreibetext. Im Ungarischen ist es aber eine Besonderheit, den Betreff so anzugeben, dass man *Betreff* schreibt, nachher Doppelpunkt und erst dann kommt ein Schlüsselwort, in unserem Fall meistens *Praktikum*. Im Deutschen fällt aber das Wort *Betreff* seit Jahrzehnten meist weg, stattdessen schreibt man nur *Bewerbung* in die Betreffzeile. Die meisten Studenten haben ihre Texte nach der ungarischen Form strukturiert, andere haben die deutsche und die ungarische gemischt verwendet. Einige haben die deutsche Form gewählt, aber nur „halb“, da sie in der Betreffzeile nur *Bewerbung* angegeben haben, und setzten es z.B. nicht mit einer als-Konstruktion oder um-Konstruktion fort.

Im Ungarischen ist es typisch, so genannte volle Sätze zu schreiben, d.h. nach der Struktur oft einfache Sätze, die aber sehr viele Satzglieder haben, und es ist stilistisch angebracht, offizielle Briefe in vollständigen Sätzen zu schreiben sowie den Text in Absätze zu gliedern. Dazu im Vergleich kommt es im Deutschen öfter vor, dass man eine Leitwortstruktur verwendet und die Schlüsselwörter hervorhebt, oder den Text mit Zeilenabstand sozusagen „luftiger“ macht, wodurch der Text nicht so unstrukturiert aussieht.

Die meisten Probanden (bis zu 70%) sind hier den ungarischen Mustern der Textgliederung gefolgt.

### Textstruktur – Makroebene

Als einer der wichtigsten Unterschiede ist zu betonen, dass die studentischen Bewerbungen auf der Makroebene des Textes fast ausnahmslos die Struktur aufweisen, dass den Bewerbungsteil (also praktisch den ganzen mittleren Teil des Textes) der Lebenslauf des Bewerbers ausmacht, angefangen von der Grundschule bis zu der universitären Ausbildung.

Den Anfangsteil der Texte bilden im Allgemeinen die Vorstellung der Person und die Formulierung des Wunsches, in Deutschland ein Praktikum zu machen. Dabei dominiert die Vorstellung der eigener Person und nicht das Ziel des Schreibens, also die Erklärung des Interesses an einer Stelle. Bei der Vorstellung der Person ist es charakteristisch, dass Adjektive aufgelistet werden wie zum Beispiel:

*humorvoll, hilfsbereit, nett, freundlich, kommunikativ* usw. Man merkt hier eindeutig, dass beim Schreiben der Wortschatz zur Personenbeschreibung aus Lehrwerken aktiviert wird. Hier kann man das ganze Inventar des Sprachmaterials, das in vielen Büchern für Deutsch als Fremdsprache bei der Personenbeschreibung zu finden ist, leicht nachvollziehen.

Erst im Abschlussteil der Bewerbung werden die Gründe thematisiert, warum man in Deutschland und bei der ausgewählten Firma das Praktikum machen möchte. Das ist dann der eigentliche Bewerbungsteil mit der Formulierung der eigenen Motivation. Dabei ist typisch, dass mithilfe von kausalen Strukturen der spätere Berufswunsch mit den Möglichkeiten zu einem Praktikum im Ausland in Verbindung gesetzt wird. Zum Beispiel<sup>1</sup>:

Aus dem Aspekt meiner späteren Berufsplatzes wäre für mich dieses Praktikum unerlässlich, da für Manager das Auslandpraktikum immer vom Vorteil ist (...). Da ich später als Wirtschaftsmanager arbeiten möchte, brauche ich einen guten Praktikumsplatz, den ich hoffentlich bei Ihnen finden kann.

Bei der Formulierung der Motivation lassen sich wieder Strukturen aus verschiedenen Lehrwerken erkennen wie z.B. *Ich bewerbe mich um diesen Praktikumsplatz, weil .../ Ich bewerbe mich um diese Praktikumsstelle, da....* Die Argumentation wird in diesen Fällen meistens mit einer Begründung der eigenen Initiative fortgesetzt oder mit der Hervorhebung, welche Vorteile ein Auslandspraktikum für den Bewerber bringen könnte. Sehr oft konnte ich diesem Hauptteil der Texte den stilistisch nicht so angebrachten Ausdruck registrieren: *Meine Motivation liegt darin, dass...* Mit dieser Konstruktion wurde meistens eigentlich eingeleitet, dass der Bewerber darauf hofft, nach einem „erfolgreichen Praktikum“ (die Firma kann ja die Kompetenzen und die Person des Bewerbers während des Praktikums kennen lernen) von der Firma ein Stellenangebot zu bekommen. Die Motivation ist ferner also nicht nur, einen Praktikumsplatz zu finden, sondern auch eine Stelle ohne weitere Bewerbungen – sozusagen „angeboten“ zu bekommen. Ein Beispiel dafür: *„Meine Motivation liegt darin, dass ich später bei Ihnen Arbeit finden kann“*. Die eigene Perspektive und die eigenen Ziele so direkt zu formulieren, ist eine ganz neue Erscheinung in den ungarischsprachigen Bewerbungen, da in vielen Anzeigen der Firmen immer wieder darauf hingewiesen wird, dass der Bewerber seine persönlichen Ziele in dem

Bewerbungstext deutlich und sozusagen ohne Hemmungen formulieren soll und dadurch zwischen seinem Ziel und dem Ziel der Bewerbung einen expliziten Bezug herstellen soll. Zunächst scheinen hier unterschiedliche Handlungsziele zwischen deutschen und ungarischen Bewerbungen vorzuliegen, mindestens aus pragmatischer Sicht. Einerseits geht es tatsächlich um andere Handlungsziele, andererseits liegen aber auch kulturelle bzw. sprachkulturelle Unterschiede vor. Die

---

<sup>1</sup> Die Textteile, die als Beispiel zitiert werden, stammen aus den Arbeiten der Kursteilnehmer. An den Texten wurde keine grammatische, stilistische oder rechtschreibliche Korrektur vorgenommen.

explizite Formulierung der eigenen Ziele war vor der Wende in Ungarn nicht angebracht, da ging es nur um kollektive Ziele, und die Ziele des Betriebs waren vorrangig. Im Kontext der politischen Wende mussten die Arbeitsuchenden auch lernen, über ihre eigenen Ziele zu sprechen, eigene Ziele zu formulieren und diese mit den Zukunftsperspektiven des Betriebs in Einklang zu bringen. Der neuen Generation bedeutet all das kein Problem mehr. In neuen Zeitungsartikeln, aber auch in der neuen ungarischen Ratgeberliteratur zum Thema Bewerbung kann man immer wieder lesen, dass die Multis dem Vorrang der Firmenziele keine Glaubhaftigkeit mehr schenken, und lieber „Individualisten“ als „Kollektivisten“ einstellen. Die explizite Betonung der eigenen Ziele kann darauf hinweisen, dass die ungarischen Bewerber ein Motiv aus ihrer aktuellen Kultur auch auf Deutsch realisieren. Es kann aber auch darauf zurückgeführt werden, dass sie mit dem Vorwissen schreiben, dass die Verwirklichung der eigenen Ziele auch für die Firma gewinnbringend sein kann, wobei sie implizit davon ausgehen, dass die Selbstverwirklichung in der deutschen Kultur noch intensiver damit verknüpft sein mag, dass Individualismus und die Verfolgung der eigenen Ziele auch der Firma vorteilhaft sein kann.

Auch die weitere Feinanalyse der Texte hat gezeigt, dass die ungarischen Bewerber die Situation der Bewerbung um einen Praktikumsplatz nur aus der eigenen Perspektive thematisieren, und sie gehen auf die Perspektive der Firma nur in den wenigsten Fällen explizit ein. Die Bewerber thematisieren die Interessen der Firma eigentlich nicht oder nur sehr selten, die eigenen Interessen der Bewerber stehen im Fokus der Texte. Unterschiede resultieren aber auch daraus, dass die Studierenden mit ihren Bewerbungen um Praktikumsplätze gelegentlich weitergehende Handlungsziele verfolgen und diese auch explizit ansprechen.

Auf der Makroebene des Textes war eindeutig festzustellen, dass keine kohärenten Überleitungen zwischen den genannten Bewerbungsteilen erfolgten.

#### Textstruktur – Mikroebene

Typische Textanfangssätze waren hier: „Hiermit schicke ich meine Bewerbung um einen Praktikumsplatz.“/„Hiermit schicke ich meine Bewerbung, da ich bei Ihnen einen Praktikumsplatz haben möchte (oder in Form: bekommen möchte).“/„Mir gefällt ein Praktikum bei Ihnen sehr, deshalb schicke jetzt Ihnen meine Bewerbung“. Stilistisch gesehen ist hier der Gebrauch von hiermit hervorzuheben, wobei es anzumerken ist, dass deutsche stilistische Ratgeber es als veraltet bezeichnen. Der typische Schlusssatz lautete wie folgt: „Ich würde mich darüber freuen, wenn ich von Ihrer Firma eine Möglichkeit bekommen würde“.

Im Allgemeinen bauen sich die Bewerbungsbriefe so auf, dass parallel mit dem Ausdrücken der Freude auch die Sprechhandlung des Dankens formuliert wird:

Ich danke Ihnen für das Lesen meiner Bewerbung im Voraus“/„Ich danke Ihnen persönlich und ferner Ihrer Firma, dass ich mich bei Ihnen bewerben konnte.

In diesem Teil der Bewerbungen wurde oft darauf eingegangen, dass die Bewerbung die Leser anspricht, bei ihnen Aufmerksamkeit erwecken möchte und ganz häufig wurde die Hoffnung ausgedrückt, dass die Bewerbung erfolgreich sein wird:

Ich hoffe, ich konnte Sie überzeugen und ich bekomme den Platz bei Ihnen.

Ich hoffe, diese Bewerbung überzeugt Sie und ich kann nach Deutschland fahren.

Ich hoffe, dass ich den Platz bei Ihnen bekommen kann, und ich glaube, ich habe Sie überzeugt.

Ich hoffe, meine Bewerbung gefällt Ihnen und Sie antworten mir.

Ich hoffe, meine Bewerbung erweckte Ihre Aufmerksamkeit und Sie schreiben mir eine positive Antwort.

In den obigen Beispielen spielt – semantisch und pragmatisch gesehen – das Verb *hoffen* eine zentrale Rolle. Einerseits ist dieses Verb ein wichtiges Kohärenzmittel, da dadurch oft eine Aufforderung zur Antwort eingeleitet wird. Andererseits sind durch das Explizieren der Hoffnung das Bemühen um und das Interesse an dem Praktikum hervorgehoben. Auch das Verb *bekommen* steht oft im Fokus des Satzes. Im Ungarischen fühlen sich erfolgreiche BewerberInnen primär als Personen, die etwas erhalten, der Gedanke der gegenseitig gewährten Vorteile tritt in den Hintergrund. Durch den Ausdruck der Hoffnung wird als Folgeeffekt realisiert: *man bekommt die Stelle, man bekommt einen Praktikumsplatz, man bekommt eine Möglichkeit, man bekommt ein Angebot*. Diese Sätze kommen in ungarischsprachigen Bewerbungstexten sehr oft vor, hier geht es wahrscheinlich um den häufigen Ausdruck der ungarischen Darstellung einseitigen Erhaltens. Diese Perspektive der Bewerber bleibt also im Vordergrund.

Auch die Benutzung des Modalverbs *können* war in den analysierten Texten auffällig, oft im Zusammenhang mit *eine Möglichkeit in Anspruch nehmen können, den Praktikumsplatz bekommen können und nach Deutschland fahren können*. Im Ungarischen drückt das Teiläquivalent des deutschen Modalverbs *können* (im Ungarischen auch oft mit Verbalsuffix *-hat, -het* gebildet, zum Beispiel *megkaphatom* bedeutet: ich kann etwas bekommen und ich hoffe, dass ich es auch bekommen werde) auch eine höfliche Form der Hoffnung aus, die aber auch zugleich die Realisierung einer Möglichkeit formuliert. In diesem Fall schreibt der Bewerber nach den ungarischen Textkonventionen sehr höflich, drückt seine Hoffnung implizit aus, und deutet darauf hin, dass diese Hoffnung bald in Erfüllung geht. Es war in den Texten typisch, dass mit dem Ausdrücken der Hoffnung und mit der Realisierung der sprachlichen Höflichkeit auch ein subjektiver Ton realisiert wird. Der subjektivere Ton wird mit Stilmitteln verbunden, die auf den Auslauf bzw. Erfolg der Bewerbung hindeuten. Im Ungarischen ist es auch in Bewerbungstexten stilistisch angebracht, explizit auf die Qualität des Bewerbungsschreiben einzugehen, aber immer nur mit einleitenden Verben, die die Hoffnung des Erfolgs ausdrücken: *ich hoffe, ich*

*konnte Sie überzeugen, ich hoffe, ich habe Sie überzeugt.* Auch ein ganz subjektives Moment ist zu identifizieren: *ich hoffe, meine Bewerbung gefällt Ihnen/hat Ihnen gut gefallen.* Dies deutet darauf hin, dass der Bewerber eine gute Bewerbung schreiben wollte, und entspricht einem höflichen Sprechakt im Ungarischen, der die Funktion hat, einen Text aus der Perspektive des Schreibers abzuschließen: der Bewerber will hervorheben, dass sein Text aus seiner Perspektive überzeugend ist. Nach der Realisierung dieses Sprechaktes kamen in den meisten Fällen die folgenden Abschlussformeln vor:

Ich hoffe sehr auf Ihre Antwort.

Ich warte sehr ungeduldig auf Post von Ihnen.

Ich warte sehr ungeduldig auf Ihre Antwort.

Ich hoffe auf eine baldige Antwort von Ihnen.

Ich hoffe auf eine schnelle Antwort von Ihnen.

Neben dem Verb *hoffen* tritt in diesem Bereich des Textes das Verb *warten* auch in den Fokus. Auffällig ist hier der Gebrauch von Zeitmodi wie *schnell, bald, ungeduldig*. Diese funktionieren im Ungarischen nur als Floskeln beim Abschluss, sind fast obligatorische Stilelemente des offiziellen Schreibens, während diese Adverbien im Deutschen nach ihrem semantischen Inhalt auf den Leser eher aufdringlich bzw. ungebührlich drängend wirken können.

### Grad der Höflichkeit

Das schon erwähnte kulturell bedingte Problem der schnellen oder baldigen Antwortgabe hängt auch mit dem Kriterium der Höflichkeit zusammen. Als wichtigstes Ausdrucksmittel der Höflichkeit scheint in diesen studentischen Schreibprodukten die Konjunktivform zu sein. Das spielt auch in der Ausformulierung der ganzen Bewerbung eine wichtige Rolle und kommt sowohl im beschreibenden als auch im argumentativen Teil der Bewerbung vor. Zum Beispiel statt des Ausdrucks *„ich bewerbe mich bei ihrer Firma“* kam des Öfteren die Konjunktivform vor: *„ich möchte mich bewerben“*. Die Konjunktivform drückt im Ungarischen eine besondere Höflichkeit aus, wobei sich der Schreiber des Textes aus einer distanzierten Position äußert. Im Deutschen wird eine solche Konstruktion gelegentlich gerügt, da die entsprechende Handlung ja durchaus erfolgt; im Ungarischen steht aber eine indirekte Form im Konjunktiv, zum Ausdrücken der distanzierter Höflichkeit, weist aber auf die Realität hin, steht also in der Bedeutung: *ich bewerbe mich*.

In diesem Bereich des Textes gibt es eigentlich keine anderen auffälligen Unterschiede im Vergleich zu den deutschsprachigen Bewerbungen. Nur ein Stilelement möchte ich hier des Näheren erläutern: im Ungarischen drückt das Hilfsverb *hagy* (dt. ungefähr *lassen*), das die Aktionsart eines Verbs modifiziert, eine besondere Höflichkeit aus: viele Ungarn beginnen deshalb einen Satz so: *„Lassen Sie mich zuerst beschreiben, warum ich das Praktikum in Deutschland wichtig finde“*. Neben der explizit

betonten Höflichkeit realisiert dieses modifizierende Verb der ungarischen Sprache auch eine Distanzierung von der Handlung, der Verfasser des Textes schreibt aus der eigenen Perspektive, jedoch mit Distanzhaltung. Diese Distanz ermöglicht dem Schreiber, dass der ganze Text in einem offiziellen Ton beginnt. Interessant ist hier, dass die Bewerber ihre Textanfänge fast immer in einem distanzierten, offiziellen Ton schrieben. Es kommt aber durch die benutzten Stilmittel zu einem Tonwechsel: die Bewerbungsbriefe werden fast ohne Ausnahme in einem subjektiven, viel persönlicherem Ton abgeschlossen. Derartig unterschiedliche Textanfänge oder Textschlusssätze (s. oben) wirken auf deutsche Leser fremd.

### Struktur der Begründung und der Motivation

Hier sind die Übertreibungen am auffälligsten, und nicht nur in der Funktion eines Stilelements, sondern auch als zentraler Teil der Argumentation:

Für mich wäre es eine riesengrosse und absolut wichtige Möglichkeit bei Ihnen zu arbeiten.

Die Arbeit bei Ihnen würde mir die beste Chance meines Lebens sein.

Ein Praktikum bei Ihnen wäre die beste Möglichkeit meines Lebens sein.

Weitere Überzeugungsstrategien waren, dass der Bewerber aufzeigen wollte, was die Firma durch ihn gewinnt und aus diesem Grunde werden konkrete Versprechen ausgesagt: „*Ich wäre ganz bestimmt eine fleissige Mitarbeiterin Ihrer Firma.*“ Wie es auch dieses letzte Beispiel zeigt, werden zwei Perspektiven nicht klar getrennt: die der Firma (Nutzen für die Firma) und die des Bewerbers (eigener Nutzen). In der Selbstdarstellung und im Hinblick auf die der Firma werden auch Selbstverständlichkeiten expliziert, aber in der Mehrheit der Texte dominiert die Formulierung der eigenen Vorteile. Dabei ist ein gewisser Grad der Übertreibung zu erkennen, wie es etwa die Beispiele belegen, die das Praktikum in Deutschland als die beste Chance oder Möglichkeit für die weitere Karriere oder für das zukünftige Berufsleben beschreiben. Dieser Bezug auf die Zukunft wurde freilich in vielen analysierten Texten nur in Form einer Andeutung formuliert. An den Formulierungen, in denen auch auf den Nutzen für die Firma verwiesen wird, konnte deutlich festgestellt werden, dass die Firma den Nutzen persönlichen Eigenschaften des Bewerbers – wie Einsatzwillen – verdankt (z.B. *Wenn ich den Praktikumsplatz bei Ihnen bekomme, werde ich dafür alles machen, dass Sie mit mir zufrieden werden*). Solche Sätze realisieren konkrete, wenn auch bedingte Versprechungen des Bewerbers.

Auffällig in diesem Zusammenhang sind die Zusammenführungen der Perspektiven bei dennoch bestehender Betonung der eigenen Perspektive. Die Perspektive der Firma wurde in den von mir untersuchten Beispielen insofern weniger betont und eher durch die Beschreibung eigener Kompetenzen impliziert als der eigene Nutzen. Meiner Meinung nach besteht hier ein Unterscheid, der in den deutschsprachigen Bewerbungen von ungarischen DaF-Lernern interkulturell

bedingt ist. Diese Form der Vorteil-Implizierung ist in den ungarischen Bewerbungstexten durchaus keine Seltenheit.

### Formen der Selbst-Referenz und Selbstbewertung

Mit der oben beschriebenen Perspektive hängt es zusammen, dass in einem großen Teil der Bewerbungstexte die Betonung der eigenen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt wird, aber auf eine Art und Weise, dass davon ausgegangen wird, dass der Bewerber zu beweisen hat, warum er sich für den Ferienjob oder Praktikum für geeignet hält. Bei der Realisierung dieser sprachlichen Handlung war das folgende Muster prägend: die Konkretisierung des *Geeignetseins*, meistens durch den Gebrauch der Konstruktion von *geeignet sein*, ganz oft kombiniert mit den Mitteln des Meinungsausdrucks: „*Ich finde mich für einen Praktikumsplatz bei Ihnen sehr geeignet*“. Sehr oft wurde auch die Formel *halte mich für* verwendet, zum Beispiel: „*Ich halte mich für fleissig*“. Hier dominiert das semantische Feld von Ausdrücken, in denen die Selbstbewertung mit Referenzmodalitäten ausgedrückt wird: *halten für, denken, meinen, finden, urteilen, beurteilen*. Hierbei war die Benutzung von *urteilen* und *beurteilen* jedoch nicht dominant charakteristisch, illustriert aber wieder die Problematik der Perspektive. Denn zu (be)urteilen und zu bewerten sind Aufgaben der Arbeitgeber. In den Bewerbungstexten, die ich analysierte, war aber deutlich zu erkennen, dass die Selbstbewertung im ganzen Text ein wichtiger thematischer Aspekt ist. Insofern finden sich meinungsausdrückende Verben wie *finden, denken, meinen* gehäuft in allen studentischen Bewerbungstexten. Die Formen der Selbst-Referenz wurden nur selten von Beurteilungen aus der Fremdperspektive abgelöst: „*Andere halten mich für fleissig*“. Die Selbstreferenz, wenn sie zentral für die Text ist, wurde oft emotional paraphrasiert: „*Ich fühle so, ich bin geeignet für die Stelle*“.

Mir scheint, als wären Selbstbewertung und Emotionalisierung der Selbstbewertung Teile einer argumentativen Kette, in der die Selbstpositionierung der sich bewerbenden Person in den Vordergrund gestellt wird. Die Bewerber drücken dadurch in einer direkten Weise aus, wie sie sich selbst beurteilen. Jedoch gehe ich davon aus, dass hier nicht die reale Beurteilung der Kompetenzen im Fokus steht, sondern eine Sprachformel, deren Wurzeln in der ungarischen Sprachkultur liegen. Der Bewerber schließt auf diese Weise eine Argumentationskette ab und möchte mit Nachdruck darauf verweisen, dass er aufgrund seiner Selbstdarstellung als kompetent eingestuft werden kann: ‚ich bin ganz so, wie es in der Anzeige steht, ich habe die Kompetenzen, die in der Anzeige gefordert wurden‘.

In den analysierten Bewerbungen konnten aufgrund der obigen Darstellung zwei Strategien der Schreibperspektive identifiziert und voneinander getrennt werden. Einerseits das Schreiben aus der Perspektive des Bewerbers:

Ich könnte als Mitarbeiter Ihres Hotels meine Fremdsprachenkenntnisse gut benutzen.

Es wäre für mich sehr nützlich, als Praktikant bei Ihnen tätig sein.



Ich bin überzeugt, ich wäre eine zuverlässige Praktikantin.

Wenn ich den Platz bekäme, würde es für mich sehr vorteilhaft sein.

Eine Stelle bei Ihnen würde für mich sehr entsprechend sein.

Andererseits das Schreiben aus der Perspektive der Firma:

Ich könnte als Mitarbeiter der Firma dazu beitragen, dass Ihr Hotel mehr ungarische Gäste bekommt.

Dank meinen Sprachkenntnissen könnten Sie mich vielerleiweise anstellen.

Für Ihre Firma wäre es sicher sehr vorteilhaft, mich anzustellen, da ich sehr kreativ bin.

Ich denke, ich kann in Ihre Firma ein Plus bringen.

Als eine besondere Perspektive ist zu kodieren, wenn die obigen Perspektiven folgenderweise verkoppelt werden:

Ich hoffe auf eine gute Zusammenarbeit mit Ihnen.

#### 4.3 Weitere interkulturelle Ergebnisse der Analyse

Es ist im Ungarischen ganz typisch, dass man sich in *Prosaform* unter Benutzung narrativer Elemente vor- bzw. darstellt, d.h. der Bewerber verfasst über sich selbst also längere erzählende Teile. In der Mehrheit haben die Studenten in den analysierten Bewerbungen kürzere oder längere narrative Einheiten in das Bewerbungsschreiben eingebaut.

Zum Beispiel: Als ich noch die Grundschule besucht, fand meine Lehrerin so, dass ich in Sprachen ziemlich talentiert bin./Im Gymnasium fand ich das englische besser, aber nachdem ich auch Wirtschaft studiert habe, musste ich es so erkennen, dass mir das Lernen der deutschen Sprache mehr Nutzen bringen kann, da Ungarns wichtigster Handelspartner Deutschland ist./Mein Vater liess mich in die Deutschklasse der Schule einschreiben, welch ein Glück für mich!

Diese Form der Narration war oft mit der Betonung von Meinungen anderer Personen verkoppelt. Viele Ungarn denken so, dass es einfach besser ist, wenn sie ihre Fähigkeiten nicht in einer direkten Ich-Form, sondern in einer so genannten *indirekter Ich-Form*, also durch die Schilderung der Meinung anderer Personen, oft eingebettet in kleinere Geschichten, darlegen:

In einer Prüfung riet mir der Professor, mich mit Wirtschaft auf Deutsch zu beschäftigen, da es meinte, dass ich gute Deutschkenntnisse habe, kann ich auch die Fachliteratur gut lesen./Meine Lehrerin in dm Gymnasium lobte immer meinen Fluss, und ich denke auch so, dass ich sehr fleissig bin.

Die Bewerbungsschreiben sind also anders strukturiert, als es in deutschen Bewerbungsschreiben zu beobachten ist. Nach den ungarischen ungeschriebenen stilistischen Regeln der Bewerbung ist es eigentlich nicht in jedem Fall angebracht, die eigenen Fähigkeiten explizit zu formulieren; viele denken, dass es eine Eigenwerbung oder Selbstpräsentation ist, ohne Beleg oder Bezug. Die ungarische Variante der Bewerbung basiert nämlich in erster Linie nicht auf der Selbstdarstellung des Bewerbers, und aus diesem Grunde liegt der thematische Schwerpunkt auch nicht immer auf den eigenen Kompetenzen, sondern auf der Darstellung des Schulweges und der bisherigen Arbeit. Aus diesem kann der Leser der Bewerbung auf die Kompetenzen des Bewerbers schließen, und diese liegen im Text eigentlich als indirekte Beweise für die Fähigkeiten vor. So kann festgestellt werden, dass in den traditionellen ungarischen Bewerbungen eigentlich kein typischer argumentativer Teil vorhanden ist. Im Mittelpunkt steht die Präsentation, d.h. die ausführliche Beschreibung des Werdegangs. Dieser Textteil beinhaltet des Öfteren kleinere narrative Einheiten oder Textteile, die als kleine selbständige Erzählungen gelten können. In den ungarischen Bewerbungen ist es absolut akzeptabel und wird oft damit in Zusammenhang gebracht, dass die Bewertung der eigenen Kompetenzen aus eigener oder fremder Perspektive auch belegt werden muss. Zum Beleg dienen diese Geschichten oder Beispiele. Beispiele zu bringen, ist ein Teil der Argumentation, die Beispiele werden aber in narrative Teile eingebettet. Diese narrativen Textstellen werden oft durch die Benutzung von Verben markiert, die die Meinung von anderen Personen wiedergeben:

Mein Deutschlehrer fand meine Deutsche Sprache gut, und er dachte so, dass es gut ist, wenn ich es lerne, ich kann später noch gut brauchen.

Zudem ist das Schreiben komplexer Sätze eine Voraussetzung der erfolgreichen Bewerbung in Ungarn. In deutschen Bewerbungsschreiben kommen oft Aufzählungen vor, vielleicht auch mit optischen Gliederungssymbolen. Es ist auch keine Seltenheit, wenn im Deutschen zu bestimmten Punkten der Bewerbung keine komplexen Sätze geschrieben, sondern nur Schlagwörter aufgezählt werden. Eine solche Lösung wie zum Beispiel „Meine Kompetenzen: x, y, z“ ist im Ungarischen fast unvorstellbar.

## 5 Zusammenfassung

Wenn „Textsorten nicht nur vergleichend einander gegenübergestellt und durch Abgrenzung gegeneinander beschrieben werden, sondern in einem funktionalen Zusammenspiel betrachtet werden“ (Adamzik 2001: 15), kann davon auch der Fremdsprachenunterricht sehr profitieren. Dabei liegt der Akzent auf der Beschreibung der kulturellen Geprägtheit der Texte. Dies bringt eine bestimmte Sichtweise der Texte mit sich: Texte, die in verschiedenen Kulturen, jedoch in derselben Sprache verfasst wurden, unterscheiden sich voneinander nicht nur auf der Oberfläche

der Texte, also nicht nur dadurch, dass aus stilistischer Sicht die Muttersprachler und die Nichtmuttersprachler andere Wörter oder Satzstrukturen benutzen. Die Analyse einer solchen praktisch-fachlichen Textsorte wie beispielsweise die Bewerbung konnte zeigen, dass diese Texte auch in ihrer Argumentationsstruktur, in der Art und Weise der Selbstdarstellung und in der Perspektive des Schreibens unterscheiden. Diese Unterschiede lassen sich auf kulturelle Bestimmtheiten der Texte bzw. der Textsorten zurückführen.

Traditionelle Textklassifizierungen oder Texttypologisierungen können zu einer empirischen interkulturellen Analyse von Texten die nötige Basis liefern, sind aber unter dem Aspekt des Fremdsprachenunterrichtes oft ungenügend. Sie sind ebenso ungenügend wie die traditionellen Formen der Textanalyse, die die Beschreibung des Textes lediglich vor dem Hintergrund des fertigen Textprodukts vornehmen und die Prozesse des eigentlichen Schreibens, also der Produktion von Texten teilweise oder ganz außer Acht lassen. Um diesem Problem gerecht zu werden, schlägt Heinemann (2000) die Ergänzung des traditionellen textanalytischen Modells vor. Die formal-grammatische und die inhaltlich-thematische Ebene der Analyse sollen mit Aspekten der Situation und der Funktion bzw. Funktionalität des Textes ergänzt werden. Dabei können zum Beispiel die folgenden Aspekte relevant sein: Aus welcher Perspektive schreibt der Bewerber? An welchen Textstellen kommt es zum Perspektivenwechsel? In welchen Textteilen nimmt welche Perspektive eine dominante Rolle ein? In welcher Situation wird das Bewerbungsschreiben geschrieben (Praktikum bei einer ungarischen Firma, aber die Firma verlangt einen Motivationsbrief auch in einer Fremdsprache, Bewerbung bei einer deutschen Firma, die in Ungarn eine Filiale hat usw.)? Aufgrund solcher Analysen können Unterschiede auch bei standardisierten Texten wie Lebenslauf oder Bewerbung beschrieben werden. Auf dieser Weise können die interkulturellen Sprachkompetenzen der Lerner entwickelt werden und das gerade im Falle von Textsorten, die Fremdsprachlerner mit großer Wahrscheinlichkeit auch schreiben müssen. Adamzik (2001: 22) beschreibt diese Sprachgebrauchssituation so: „Briefe, Lebensläufe, Bewerbungsschreiben usw. – dies sind sehr wohl Textsorten, die viele in einer fremden Sprache verfassen müssen, vor allem wenn sie nicht im Land ihrer Muttersprache leben bzw. zeitweise in der Fremde oder mit anderssprachigen arbeiten.“

Eine kulturkontrastive Untersuchung gerade dieser Textsorten kann – wenn mit empirischem Material gearbeitet wird – aufzeigen, dass auch die schriftlichen Sprachhandlungen kulturell bestimmt sind, sogar auch in Kulturen, die anscheinend durch nicht so große kulturelle Unterschiede geprägt sind. Auch in einem solchen Fall kann über eine eigene „textuelle Kultur“ (Warnke 2001) gesprochen werden. Textkultur wird von Warnke (2001: 245) definiert als die Gesamtheit sprachlicher Muster, die zur Realisierung und Formulierung der kommunikativen Absichten dienen. Durch diese Funktion sind sie als Teil der Kultur und der Sprachkultur zu betrachten.

Die Kulturspezifik von Texten darf im Fremdsprachenunterricht nicht unreflektiert bleiben, deshalb verfolgte mein Beitrag das Ziel, auf Textbasis eine empirische Analyse durchzuführen. Mein Ziel war dabei aufzuzeigen, wie sich der Transfer des Eigenkulturellen in den Schreibprozess einbaut und welche Unterschiede in den Bewerbungsschreibern ungarischer Sprachlerner dazu führen, dass ihre Schreibprodukte von Muttersprachlern oft als „sprachfremd“ eingestuft werden. Und dabei ist – wie meine Ergebnisse zeigen – vor allem nicht an die grammatischen Fehler zu denken, sondern an die Fehler im Bereich der Textkonventionen.

Aus diesem Grunde ist eine komplexe Kompetenzentwicklung wichtig: Textsortenkompetenz, Sprachkompetenz, Schreibkompetenz, Fachkompetenz und nicht zuletzt die Entwicklung und Förderung der interkulturellen Kompetenz. Auf dieser Weise können dann zum Beispiel einige typische, teils interkulturell bedingte „Fehler“ in der schriftlichen Bewerbung vermieden werden, die ich bei der Analyse von Bewerbungstexten ungarischer Deutschlerner feststellen konnte: sie verwendeten z.B. die typische Aufteilung eines Essays, am Textanfang wurden die Vorstellung der eigenen Person als ein kompletter Lebenslauf von der Kindheit an realisiert und nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Bewerbung relevante Punkte hervorgehoben, wodurch der Textanfang oft redundant war. Auch die Nicht-Formulierung des Zwecks des Schreibens war typisch. Wenn es erfolgte, dann erst im Abschlussteil der Bewerbung, wo die Gründe für ein Praktikum thematisiert wurden. Aus diesem Grunde konnten eigentlich keine richtigen Überleitungen in den Texten entdeckt werden, die Herstellung von Querverbindungen zwischen den Teilthemen war viel auffälliger, sozusagen typischer. Als den auffälligsten „Fehler“ der deutschsprachigen Bewerbungen ungarischer Deutschlerner konnte ich die Problematik der Perspektive (Eigenperspektive vs. Firmenperspektive, Selbstdarstellung vs. Fremddarstellung) feststellen. Dies kann auch als Grund für den Misserfolg vieler Bewerbungen gelten.

## Literatur

- Adamzik, Kirsten (2001): Die Zukunft der Text(sorten)linguistik. Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund. In: Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Joseph (Hrsg.): *Zur Kulturspezifik von Textsorten*. Tübingen: Niemeyer, 15-30.
- Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Jakobs, Eva-Maria (Hrsg.) (2002): *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*. Frankfurt am Main u.a.: Lang [Textproduktion und Medium; 3], 23-45.
- Fix, Ulla (2005): Die stilistische Einheit von Texten – auch ein Textualitätskriterium? In: Reuter, Ewald; Sorvali, Tina (Hrsg.): *Satz – Text – Kulturkontrast. Festschrift für Marja-Leena Piitulainen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 35-50.

- Fix, Ulla; Habscheid, Stephan; Klein, Joseph (Hrsg.): *Zur Kulturspezifität von Textsorten*. Tübingen: Niemeyer.
- Göpferich, Susanne (2002): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Niemeyer.
- Günthner, Susanna (1993): *Diskursstrategien in der interkulturellen Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg Erwin, R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale N.J.: Erlbaum, 3-30.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Adamzik, Kirsten; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang (Hrsg.): *Textsorten. Reflexionen und Analysen*. Tübingen: Stauffenburg. [Textsorten; 1], 9-29
- Huckin, Thomas (1995): Cultural aspects of genre knowledge. *AILA Review* 12/6, Applied linguistics across disciplines, 68-78.
- Hufeisen, Britta (1997): Zur Kulturspezifität von Textsorten und ihre didaktische Berücksichtigung im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Theorie und Praxis. *Österreichisches Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache* 1. 205-227.
- Krumm, Hans-Jürgen; Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert (Hrsg.) (2000): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Krumm, Hans-Jürgen; Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Hüllen Werner (1989): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Morello, Christiane (2005): *Die Textsorte Lebenslauf aus kontrastiver Sicht. Dargestellt am Deutschen und Französischen*. Hamburg: Dr. Kovač.
- Schlickau, Stephan (2009): Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung: Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation (=Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation, Band 1). Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Stinshoff, Richard: British or Cultural Studies - British and Cultural Studies? In: *Journal for the Study of British Cultures*, vol 2,1/1995, 81-87.
- Warnke, Ingo (2001): *Schnittstelle Text: Diskurs*. Frankfurt am Main: Lang. [Sprache, System und Tätigkeit; 32]
- Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler.



# Interkulturelle Kommunikation: Chancen und Potenziale im Deutschunterricht

*Varvara Lange (Göttingen, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Der Beitrag hat zum Ziel, an einem konkreten Unterrichtsbeispiel, einer Deutschstunde in der 7. Klasse einer Göttinger Gesamtschule, zu zeigen, wie sich eine interkulturelle Kommunikationssituation auf den Unterricht auswirken kann. Nach der Vorstellung einiger theoretischer Grundannahmen wird das Forschungskonzept der Untersuchung präsentiert. Anschließend werden ausgewählte Beispiele aus dem Unterricht dargestellt und analysiert.

## 2 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität<sup>1</sup> – Normalfall in der modernen deutschen Gesellschaft

Während in der Vergangenheit in Politik und Wissenschaft und daher auch in der deutschen Gesellschaft angenommen, zumindest jedoch erklärt wurde, dass Deutschland kein mehrsprachiges Land sei, gehören heute Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zu den wichtigen Merkmalen der deutschen Gesellschaft und sind für sie charakteristisch. Die Verbreitung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturali-

---

<sup>1</sup> Der Begriff Mehrkulturalität wird hier rein deskriptiv verwendet. Weder erklärt er die Relation der Kulturen zueinander, noch trifft er eine Wertung, ob das Verhältnis von Gleichberechtigung oder Über- und Unterordnung geprägt ist (vgl. Freise 2005: 10).

tät ist einerseits von Migrationsprozessen geprägt, die Menschen nicht nur über nationalstaatliche Grenzen hinausführen, sondern auch in andere Lebens- und Sprachwelten. Sie entsteht aber auch durch (Selbst- und Fremd-)Wahrnehmungsprozesse, die unmittelbar mit der Sprache, Sprachlichkeit und kulturellen Zugehörigkeit verbunden sind und für immer mehr Menschen zentrale geradezu existentielle Bedeutung haben (vgl. Hu 2003: 1). Es ist davon auszugehen, dass die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Deutschland nicht nur erhalten bleibt, sondern zunehmen wird: Migration wird auch in Zukunft stattfinden, und immer mehr Weltregionen werden daran beteiligt sein; darüber hinaus schaffen sich Migranten in zunehmendem Umfang öffentliche Sphären, in denen sie ihre Sprachen pflegen (vgl. Gogolin 2008: 15). Durch diese Prozesse sind Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zu prägenden Elementen der deutschen Gesellschaft geworden, welche jedoch auch mit ungeklärten Fragen und Problemen verbunden sind. In den bildungspolitischen wie schulpädagogischen Diskussionen stehen die Fragen u.a. nach der sprachlichen Förderung von Kindern in Deutschland sowie die Ansätze zur Lösung der sprachlichen (und darüber hinaus) kulturellen Vielfalt in den deutschen Bildungsinstitutionen im Mittelpunkt (vgl. Gogolin 2005: 13). Umso erstaunlicher ist, dass die moderne deutsche Gesellschaft sich selbst aber kontrafaktisch als einsprachig versteht (vgl. Ehlich 2007: 240). Die vorhandene Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden zwar reflektiert, jedoch selten als vorhandenes Potenzial und Chance wahrgenommen. Wenn von Mehrsprachigkeit gesprochen wird, so wird diese häufig als eine nicht erbringbare Leistung verstanden, die nur für privilegierte soziale Schichten zugänglich ist (vgl. Gogolin; Krüger-Potratz; Neumann 2005: 2), obwohl es weltweit mehrere Beispiele dafür gibt, dass Mehrsprachigkeit Normalität ist (Indien, Afrika, Kaukasus, Neuguinea, Dänemark, Niederlande etc. Vgl. Finkenstaedt; Schröder 1990, Hu 2003, Gogolin 2008, Heine; Riccò; Schoof-Wetzig 2003). Das heutige Deutschland gehört faktisch auch in diese Reihe.

### **3 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – Normalfall in den deutschen Schulen**

Diese für die deutsche Gesellschaft beschriebene Entwicklung findet sich selbstverständlich auch an den deutschen Schulen. Die ansteigende sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist zum Normalfall geworden und darf nicht mehr als „Sonderfall“ gesehen werden (Gogolin 1997: 5). Laut Statistischem Bundesamt hatten im Jahre 2011 30 Prozent aller Kinder an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland Migrationshintergrund; 5,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler verfügten über eigene Migrationserfahrungen und 8,5 Prozent hatten eine ausländische Staatsbürgerschaft (Statistisches Bundesamt 2012: 44). Im Schulsystem wird trotz dieser Pluralisierung an dem monolingualen sprachlichen und kulturellen Selbstverständnis festgehalten, so dass Kinder und



Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sprachliche und kulturelle Vielfalt mit sich in die Schule bringen, als Problemfälle angesehen und in Fördermaßnahmen verwiesen werden (vgl. Gomolla; Radtke 2002: 139f.). Das Ziel dieser Fördermaßnahmen mag zwar sinnvoll sein – dass diese Kinder eine muttersprachlich-nahe Kompetenz erwerben, um Bildungserfolge zu erzielen, – ist jedoch kaum erreichbar. Es ist unrealistisch, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Rahmen (oft nur) eines zusätzlichen (i.d.R. sehr beschränkten) Schulunterrichts an das sprachliche Niveau ihrer deutschsprachig aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschüler herangeführt werden (vgl. Apeltauer 2009: 361f.). Tatsache ist, dass heutzutage immer noch in vielen Schulen die ganze Klasse wie ein einziger Schüler unterrichtet wird, und zwar als ein einziger Schüler, der Deutsch spricht, auf Deutsch denkt, in Deutschland aufgewachsen ist und auch „deutsch“ erzogen worden ist. Hierdurch gehen die mit sprachlicher und kultureller Vielfalt verbundenen Potenziale der Schülerschaft verloren.

Aber gerade in den deutschen Schulen haben SchülerInnen und auch LehrerInnen in alltäglichen Situationen die Möglichkeit, in den Begegnungen mit anderen kulturellen Identitäten oder kulturellen Kontexten voneinander zu lernen und sich selbst weiterzuentwickeln. Als Folge kann „wechselseitig die jeweilige Kulturgebundenheit der eigenen Identität, der eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen erfahrbar“ (Albrecht 1997: 119) werden. Dies würde jedoch die Überwindung des Ethnozentrismus bedeuten und setzt die Fähigkeit voraus, die Perspektive des anderen mitzudenken und zu antizipieren, was zur Bereicherung und zum Erkenntnispotenzial jedes Einzelnen beitragen könnte.

Kinder mit Migrationshintergrund dürfen aber nicht (nur) als Vertreter ihrer Herkunftskultur behandelt werden. In den meisten Fällen sind sie keine Vertreter einer vermeintlichen Herkunftskultur (vgl. Montanari 2002: 33), sondern sind selbst oft nur in ihrer frühen Kindheit der Kultur ihres Heimatlandes begegnet; viele sind in Deutschland geboren worden, kennen die Kultur des Herkunftslandes nur durch ihre Eltern und haben daher häufig bruchstückhafte Vorstellungen von der Kultur ihrer Familie bekommen.

Dafür aber verfügen sie oftmals im hohen Grade über gewisse Wahrnehmungsmuster, die dennoch durch ihre Herkunftskultur und oft -sprache geprägt sind und die auch in ihren Verhaltensmustern zum Ausdruck kommen.

Wenn der Schulunterricht an diese Umstände angepasst würde, könnte dadurch ein Weg zur interkulturellen Bildung entstehen, von der nicht nur die Jugendlichen mit Migrationshintergrund profitieren könnten, sondern auch die deutschen Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern. Die Potenziale der Kinder mit Migrationsgeschichte könnten dann der Bereicherung des Lernprozesses dienen und zum Erwerb einer wesentlichen Schlüsselqualifikation beitragen, nämlich der interkulturellen Kompetenz aller Beteiligten; die durch interkulturelle Bildung zu erwerbende interkulturelle Kompetenz der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ist in Zeiten der internationalen Migration, der europäischen Einigung und dem Prozess der Globalisierung von großer Relevanz (vgl. Krüger-

Potratz 2005: 15 und 22ff.). Die gelehrten interkulturellen Fähigkeiten könnten auch langfristig helfen, den Befürchtungen in Bezug auf Überfremdung und negativen Belastungen durch kulturelle Diversitäten entgegenzuwirken sowie durch eine konsequente Umsetzung der interkulturellen Bildung kulturellbedingte Missverständnisse abzubauen (vgl. Holland 2008: 95ff.). Denn interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule bedeuten das Lernen von Menschen unterschiedlicher Nationen und/oder ethnischer Herkunft miteinander und voneinander; die Berücksichtigung der kulturell geprägten Erfahrungen sowohl im Herkunftsland als auch in Deutschland, sowie der im Prozess des gegenseitigen Einflusses durch die beiden Kulturen entstandenen Erfahrungen; Gemeinsamkeiten kennen und akzeptieren lernen. Durch kooperative und gleichberechtigte Beziehungsformen müssen Gemeinsamkeiten und darüber hinaus neue Lebensformen erkannt und akzeptiert werden (vgl. Gondolf; Hegele 1983: 19).

Folglich müsste auch das Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft an die veränderte sprachliche und kulturelle Lage angepasst werden, was Gogolin nach Bourdieu als Reaktion auf veränderte „objektive Bedingungen“ bezeichnet (Gogolin 1997: 7). Aufgrund dieser „objektiven Bedingungen“ sind Konzepte erforderlich, die die vorhandene sprachliche und kulturelle Pluralität der Schülerschaft berücksichtigen; somit könnte dazu beigetragen werden, dass die Potenziale aller Kinder erkannt und gefördert werden. Die Bundesländer scheinen mit ihrer Bildungspolitik den veränderten „objektiven Bedingungen“ jedoch kaum gerecht zu werden. Vielmehr lässt sich die Tendenz erkennen, dass die „ökonomisch-pragmatische Position“ (Apeltauer 2009: 358) die Bildungspolitik zu bestimmen scheint, da zum Beispiel der ergänzende Muttersprachenunterricht in den Schulen abgeschafft und stattdessen „Deutsch-only“ unterrichtet wird. Die Potenziale der mehrsprachigen und mehrkulturellen Zusammensetzung der Schülerschaft gehen somit verloren.

## 4 Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation gehört zu einem selbstverständlichen und unmittelbaren Teil des gesellschaftlichen und auch des schulischen Alltags, prägt und gestaltet diesen.

Interkulturelle Kommunikation bedeutet Kommunikation (Formen, Vermittlungsmöglichkeiten und Störungen) unter kulturellen Überschneidungsbedingungen, wobei die kulturellen Unterschiede der Partner maßgeblich das Kommunikationsgeschehen sowohl hinsichtlich der Ablaufprozesse als auch der Resultate beeinflussen. (Thomas 2005: 101-102)

Akteure der interkulturellen Kommunikation sind u.a. Individuen, soziale Gruppen, Organisationen, Gemeinden, Gesellschaften und Staaten. Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der Kommunikation sind dabei vor allem interkulturelle

Wahrnehmungsprozesse. Die kulturell bedingten Besonderheiten der eigenen Wahrnehmungsprozesse wie auch der des fremdkulturellen Partners können dadurch reflektiert und sensibilisiert werden, so dass ein Reflektieren und Kontrastieren der eigenkulturellen Besonderheiten und der des fremdkulturellen Partners potenziell möglich sind und die Bereitschaft besteht, dies auch in konkretes Handeln umzusetzen (vgl. idem: 101).

Dabei sind vor allem die Vielfältigkeit von Verständigungshandeln und die „in verschiedene Richtungen auseinanderlaufende[n] alltagssprachliche[n] Bedeutungsvielfalt“ (Ehlich 1996: 922) zu erfassen, die durch interkulturelle Kommunikation entstehen. D.h. die interkulturelle Kommunikation ist keineswegs in sich erklärend und kann nicht nur durch das Zeichensystem ‚Sprache‘ erfasst und erklärt werden. Da die Sprache aber im institutionellen Zusammenhang, und besonders in den deutschen Schulen, zentral ist und für den Erfolg bzw. das Misslingen von Bildungsverläufen entscheidend (vgl. Ehlich; Rehbein 1986), ist es wichtig zu sehen, wie die Kommunikation in der Schule genau verläuft. Gegenwärtig hat die interkulturelle Kommunikation einen wesentlichen Anteil an der Schulkommunikation und darf daher als eine besondere Chance nicht übersehen werden (vgl. Ehlich 1996: 928).

Inwiefern werden im deutschen Schulsystem die Existenz und die Bedeutung der interkulturellen Kommunikation als Folge der für die deutsche Gesellschaft typischen Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität wahrgenommen und berücksichtigt?

Vor diesem Hintergrund wurde an einem konkreten Beispiel aus der Unterrichtspraxis überprüft, inwiefern die interkulturelle Kommunikation im Unterricht vorhanden ist, welche Rolle sie im Unterricht einnehmen kann und wie sie den Ablauf des Unterrichts beeinflusst. Für die Unterrichtsbeobachtung des Deutschunterrichts einer siebten Klasse wurden folgende zwei Forschungsfragen entwickelt:

Welche Potenziale bietet die Mehrkulturalität für den Unterricht? Wie geht die Lehrkraft mit der Mehrkulturalität/interkulturellen Kommunikation um?

## **5 Qualitative Inhaltsanalyse einer Deutschstunde in der 7. Klasse einer Göttinger Gesamtschule**

Im Rahmen eines Projektes der Georg-August-Universität Göttingen wurden mehrere Videoaufnahmen des regulären Unterrichts an einer Göttinger Gesamtschule erstellt, zu denen auch der analysierte Deutschunterricht gehört. Die gewonnenen Daten sind weitestgehend authentisch, da die negativen Effekte, die mit einer Videobeobachtung verbunden sind, deutlich reduziert wurden: Die Schülerinnen und Schüler wurden in mehreren Unterrichtseinheiten aufgenommen und waren daher im hohen Grade an die TeilnehmerInnen der Beobachtungen gewöhnt. Die Zusammensetzung der Klasse in diesem gymnasialen Deutschunterricht war für

die Analyse der interkulturellen Interaktionen im Unterricht besonders interessant, da im Unterricht 28 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund hatten. Die Aufnahme bot daher eine ausgezeichnete Möglichkeit, im Rahmen eines regulären Schulunterrichts zu prüfen, welche Auswirkung die kulturelle Vielfalt auf den Unterricht hat und wie diese im Unterricht wahrgenommen wird. Die Videoaufnahme wurde mithilfe einer strukturierenden Inhaltsanalyse erschlossen; durch thematisches Kodieren wurden Hauptkategorien gebildet, anhand derer der Unterricht analysiert wurde.

### 5.1 Unterrichtsbeobachtung

In der Unterrichtseinheit wurde ein Auszug aus dem Gedicht Gabriel Laubs „Fremde“ thematisiert. Die Frage, die im Unterricht diskutiert werden sollte, lautete: „Mit welchen sprachlichen Mitteln arbeitet Gabriel Laub?“

„FREMDE“ VON GABRIEL LAUB  
 Fremde sind Leute  
 die später gekommen sind als wir:  
 in unser Haus in unseren Betrieb  
 in unsere Straße unsere Stadt unser Land.  
 Die Fremden sind frech:  
 die anderen wollen nicht so leben  
 wie wir.  
 Beides ist natürlich widerlich.  
 Alle erheben Ansprüche  
 auf Arbeit  
 auf Wohnungen und so weiter  
 als wären sie normale Einheimische.  
 Manche wollen unsere Töchter  
 heiraten  
 und manche wollen sie sogar  
 nicht heiraten  
 was noch schlimmer ist.  
 Fremdsein ist ein Verbrechen  
 das man nie wieder gutmachen kann.

Abb. 1: (Text des Gedichtes „Fremde“ von Gabriel Laub)

Der Unterricht ist so gestaltet, dass die TeilnehmerInnen (TN) i.d.R. selbst entscheiden können, wer als nächster/e die Frage der Lehrkraft bzw. den Beitrag der MitschülerInnen beantworten oder kommentieren soll. Durch diese Methode ist die Möglichkeit einer eigenständigen Diskussion zwischen den SchülerInnen

gegeben, in die die Lehrkraft nur gelegentlich regulierend eingreifen muss. Es lässt sich aber feststellen, dass die TN primär auf die Fragestellung der Lehrerin reagieren und oft nicht wirklich berücksichtigen, was ein anderer bzw. eine andere TN gerade geäußert hat. Sie sagen zwar, wer als nächster sprechen soll, das Gesagte wird aber in erster Linie für die Lehrerin geäußert, welche jedoch auch auf zum Teil widersprüchliche Äußerungen nur mit einem neutralen „ja“ reagiert. Eine Diskussion entsteht somit nicht. Diese Struktur lässt sich für den gesamten Unterricht feststellen: Ein ungestörter „Handlungsablauf im Sinn des Lehrplanes“ (Ehlich; Rehbein 1986: 118) kommt zustande, indem die Lernenden im Rahmen einer einfachen Aufgabenstellung gewisse Lösungen liefern, auf die im Unterricht inhaltlich nicht weiter eingegangen wird; die SchülerInnen brauchen auf die Inhalte des Gesagten nicht wirklich zu achten – es ist wichtig etwas zu sagen, sich zu melden; eine ausführliche Argumentation, *das Begründen* und auch *das Verstehen* an sich wird von der Seite der SchülerInnen nicht erwartet oder auch in einigen Fällen sogar unterdrückt. Der Unterricht verläuft somit für beide Seiten unproblematisch – für die Lehrkraft und für die Schüler: Die Notwendigkeit der Beteiligung im Unterricht seitens der SchülerInnen wird erfüllt, die Lehrkraft ist damit zufrieden (vgl. idem: 88f.). Auch wenn es im Unterricht zu diversen und zum Teil widersprüchlichen Aussagen kommt, die oft kulturell bedingt sind, auch wenn die Schülerinnen und Schüler durch ihre persönliche (Migrations-)Erfahrung geprägtes Wissen einbringen, wird dieses im Unterricht nicht reflektiert bzw. außer acht gelassen (wie im Weiteren ausgewählte Beispiele zeigen werden).

Ein Blick in die Lehrpläne zeigt, dass der Unterrichtsverlauf im Wesentlichen dem Lehrplan der Jahrgangsstufe entspricht: Die möglichen Aufgabenformen der Jahrgangsstufen 7/8 sind laut dem Lehrplan Deutsch für die Gesamtschulen in Niedersachsen u.a. Inhaltsangabe und Interpretation mithilfe von Arbeitshinweisen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 32<sup>2</sup>). Diese Aufgaben wendet die Lehrerin auch an. Dass im Laufe des Unterrichts wichtige Themen angesprochen werden und Widersprüche auftauchen, wird von der Lehrkraft jedoch nicht weiter berücksichtigt. Dies müsste man aber erwarten, denn zu den wichtigen Zielen des Faches Deutsch gehört in allen Jahrgangsstufen der Gesamtschule die Entwicklung von Verstehens- und Verständigungskompetenzen sowie Gesprächs- und Argumentationskompetenzen, denn dadurch sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, z.B. Konfliktlösungsstrategien anzuwenden und Argumente zu nutzen (vgl. idem: 7). Im Lehrplan wird zwar allgemein gefordert, dass diese Kompetenzen entwickelt werden müssen, bei der Auflistung der möglichen Aufgabenformen für die siebte Klasse werden aber keine konkreten Anweisungen gegeben, wie dies umgesetzt werden soll. Ein Bezug auf die Mehrkulturalität ist nicht vorhanden. Aber gerade in einer kulturell heterogen zusammengesetzten Klasse ergeben sich Inhalte, Anhaltspunkte und Ansätze, die es ermöglichen, die geforderten

---

<sup>2</sup> Das angeführte Kerncurriculum war zur Zeit der Unterrichtsbeobachtung gültig und unterscheidet sich in den hier genannten Punkten kaum von der aktuell gültigen Fassung.

Kompetenzen praxisnah und aus unterschiedlichsten kulturellen Perspektiven zu erwerben (s. Beispiele unten). Der Lehrplan als auch seine Umsetzung scheinen kaum dazu geeignet, die Zielkompetenzen im Fach Deutsch zu erreichen sowie die vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen.

Im weiteren werden zwei ausgewählte Beispiele aus dem Unterricht gezeigt, die aus interkultureller Perspektive besonders interessant sind, da die Potenziale der Mehrkulturalität im Unterricht aufgezeigt werden und die Notwendigkeit der Umstrukturierung des Lernprozesses veranschaulicht wird.

## 5.2 Beispiel 1. Was bedeutet „fremd sein“?

Die TN beteiligen sich aktiv am Unterricht: Gleich zu der ersten von der Lehrkraft (LK) gestellten Frage, wie die ersten Eindrücke der TN sind, wird ein aktives Feedback von Seiten der TN gegeben.

Sowohl die TN mit als auch ohne Migrationshintergrund nennen das Gedicht „etwas rassistisch“ (AmM, Zeilen 9-10), „rassistisch“ (FoM, Zeile 16) sowie „ausländerfeindlich“ (BoM, Zeile 10). Eine TN meint dabei aber, dass die im Gedicht gezeigten Perspektiven „nicht unbedingt rassistisch gemeint sein“ müssen (FoM, Zeile 19). Es bleibt dabei jedoch ziemlich unklar, was die TN unter „rassistisch“ verstehen, ob sie dabei die gleiche Bedeutung verwenden und ob nun das Gedicht „rassistisch“ oder „nicht rassistisch“ ist.

Nach diesen ersten Eindrücken stellt die LK die Frage, „Was bedeutet fremd sein?“. Die Diskussion der TN dreht sich jedoch weiterhin um die Wertung des Gedichtes:

Die TN ohne Migrationshintergrund meinen, dass der Autor Behauptungen aufstelle, die er nicht beweisen kann; dass der Autor Vorurteile gegenüber den Anderen ausspreche; die TN versuchen auch in ihren Kommentaren die Ausländer zu verteidigen und dem Autoren eher die Schuld zu geben: er sei gegenüber den Ausländern ungerecht. Nur eine TN äußert, dass die Anschuldigungen, die der Autor macht, eigentlich nicht stimmen, obwohl evtl. „gut, vielleicht ein paar...[so etwas] Fremde machen“ (JoM, Zeilen 80-82), aber auch sie vertritt eher die Position, dass die Vorwürfe des Dichters nicht zutreffen.

Auszug 1: Zeilen 9 - 19

AmM: ich meine, das klingt etwas rassistisch, so

BoM: ja also das klingt ausneh...ausländerfeindlich, aber bestimmt, zum Beispiel, das eigentlich...ja, Vorurteile

FoM: ich glaube, es muss nicht unbedingt rassistisch gemeint sein

Auszug 2: Zeilen 68 - 82

AmM: ...Zeile eins bis vier definier...definiert er die Ausländer meiner Meinung nach, dann Zeile fünf bis acht fängt er an sie zu diskriminieren, zum Beispiel „Fremden sind frech“...

JoM: ja er macht halt Vorwürfe und Anschuldigungen, die eigentlich gar nicht stimmen, gut, vielleicht ein paar bis...also dass...dass das ein paar Fremden machen, das machen ja nicht alle, er verallgemeinigt sozusagen.

Auszug 3: Zeilen 187 - 189

AmM: aber das sieht man auch halt bei Deutschen und ich werde auch oft diskriminiert, so in der Stadt oder so.

Abkürzungen: mM – mit Migrationshintergrund, oM – ohne Migrationshintergrund

Abb. 2: (Auszüge aus dem Transkript)

All diese Äußerungen werden im Klassenraum unkommentiert ausgesprochen, weder die MitschülerInnen noch die Lehrkraft gehen auf die einzelnen Beiträge ein.

An dieser Stelle zeigt eine TN mit Migrationshintergrund – die, die bereits zuvor als erste das Gedicht in der Diskussion als „rassistisch“ bezeichnet hat – eine andere Perspektive auf. Sie ist die einzige, die auf die Fragestellung „Was bedeutet fremd sein?“ eingeht: Sie fügt hinzu, dass der Autor nicht nur Behauptungen äußert, sondern die Ausländer diskriminiert, „Zeile fünf bis acht...mm...fängt er an sie zu diskriminieren, zum Beispiel „die Fremden sind frech“ (AmM, Zeile 71). Fremd sein bedeutet für sie diskriminiert zu werden. Im weiteren Verlauf des Unterrichts wird deutlich, dass die Schülerin diese Aussage aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen getroffen hat. Wegen ihres Äußeren ist sie selbst oft Opfer von Diskriminierung geworden: „... ich werde auch oft diskriminiert, so in der Stadt oder so...“ (AmM, Zeile 188). Die Schülerin geht auf die Fragestellung der LK ein und berichtet von eigenen Erfahrungen, die für dieses Thema einen Anlass zur Diskussion liefern. Die persönlichen Erfahrungen der Schülerin könnten helfen, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu behandeln und zu begreifen. Ihrer Aussage wird jedoch keine weitere Beachtung geschenkt, aus diesem inhaltlichen Input entsteht keine weiterführende Diskussion. Der Unterricht verläuft weiter, der nächste TN meldet sich und liefert seinen Beitrag für die Erfüllung des Lehrplanes.

Das Wort „diskriminieren“ tauchte bereits davor auf und verlangt besondere Aufmerksamkeit in diesem Kontext. Ist dies nicht ein Beispiel für die verschiedenen persönlichen Wahrnehmungen, die im interkulturellen Kontext entstehen? Sind diese verschiedenen Wahrnehmungen nicht von größter Wichtigkeit für den Unterricht, für die Diskussion zum Thema „fremd sein“, Ausländer in Deutschland, wie verhalte ich mich letzten Endes gegenüber Ausländern? All diese verschiedenen, z.T. widersprüchlichen Meinungen, sind das nicht Anlässe für die interkulturelle Kommunikation, die zur Überwindung der Meinungs- und Reflexionsunterschiede führen kann und ermöglichen soll, den Anderen besser zu verstehen?

Die im Unterricht angesprochen Inhalte werden aber nicht geklärt. Die Lehrkraft stellt lediglich die nächste Frage. Dieser Ausschnitt ist ein Beispiel dafür, dass die Potenziale der mehrkulturellen Klassenzusammensetzung genutzt werden hätten können. Warum wurden diese Potenziale aber nicht genutzt?

Die Förderung der interkulturellen Kommunikation wird nicht explizit in den Lehrplänen genannt (s. oben) und es ist der Eigeninitiative der Lehrkräfte überlassen, die Potenziale zu erkennen und für ihren Unterricht zu nutzen. Man kann vermuten, dass ohne entsprechende Ausbildung und Sensibilisierung dies jedoch für die Lehrkräfte schwer zu leisten ist: Änderungen in den Lehrplänen und der Lehrerausbildung sind daher entscheidend und notwendig, um zu einer qualitativen Verbesserung des Unterrichts auch im Sinne der interkulturellen Bildung beitragen zu können. Die mangelnde Berücksichtigung der interkulturellen Potenziale, die im Rahmen dieses Unterrichts auffällig sind, ist also nicht ausschließlich der Lehrkraft anzulasten, sondern auch der mangelnden Ausgestaltung des Lehrplans.

Im ersten Beispiel betrifft die Nicht-Berücksichtigung der kulturellen Unterschiede unmittelbar „nur“ eine Schülerin, wobei das nächste Beispiel veranschaulicht, wie wichtig es ist, im Rahmen des Unterrichts auf die unterschiedlichen Wahrnehmungen einzugehen, die oft mit Unterschieden in den Moral- und Wertvorstellungen verbunden sind.

### 5.3 Beispiel 2. Reaktionen auf den Mord von drei Neonazis an einem Schwarzafrikaner

Die LK bittet die TN zwei weitere Texte zu lesen, in denen es darum geht, dass drei Deutsche einen Schwarzafrikaner auf der Straße ermordet haben.

Die Reaktionen auf den Mord an einem Ausländer, von dem in den Texten berichtet wird, sind sehr stark, und die allgemeine Unzufriedenheit über die Ungeerechtigkeit ist im Klassenraum deutlich spürbar: „ziemlich heftig“ (vgl. EoM, Zeile 164), „dass sie einfach so jemanden da tot schlagen, weil er Ausländer ist“ (BoM, 153), „wenn die zum Beispiel drei auf einen losgehen und die dann auch treten, wenn der am Boden liegt“ (AmM, 177-178). Die Texte rufen emotionale und intensive Kommentare hervor.



Auszug: Zeilen 155 - 162

NmM: ich finde, solche Leute sollen...sollen nicht ins Knast, sondern sofort umgebracht werden [...] sie sollen lieber sofort umgebracht werden.

EoM: aber wenn man sagt, dass man die umbringt, dass ist das ja so ziemlich genau das Gleiche, weil es gibt ja auch so voll viele Sprüche, so ein toter Nazi ist ein guter Nazi, und das ist...sind ja wieder schon so ziemlich auch wieder so rechtsextremistische...

Abkürzungen: mM – mit Migrationshintergrund, oM – ohne Migrationshintergrund

Abb. 3: Auszüge aus dem Transkript

Ein TN mit Migrationshintergrund, der sich bisher während des ganzen Unterrichts nicht beteiligt hat, äußerte sich hier zum ersten Mal. Er bezeichnet die Täter als „feige“ (NmM, Zeile 155), weil „sie zu dritt auf einen losgehen“ (NmM, Zeile 155). Er führt fort: „ich finde, solche Leute sollen...sollen nicht ins Knast, sondern sofort umgebracht werden [...] sie sollen lieber sofort umgebracht werden“ (NmM, Zeilen 155-157). Diese Reaktion gehört zu den stärksten im Unterricht und es lässt sich vermuten, dass er aufgrund der eigenen Migrationsgeschichte diese Aussage trifft. Der Junge kommt aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion und die Einstellung „Auge um Auge, Zahn um Zahn“ scheint von ihm befürwortet zu werden. Mehr sagt der Junge im Unterricht nicht, dabei scheint aber die beschriebene Ermordung des Ausländers einen starken Widerstand in ihm geweckt zu haben, vor allem auch die innere Unzufriedenheit mit der gesellschaftlichen Reaktion auf solche Fälle: In ein Gefängnis kommen und sich vor einem Gericht verteidigen, das dürfen die Täter nicht; für so eine Tat sollten sie selbst sterben. Der Ausländer ist nur deshalb getötet worden, weil er ein Ausländer ist. Der TN NmM empfindet diesen Mord als ungerecht und sieht die Ermordung der Täter als einzige gerechte Strafe an.

Was auch immer der genaue Grund seiner Äußerung sein mag, seine Aussage bleibt von der Lehrerin unkommentiert. Hier zeigt sich erneut die fehlende Reflexion der LK, die nicht auf die Aussagen der Schüler eingeht, sondern ihren Unterrichtsplan abarbeitet.

Auf die Aussage des TN mit Migrationshintergrund reagiert nur eine TN, und zwar eine Schülerin ohne Migrationshintergrund, die seine Position mit Aussagen der Art „ein toter Nazi ist ein guter Nazi“ (EoM, Zeilen 160-161) vergleicht und auf eine Stufe mit der rechtsextremistischen Tat stellt (EoM, Zeile 161) – zu sagen, dass die Täter selbst auch gleich getötet werden müssen, „das ist ja, ist ja genau das Gleiche, was die machen“ (EoM, Zeile 162).

An diesem Beispiel wird das mögliche Zustandekommen von interkultureller Kommunikation besonders ersichtlich: Kontroverse Meinungsunterschiede und vor allem unterschiedliche Moral- und Wertvorstellungen (u.a. durch die hetero-

gene Zusammensetzung der Schülerschaft geprägt) treffen hier im Klassenraum zusammen. Die Verdeutlichung dieser zum Ausdruck gebrachten Auffassungen muss im Rahmen des Unterrichts wahrgenommen und anschließend thematisiert werden (in diesem Falle die Betonung der demokratischen Grundordnung Deutschlands). Denn dann können die vorhandenen Ansätze der interkulturellen Kommunikation zum einen der Funktion der Integration dienen, zum anderen dem Perspektivenwechsel sowie dem Eigen- und Fremdverstehen. Durch die Diskussion sowie durch die Aufklärung könnten die Missverständnisse geklärt und die Integrationslücken geschlossen werden. Allerdings ist dies ohne die aktive, moderierende Teilnahme der Lehrkraft an der Diskussion und ihrem Selbstverständnis, dass sie im Unterricht auf Fälle der interkulturellen Kommunikation eingehen soll, unmöglich.

Die gezeigten Beispiele haben veranschaulicht, dass die mangelnde Ausgestaltung des Lehrplans und dessen unreflektierte Umsetzung durch die LK dazu führt, dass der Unterricht nicht geeignet ist, die Lernziele effektiv zu verwirklichen und die vorhandenen interkulturellen Potenziale zu nutzen.

## 6 Resümee

Die Beobachtung der Schulstunde hat ergeben, dass Ansätze der interkulturellen Kommunikation vorhanden sind und den Unterricht im hohen Maße inhaltlich bereichern könnten. Es hat sich allerdings gezeigt, dass die mehrkulturellen Potenziale im Unterricht nicht genutzt werden, was zum Verlust an Vollständigkeit und Qualität im Unterricht führt. Um die aufgezeigten Potenziale nutzen zu können, muss die Berücksichtigung und Einbindung der interkulturellen Kommunikation auf institutioneller Ebene durchgesetzt werden und explizit zum Teil der Lehrpläne und Lehrerbildung gehören. Bleibt die interkulturelle Kommunikation weiterhin im Unterrichtsprozess unberücksichtigt, geht eine ihrer wichtigsten Funktionen, die Integration durch interkulturelle Kommunikation, verloren.

Die Unterschiedlichkeit der Perspektiven von TN mit und ohne Migrationsgeschichte bedeutet mehr als nur eine Bereicherung des Unterrichtsprozesses. Sie bedeutet den Weg zur gegenseitigen Bereicherung aller Akteure (Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, Eltern) in Bezug auf Perspektivenwechsel und Fremdverstehen. Bei all den Prozessen ist die Rolle der Lehrkraft als Moderator entscheidend; ohne, dass die Lehrkraft bewusst auf die Erscheinungen interkultureller Kommunikation im Unterricht reagiert und diese zum Teil des Unterrichts macht, ist es unmöglich, die Vorteile und Möglichkeiten, die die interkulturelle Kommunikation und die Mehrkulturalität bieten können, in den Lernprozess mit einzubeziehen. Besonders wichtig dabei ist, dass jeder Fachunterricht zu einem interkulturellen Unterricht werden sollte und so der Zugang zu einer interkulturellen, vielfältigen und gleichberechtigten Ausbildung vereinfacht wird.

Die soeben aufgezeigten Potenziale können jedoch nur dann entfaltet werden, wenn im Rahmen des Schulunterrichts eine „wirkliche“ Kommunikation existiert und keine Form von „Zwangskommunikation“ (Ehlich; Rehbein 1986: 131f.), bei der lediglich die Notwendigkeit der Beteiligung im Unterricht seitens der Schüler erfüllt wird und bei der die Lehrkraft mit dem Ablauf des Unterrichts zufrieden ist. Selbst kontroverse Aussagen bleiben hierbei weitestgehend unkommentiert und ungeklärt im Raum stehen. Gerade hier sind die vorhandenen Ansätze der interkulturellen Kommunikation besonders wichtig, da diese geeignet zu sein scheinen, die institutionalisierten Kommunikationsmuster zu durchbrechen. Denn sie vermitteln Inhalte, die nicht planbar sind und durch eigene (persönliche) kulturelle Erfahrungen der TN unerwartete Perspektiven liefern. Durch die Einbindung der persönlichen Erfahrungen und des (kultur-)spezifischen Wissens könnten die TN ermuntert werden, sich aktiv in den Unterricht einzubringen, sich beteiligen zu wollen und sich nicht beteiligen zu müssen. Inwiefern die interkulturelle Kommunikation in der Tat geeignet ist, die institutionalisierten Kommunikationsmuster zu durchbrechen, werden weiterführende Untersuchungen klären müssen.

## Literatur

- Albrecht, Corinna (1997): Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Bizeul, Yves; Bliesener, Ulrich; Prawda, Marek (Hrsg.): *Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund – Definitionen – Vorschläge*. Weinheim/Basel, 116-122.
- Apeltauer, Ernst (2009): Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Leibniz Universität Hannover 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 78. Göttingen: Universitätsdrucke, 355-396.
- Ehlich, Konrad (1996): Interkulturelle Kommunikation. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; et al. (Hrsg.): *Kontaktlinguistik. Ein Internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Band 12.1. Berlin/New York: de Gruyter, 920-931.
- Ehlich, Konrad (2007): Mehrsprachigkeit – machbar? verantwortbar? umsetzbar? In: Bogner, Andrea; Ehlich, Konrad; et al. (Hrsg.): „*Die Macht der Sprache*“. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache (Intercultural German Studies) 33. München: Iudicium-Verlag, 240-250.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchung zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Finkenstaedt, Thomas; Schröder, Konrad (1990): *Sprachschranken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen*. Essen: Stiftverband für die Deutsche Wissenschaft.

- Freise, Josef (2005): *Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen, Handlungsansätze, Übungen zum Erwerb interkulturelle Kompetenz*. Reihe: Politik und Bildung, Band 36. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim/München: Juventa Verlag, 13-24.
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula (2005): Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Migration und sprachliche Bildung*. Interkulturelle Bildungsforschung, Band 15. Münster u.a.: Waxmann, 1-12.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (1997): *Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gondolf, Ursula; Hegele, Irmintraud (1983): *Gemeinsames Lernen mit ausländischen und deutschen Schülern*. Tübingen: DIFF.
- Heine, Marcella; Ricco, Antonio; Schoof-Wetzig, Dieter (Hrsg.) (2003): *Bilinguales Lernen im interkulturellen Kontext*. Praxis Pädagogik. Braunschweig.
- Holland, Annika (2008): *Interkulturelle Kompetenz als Ziel interkultureller Bildung. Ansätze aus der bundesdeutschen Kulturpolitik im 21. Jahrhundert*. Masterarbeit. Nordersdetdt: Grin Verlag.
- Hu, Adelheid (2003): Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: de Florio-Hansen, Inez; Hu, Adelheid (Hrsg.): *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen, 1-23.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Montanari, Elke Burkhardt (2002): *Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule Schuljahrgänge 5-10 – Deutsch*. [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_igs\\_deutsch\\_nib.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_igs_deutsch_nib.pdf) (Zugriff: 03.10.2012).

- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011*. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Thomas, Alexander (2005): Interkulturelle Wahrnehmung, Kommunikation und Kooperation. In: Thomas, Alexander; Kinast, Eva-Ulrike; Scholl-Machl, Sylvia (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 94-116.



# **Komplimente und Scherze in der deutsch-chinesischen studentischen E-Mail-Kommunikation**

*Lifen Zhang (Nanjing, China; Göttingen, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Komplimente und Scherze sind dazu geeignet, die Interaktion zwischen Gesprächspartnern zu entlasten und zu fördern: Mit Komplimenten wird Nähe zwischen den Kommunikationspartnern geschaffen, während Scherze die Stimmung auflockern. Aber in der Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen sind diese beiden Sprechhandlungen aufgrund der verschiedenen kulturellen Hintergründe sowie abweichender Wissensbestände sprachlich schwer zu realisieren, manchmal könnten sie sogar zu Nichtverstehen oder Missverständnissen führen.

Ich habe im Rahmen meines Vorhabens fünf chinesische Studierende des Double-Degree-Programms Deutschland-China in der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen als Probanden untersucht. Untersuchungsgegenstand ist die authentische E-Mail-Kommunikation zwischen diesen Studierenden und ihren deutschen Kommilitonen von Oktober 2009 bis Juni 2010, da die E-Mail-Kommunikation als bevorzugte Kommunikationsform in universitären Interaktionsräumen gelten kann.

Alle E-Mails sind mit Genehmigung der Studierenden erhoben und werden in der Analyse anonym behandelt. Von den insgesamt 138 E-Mails enthalten 9 E-Mails an 11 Stellen Komplimente und 8 E-Mails an 10 Stellen scherzhafte

Formulierungen. Interessant ist, dass diese beiden Sprechhandlungen nicht nur von der deutschen, sondern auch von der chinesischen Seite verwendet werden - allerdings sind die deutschen Studierenden in dieser Hinsicht aktiver. Bemerkenswert ist außerdem, dass die beiden Sprechhandlungen „KOMPLIMENT ÄU“ und „SCHERZ“ ausschließlich in den E-Mail-Wechseln der Studentinnen zu identifizieren sind. Jedoch ist hier aufgrund der Tatsache, dass die weiblichen Studierenden in der Abteilung Interkulturelle Germanistik mit großem Abstand dominieren, keine Aussage über den Geschlechtsunterschied möglich.

In dieser empirischen Studie wird versucht, die unterschiedliche Realisierung der Sprechhandlungen „KOMPLIMENT ÄU“ und „SCHERZ“ durch deutsche und chinesische Studierende zu interpretieren sowie deren Funktionen zu erläutern. Hierbei werden die institutionellen Restriktionen, die medialen Besonderheiten der E-Mail sowie die kulturellen Prägungen ihrer Verfasser, die in den Sprechhandlungen ihren Niederschlag gefunden haben, beschrieben.

## 2 Sprechhandlung „KOMPLIMENT ÄU“

Vor der Analyse der Sprechhandlung „KOMPLIMENT ÄU“ ist es vor allem hinsichtlich der Sprechhandlungstypisierung notwendig, zwischen den Sprechhandlungen „KOMPLIMENT ÄU“ und „LOB“ zu unterscheiden. Oft werden „Kompliment“ und „Lob“ als Synonyme verwendet, denn beide drücken eine positive Wertung aus. In der Tat jedoch unterscheiden sich diese zwei Begriffe hinsichtlich der Lokution, der Illokution sowie der Perlokution.

Gemeinsam ist den beiden Sprechhandlungen, dass sie positiv wertende Aussagen sind. Aber die Lokution eines Lobes mit anerkennenden Worten entspricht der Wahrheit, während ein Kompliment auf der Wahrheit basiert und eventuell eine Übertreibung hinzufügt. Der österreichische Roman- und Bühnenautor Hermann Bahr (1863-1934) sagte: „Ein charmantes Kompliment ist ein geglückter Seiltanz zwischen Wahrheit und Übertreibung“.<sup>1</sup>

Der Grund liegt in der Illokution der Sprechhandlung: Ein Sprecher bringt ein Lob hervor, einerseits um seine Zufriedenheit bzw. seine Freude auszudrücken, andererseits auch als Ermunterung, um den Adressaten zu motivieren, sein Handeln weiter so richtig und gut zu machen. Dagegen wird ein Kompliment nicht zur Motivation eingesetzt, sondern um Nähe zu schaffen, also um die Beziehung sowie die Interaktion zwischen den Kommunikationspartnern zu fördern. Der Adressat verhält sich auch jeweils anders, wenn er ein Kompliment oder ein Lob bekommt. Beim Lob würde der Adressat versprechen, sich noch mehr Mühe zu geben und noch bessere Leistungen zu erreichen. Ein Kompliment akzeptiert der Adressat entweder oder er lehnt es ab. Normalerweise würde er nicht behaupten, dass er

---

<sup>1</sup> zit.n. *Wie Sie mit Komplimenten Beziehungen aufbauen und festigen*  
<http://www.stil.de/themenschwerpunkt/wie-sie-mit-komplimenten-beziehungen-aufbauen-und-festigen.html> (Zugriff: 01.11.2011)



sich weiter bemühen würde. Daher ist das Kompliment wegen seiner schmeichelnden Funktion oft zwischen Statusgleichen, oder vom Statusniedrigen zum Statushöheren zu beobachten, wohingegen die Sprechhandlung „LOB“ meistens vom Statushöheren zum Statusniedrigen durchgeführt wird.

In den letzten zwanzig Jahren wurden Komplimente und Komplimenterwiderrungen, vor allem jene in der mündlichen Kommunikation, intensiv im Rahmen der linguistischen Pragmatik erforscht. Über konkrete Themen wie z.B. syntaktische, morphologische und semantische Struktur der Komplimente (Holmes 1987), den Zusammenhang zwischen Komplimenten und soziokulturellen Werten (Wolfson, Manes 1980; Chen 1993) sowie Geschlechtsunterschiede bei der Verwendung von Komplimenten und Erwiderungen (Herbert 1990) gibt es zahlreiche Aufsätze (vgl. Nixdorf 2002, 31f.).

Bemerkenswert ist jedoch, dass die Komplimentsforschung meist innerhalb von einem Kulturkreis oder kulturkontrastiv arbeitet und die Realisierung der Komplimente sowie Komplimenterwiderrungen in interkulturellen Kommunikationen vernachlässigt. Darüber hinaus wurde die Komplimentsforschung stets dem Forschungsgebiet der Höflichkeitsforschung zugeordnet, die das Kompliment im Rahmen von Höflichkeitsstrategien betrachtet (Nixdorf 2002, Nicolaysen 2007).

Trotz der vielen Errungenschaften konnten sich die bisherigen Forschungen nicht auf eine allgemeingültige Definition des Kompliments einigen. Die vorliegende Studie stützt sich daher auf die weit verbreitete Definition von Holmes (1987: 485f.), in der er die wichtigsten Faktoren des Kompliments zusammenfasst: „A compliment is a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than the speaker, usually the person addressed, for some ‘good’ (possession, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker and the hearer.“

Wie diese Definition darstellt, soll mit der Sprechhandlung „KOMPLIMENT ÄU“ dem Adressaten vor allem ein positives Gefühl vermittelt werden. Jedoch ist diese Sprechhandlung multifunktional. Das Kompliment kann einerseits als „positiv affektiver Sprechakt“ wirken und schafft dann Solidarität, wo „die Beziehung zwischen den Sprechern aufgebaut bzw. eine bereits bestehende Beziehung aufrechterhalten und gepflegt werden soll“; das Kompliment kann aber auch als „positive Höflichkeitsstrategie“ eingesetzt werden, womit dem Rezipienten angezeigt wird, „dass er geachtet und gemocht wird, d.h. dass sein positive face<sup>2</sup> bestätigt wird“ (Nicolaysen 2007: 37ff.). Darüber hinaus ist durchaus möglich, dass diese Sprechhandlung auch negative Wirkungen wie „Face-Threatening“ haben könnte, wenn z.B. kulturelle Normen bezüglich des Kompliments stark voneinander abweichen. Beispielsweise kann ein bewunderndes Kompliment in den sog. „debt-sensitiven“ Kulturen implizieren, dass der Sprecher den Adressaten um etwas beneidet und dem Adressaten auferlegt, dem Sprecher das begehrte Objekt anzubie-

---

<sup>2</sup> Das positive face bezieht sich auf das Bedürfnis nach einem Gemeinschaftsgefühl, von anderen anerkannt und akzeptiert zu werden, während das negative face den Wunsch nach Individualität und Handlungsfreiheit bezeichnet (vgl. Brown/Levinson, 1987)

ten. In diesem Fall verletzt der Sprechakt „KOMPLIMENT ÄU“ einerseits das negative face des Adressaten und die anbietende Komplimentenwiderung gefährdet andererseits auch das positive face des Sprechers (vgl. Nicolaysen 2007, Holmes 1988).

Duttlinger (1999: 164) stellt in einer Skala verschiedene Konstellationen von Komplimenten zusammenfassend dar, wobei ein Zusammenhang zwischen dem Kompliment und der entsprechenden Wirkung auf das „positive bzw. negative face“ des Adressaten berücksichtigt wird (s. Abb. 1):

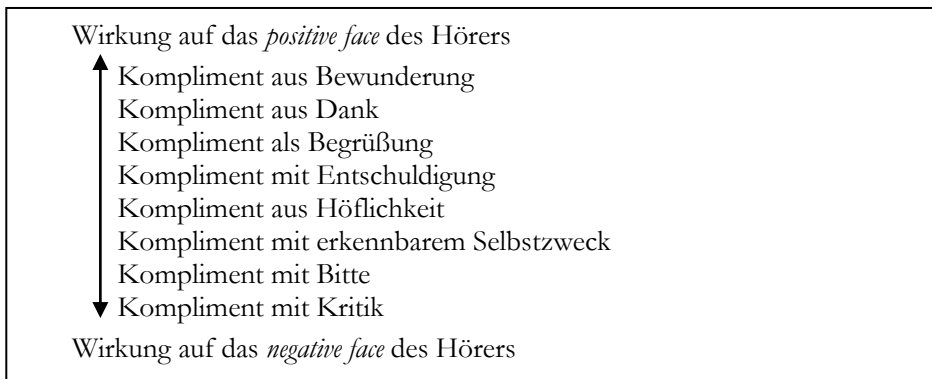


Abb. 1: Wirkungen des Kompliments auf das Verhältnis zwischen den Kommunikationspartnern

In dieser Skala ist deutlich zu erkennen, dass ein Kompliment je nach Intention des Sprechers unterschiedliche Wirkungen haben kann. Jedoch ist hier anzumerken, dass die verschiedenen Wirkungen der Komplimente innerhalb unterschiedlicher kultureller Kontexte und Kommunikationssituationen sicher noch einmal unterschiedlich zu interpretieren sind. Wie oben gerade erläutert hat ein Kompliment aus Bewunderung nicht immer eine Wirkung auf das positive face des Hörers.

Zusammenfassend sind aus der Darstellung des Forschungsstands zwei Kritikpunkte abzuleiten: Erstens vernachlässigen die bisherigen Komplimentsforschungen die interkulturellen Kommunikationssituationen; zweitens richten die Forschungen ihre Aufmerksamkeit immer noch auf die mündliche Kommunikation. In der vorliegenden empirischen Studie wird die Sprechhandlung „KOMPLIMENT ÄU“ in der schriftlichen Kommunikation der E-Mail zwischen deutschen und chinesischen Studierenden analysiert. So soll versucht werden, die oben genannten Forschungslücken der Komplimentsforschung zu schließen.

Anders als in der Face-to-Face-Kommunikation wird das Kompliment in E-Mails in einen Fließtext eingebettet und fällt dadurch nicht besonders auf. Demzufolge muss der Adressat in der Antwort-Email auch nicht unbedingt auf das Kompliment reagieren. In der Tat nimmt der Adressat das Kompliment meist kommentarlos zur Kenntnis.

Im Korpus wird die Sprechhandlung „KOMPLIMENT ÄU“ überwiegend als Teil eines E-Mailwechsels durchgeführt, in dem es um die Erstellung eines „Adventskalenders“ geht. Eine deutsche Studentin initiiert diese Veranstaltung. Alle Mitstudierenden in der Abteilung Interkulturelle Germanistik sollen einen kurzen Text über sich selbst schreiben und per E-Mail an die Initiatorin schicken. Die Initiatorin schickt dann zu Advent die Texte an alle Studienkolleginnen und -kollegen und lässt sie raten, wer in dem Text beschrieben wird.

In der folgenden E-Mail schreibt die Initiatorin beispielsweise an eine chinesische Studentin, um sie zu bitten, einen Text über sich selbst zu schreiben:

SS26/D17<sup>3</sup>

Date: Wed, 2 Dec 2009 10:41:36

From: Studentin (D)@sonnenkinder.org

Subject: adventskalender

To: Studentin (C) @126.com

Hallo <Nachname Vorname> Studentin (C),  
ich dachte, ich schreibe dir mal zum Advent :)

super, dass wir in einer Gruppe bei Frau <Nachname> zusammen sind. Das wird bestimmt Spaß machen. Ich bin jetzt schon aufgeregt, wenn ich nächstes Jahr nach Beijing gehe und bewundere euch alle, wie ihr es hier so gut schafft.

<Vorname> schickt nachher noch die Liste mit der Einteilung, wer welchen Text lesen soll.

Ich wollte noch kurz etwas loswerden: ich finde dich total nett und sympathisch! mir ist aufgefallen, dass du bei unserem Adventskalender noch nicht vertreten bist. Ich fände es sehr schade, wenn ein so lieber Mensch wie du nicht dabei wäre und daher wollte ich fragen, ob du vielleicht Lust hast einen kurzen Text über dich zu schreiben.

Wenn dir gar nichts einfällt, dann helfe ich dir einfach ein bisschen (habe ich bei anderen auch gemacht ;) und dann kannst du auch einfach die folgenden Fragen beantworten und an mich zurückmailen. Du musst natürlich nicht alle nehmen, sondern kannst dir welche aussuchen.

- 1) Wie alt sind Sie?
- 2) Welches sind Ihre liebsten Romanhelden? (also Figuren aus deinen Lieblingsbüchern :)
- 3) Ihre Lieblingsgestalt in der Geschichte?
- 4) Ihre Lieblingsbeschäftigung?
- 5) Ihr größter Fehler?
- 6) Ihr Traum vom Glück?

---

<sup>3</sup> Die E-Mails werden nach Datum sortiert und nummeriert. Die Abkürzung SS steht für Studierende-Studierende-Kommunikation. Die von den deutschen Studierenden geschriebenen E-Mails werden mit „D“ markiert und die von chinesischen Studierenden mit „C“.

- 7) Ihre Lieblingsnamen?
- 8) Ihr Motto?
- 9) Ihr Lieblingsautor?

viele liebe Grüße und ich wünsche dir schon jetzt eine schöne Adventszeit bis morgen, freue mich auf dich  
<Vorname> Studentin (D)

In dieser E-Mail möchte Studentin (D) Studentin (C) zum Mitmachen beim Adventskalender ermuntern. Um dieses Ziel zu erreichen, preist sie nicht die Veranstaltung, sondern macht der Studentin (C) Komplimente. Studentin (D) geht davon aus, dass Studentin (C) ihre Bitte nicht ablehnen kann, wenn sie durch ihre Komplimente eine nähere Beziehung zwischen ihnen schafft. Daher kommt sie in der E-Mail nicht direkt zur Sache, sondern äußert zuerst ihre Freude darüber, dass sie zusammen mit Studentin (C) in einer Gruppe arbeitet. Dann drückt sie noch ihre Aufregung über ihr Semester in China im nächsten Jahr aus. Mit diesem Satz „*Ich bin jetzt schon aufgeregt, wenn ich nächstes Jahr nach Beijing gehe und bewundere euch alle, wie ihr es hier so gut schafft.*“ bringt Studentin (D) einerseits ihre Aufregung zum Ausdruck, andererseits impliziert sie geschickt durch die Anerkennung der Leistungsfähigkeit aller chinesischen Studierenden ein Kompliment gegenüber der Studentin (C).

Nachdem die freundliche Basis geschaffen wurde, geht Studentin (D) ein Stück tiefer und hebt den guten Charakter der Studentin (C) hervor: „*ich finde dich total nett und sympatisch!*“. Damit begründet Studentin (D), warum sie Studentin (C) zum Mitmachen des Adventskalenders anregen will: „*mir ist aufgefallen, dass du bei unserem Adventskalender noch nicht vertreten bist. Ich fände es sehr schade, wenn ein so lieber Mensch wie du nicht dabei wäre*“. Anschließend bietet Studentin (D) extra noch ihre Hilfe an und listet für Studentin (C) Fragen auf, damit es Studentin (C) leichter hat.

Mit dem Einsatz der solidarisierenden Komplimente am Beginn der E-Mail erwirbt Studentin (D) zunächst bei der Studentin (C) die Bereitschaft zur Kommunikation bzw. Kooperation; mit ihrem konkreten Hilfsangebot am Ende der E-Mail zeigt Studentin (D) dann ihre eigene Bereitschaft zur Kooperation. Diese zwei Sprechhandlungen zusammen führen dazu, dass die Studentin (C) die Bitte nicht ablehnen kann:

SS27/C10

发件人: Studentin (C)@126.com

发送日期: 2009-12-16 03:23:59

收件人 Studentin (D)@sonnenkinder.org

主题: Re:adventskalender

Hallo, <Vorname> Studentin (D)

entschuldigung, ich habe diese schöne Sache vergessen. Jetzt möchte ich den Adventskalender nachholen. In der Anhang habe ich etwas über mich geschrieben.

Viele Grüße! Frohen Advent!

<Nachname Vorname> Studentin (C)

Studentin (C) reagiert in der Antwort-Email gar nicht auf die Komplimente der Studentin (D), sondern entschuldigt sich zunächst mit einem kleinen Gegenkompliment, indem sie mit der Beschreibung „*diese schöne Sache*“ die Veranstaltung des Adventskalenders positiv beurteilt. Dann weist sie auf den von der Studentin (D) gebeten Text im Anhang hin. Damit erfolgt die Interaktion zwischen den beiden Studentinnen.

In der Face-to-Face-Kommunikation wäre für chinesische Verhältnisse die Zurückweisung des Kompliments eher als „correct response“ zu erwarten als eine Zustimmung (vgl. Herbert 1990, Chen 1993). Das Kompliment zu ignorieren und nicht darauf zu reagieren gilt auch als höchst unhöflich. Aber es ist nicht leicht, bei der Zurückweisung des Kompliments gleichzeitig das „positive face“ des Sprechers zu bewahren. In der E-Mail-Kommunikation ist es dem Rezipienten möglich, nicht auf das Kompliment des Absenders einzugehen, sondern direkt auf die Sache, denn eine E-Mail funktioniert nicht so unmittelbar wie die Face-to-Face-Kommunikation. Solange das Hauptziel des Absenders erreicht ist, wird auch sein face bewahrt.

Ähnliche Komplimente sind auch an anderen Stellen zu beobachten, wo die Initiatorin das Mitmachinteresse einer anderen chinesischen Studentin wecken will: „*ich fände es sehr schade, wenn so eine nette person wie du fehlen würde*“ (SS29). Anders als die erste chinesische Studentin, die ihr Gegenkompliment in der Antwort-Email nur ganz kurz und sehr indirekt geäußert hat, betont die zweite Studentin ihre Anerkennung der Leistung von der Initiatorin mit dem Adjektiv „*einzigartig*“ nachdrücklich und drückt anschließend auch ihren Dank herzlich aus, indem sie ihn wiederholend in Blockschrift schreibt: „*Ich finde es sehr schön, dass du so einen einzigartigen Adventskalender für uns machst. Dafür musst du aber so viel Zeit ausgeben, VIELEN VIELEN DANK!*“ (SS30).

Auf dieses Kompliment antwortet die Initiatorin mit einer scherzhaften Selbstironie: „*es freut mich, wenn es euch gefällt. (weißt du, außer winze machine, ken itch sons nich so veil, daher its das genius das Richie für mich)*“ (SS31). Diese Selbstironie gilt als eine angemessene Komplimentsentgegnung. Bei der Komplimentserwiderung steht der Empfänger de facto in einem Dilemma: Einerseits darf er die Aussage des Sprechers nicht einfach zurückweisen, um dessen face zu wahren; andererseits kann er auch nicht dem Sprecher ganz zustimmen, weil sonst die Gefahr besteht, ein Selbstlob zu äußern. Zu diesem Dilemma entwickelt Pomerantz (1978: 81f.) zwei Konversationsprinzipien: Prinzip I „*Aviod self praise*“; Prinzip II „*Agree with others*“. Mit dem Ausdruck „*daher ist das genau das richtige für mich*“ hat die deutsche Studentin das Kompliment der chinesischen Studierenden akzeptiert, damit deren face gewahrt wird. Gleichzeitig hat sie das Selbstlob minimiert, indem sie über sich selbst scherzt: „*außer witze machen, kann ich sonst*

nicht so viel“. Auf die Sprechhandlung „SCHERZ“ wird im Folgenden noch detaillierter eingegangen.

Weitere Beispiele von deutscher Seite, in denen Komplimente auf Leistungen des Adressaten gerichtet sind, sehen wie folgt aus:

SS33: habe gerade deinen Text gesehen. Der ist ja sowas von niedlich!!!!

SS79: ich komme gerade aus hannover zurück und hab eure ppts gesehen.  
Die sind echt klasse geworden.

SS81: wenn ich eines tages so gut chinesisch reden kann wie ihr zwei deutsch, werde ich das rot im kalender anstreichen :)

Interessanterweise wurde in der E-Mail SS81 noch eine Redewendung „*rot im Kalender anstreichen*“ eingesetzt. Diese feste Wendung stellt bildhaft dar, dass sich die deutsche Studentin den Tag als bemerkenswert einprägen will, an dem sie so gut Chinesisch reden kann wie die zwei chinesischen Mitstudierenden Deutsch. Durch diese humorvolle Formulierung wird die Interaktionsatmosphäre lockerer und fröhlicher, sodass der Sprecher mit dem implizierten Kompliment dem Adressaten ein noch stärkeres positiv affektives Gefühl vermitteln kann.

Syntaktisch sind die Komplimente in vergleichbarer Weise aufgebaut. Bemerkenswert ist, dass die Formulierungen sowohl mündlich als auch schriftlich orientiert sind. Der einfache Satzaufbau der mündlichen Komplimente wurde durch die schriftliche Ausdrucksweise mit Nebensätzen ergänzt. Semantisch enthalten die Komplimente verschiedene positiv wertende lexikalische Ausdrücke, vor allem aber Adjektive wie *nett, schön, einzigartig, gut*, die genau mit den für anglo-amerikanischen Raum typischen Adjektiven *nice, good, beautiful, great* zusammenfallen. Das Phänomen, dass der Sprecher trotz großer Wahlmöglichkeiten der komplimentierenden Adjektive nur ein ganz kleines Set semantisch vager Adjektive bevorzugt, scheint in der deutsch-chinesischen studentischen E-Mail-Interaktion ebenfalls zuzutreffen (vgl. Nicolaysen 2007: 49).

Bezüglich der Themen richten sich die Komplimente in der S-S-E-mail-Interaktion zumeist auf die Leistungsfähigkeit sowie den Charakter der Rezipienten. Andere übliche Themen der Komplimente in der Face-to-Face Kommunikation wie Aussehen, Kleidung, Gegenstände<sup>4</sup>, wurden hier nicht thematisiert. Der Grund liegt in der medialen Besonderheit der E-Mail-Kommunikation, bei der die Kommunikationspartner sich nicht persönlich sehen können.

---

<sup>4</sup> Wolfson (1983, 90) hat zwei grobe Kategorien präferierter Komplimentthemen in der mündlichen Kommunikation zusammengefasst: „those having to do with appearance and those which comment on ability“.

### 3 Sprechhandlung „SCHERZ“

Kotthoff (1996: 7) hat im Vorwort des Buchs *Scherz kommunikation* festgestellt: „im Bereich der mündlichen Kommunikation spielt die scherzhafte Rede eine prominente Rolle. Wir würzen unsere tagtägliche Interaktion mit verschiedensten Arten von Witz und Humor“. In der E-Mail-Kommunikation deutsch-chinesischer Studierender taucht die Sprechhandlung „SCHERZ“ genauso auf wie in der mündlichen Kommunikation.

Mündliche Scherzkommunikation wurde in den letzten Jahren von Soziologen sowie Linguisten sehr viel erforscht. Jedoch kann man mit dem Terminus „Scherzkommunikation“ je nach Kommunikationssituation eine Vielzahl von Aktivitäten bezeichnen, die oft schwer voneinander abzugrenzen sind. Diese Vielfältigkeit und Flexibilität des Humors führen dazu, dass die Scherzaktivitäten immer im Kontext ihrer Produktion betrachtet werden müssen (vgl. Wilton 2005: 47f.).

In der alltäglichen informellen Kommunikationssituation weisen die konversationellen Scherzaktivitäten zwei wichtige Eigenschaften auf:

- 1) Dynamik und Kreativität. Scherzkommunikation basiert auf den gemeinsamen Wissensbeständen der Kommunikationspartner und wird von ihnen durch die Hervorhebung, Neurahmung sowie Ästhetisierung des Unscheinbaren mit prosodischen, stilistischen und gesprächsorganisatorischen Mitteln gestaltet (vgl. Wilton 2005: 48).
- 2) Ambiguität. Bei der Scherzkommunikation beabsichtigt der Interaktionsteilnehmer nicht, Wahrheiten mitzuteilen oder Bedeutungen völlig klar zu bestimmen. Im Gegenteil macht gerade eine Bedeutungsvielfalt die Grundlage einer erfolgreichen Scherzkommunikation aus (vgl. Kotthoff 1998: 357).

Anhand dieser Eigenschaften der Scherzaktivitäten wird deutlich, dass Scherzkommunikation in Aushandlungsprozessen von den Interaktanten produziert wird. Daher stößt die interkulturelle Scherzkommunikation auf besondere Schwierigkeiten, denn abweichende Wissensbestände und Ambiguisierung können zu Nichtverstehen oder gar zu Missverständnissen der Scherzaktivitäten führen.

Bezüglich konkreter Scherzaktivitätstypen hat Kotthoff (1998: 347ff.) auf der Basis eines umfangreichen Korpus informeller Gespräche 27 unterschiedliche Einzelaktivitäten herausgearbeitet:

- 1) Absurde Phantasien
- 2) Absurde Theorien
- 3) Anekdoten
- 4) Frotzeleien
- 5) Ironische Aktivitäten
- 6) Konversationelle Grotesken
- 7) Konversationelle Karikaturen
- 8) Konversationelle Parodien
- 9) Literarische Komik

- 10) Narrative Witze
- 11) Necken
- 12) Pflaumereien
- 13) Rätselwitze
- 14) Sarkastische Aktivitäten
- 15) Scherze auf eigene Kosten
- 16) Sexuelles Witzeln
- 17) Sich-Mokieren
- 18) Spaßige Aufwertung von Nichtigem und Banalem
- 19) Spaßige Anspielungen
- 20) Spaßige Rollentausch
- 21) Spaßige Schilderungen
- 22) Spottaktivitäten
- 23) Veräppelungen
- 24) Verfremdungen von Konventionen
- 25) Verwischung von Medien- und Realwelt
- 26) Witzige Bemerkungen
- 27) Wortspiele

Freilich ist es durchaus möglich, dass die Scherzaktivitäten kombiniert auftreten, indem eine Scherzaktivität in eine andere integriert wird. Bei der schriftlichen E-Mailkommunikation ist davon auszugehen, dass die Scherzaktivitäten sich von denen der informellen Face-to-Face-Kommunikation unterscheiden:

- 1) Jede E-Mail hat eine dominierende Illokution, d.h. E-Mails dienen nicht zum Plaudern, sondern zielen auf bestimmte Sachverhalte. Insofern wird die Sprechhandlung „SCHERZ“ nur als „Gewürz“ in anderen Sprechhandlungen eingebettet eingesetzt. In informellen Gesprächen können Scherzaktivitäten als eine selbständige Illokution wirken, also als „Zutaten“. Die für den Stammtisch typische Scherzaktivität „Witze erzählen“ beispielsweise lässt sich wohl kaum in der E-Mail-Kommunikation beobachten.
- 2) Darüber hinaus sind die Scherzaktivitäten, die ein hohes Maß an Involviertheit des Rezipienten verlangen, in der E-Mail-Kommunikation nicht leicht durchzuführen. Der Grund liegt darin, dass die Intensivität der E-Mail-Interaktion wesentlich niedriger ist als die des Gesprächs. Der Absender kann z.B. schlecht einen Rätselwitz in einer E-Mail erzählen, weil er warten müsste, bis der Rezipient in der Antwort-Email darauf reagiert.

Jedoch ähnelt die studentische Scherzkommunikation in E-Mails lexikalisch und stilistisch eher der Scherzkommunikation in alltäglich mündlicher Kommunikation als dem literarischen Humor. Die 10 scherzhafte Formulierungen wurden überwiegend von deutschen Studierenden geschrieben, während nur zwei davon von den chinesischen Studierenden initiiert wurden. Eine davon bezieht sich auf den Nikolaustag:



SS32/C12

Datum: Mon, 7 Dec 2009 01:41:40 +0800

Von: Studentin (C)@hotmail.com

An: Studentin (D)@sonnenkinder.org

Betreff: RE: anfrage ;)

Hallo <Vorname> Studentin (D),

wie geht's dir? Hat der Nikolaus dir viele Schokoladen mitgebracht?

Jetzt schicke ich dir den Adventskalender-Text von mir, ja, endlich!! ;)

Ich hoffe, es geht noch...

schönen Abend noch und bis morgen beim Poster-Gestalten!

<Vorname> Studentin (C)

SS33/D21

Date: Sun, 6 Dec 2009 20:22:21 +0100

From: Studentin (D)@sonnenkinder.org

Subject: Re: RE: anfrage ;)

To: Studentin (C)@hotmail.com

Hallo <Vorname> Studentin (C)

habe gerade deinen Text gesehen. Der ist ja sowas von niedlich!!!!

Mein Schokoladenvorrat hat sich seit heute morgen tatsächlich etwas vergrößert... ich war aber auch immer sehr brav :) bin gerade von einer reundin in frankfurt zurückgekommen und hänge mit den texten total hinterher...uiuiui...muss wohl eine kleine nachtschicht einlegen

bis morgen und tausend dank!!

<Vorname> Studentin (D)

Deutlich ist hier zu sehen, dass die Studentin (C) die E-Mail schreibt, um ihren Adventskalendertext abzugeben. Hierin besteht ihre wahre Intention. Jedoch kommt sie in der E-Mail nicht direkt zur Sache, sondern fragt am Anfang erst einmal, ob der Nikolaus der Studentin (D) Schokolade gebracht hat: „*Hat der Nikolaus dir viele Schokoladen mitgebracht?*“ Darauf antwortet die Studentin (D) auch ernsthaft: „*Mein Schokoladenvorrat hat sich seit heute morgen tatsächlich etwas vergrößert... ich war aber auch immer sehr brav :)*“

Offensichtlich wurden in dieser Scherzkommunikation die Märchenwelt und die Realwelt verwischt, was dem 25. Aktivitätstyp „Vermischung von Medien- und Realwelt“ entspricht. Bemerkenswert ist, dass es den Nikolaustag in der chinesischen Kultur nicht gibt. Obwohl die Variante „Weihnachtsmann“ durch die Amerikanisierung in China immer bekannter wird, kennt kaum ein Chinese den Urtyp „Nikolaus“. Diese Scherzkommunikation setzt neben sprachlichen Kenntnissen zudem noch umfangreiche landeskundliche Kenntnisse der Kommunikationspartner voraus. Ihr Gelingen zeigt, dass Studentin (C) sich gut an die deutsche Kultur angepasst hat.

Interessant ist außerdem, dass Studentin (D) extra begründet, warum der Nikolaus ihr Schokolade gebracht hat: „*ich war aber auch immer sehr brav :-)*“. Dieser Satz impliziert die Erziehungstradition der Kinder: Nur braven Kindern bringt der Nikolaus Schokolade. Diese Scherzaktivität geht eher in die Richtung des 18. Aktivitätstyps „Späßige Aufwertungen von Nichtigem und Banalem“. Studentin (D) tut es so, als ob sie von dieser banalen Behauptung tief überzeugt wäre und sich streng daran gehalten hätte. Daher sei sie mit Schokolade vom Nikolaus belohnt worden.

Die andere scherzhafte Formulierung einer chinesischen Studierenden lautet: „*Ich habe gestern alle Lehrer mit Mails bombardiert und zum Glück Erlaubnis erhalten*“ (SS107). Obwohl diese chinesische Studentin das Wort „bombardieren“ falsch buchstabiert hat, wird die scherzhafte Wirkung nicht beeinträchtigt. Die chinesische Studentin hat den Prozess, viele E-Mails an alle Lehrer geschickt zu haben, wie eine Kriegsszene beschrieben, indem sie E-Mails als Bomben und E-Mail-Senden als Bombardieren bezeichnet. Diese spaßige Schilderung stellt dem Rezipienten nicht nur eine Veranschaulichung dar, sondern lockert auch die Atmosphäre auf, sodass der ernsthafte Sachverhalt „*um Erlaubnis bitten*“ nicht die fröhliche Stimmung der Interaktion verdirbt.

Freilich ist aus dem quantitativen Unterschied nicht zu erschließen, dass die deutschen Studierenden humorvoller als die chinesischen Studierenden sind. Schließlich lässt sich kein repräsentatives Ergebnis aus diesem kleinen Korpus erzielen. Aber der Unterschied zwischen Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache könnte gewissermaßen schon dazu führen, dass die deutschen Studierenden raffinierter sind, scherzhafte Formulierungen auf Deutsch zu äußern, als die chinesischen Studierenden. Weitere Beispiele von den deutschen Studentinnen sehen wie folgt in der Tabelle 1 aus:

Tab. 1: Beispiele scherzhafter Formulierung der deutschen Studentinnen

SS14/D9	Ich hoffe du hast es richtig krachen lassen bzw. dich Gestern feiern lassen.
SS31/D20	(weißt du, außer witze machen, kann ich sonst nicht so viel, daher ist das genau das richtige für mich)
SS74/D43	aber ich habe ja an der ein oder anderen Stelle schon erwähnt, dass mein Gedächtnis recht löchrig ist...Ironie des Schicksals also, dass ausgerechnet ich euch morgen etwas zum kulturellen Gedächtnis erzählen darf :)
SS74/D43	Im Anhang findet ihr das Handout, dass ich kurzerhand zum Mail-out umfunktioniert habe.
SS126/D74	Abschiedsparty am 02.06.!!!! Ich muss weg, ich habe noch Wurst im Auto ;-)
SS126/D74	Da ich nach dem Kauf der Flugtickets fast schon pleite bin, muss jeder seinen Alkohol bitte selbst mitbringen ;-)

Die Formulierung „*du hast es richtig krachen lassen*“ aus der E-Mail SS14 ist deutlich von der umgangssprachlichen Jugendsprache geprägt. Die Anwendung „*es krachen lassen*“ hat nichts mit der Originalbedeutung des Verbs „*krachen*“ zu tun, sondern bedeutet so viel wie „kräftig feiern und eine Menge Spaß haben“. Interessant ist hier, dass die deutsche Studentin anschließend eine Erklärung dieser Scherzformulierung hinzugefügt: „*bzw. dich Gestern feiern lassen*“. Offensichtlich berücksichtigt sie, dass die chinesische Kommunikationspartnerin wohl kein Hintergrundwissen über diese Scherzformulierung hat. Durch Addition einer Explikation gelingt es ihr, ihren Text mit einer Scherzformulierung aufzulockern, und dabei richtig verstanden zu werden. Darüber hinaus kann man die Scherzaktivität hier auch als eine Art Kulturvermittlung in der Varietät der Jugendsprache betrachten.

Die Scherzaktivitäten in den E-Mails SS31 und SS74 kann man dem Typ „Scherze auf eigene Kosten“ zuordnen. Der Satz in der Mail SS31 ist eine Erwiderung auf ein zu vor geäußertes Kompliment. Indem die Studierende ihre eigene angebliche Leistungsschwäche in der Modalität des Spaßigen darbietet, vermeidet sie vor allem das implizierte Selbstlob bei der Zustimmung zum Kompliment; zugleich erheitert sie aber auch die Kommunikationsstimmung, wodurch die weitere Interaktion gefördert wird.

In der E-Mail SS74 wurde die Scherzaktivität in der Sprechhandlung „ERINNER“ eingebettet. Die deutsche Studentin erinnert die Rezipienten daran, dass sie morgen ein Referat über das Thema „kulturelles Gedächtnis“ hält. Dabei macht sie eine witzige Bemerkung, indem sie ihre eigene Schwäche „*löchriges Gedächtnis*“ darbietet und es für „*Ironie des Schicksals*“ hält, dass gerade sie über „kulturelles

Gedächtnis“ referiert. Natürlich will die Studentin damit nicht Mitleid erheischen oder Ratschläge erhalten, sondern nur die Rezipienten erheitern.

Anschließend geht sie auf den wahren Zweck der E-Mail SS74 ein und weist auf den Anhang hin. Hier ist es ihr gelungen, mittels eines Wortspiels die Scherzaktivität durchzuführen: „*Im Anhang findet ihr das Handout, dass ich kürzerhand zum Mail-out umfunktioniert habe.*“ Sie nimmt das Wort „Handout“ wörtlich und stellt fest, dass die Bezeichnung hier nicht geeignet ist, weil sie die Thesenpapiere nicht per Hand austeilte, sondern die digitale Version per E-Mail schickt. Daher hat sie das Ersatzwort „Mail-out“ erfunden.

Die Formulierung „*Da ich nach dem Kauf der Flugtickets fast schon pleite bin*“ in der E-Mail SS126 kann ebenfalls als eine Scherzaktivität gelten, die auf die Kosten des Schreibers geht. Durch die Darbietung ihrer Geldknappheit amüsiert sie einerseits die Rezipienten, andererseits unterstreicht sie ihre Bitte „*muss jeder seinen Alkohol bitte selbst mitbringen*“.

Interessant ist auch die scherzhafte Betreffzeile der E-Mail SS126 „*Ich muss weg, ich habe noch Wurst im Auto ;-)*“. Dies ist eine Scherzformulierung, die vielen Deutschen nicht bekannt ist. Sie gilt als eine „schlechte“ Ausrede, wenn man dringend weg muss und den Grund nicht angeben will. Diese banale Ausrede wird die Kommunikationspartner zum Lachen bringen, zudem werden sie nicht nach dem

Grund des Weg-Müssens fragen. Jedoch passt diese Scherzformulierung mit „Wurst im Auto“ genauso gut zum ersten Satz „Abschiedsparty am 02.06.!!!!“, denn hier wird diese Scherzformulierung nicht als eine Ausrede verwendet, sondern in ihrer wörtlichen Bedeutung: Es ist Juni und es ist zu heiß für Wurst im Auto, aber ich fahre nicht nach Hause, sondern muss weg. Daher gebe ich eine Abschiedsparty, damit die Wurst aufgegessen wird.

Bemerkenswert ist, dass es keine direkte Reaktion auf die oben aufgelisteten Scherzaktivitäten von der Seite der chinesischen Studierenden gibt. Aufgrund der Mittelbarkeit der E-Mail-Kommunikation und der Rolle der Sprechhandlung „Scherz“ als würzende subsidiäre Illokution ist es nachvollziehbar, dass die chinesischen Studierenden in der Antwort-E-Mail nicht auf die Scherze eingehen. Außerdem zielen die meisten Scherzaktivitäten nicht darauf, dass die Adressaten sprachlich reagieren sollen, sondern dass sie lachen, so dass insgesamt die Atmosphäre aufgelockert wird.

Nicht zuletzt ist noch der Einsatz des Emoticons zu erwähnen. In den E-Mails SS74 und SS126 wurden den scherzhaften Formulierungen Smileys wie „;-)“, „;)“ hinzugefügt. Kotthoff (1998: 354) erklärt, „dass Komik oft nur dadurch erzielt wird, dass eine Äußerung lachend gesprochen wird. Der komische Sinn einer lachende gesprochenen Äußerung ist kaum je einklagbar“. Die Smileys hier stellen genau die lachende Mimik und Intonation bildhaft dar und erzeugen für die Scherzaktivitäten eine heitere Stimmung. Das bezeugt auch, dass die Studierenden bei der E-Mail-Kommunikation nach einer vollständigen und lebhaften Kommunikation streben, indem sie die nonverbalen und paraverbalen Faktoren veranschaulichen.

Anhand der oben aufgelisteten Scherzaktivitäten ist zu erkennen, dass diese je nach konkretem Kontext verschiedene Funktionen haben können. Jedoch ist auch zu beobachten, dass „einige Aspekte der Funktionen auf alle Spielarten humoristischer Kommunikation zutreffen“ (Kotthoff 1998: 354). Als allgemeine Funktionen der mündlichen Scherzaktivität nennt Kotthoff die „emotive“, „phatische“, „kognitive“ sowie „soziokulturelle“ Funktion. Die emotive Funktion bezieht sich auf die erheiternde Wirkung der Scherzaktivität; die phatische Funktion betrifft die Beziehungs- und Image-Arbeit, also die Kontaktherstellung; die kognitive Funktion besagt, dass die Scherzaktivitäten als Kognitionsstimulatoren fungieren, „die die Hörer/-innen anweisen, selbständig eine Perspektive aufzubauen, die den Text verständlich und gleichzeitig komisch oder witzig macht“ (ebd.: 358); die soziokulturelle Funktion schließlich ist auf den Empfänger ausgerichtet, dass er bei der Scherzkommunikation lachen und/oder mitscherzen soll (vgl. ebd.: 353ff.).

Auch für die Scherzaktivitäten in der interkulturellen studentischen E-Mail-Kommunikation ist der Ansatz der allgemeinen Funktionen anwendbar. Die emotive und phatische Funktion liegen klar auf der Hand: Die Scherzkommunikation lockert die Interaktionsstimmung auf und fördert dadurch die Interaktion sowie die Beziehung zwischen den Studierenden. Die kognitive Funktion spielt in der interkulturellen Kommunikation an manchen Stellen eine wichtige Rolle, weil die

Wissensstrukturen der Kommunikationspartner voneinander abweichen. Das kann sogar dazu führen, dass ein Witz nicht verstanden wird. Die Scherzaktivitäten der deutschen Studierenden können als lebhaftes Vermittlung der deutschen Umgangssprache bzw. Jugendkultur gelten, was die chinesischen Studierenden als Fremdsprachler meist nicht im Lehrbuch lernen können. Die konative Funktion ist wegen der niedrigen Interaktionsintensivität der E-Mail-Kommunikation nicht nachweislich erkennbar und muss daher noch durch weitere Forschungen überprüft werden.

#### 4 Zusammenfassung

Der empirischen Studie zufolge sind die Komplimente in der S-S-Email-Interaktion sprachlich, insbesondere syntaktisch, gleichzeitig von der mündlichen sowie der schriftlichen Ausdrucksweise geprägt. Sowohl einfache Sätze als auch lange Sätze mit Nebensätzen lassen sich in den E-Mails identifizieren. Bei der Betrachtung der semantischen Mittel werden wie in der Face-to-Face Kommunikation einfache positive Adjektive präferiert. Hinsichtlich der Themen lässt sich feststellen, dass die Kategorien „Fähigkeit“ und „Charakter“ favorisiert werden, während Themen wie Aussehen oder Kleidung, die in den unmittelbaren mündlichen Kommunikationen üblich sind, nicht auftreten.

Was die Funktion betrifft soll der Einsatz der Komplimente dem Rezipienten ein positiv affektives Gefühl vermitteln und dadurch Solidarität schaffen, sodass die Beziehung sowie die Interaktion zwischen den chinesischen und deutschen Studierenden gefördert werden.

Die ebenfalls häufig auftretenden Scherzaktivitäten in der deutsch-chinesischen studentischen E-Mailkommunikation orientieren sich an der mündlichen Scherzkommunikation, werden aber wegen verschiedener medialer Bedingungen anders realisiert: Scherzaktivitäten in E-Mails sind gewöhnlich in andere Sprechhandlungen eingebettet und dienen nur als subsidiäre interaktionsfördernde „Gewürze“; darüber hinaus ist die Eigenschaft der gemeinsamen Aushandlung der mündlichen Kommunikation in der E-Mail-Kommunikation nicht zu erkennen. Sprachlich sind die Scherzaktivitäten der studentischen E-Mail-Kommunikation sowohl von der Umgangssprache als auch von der Jugendsprache geprägt. In diesem Sinne wirken die Scherzaktivitäten als lebhaftes Vermittlung der Jugendsprache bzw. Jugendkultur, die normalerweise nur schwer im Unterricht zu erlernen sind.

Nicht zuletzt ist zu festzuhalten, dass die Smileys in den E-Mails dazu beitragen, eine heitere Stimmung zu erzeugen, um so die scherzhafte Wirkung leichter zu erzielen. Dies zeigt, dass die Studierenden bei der Kommunikation nicht allein auf der Ebene der Sachverhalte bleiben, sondern auch Wert darauf legen, die Kommunikation in einer vollständigen und lebhaften Form zu führen.

Obwohl die beiden vorgestellten Sprechhandlungen überwiegend von den deutschen Studierenden durchgeführt werden, versuchen es auch die chinesischen

Studierenden trotz sprachlicher Schwierigkeiten und kultureller Unterschiede und handeln relativ erfolgreich. Für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache kann meine empirische Untersuchung zwei Anregungen geben:

- 1) Die deutschen Studierenden als Muttersprachler vermitteln lebhaftere interaktionsfördernde Handlungsmuster. Die chinesischen Studierenden als Sprachlerner können sie nachahmen und in der zukünftigen Kommunikation einsetzen. Allerdings sind manche deutsche Ausdrücke für die Sprachlerner schwer zu verstehen und zu beherrschen. Daher wäre es hilfreich, die von den Lernern in den authentischen Kommunikationen gesammelten Handlungsmuster wie z.B. Komplimente und Scherze im Unterricht gemeinsam zu bearbeiten.
- 2) Die chinesischen Studierenden passen sich in der Kommunikation überwiegend an die deutschen Handlungsmuster an. Sie lehnen die Komplimente nicht auf chinesische Weise ab und führen auch keine chinesischen Scherzaktivitäten durch. In der interkulturellen Kommunikation ist die Vermittlung der eigenen Kultur in der Fremd- und Zweitsprache zwar gewollt, aber nur schwer realisierbar. Für die fortgeschrittenen Deutschlerner wäre es attraktiv, wenn sie im Unterricht lernten, wie sie ihre eigene Kultur in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch vermitteln können.

## Literatur

- Brown, Penelope; Levinson, Stephen (1987): *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Rong (1993): Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers. In: *Journal of Pragmatics* 20, 49-75.
- Herbert, Robert K. (1990): Sex-based Differences in Compliment Behaviour. In: *Language in Society* 1, 201-224.
- Holmes, Janet (1987): Compliments and Compliment Responses in New Zealand English. In: *Anthropological Linguistics*, 485-508.
- Holmes, Janet (1988): Paying compliments: A sex-preferential politeness strategy. In: *Journal of Pragmatics* 12, 445-465.
- Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1996): *Scherz-kommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

- Nicolaysen, Sünje (2007): *Das Kompliment als Höflichkeitsstrategie. Ein Vergleich am Beispiel des Schwedischen und des amerikanischen Englischen*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- Nixdorf, Nina (2002): *Höflichkeit im Englischen, Deutschen, Russischen. Ein interkultureller Vergleich am Beispiel von Ablehnung und Komplimentenwiderungen*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Pomerantz, Anita (1978): Compliment Responses. Notes on the co-operation of multiple constraints. In: Schenkein, Jim (Hrsg.): *Studies in the Organization of Conversational Interaction*. New York etc.: Academic Press, 79-112.
- Wilton, Antje (2005): *Lachen honey Grenzen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung zu Scherz kommunikation in zweisprachigen Interaktionen*. München: Iudicium Verlag.
- Wolfson, Nessa; Manes, Joan (1980): The compliment as a social strategy. In: *Papers in Linguistics. International Journal of Human Communication* 13, 391-410.
- Wolfson, Nessa (1983): An empirically based analysis of complimenting in American English. In: Wolfson, Nessa; Judd, Eliot (Hrsg.): *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley. etc.: Newbury House, 82-95.





# **Die Generierung von *als*- und *como*-Prädikativen in den Fremdsprachen Deutsch und Portugiesisch: Eine Fallstudie zu funktionalen und kognitiven Aspekten der Textproduktion beim Schreiben von Tagungsabstracts**

*Júlio César Matias (Leipzig, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Tagungsabstracts gehören zu einer der häufigsten und wichtigsten Textsorten zur Verbreitung neuer wissenschaftlicher Kenntnisse. Welche WissenschaftlerInnen müssen nicht irgendwann einmal ein Abstract zu einer Tagung oder Konferenz einreichen? Ungeachtet dessen sind Tagungsabstracts (TAs) eine selten untersuchte Textsorte in der Schreibprozessforschung. Doch angesichts ihrer Kürze und ihrer Unabhängigkeit von einem bereits vorliegenden Prätext bieten TAs ein großes Potential zur empirischen Arbeit und zum didaktischen Einsatz im fremdsprachlichen Schreibunterricht.

Durch TAs kann der Formulierungsprozess textsortenspezifischen Sprachmaterials kontrastiv untersucht werden. Somit können Erkenntnisse über die Realisierung funktional unterschiedlicher Formen und Strukturen und die evtl. damit verbundene Orchestrierung kognitiver Prozesse (Braaksma et al. 2004) gewonnen werden. Angesichts dessen stellen sich in dem vorliegenden Beitrag folgende Fragen:

1. Lassen sich in TAs auf Deutsch und Portugiesisch funktional äquivalente linguistische Strukturen auffinden?
2. Wie formulieren deutsche und brasilianische Schreibende diese Strukturen in der L1 und in der L2 ?

Antworten auf diese Fragen sollen im Folgenden durch eine korpusbasierte, kontrastive Analyse von TAs und eine empirische Studie zur Produktion von Exemplaren dieser Textsorte gefunden werden. Basierend auf Arbeiten zur alltäglichen Wissenschaftssprache sowie auf einem kleinen Korpus zu brasilianischen und deutschen TAs wurde zunächst nach Handlungsmustern und sprachlichen Realisierungen gesucht, die textsortenspezifisch sind und sich funktional-kontrastiv untersuchen lassen. Eine dieser Realisierungen ist der Junktor bzw. Adjunktor *als*, der in bestimmten Kontexten prädikativ (z.B. Brasilien *als* ein sonniges Land) der semantischen und funktionalen Leistung der Präposition *como* auf Portugiesisch entsprechen kann.

Anschließend wird eine empirische Studie vorgestellt, in der brasilianische und deutsche NachwuchswissenschaftlerInnen aufgefordert wurden, TAs in der Fremd (L2) - und in der Muttersprache (L1) unter Lautes-Denken-Bedingungen (LD) zu verfassen. Nach einer Analyse der produzierten Texte in Bezug auf den Gebrauch von prädikativen *als*- und *como*-Konstruktionen soll beispielhaft veranschaulicht werden, wie diese Strukturen von den deutschen und brasilianischen Schreibenden formuliert wurden.

Darauf aufbauend soll aufgezeigt werden, dass das Formulieren von *als* Konstruktionen sowohl deutschen als auch brasilianischen Schreibenden Schwierigkeiten bereiten kann. Welche Strategien dabei eingesetzt werden, und wie unterschiedlich die Teilnehmer aus jeder Schreibergruppe mit diesen Strategien umgehen, wird ebenfalls thematisiert. Reflexionen über mögliche didaktische Schlussfolgerungen werden abschließend skizziert.

## **2 Prädikative *als*- und *como*-Phrasen als Strukturen alltäglicher Wissenschaftssprache**

Der von Ehlich (1999) geprägte und weit verbreitete Begriff der alltäglichen Wissenschaftssprache ist der Ausgangspunkt der meisten Untersuchungen zum wissenschaftlichen Diskurs im deutschsprachigen Raum. Formuliert wird dieses Konzept als das, was „zwischen den Fachtermini steht“ (Ehlich 1999: 8). Es handelt sich um eine fächerübergreifende Sprache, durch die logische Relationen zwischen fachspezifischen Inhalten hergestellt werden. Auf der Alltagssprache basierend ist die alltägliche Wissenschaftssprache nicht nur zur wissenschaftlichen Verständigung wesentlich, sondern auch zur produktiven Teilhabe innerhalb einer gegebenen wissenschaftlichen Gemeinschaft. Dennoch ist die Beherrschung solcher alltäglicher Strukturen nicht frei von Schwierigkeiten. Da sie „in den Mantel

ihrer Alltäglichkeit eingehüllt sind“, lassen sie sich „schwer greifen“, folglich auch schwer „begreifen“. (Ehlich 1999: 10)

Vor diesem Hintergrund wurde versucht, anhand von bestehenden Studien, die sich dieses Begriffes bedienen, eine linguistische Realisierung aufzufinden, die eine alltagswissenschaftliche Leistung aufweist und sich gleichzeitig sprachkontrastiv analysieren lässt. Die Analyseeinheit vieler Studien liegt in wissenschaftssprachlichen Ausdrücken, die als Formulierungsroutinen (Fandrych 2006), idiomatische Prägungen (Feilke 1994) oder formelhafte Konstruktionen (Wray 2002) aufgefasst werden. Wenig Beachtung hat jedoch ein kleines Wort erhalten, dass zwar in vielen alltagswissenschaftlichen Ausdrücken auftritt, doch trotz dessen beträchtlicher funktionaler Leistung kaum isoliert untersucht wird, nämlich *als*.

In der alltäglichen Wissenschaftssprache gehen Formulierungsroutinen häufig eng mit spezifischen sprachlichen Handlungen einher, die sich aus dem Zweck der Textart und der Textstelle ablesen lassen, seien es begründen, analysieren, logisch schlussfolgern oder kritisieren (Fandrych 2006: 53). In diesem Zusammenhang können besonders Sprechhandlungsverben innerhalb musterhafter Konstruktionen metaphorische bzw. figurative Qualität aufweisen, die sich von ihrer alltags-sprachlichen Bedeutung unterscheiden.

Fandrych (2004) zeigt in einer Korpusuntersuchung zur Bildhaftigkeit im Wissenschaftsdeutsch, dass Sprechhandlungsverben grob in neunzehn semantisch-funktionale Gruppen eingeteilt werden können. Aus diesen Gruppen sind mindestens sieben aufzufinden, bei denen eine *als*-eingeleitete Phrase von einem Sprechhandlungsverb selegiert werden kann:

Tab.1: Auswahl semantisch-funktionaler Gruppen der Sprechhandlungsverben (adaptiert nach Fandrych 2004: 288ff.)

1) Beschreiben, Darstellen	X wird als Y beschrieben/dargestellt/ charakterisiert
2) Erwähnen	X wird als Y erwähnt/genannt
3) Sprachlich Fassen, Definieren	X wird in der Literatur meist als Y be- zeichnet  A hat Y einmal definiert als...
4) Berichten	X wird als Y vorgestellt
5) Kritische Auseinandersetzung	X wird als Y gesehen/betrachtet
6) Raumbezogenes Handeln (Text-/Forschungsbezug)	X stellt sich als Y heraus X wird als Beleg/ Ursache für...angeführt
7) Forschungshandeln	X wird als Y analysiert X wird als Y klassifiziert

Nach Fandrych (2004) ist diese Typologie äußerst hilfreich zur Verdeutlichung unterschiedlicher Bedeutungsnuancen von ähnlichen oder gleichen Ausdrücken, wie am Beispiel von etwas *sehen* vs. *etwas als ... sehen* (Fandrych 2004: 286). Durch das Sehen, Beachten, Zeigen oder Sprechen als Handlungen an sich wird nämlich kein Urteil über einen Sachverhalt gefällt. Beispielsweise drückt das Verb *sehen* grundsätzlich die optische Wahrnehmung von Eindrücken aus, während *sehen als* eine „vorläufige Beurteilung“ bezeichnet (Graefen 1999: 228). Durch diese Valenz-erweiterung verleiht der Sprecher dem Verb eine Bedeutungsvariante, für die fortgeschrittene Lerner sensibilisiert werden müssen:

Fortgeschrittene Sprachlerner sollen diese semantische Qualität der Verben mit *als*-Konjunkt und ihre Rolle im wissenschaftlichen Diskurs deutlich erfassen. Sie können lernen zu prüfen, wo ein Urteil des Sprechers oder des Subjekts im Spiel ist. (Graefen 2004: 304ff.)

Gerade die Entscheidung für ein Verb, das eine *als*-Phrase akzeptieren kann, scheint bei Fremdsprachenlernern problematisch, wie im folgenden Beispiel von Graefen (1999: 232):

(1) Als eine weitere Untergliederung der Funktionswörter stellen sich als Fügewörter die Präpositionen und die Konjunktionen heraus.

Beispiel (1) zeigt, dass die Schreiberin das Verb sich herausstellen in einem Zusammenhang verwendet, „der seiner Bedeutung nicht entspricht oder sogar widerspricht“ (ebd.), denn *sich herausstellen* gehöre in einen Entdeckungsprozess, der sich mehr oder weniger lange vor dem Schreiben abgespielt haben kann. Wie diese Entdeckung zustande kam, ob deduktiv oder induktiv, sei unwichtig (ebd.).

Ausgehend von solchen Lernerschwierigkeiten bei der Verbrekation mit *als* schlägt Graefen (2004) vor, diese von der semantischen Seite her zu betrachten. In dieser Hinsicht würde *als* nur Verben ergänzen können, bei denen eine implizite Beurteilung enthalten ist:

Tab. 2: Bedeutungsunterschiede bei Verben mit und ohne *als*-Konjunkt (Auszug aus Graefen 2004: 303ff.)

Implizite Beurteilung	Tätigkeit oder Vorgang
(an)sehen als	ansehen (trans.)
verstehen als	verstehen (trans.)
auffassen als	-----
(sich) darstellen als	darstellen (trans.)
sich zeigen als	zeigen (trans.)
kritisieren/loben als	kritisieren (trans.)
-----	sich ergeben (intrans.)

Fandrych und Graefen gehen von einem Ansatz zur idiomatischen Prägung aus, bei dem Konstruktionen als mehr oder weniger feste Fügungen angesehen werden, deren Slots mit fachspezifischem Material auszufüllen sind. Dadurch werden andere Leistungen von als-Konstruktionen weitergehend nicht behandelt, wie etwa in adnominalen oder adverbialen Kontexten. Selbst im Beispiel (1) greift die Schreiberin zweimal auf als zu, um syntaktisch-funktional zwei verschiedenartige Relationen zu vermitteln: Erstens die bereits erwähnte misslungene valenzbedingte Formulierung und zweitens im adnominalen Gebrauch, bei dem eine zusätzliche Information zu einer Bezugsgröße (*die Präpositionen als Fügungen*) geliefert wird.

## 2.1 Zu einer Wortartklassifizierung von *als* und *como*

Weder in den deutschen noch in den brasilianischen Grammatiken herrscht Einigkeit bezüglich der terminologischen Zuordnung von *als* bzw. *como*.

*Als* wird in der Literatur als Präposition, Konjunktion, präpositionale Konjunktion, Gliedkonjunktion oder Konjunktorkonjunktion bezeichnet. *Als*-Phrasen werden wiederum als feste und freie Prädikative, Ergänzungen, Adjunkte und Adverbiale, Subjektsprädikative und Objektsprädikative, Attribute und Appositionen, prädikative Attribute oder adverbiale Appositionen klassifiziert (vgl. Flaate 2007, Thurmair 2001, Schmidt 1993).<sup>1</sup>

In einem ersten Klassifikationsversuch wäre *als* den Präpositionen zuzuordnen. Doch die Kasusreaktion - eine für die deutsche Sprache unabdingbare konstitutive Voraussetzung dieser Wortartklasse - lässt sich bei *als* nicht finden. Als Konjunktion wäre wiederum nur die temporale Bedeutung von *als* bei der Einleitung eines Nebensatzes erklärt, ohne dass dadurch andere Erscheinungsformen dieses Wortes beschrieben werden können (Thurmair 2001: 43ff.)

Da Eigenschaften von „verschiedenen Funktionsklassen“ im Wörtchen *als* konvergieren, kann es eine breite Palette an Handlungen realisieren (ebd.). Wie Präpositionen kann es die Nominalphrase (NP) einleiten, um diese „syntaktisch verfügbar“ zu machen, oder wie Konjunktionen, gleichrangige Elemente verbinden und in syntaktischer Relation zu den vergleichsauslösenden Mitteln im Satz stehen (ebd.). Infolge dieser Überlegungen schlägt Thurmair (2001: 45) vor, *als* in eine allgemeine Klasse von syntaktisch-funktionalen Junktoren zuzuordnen.

Demnach ist *als* in der deutschen Sprache drei Hauptfunktionen zuzuschreiben: 1) als Vergleichsjunktorkonjunktion, 2) als Junktorkonjunktion zum Ausdruck eines Prädikationsverhältnisses vor NPs und 3) als temporaler Subjunktorkonjunktion (Thurmair 2001: 46). Von diesen drei Funktionen ist für die vorliegende Arbeit insbesondere die zweite relevant. So können in *als*-eingeleiteten NPs eine prädikative Funktion im Sinne von Lyons (1972/1993) erkannt werden:

---

<sup>1</sup> Eine ausführliche Diskussion dazu findet sich bei Thurmair 2001 und Flaate 2007.

By a predicate\* is meant a term which is used in combination with a name in order to give some information about the individual that the name refers to: i.e. in order to ascribe\* to him some property\*. (Lyons 1972, 1993: 148)

Das portugiesische *como* bzw. *enquanto* stimmt mit *als* lediglich in seinem prädikativen Gebrauch (2e) überein. In anderen Kontexten z.B. beim exemplifizierenden Gebrauch (2a), als Adverb der Art und Weise (2b) oder bei Äquativvergleichen (2d) entspricht es gemeinhin der Bedeutung von *wie*:

- (2a) *Como* no exemplo a seguir ...  
Wie im folgenden Beispiel.
- (2b) Ele fala *como* um Papagaio.  
Er redet *wie* ein Papagei.
- (2c) Ele é maior *que* o meu irmão.  
Er ist größer *als* mein Bruder.
- (2d) Ela é tão grande *como/ quanto* o meu irmão.  
Sie ist so groß *wie* mein Bruder.
- (2e) *Como* presidente, Dilma irá à Argentina.  
*Als* Präsidentin wird Dilma Argentinien besuchen.

Die Zuordnung von *como* und *enquanto* als *als*-Äquivalenten ist nicht trivial. Portugiesisch ist eine Sprache ohne Kasusmarkierung, weshalb das für die deutsche Sprache geltende Kriterium zur Abgrenzung von Präpositionen zu anderen Wortarten nicht herangezogen werden kann. Ähnliches gilt für die Konjunktionen, denn die Unterordnung des Nebensatzes impliziert in der portugiesischen Sprache keine Satzklammer. Jedoch sind viele Grammatiken des brasilianischen Portugiesischen darüber einig, dass es sich bei *enquanto* um eine Konjunktion handelt, während die Kategorisierung von *como* kontextabhängig ist.

Bei Cegalla (1985) wird es den „Preposições acidentais“ zugeordnet, bei Bechara (2004), unter den Hauptpräpositionen aufgelistet. Bei Gärtner (1998) liegt der Fokus auf *como* bei Vergleichssätzen, bei Hundertmark Santos-Martins (1998: 247) wird es als Adverb der Art und Weise aufgefasst und mit *wie* gleichgesetzt. Die *Gramática Houaiss* (2008) versteht *como* als Konjunktion, die einen „subordinativen Vergleichssatz“ einführt. Als Adverb der Art und Weise beschränkt die Grammatik *como* ausschließlich auf Interrogativsätze (id.193), wo es mit *wie* vergleichbar ist. Demnach übernimmt *como* zuletzt die Funktion von „Advérbio Relativo“ in Kontexten, bei denen dieses Wort anaphorisch, wie ein Relativpronomen eingesetzt wird (id.198).

Betrachtet man *als* und *como* aus der wortgeschichtlichen Perspektive, lässt sich schnell erkennen, dass die Bedeutung von *como* funktional eine nähere Verwandtschaft zu *wie* aufweist. *Als* ist ein aus den mittelhochdeutschen Formen *als*, *alse*, *also* „ebenso“ abgeleitetes Vergleichspartikel, das aus *also* abgeschwächt ist. *Also* ist wiederum eine Zusammensetzung von der unflektierten Form *all*, die eine symbolische, nennende Prozedur ausdrückt, und *so*, das wiederum eine deiktische Proze-

dur ist<sup>2</sup>. Somit bedeutet *also* „ganz so, genau so“ und wäre nach Bührig (1996) eine Entsprechung des lateinischen *ergo*. Insofern würde es eine Paraphrase ankündigen:

Mit *also* fordere der Sprecher den Hörer auf, bestimmte Teile einer anschließenden Äußerungseinheit hinsichtlich einer vorherigen Äußerungseinheit als >> referenz-identisch<< zu interpretieren und somit die beiden Äußerungseinheiten als >>Paraphrasen<< von einander anzuerkennen. (Bührig 1996: 236)

Bei *also* liegt die Betonung auf dem deiktischen *so*, dessen Kraft bei *als* verdünnt ist. (Thurmair 2001: 93ff.). In dieser Hinsicht wäre anzunehmen, dass die nennende Prozedur von *al* dabei verstärkt ist. Trotzdem könnte daraus auf eine Referenzidentität oder Paraphrase bei *als*- bzw. *como*-Prädikativen in adnominalem oder adverbialen Gebrauch zurückgeführt werden (z.B. Dilma *als* brasilianische Präsidentin/Dilma = Brasilianische Präsidentin), obwohl hierbei die Lesarten „Rollenzuweisung“ oder „die Fokussierung eines Merkmals der Bezugsgröße“ auch möglich wären. Bei *al* sieht Bührig dennoch vielmehr den Ausdruck eines Urteils aus der Sprechersicht, wie es bei Graefen (1999) bereits gezeigt wurde:

Die nennende Prozedur >>*al*<< geht auf eine Bewertungsoperation des Sprechers zurück, die nach einer Auswahl bestimmter Elemente der Vorstellung bzw. des Gewußten eine Gemeinsamkeit zwischen bestimmten, und, da Flexionsmerkmale fehlen, noch zu verbalisierenden Elementen der Vorstellung bzw. des Gewußten einer anderen Klasse konstatiert. (Bührig 1996: 244)

So wird bei *als* besonders in verbselegierten Kontexten diese implizierte Bewertung beibehalten. Nichtsdestotrotz ist in *als* – begründet in *so* – eine ursprüngliche deiktische Funktion zu erkennen, die sowohl anaphorisch als auch kataphorisch funktioniert (Thurmair 2001: 94).

*Como* andererseits stammt aus dem lateinischen *quomodo*, das sowohl als Adverb, als auch als interrogatives oder relatives Pronomen gilt und soviel wie „de que maneira, como; de maneira que, como“ – „auf welche Weise?“ bedeutet. Bei *quomodo* wären – anders als bei *als* – eine operative und eine symbolische Prozedur vereinigt, bei der eine Abschwächung des symbolischen Elements *modo* und eine Betonung des Operationsfelds *quo* nahelegend ist. *Como* hätte wortgeschichtlich betrachtet mehr Gemeinsamkeiten mit dem *quomodo-nie* (Thurmair 2001: 69) als mit dem deiktischen *als*.

*Wie* liegen drei ungermanische Formen zugrunde, von denen \*hwē (*instrumental zu indogermanisch \*quo-*) (vgl. Grimms Deutsches Wörterbuch 1978/2003) für den vorliegenden Aufsatz relevant ist. Ähnlich wie bei *quomodo* leitet *nie* einen Fragesatz ein, und wird zudem adverbial verwendet. In diesem Zusammenhang ließe sich bei

<sup>2</sup> Zu dem Konzept von Feldern und Prozeduren als Ordnung elementarer Mittel unter funktionalem Aspekt s. Hoffmann (2003: 13ff.)

*como* – wie bei *wie* – eher ein Äquivalenzverhältnis (Thurmair 2001: 74) erkennen. Insofern wäre *wie* merkmalsreicher und spezifischer. *Als* – als ältere Form – wurde nach Thurmair bei Äquivalenzvergleichen von dem neuhochdeutschen *wie* verdrängt – eine Entwicklung, die es in portugiesischer Sprache in der Art nicht gab.

Da – wie bereits angedeutet – das portugiesische die beiden Formen *als* und *wie* in eine einzige Wortform vereinigt, wäre aus diachronischer Sicht zu spekulieren, dass *como* tendenziell eher im Sinne von *wie* als von *als* in TAs auftreten soll.

Hierbei wenden zu analytischen Zwecken *als*- und *como*-Prädikative als *small clauses* (sc) betrachtet, in denen eine Proposition ausgedrückt wird. So lässt strukturell für die beiden Konstruktionen folgende Formel aus Flaate (2007: 1) ableiten:

$$\left. \begin{array}{l} [\text{scNP als XP}] \\ [\text{scNP como XP}] \end{array} \right\} \text{ wobei } X = N, A, P, \text{ Adv}$$

Aus einer funktionalen Perspektive wären *als* und *como* Köpfe von Adjunktorphrasen. Versteht man mit Hoffmann den Kopf als „die sprachliche Markierungsgrenze, der oft auch eine Grenze des Gewussten entspricht“ (Hoffmann 2003: 32) wäre links von *als* bzw. *como* ein Vorfeld zu erkennen, das als *Thema* anzusehen ist, und rechts davon ein Nachfeld, das als *Rhema* funktionieren würde (vgl. Bühlig 1996: 239ff.). Somit bilden *als* und *como* die funktionale Basis zu einer Integration bzw. Erweiterung eines Elements aus dem Symbolfeld durch eine syntaktische Prozedur (Hoffmann 2003: 27).

## 2.2 Zur funktionalen und semantischen Leistung von prädikativen *als* und *como* Konstruktionen

Mit dem Ziel einer Beschreibung sprachlicher Merkmale von TAs im deutschen und brasilianischen akademischen Diskurs wurde nach Yakhontovas (2002) Korpusmodell ein zweisprachiges Korpus von 80 TAs aus den Fachrichtungen Soziologie, Philosophie, Literatur und Linguistik erstellt. Pro Fach wurden 10 Texte in der jeweiligen Sprache gesammelt, deren Länge zwischen 120 und 400 Wörtern liegt. Die TAs stammen aus Programmheften namhafter, etablierter Tagungen im deutschsprachigen und brasilianischen Raum. Es handelt sich also um von Muttersprachlern verfasste Beitragsvorschläge, die bereits von einer Gutachterkommission positiv beurteilt worden waren und in Tagungsheften veröffentlicht wurden. Hierfür wird eine Ausdifferenzierung von Prädikativen *als*-Strukturen insoweit geliefert, wie es für unsere Analyse ausreicht. Für eine ausführliche und vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema wird der Leser auf Flaate (2007) und Thurmair (2001) verwiesen.



### 2.2.1 Verbselegierte Ergänzungen

Unter verbselegierten Ergänzungen werden valenzabhängige *als*-Phrasen verstanden, die zusammen mit der Bezugsgröße vom Verb syntaktisch ergänzt werden. Es handelt sich um solche Fälle, die bei Fandrych und Graefen in den bereits zusammengefassten Studien auftreten. Verbselegierte *als*-Ergänzungen denotieren ein Urteil oder eine subjektive Einschätzung auf einer Skala zwischen Wahrnehmung und Interpretation (Flaate 2007: 66). Auf diese Weise wirkt diese Prädikation modalisierter gegenüber einer Prädikation mit einem Kopulaverb (z.B. *sein*) (Thurmair 2001: 58). Insofern hat die Verbergänzung eine *Hedge*-Funktion, bei der der Sprecher sich von der Äußerung distanziert und seine Meinung dazu offen lässt. Verbselegierte *als*-Ergänzungen sind syntaktisch obligatorisch, d.h. werden diese weggelassen, ist der Satz ungrammatikalisch oder kann eine andere Bedeutung nahe legen (Thurmair 2001: 59).

#### 2.2.1.1 Äquivalente Verbergänzungen im Deutschen und Portugiesischen

Bei Aktivsätzen auf Portugiesisch sind verbselegierte Ergänzungen zu finden, die Verben in der deutschen Sprache entsprechen z.B. *constituir-se como* (sich herausbilden als), *apresentar-se como* (sich zeigen/präsentieren als), *entender como* (verstehen als) oder *pensar como* (denken als):

- (11a) Considerando que a internet *constitui-se como* uma cadeia globalizada de arquivos interconectados... [Soziologie/TA4]  
 (11b) ... a análise buscou entender como um possível rechaço *de muito do que se entendia como pensamento especulativo* se fundamentava na expansão científica em meados do século ... [Philosophie/TA3]

Insofern selegerien diese Verben *como* als Präposition, obwohl sie andere Präpositionen regieren können, die aber in den oben gezeigten Kontexten nicht möglich sind z.B. *pensar em* (denken an) oder *constituir-se em* (\*sich herausbilden in), die eine andere Lesart zu der Äußerung eröffnen würden.

In den folgenden Beispielen aus dem deutschen Korpus können einige verbselegierten *als*-Phrasen den *como*-Phrasen auf Portugiesisch entsprechen: *verorten als* (situar como), *verstehen als* (entender como), *beschreiben als* (entender como). Bei *betrachten als* wird später gezeigt, dass das Portugiesische eine Passivkonstruktion präferiert, nämlich *ser visto como*, obwohl eine Aktivvariante in diesem Zusammenhang auch möglich wäre. Diese scheint jedoch nicht üblich zu sein:

- (12a) Die eher unscheinbare Geschichte *als* Teil einer memetischen Motivreihe 'Gassenfenster' *zu verorten*, dies soll im (...). [Literatur/TA6]  
 (12b) Man kann es nach Flusser *als* "elektronisches Gedächtnis" *betrachten* (...). [Soziologie/TA1]

Charakteristisch für die deutschen Sätze ist der Gebrauch des Modalverbs *können* (12b), während die Präferenz für Modalverben auf Portugiesisch eher im Passivsät-

zen ausgeprägt ist. Im Portugiesischen war die Tendenz festzustellen, dass besonders die durch ein Modalverb eingeleitete Konstruktion *deve ser + Partizip + como* bevorzugt wird:

- (13a) Neste contexto a linguagem *deve ser compreendida como* uma habilidade cognitiva da espécie humana de caráter multimodal e dinâmico (...) [Linguistik/TA3]

Während in deutschen TAs auf verschiedene auf das *Sehen* bezogene Sprechhandlungsverben zurückgegriffen wird (14a, 14b), sind diese in portugiesischer Sprache meistens in der Konstruktion *ser visto como* aufzufinden (14c):

- (14a) Literatur als Sprach-Welt *kann als* eigenständige Wissensordnung mit eigenen Regeln *angesehen werden*. [Literatur/TA1]  
 (14b) Das rechts stehende Wort *kann als* Kopf des Kompositums *betrachtet werden*. [Linguistik/TA3]  
 (14c) Se a mente *não for vista como* cuba que contém idéias, que representa a realidade, mas *como* certo elemento usado para caracterizar algumas de nossas atividades (...). [Philosophie/TA5]

### 2.2.2 Adnominale *als-* und *como-* Prädikative

Adnominale *als-*Prädikative „befinden sich in einem ausschließlich nominalen Kontext“ und stehen folglich syntaktisch unabhängig von dem Restsatz, in dem sie erscheinen (Flaate 2007: 66). Als solche können sie als optionale Konstituenten (Fehrer; Fry 2007) angesehen werden. Sie lassen sich in zwei Gruppen unterscheiden: die appositiven und die attributiven. Attributive *als-*Prädikative werden immer einem übergeordneten Nomen nachgestellt und beziehen sich „nicht auf eine referenzidentische Bezugsgröße, sondern modifizieren eine übergeordnete nicht-referenzidentische NP“ (Flaate 2007: 122). Dies lässt sich beobachten bei Phrasen wie *die Charakterisierung als etwas, die Verwendung als etwas, die Rolle als etwas* usw. (ebd.). Appositiv stehen sie immer adjazent zu ihren Bezugsgrößen und werden durch Interpunktion gekennzeichnet.

Das folgende Beispiel veranschaulicht den Gebrauch von *als-*Prädikativen mit adnominaler Funktion in einem TA aus unserem Korpus:

- (20a) Der Vortrag geht *von der Bedeutung der Freiheit als Ausgangspunkt ethischer Überlegungen* aus. [Philosophie/TA10]

An diesem Beispiel wird die Bedeutung des referierenden Kerns *die Bedeutung der Freiheit* durch die *als* Phrase zusätzlich erweitert. In diesem Zusammenhang gilt sie als syntaktisch weglassbarer Konstituent. Auf der diskursiven Ebene spezifiziert der Autor, *wie* er sich das Thema annähern wird. In den brasilianischen Beispielen sind weitere *como-*Phrasen als Bezugsgrößen von direkten (a) und indirekten Objekten (b) auffindbar, durch die auch eine zusätzliche Information vermittelt wird:

- (21a) ... propostas que incluem o *conhecimento social-indexado, variação sociofonética, como parte do conhecimento fonológico do falante* (...).[Linguistik/TA8]
- (21b) ... poderia se *falar sobre a missão do comparatismo hoje, e sua sobrevivência como campo de investigação e de produção de conhecimento?* [Soziologie/TA4]

### 2.2.3 Adverbiale *als* und *como* Prädikative

Die Klasse der *als*-Prädikative in adverbialer Funktion ist freier als bei den valenz-abhängigen Kontexten. Dabei sind nach Flaate (2007) zwei Gruppen zu unterscheiden: die prädikatsadverbiale und die satzbezogen adverbialen *als*-Prädikative.

Prädikatsadverbiale *als*-Prädikative sind keine propositionalen Ergänzungen eines Verbs: „Stattdessen handelt es sich um relativ frei hinzufügbare adverbiale *als*-Phrasen“, die nicht obligatorisch sind z.B. *er arbeitet als Koch* (Flaate 2007: 65). Bei solchen Fällen ist eine naheliegende Bedeutung von modalen oder instrumentalen Adverbialen impliziert (ebd.).

Satzbezogene adverbiale *als*-Prädikative „sind nicht von bestimmten Verben abhängig, sondern sie erweisen sich als noch freier hinzufügbare als die prädikatsadverbiale *als*-Prädikative.“ (ebd.) Semantisch haben sie den größeren Skopus, indem sie mit temporalen, kausalen und konditionalen Adverbialen vergleichbar sind, wie im folgenden Beispiel:

- (25a) Der Mensch als "animal symbolicum" erfasst 'Welt', 'Wirklichkeit' je schon durch das Medium der Sprache. [Philosophie/TA1] = [*Weil der Mensch ein animal symbolicum ist, erfasst er Welt, Wirklichkeit* (...).]

Mit dieser Unterscheidung lassen sich solche Fälle schwer analysieren, bei denen die *als*- bzw. *como*-Phrasen in Überschriften ohne jeglichen Zusammenhang mit einem Verb erscheinen. Diese lassen sich trotzdem durch Ausdrücke wie „X in der Bedeutung Y“ paraphrasieren, oder deuten auf eine Rolle- oder Funktionszuweisung hin, was nach Thurmair (2001: 57) eine Eigenschaft von adverbialen *als*-Phrasen wäre:

- (26a) O kuduro *como* expressão cultural da juventude de imigração africana em Lisboa [Soziologie/TA10]
- (26b) Literatur *als* Wissensordnung, Literatur und andere Wissensordnungen [Literatur/TA6]

Nach diesem Exkurs wird im Folgenden anhand des erstellten Korpus die Häufigkeit des Gebrauchs dieser Strukturen bei TAs auf Deutsch und Portugiesisch ermittelt.

### 2.3 Kontrastive Analyse von *als* und *como*-Phrasen in dem Tagungsabstracts-Korpus

Um festzustellen, ob Unterschiede in der Verwendung von *als*- und *como*-Prädikativen in deutschen und brasilianischen TAs bestehen, wurde vorerst die Häufigkeit dieser Strukturen insgesamt sowie in jedem Fachbereich gezählt. Ausgeschlossen wurden dabei alle Erscheinungen, in denen *als* in Vergleichssätzen oder Nebensatzleitend temporal okkuriert hat, sowie alle Fälle, in denen der Junktor *como* dem deutschen *wie* entsprach. In der folgenden Tabelle wird unter dem Absolutwert der *als*- und *como*- Okkurrenzen für jede Sprache die Prozentangabe der jeweiligen Fachrichtung präsentiert:

Tab. 3: Häufigkeit von *als*- und *como*-Konstruktionen in deutschen und brasilianischen Tagungsabstracts nach Fachrichtung

	Linguistik	Literatur	Philosophie	Soziologie	Gesamt
Deutsch	21	28	22	20	91
	0,23	0,31	0,24	0,22	1
Portugiesisch	10	22	22	11	65
	0,15	0,34	0,34	0,17	1

Die Tabelle zeigt, dass der Gesamtwert von *als*-Konstruktionen im deutschen 28% höher ist, als *como*-Phrasen in den brasilianischen TAs. Der Gebrauch scheint sich in beiden Sprachräumen von Fach zu Fach erheblich zu unterscheiden, obwohl unter den deutschen Fachrichtungen eine homogenere Verteilung bemerkbar ist. Besonders auffällig ist, dass sowohl bei den deutschen als auch bei den brasilianischen TAs die meisten *als*-Konstruktionen im Bereich der Literaturwissenschaft erscheinen. Neben Literatur hatte Philosophie im brasilianischen Raum auch einen höheren Wert als die Linguistik und die Soziologie.

Die Verteilung der syntaktischen Funktion von *als*- und *como* Phrasen wird in Abbildung 1 verdeutlicht:

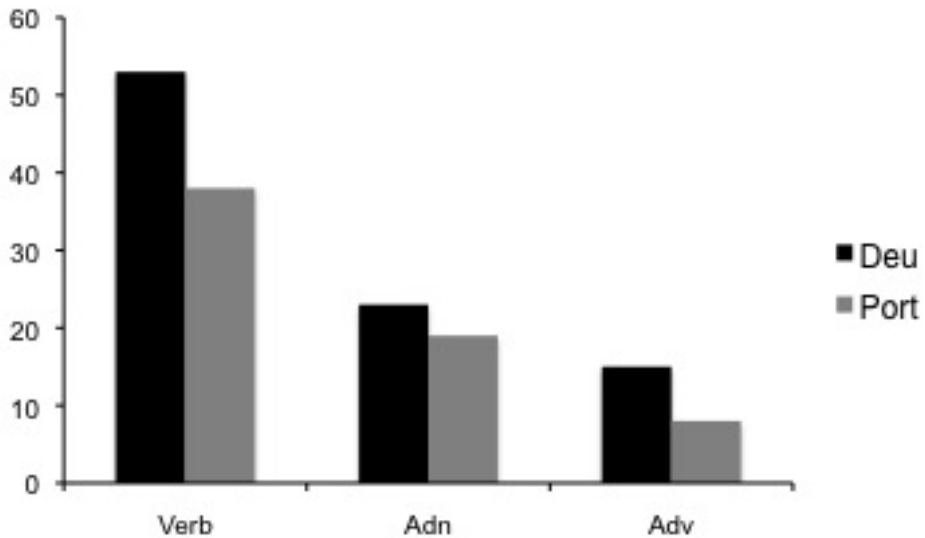


Abb. 1: Verteilung von *als* und *como* Phrasen nach ihrer syntaktischen Funktion in Absolutwerten

In beiden Sprachen ist eine Präferenz von verbselegierten *als*- und *como*- Phrasen gegenüber dem adnominalen und adverbialen Gebrauch festzustellen. Eine weitere funktionale Ausdifferenzierung – z.B. die Okkurrenz von adverbialen bzw. adnominalen *als*-Phrasen in Überschriften oder bei Handlungen wie Definieren – könnte einen detaillierten Einblick in die Verwendung dieser Strukturen gewähren. Diese Diskussion würde jedoch den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Stattdessen soll ohne weiteres auf kognitive Aspekte der Produktion von *als*- und *como*-Konstruktionen im Rahmen der empirischen Studie eingegangen werden.

### 3 Produktion von prädikativen *als*- und *como*-Phrasen in Tagungsabstracts

Ausgehend von auf dem Korpus basierenden Beobachtungen stellte sich die Frage nach der Art und Weise, wie die *als*- und *como*-Konstruktionen während des L2 und L1-Schreibprozesses in einer authentischen Schreibsituation generiert werden. Dazu wurde eine Gruppe von sechs deutschen und eine andere von sieben brasilianischen NachwuchswissenschaftlerInnen und MasterstudentInnen aufgefordert, TAs in den Fremd- und Muttersprachen Deutsch und Portugiesisch zu verfassen. Die Probanden wurden durch Rund-Mails kontaktiert und haben sich freiwillig an dem Experiment beteiligt. Die Sprachkenntnis der brasilianischen NachwuchswissenschaftlerInnen wurde anhand des DSH-Zeugnisses und bei den Deutschen nach Möglichkeit anhand des CELPE-Bras-Zertifikats festgestellt. Ausschlag-

gebend war im Vorfeld, dass die Testpersonen bereits rezeptive bzw. produktive Erfahrung mit akademischen Textmustern in der Fremd- und Muttersprache hatten, sowie über Kenntnisse der Textsorte TA verfügen. In dieser Hinsicht war besonders die L1-Schreibkompetenz im akademischen Diskurs eine wesentliche Voraussetzung. Denn einerseits muss man in der Praxis wissenschaftliche Textsorten bewältigen, selbst wenn ein bestimmtes Sprachkenntnisniveau bei produktiven Fertigkeiten nicht erreicht wurde. In diesem Fall würde der produzierte Text in einer realen Situation von Muttersprachlern überarbeitet werden (vgl. John 1987). Andererseits haben etliche Studien bereits darauf hingewiesen, dass Schreibexpertise in der L1 einen positiveren Einfluss auf die Textqualität haben kann als Sprachkenntnis, obwohl zur Beziehung zwischen diesen beiden Größen noch viele offene Fragen bestehen (vgl. Cumming 1989, 2001; Roca de Larios et al. 2002).

Die TAs wurden unter LD-Bedingungen am einem Laptop Macintosh OS Version 10.5.8 geschrieben. Die Daten wurden in zwei Sitzungen erhoben. In der ersten Sitzung haben die Probanden das TA in der L2 und mindestens zwei Wochen später in der L1 geschrieben. Die Texte waren zwischen 300 und 400 Wörter lang. Der gesamte Schreibprozess jeder SchreiberIn wurde mit Hilfe der Screen Capture Software Camtasia® aufgezeichnet und die Verbalisierungen mittels eines aufgebauten Mikrofons aufgenommen, so dass die ökologische Validität der Erhebung beinahe gewährleistet werden konnte.

### 3.1 Analyse der Häufigkeit von *als*-Konstruktionen in den produzierten Texten

Entgegen den in der Korpusanalyse beobachteten Tendenzen ließ sich aus den produzierten Texten beobachten, dass die brasilianischen Schreibenden eine höhere Präferenz für *als*- in der Fremd- und *como*-Phrasen in der Muttersprache im Vergleich zu den Deutschen aufgewiesen haben:

Tab.4: Gebrauch von prädikativen *als*- und *como*-Phrasen in den produzierten Texten

<i>DE</i> (n=6)	<i>Fachrichtung</i>	<i>L1</i> (DT)	<i>L2</i> (PT)	<i>BR</i> (n=7)	<i>Fachrichtung</i>	<i>L1</i> (PT)	<i>L2</i> (DT)
Antje	Linguistik	2	0	Bob	Soziologie	4	4
Djaho	Völkerkunde	1	3	Carlos	Soziologie	-	1
Elise	Literatur	7	4	Cris	Literatur	5	5
Hans	Wirtschaft	0	0	Dani	Soziologie	3	7
Karolin	Politik	2	0	Pedro	Philosophie	1	1
Karsten	Lateinamerika- studien	1	2	Renato	Geschichte	-	2
				Sonia	Soziologie	4	2
<i>Gesamt</i>		13	9			16	22

Durchschnittlich haben die Deutschen in der Muttersprache 15,6 Sätze verfasst, in denen die *als*-Prädikation bei jedem siebten Satz auftrat. Die Brasilianer hingegen haben auf Deutsch durchschnittlich 12,4 Sätze verfasst, in denen eine *als*-Konstruktion in jedem vierten Satz vorkam. In der L1-Portugiesisch würden bei einem Durchschnitt von 13,4 Sätzen, *como*-eingeleitete Phrasen bei jedem dritten Satz auftreten, während bei den 12,8 Sätzen der Deutschen, *como*-Prädikative bei jedem achten Satz erschienen. Eine Tendenz, die sich jedoch durch die Ergebnisse der Korpusuntersuchung bestätigen lässt ist der hohe Absolutwert bei der deutschen (Elise) und der brasilianischen Autorin (Cris) aus der Fachrichtung Literatur, und zwar sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache und im Vergleich zu den anderen Fachrichtungen.

Was die Distribution angeht, haben die BrasilianerInnen insgesamt dreimal mehr verbselegierte *als*-Konstruktionen auf Deutsch benutzt, von denen zwei Drittel in einer Passivkonstruktion eingebettet waren. Interessanterweise haben die brasilianischen Schreibenden auf Portugiesisch weniger Konstruktionen im Passiv verwendet als im Deutschen. Sowohl in der L1 als auch in der L2 ist bei drei deutschen Schreibenden ein ausgewogener Gebrauch von adnominalen *als*- und *como*-Konstruktionen zu beobachten. Bei den Brasilianern hingegen wurden in der Muttersprache doppelt so viele adnominale Konstruktionen gebraucht als in der Fremdsprache. Bemerkenswert ist, dass *als*- und *como*- Adverbiale nur in der Fremdsprache Deutsch präsent sind.

### 3.2 Der Generierungsprozess von attributiven *als*- und *como*-Konstruktionen

Als nächstes soll der Frage nachgegangen werden, wie unterschiedlich deutsche und brasilianische Schreibende beim Inskriptionsprozess vorgehen, um prädikative Konstruktionen zu generieren. Anders ausgedrückt sollen hierbei Aufschlüsse über den Formulierungsprozess von *als*- und *como*-Strukturen in der L2 und L1 gegeben werden.

Unter Formulieren ist ein mentaler Prozess zu verstehen, bei dem aus einer konzeptuellen Repräsentation eine sprachliche Struktur aufgebaut wird (Levelt 1993, Kesseling 1993, Pechmann 1994, Wrobel 1995). Das Formulieren kann flüssig, ohne Schwierigkeit, und beinahe automatisch verlaufen – oder unflüssig, von Pausen, Umformulierungen, Paraphrasen, Ersetzungen, nachträglich eingefügten Elementen oder Rekonzeptualisierungen des Inhalts geprägt sein. Unflüssige Formulierungen können sowohl bei der Lösung eines Problems als auch bei der Verbesserung des formulierten Inhalts auftreten. In diesem Zusammenhang zeichnen sich diese durch Reparaturen und/oder Pausen auf.

Nach Schilperoord (1996: 9) weisen Pausen auf kognitive Prozesse hin, welche bei der Änderung von Aufmerksamkeitszuständen involviert sind. In dieser Hinsicht können Pausen drei Hauptfunktionen erfüllen: die Produktion von neuen Inkrementen, die Vergegenwärtigung des produzierten Inhalts und Monitoring. So

können sie Planungsprozesse, lexikalischen Zugriff, Lektüre des geschriebenen Textes oder Formulierungsschwierigkeiten signalisieren. Abhängig von der Länge und von den Stellen, an denen Pausen auftreten, können Hinweise auf die Schwierigkeit bei der Produktion einer bestimmten Struktur gegeben werden. Relevant für die vorliegende Studie sind insbesondere die Pausen, die innerhalb eines Satzes vorkommen und Monitoringprozessen dienen.

Monitoringmotivierte Pausen werden ggf. von Reparaturen begleitet. Nach Pechmann (1994: 100) tendieren SprecherInnen allgemein dazu, Teile der ursprünglichen Äußerung zu reformulieren, wenn ein nicht optimaler oder angemessener Ausdruck gewählt wurde, d.h. wenn der ausgewählte Ausdruck gegen bestimmte Wohlgeformtheitsregeln verstößt. Reparaturen können in der mündlichen Kommunikation als kommunikative Strategien angesehen werden. Sie lassen sich als *structure shifts* (nach Enkvist und Björklund 1989) oder im Schreibprozess als *Restructuring Strategies* (Roca de Larios et al. 1999) auffassen.

Im Folgenden werden vier Beispiele präsentiert, bei denen *als-* und *como-*Phrasen während der Produktion von TAs in der Fremd- und Muttersprache formuliert wurden. Dazu wurden die durch die Software Camtasia® aufgezeichneten Schreibprozessen zunächst in EXMARaLDA transkribiert (siehe Anhang). Auf der Grundlage dieser Transkription wurde ein Notationssystem entwickelt, das eine graphische Repräsentation der Satzentstehung darstellt. Somit können die Inkrementalität der Sprachproduktion beim Schreiben, die Nicht-Linearität der Verarbeitung komplexer NPs, verworfene Alternativen und im Arbeitsgedächtnis aktive Konzepte dargestellt werden. Eine Legende dazu findet sich in der Abbildung 2. Anhand dieser Notation wurde versucht, die Reparaturtaxonomie von Enkvist & Björklund (1989) und Roca de Larios et al. (1999) in den Daten zu identifizieren und zu erweitern.

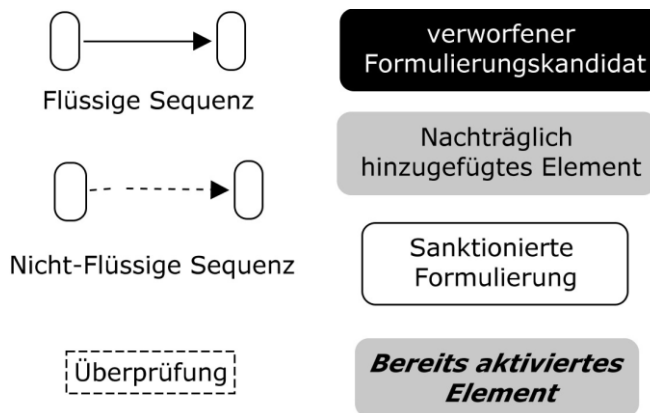


Abb.2: Notationslegende



Die Beispiele 1 und 2 stammen aus dem Schreibprozess einer brasilianischen Masterstudentin, die ihre Abschlussarbeit im Bereich Soziologie bereits beendet hatte. Die Beispiele 3 und 4 stammen von einem deutschen Masterstudenten, dessen Arbeit auch der Soziologie zugeordnet werden kann und zum Erhebungszeitpunkt noch nicht beendet war.

### 3.3 *Das Thema wird als ungelung erwähnt* – verbselegierte als-Phrase in der L2

Der Text der Schreiberin Dani in der L2 Deutsch wird durch den folgenden Satz eröffnet:

- (1) Häufig wird das Thema Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund und ihrer Integration innerhalb der deutschen Gesellschaft als ungelung erwähnt.

In diesem Satz wird ein verbselegiertes *als*-Prädikativ formuliert, bei dem das Problem nicht – wie in Graefens (1999) Beispiel – beim Verb liegt, sondern in der Attribution bzw. der Integration des propositionalen Kerns (*das Thema Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund*). Mit dem Adjektiv „ungelung“ möchte die Schreiberin eine bewertende Referenzidentifikation herstellen, obwohl das gewählte Adjektiv in der deutschen Sprache nicht existiert. Die Formulierung ist also bei der Erweiterung eines Wissenselements durch die Besetzung der rhematischen Position misslungen. Doch einen Blick auf den Generierungsprozess durch die LD-Protokolle zeigt, dass dieses Problem nicht lange im Aufmerksamkeitsfokus der Schreiberin lag, sondern die meisten Aufmerksamkeitsressourcen auf die Entscheidung für das passende Verb gerichtet wurden:

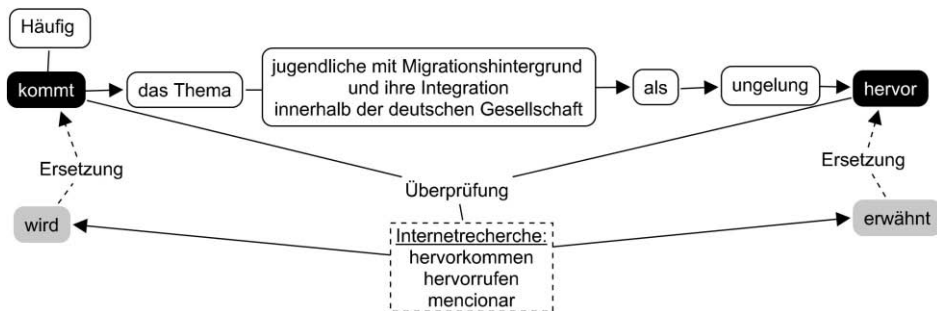


Abb. 3

Die Abbildung zeigt, dass die Schreiberin zunächst das Verb *hervorkommen* abrufft. *Hervorkommen* bedeutet „von (dort) unten, drinnen nach (hier) oben, draußen kommen, zum Vorschein kommen; die Maus kam aus ihrem Loch hervor; der Hund kam unter dem Tisch hervor“ (Wahrig Deutsches Wörterbuch). *Hervorkommen* kann als Synonym von *erscheinen* angesehen werden. Letzteres selegiert eine *als*-Phrase und wird sogar

von einer anderen brasilianischen Probandin – Sonia – in der L2-Deutsch ohne kognitive Belastung aktiviert. Doch der Probandin Dani fällt das Synonym *erscheinen* nicht ein. Sie überprüft das Wort in einem Online Wörterbuch, das keine Übersetzung für hervorkommen ins Portugiesische liefert. Stattdessen findet sie in dem Index andere Einträge mit der Vorsilbe *hervor* und gelangt zum Verb *hervorrufen* (siehe Transkript im Anhang). Mit dieser Lösung ist sie aber immer noch unsicher. Das Verb *hervorrufen* scheint sie Suche nach dem Verb *mencionar* (*erwähnen*) zu motivieren, für das die Schreiberin eine Übersetzung nachschlägt. So ersetzt sie nicht nur das Verb, sondern sie wechselt auch die Perspektivierung des Satzes, indem die Diathese geändert wird.

Auffällig in diesem Beispiel ist erstens der Einsatz einer kompensatorischen Strategie und zweitens der Rückgriff auf elektronische Ressourcen und auf die Muttersprache zur Lösung von lexikalischen Problemen. Die Schreiberin „erfindet“ ein Lexem auf der Grundlage ihrer Sprachkenntnisse und überprüft im Internet seine Angemessenheit (sog. *word coinage* nach Tarone 1981: 286). Das Internet kann aber auch die Suche sowie den Gebrauch anderer Wörter motivieren, die nicht immer passend sind. Das erfundene Wort kann entweder in der Zielsprache existieren aber für den Kontext unangemessen sein (wie im Fall von *hervorkommen*), oder in der Sprache gar nicht existieren (wie im Fall von *ungelung*).

### 3.4 *A consanguinidade como regra principal* – verbselegierte und adverbiale *como*-Phrasen

Im folgenden Beispiel von Dani in der L1 Portugiesisch ergänzt die *como*-Konstruktion in dem ersten Satz das Verb und im zweiten Satz modifiziert sie ein Adjektiv:

- (2) Por muito tempo na Alemanha ficou a consanguinidade como única forma de nacionalidade. E até hoje está implícita como regra principal.

*Consanguinidade* nimmt die Stelle eines propositionalen Kerns ein, dessen Bedeutung durch die Adjunktphrase erweitert wird und auf den elliptisch im zweiten Satz Bezug genommen wird. In diesem Satz wird *consanguinidade* durch das Prädikat *implícita* charakterisiert, das wiederum von einer weiteren *como*-eingeleiteten Phrase erweitert wird. Die Produktion dieser beiden Sätze lässt sich folgendermaßen abbilden:

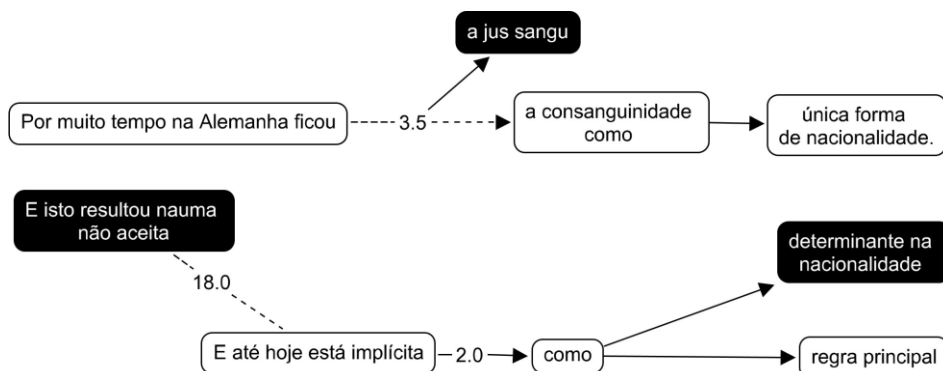


Abb. 4

Während der Produktion dieser Sätze hat die Schreiberin einmal den Konstituent in thematischer und einmal in rhematischer Position ersetzt. Im ersten Satz entscheidet sie sich gegen den Gebrauch des lateinischen Fachbegriffs *jus sanguinis* in der thematischen Position und produziert stattdessen ein Synonym in portugiesischer Sprache. Dadurch erreicht sie einen expliziteren Ausdruck. Der zweite Satz ist das Resultat einer *Rekonzeptualisierung*, d.h. die Schreiberin hatte am Anfang die Intention, eine resultative Äußerung zu produzieren, die nicht zustande gekommen ist. Diese wurde nach dem Aufruf des substantivischen Kerns einer unvollständigen NP unterbrochen (*uma não aceita*). Anschließend formuliert sie eine neue Proposition, die sich inhaltlich bzw. konzeptuell von der ersten unterscheidet. Durch das flektierte Adjektiv *implícita* nimmt sie elliptisch Bezug auf den propositionalen Kern *consanguinidade*. An das Adjektiv wird der Junktor *como* zur Produktion einer adverbialen Phrase gehängt. So wird das Adjektiv durch die NP *determinante na nacionalidade* näher bestimmt, doch daran anschließend von der NP *regra principal* ersetzt. Die Ersetzung könnte stilistisch motiviert sein, weil die Schreiberin die Durchsetzung des bereits aktiven Lexems *nacionalidade* vermutlich vermeiden möchte (vgl. Günther 1993: 172ff.).

### 3.5 O futuro como ponto de cálculo – adnominale *como*-Phrase in der L2

Im folgenden Beispiel formuliert der Deutsch-Muttersprachler Karsten in der L2 eine Paraphrase des propositionalen Kerns durch eine komplexe adnominale *como*-Phrase, in der ein Finalsatz eingebettet ist:

- (3) O futuro como ponto de cálculo necessário para ter uma referencia e se orientar positivamente em função de agir para e com um sentido, (...)

Die *como*-Phrase erweitert den propositionalen Kern *futuro* und vermittelt ein zusätzliches, weglassbares Merkmal dieses Wissenselements. Somit steuert der Schreiber die Art und Weise wie der Leser die Bedeutung von *futuro* (Zukunft)

interpretieren soll. Entgegen der linearen Verarbeitung des Satzes aus der Leserperspektive verlief der Produktionsprozess nicht linear.

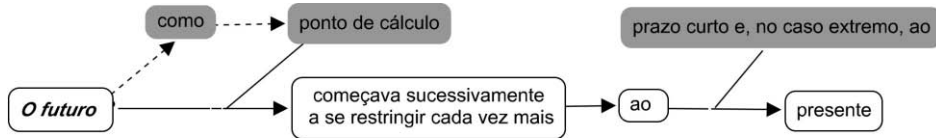


Abb. 5

Der propositionale Kern wird mit der neuen Information bzw. dem Rhema durch eine nachträglich hinzugefügte Konstruktion (*como ponto de cálculo*) erweitert. So erfolgt eine nähere Bestimmung bzw. Integration durch die *como*-eingeleitete Phrase. Erneut ist das Wissenselement in der rhematischen Position dasjenige, das von der Reparatur betroffen wird.

### 3.6 *Der Körper als Kapitalgrundlage* – adnominale *als*-Phrase in der L1

In der folgenden Formulierung geht es um ein adnominales *als*-Prädikativ innerhalb eines adversativen Satzes, der mitten im Text stehen sollte (der Satz wurde während des Schreibprozesses verworfen). An das in thematischer Position stehende Element *Körper* wird eine zusätzliche Information gehängt, welche die Lesart steuern soll:

- (4) Während die SexarbeiterinnInnen auf ihren Körper als rudimentärste Form wirtschaftlichen Kapitals zurückzugreifen gezwungen ist (...)

Die adnominale Phrase steht in einer komplexeren syntaktischen Konfiguration als in der Fremdsprache. Der substantivische Kern *Körper* ist Teil einer präpositionalen Phrase und wird prädikativ von einer komplexen NP erweitert, die aus Adjektiv- und Genitivattributen besteht. Im Vergleich zu der Produktion der adnominalen Phrase in der L2 ist der Generierungsprozess in der L1 mit größeren Schwierigkeiten verbunden:

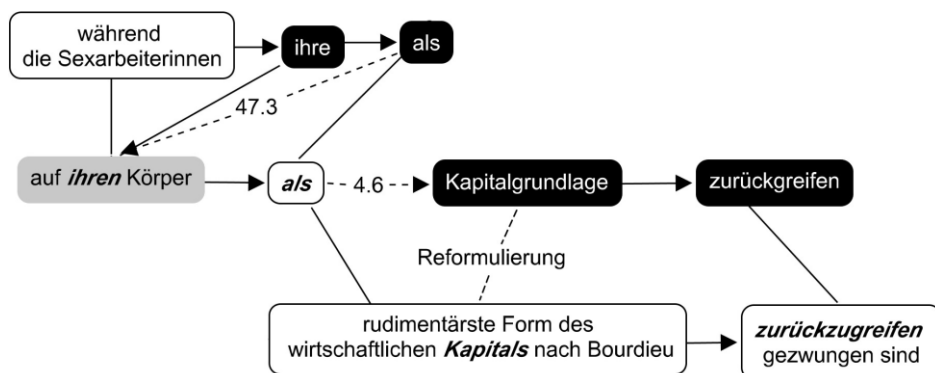


Abb. 6

Der Versuch der Schreibers linear vorzugehen wird beim Aufrufen des Junktors *als* unterbrochen. Zuerst wird auf einen syntaktischen Plan mit *als* zugegriffen und nach einer Pause von fast 5 Sekunden wird die Phrase durch ein zusammengesetztes Substantiv einfach integriert. Der Monitor weist auf ein Problem mit der Vollständigkeit bzw. Expliziertheit des Inhalts hin, sodass der Proband den semantischen Gehalt des Rhemas nicht nur reformuliert, sondern das Substantiv auch links und rechts vom Nomen erweitert.

## 4 Diskussion

### 4.1 Häufigkeit

*Als*- und *como*-Prädikative können äquivalente verbelegierte, adnominale und adverbale Funktionen auf Deutsch und Portugiesisch erfüllen. Die Häufigkeit im Gebrauch dieser Konstruktionen in wissenschaftlichen Texten scheint sich zwischen den Sprachen und den Fachrichtungen zu unterscheiden: im deutschen TA-Korpus war die Anzahl der *als*-Konstruktionen höher als die Anzahl der *como*-Konstruktionen im brasilianischen. Verbelegierte Prädikative treten in beiden Sprachen am häufigsten auf. Die meisten prädikativen Konstruktionen in beiden Korpora finden sich insgesamt im Bereich der Literaturwissenschaft. Die im Rahmen der empirischen Studie produzierten Texte haben diese letzte Tendenz bestätigt, obwohl die brasilianischen Schreiber mehr *als*-Konstruktionen verwendet haben als die Deutschen. Dennoch sind individuelle Unterschiede in den Werten beider Schreibergruppen nicht zu übersehen.

Man könnte spekulieren, dass dem Gebrauch von *als*- in der L2-Deutsch eine heuristische Funktion zukommt: dadurch wird versucht, eine Leistung alltäglicher Wissenschaftssprache ökonomisch und mannigfaltig zu erbringen. Aber der

Lösungserfolg hängt von der semantischen und morphologischen Adäquatheit der gewählten Konstituenten ab.

## 4.2 Reparaturen und Formulierungsprozeduren

Im Rahmen der präsentierten Fallstudie wurde gezeigt, dass die Formulierung einer *als*- bzw. *como*-Relation mit Reparaturen verbunden war. In diesem Zusammenhang stimmen die Daten mit Bührigs (1996: 239) Analyse zu den *also*-eingeleiteten Umformulierungen überein. In drei von vier Reparaturen war bei der Verschriftlichung ein Wissenselement repariert, das in rhematischer Position stand d.h. etwas, das „nach dem Thema des Wissens plaziert wird“ (ebd.). Indem *als* als Kopf einer Adjunktorphrase die Grenze des Gewussten setzt, kann der Aufruf von neuen Informationen aus dem Langzeitgedächtnis und die Formulierung einer referenzidentischen Relation (z.B. Rollenzuweisung, Zugehörigkeit oder Kausalität) eine hohe kognitive Belastung für die SchreiberInnen sowohl in der L2 als auch in der L1 implizieren.

In der folgenden Tabelle wird die Produktion von *als*- und *como*-Phrasen im gesamten Sample der beiden AutorInnen in Bezug auf die Flüssigkeit der Verarbeitung und die Schwierigkeit bei bestimmten Konstituenten zusammengefasst:

Tab. 5: Prozessmerkmale der Produktion von *als*-Phrasen in der Sprache Deutsch

VPN	als-Gesamt	Verarbeitung		Schwierigkeit Verb	beim	
		+ flüssig	- flüssig		SBST	ADJ
Dani	7	4	3	2	4	1
Karsten	1	0	1	0	1	0

Tab. 6: Prozessmerkmale der Produktion von *als*-Phrasen in der Sprache Portugiesisch

VPN	como-Gesamt	Verarbeitung		Schwierigkeit Verb	beim	
		+ flüssig	- flüssig		SBST	ADJ
Dani	2	1	1	0	1	0
Karsten	2	1	1	0	1	0

## 4.3 Welches Substantiv?

Durch den Aufruf der deiktischen Prozedur *als* als Kopf eines syntaktischen Plans ist es Karsten schwieriger die rhematische Position zu formulieren, als in der L2, bei der eine zusätzliche Information nach dem Aufruf eines Elements aus dem symbolischen Feld zugeliefert wurde. Der Prozess in der L1 unterscheidet sich von dem in der L2 dadurch, dass beim ersteren der Proband ein *chunk* nachträglich bei einem Revisionsprozess hinzufügt, während beim letzteren ein linearer, doch

mühsamerer Formulierungsprozess erfolgt. Die dabei eingesetzten Formulierungsprozeduren waren *Ersetzung*, *Linkserweiterung* und *Rechtserweiterung*. Durch diese Prozeduren hat der Schreibende die Bedeutung seiner Aussage explizierter und spezifischer formuliert, indem ein qualifizierendes, auf den Superlativ gesteigertes Adjektiv herangezogen wurde. Somit wurde eine Bewertung ausgedrückt.

Danis Aufmerksamkeitsfokus hält sich nicht an dem Adjektiv, durch welches sie etwas bewertend charakterisieren möchte, aber nicht adäquat ausgewählt wurde. *Ersetzungen* sind beim Formulieren anderer *als*-Konstruktionen bei Substantiven und Verben aufgetreten. Das Substantiv *Familie* wird in thematischer Position durch das Hyponym *Eltern* ersetzt (Die Ankunft ihrer *Familie* als Gastarbeit > die Ankunft ihrer *Eltern* als Gastarbeit), was die Bedeutung des Attributs noch spezifischer macht. Das Verb wird einmal ersetzt (*wird erwähnt*) und einmal muss sie eine Pause machen, um *darstellen* aufzurufen.

Die Schreiberin ist sich einiger lexikalisch-morphologischer Probleme nicht bewusst, die in einer flüssigen Formulierungssequenz produziert werden z.B. ‚als *brasilianische* habe ich mich immer gefragt‘. Dieser Teilsatz wurde flüssig als *chunk* formuliert. Die Verwechslung des Substantivs mit dem Adjektiv könnte auf einen Einfluss der Muttersprache zurückgeführt werden, in der für diese beiden Wortarten eine einzige Form besteht (*brasileira*).

Ein ähnliches Problem besteht beim Satz ‚warum werden diese Jugendliche immer als etwas „äußerlich“ (...) dargestellt‘. Doch hier war der *Zugriff auf die Muttersprache und auf das Online-Wörterbuch* eine hilfreiche Strategie. Die Probandin wollte eine Übersetzung für das portugiesische Lexem ‚*exteriorizadas*‘ finden. Sie gelangt zwar zu einer Lösung, aber morphologisch ist diese nach wie vor problematisch. Außerdem *verzichtet* die Schreiberin zweimal auf angefangene *als*-Konstruktion (‚als Theorien...‘, ‚die Sprache und die Familienhintergrund als einen besonderen ...‘).

Während Pausen und erneute Lektüre des Textes auf Strategien zur Aktivierung lexikalischen Materials zur Erfüllung satzobligatorischer Rollen hindeuten, können Ersetzungen als Verbesserungen (*Improvement* nach Enkvist & Björklund 1989) des formulierten Ausdrucks angesehen werden. Dies legt nahe, dass die L1-sich von der L2-Produktion in der *Qualität* der Reparaturen unterscheidet. Der deutsche Schreibende in der L1 entfaltet die Bedeutung eines Lexems anhand einer bewertenden attributiven Konstruktion, die expliziter und spezifischer ist. Die brasilianische Schreiberin in der L2 scheitert gerade bei der Formulierung des bewertenden Inhalts. Bei ihren Reparaturen wird zwar eine spezifischere Ausdrucksweise angestrebt, aber sie repariert hauptsächlich aus Ungewissheit. Beispiel hierfür ist die ‚Erfindung‘ von Wörtern auf der Grundlage von Derivationsregeln der deutschen Sprache und der auf Portugiesisch verfügbaren Konzepte. An dem behandelten Beispiel hat sich gezeigt, dass ‚in der Fremdsprache zu denken‘ zu keiner befriedigenden Lösung geführt hat, sondern dass der Zugriff auf die Muttersprache einen positiven Effekt bei der Wortfindung hatte.

#### 4.4 Vermeidung von Wiederholungen

In der L1 produziert Dani eine *como*-Konstruktion, nachdem sie den Inhalt rekonzeptualisiert. Bemerkenswert ist besonders der Versuch, die Durchsetzung eines bereits aktivierten Lexems zu vermeiden – in Übereinstimmung mit den Ergebnissen von Günther (1993: 172ff.). Der umgekehrte Prozess findet bei Karsten in der Produktion der flüssigen *como*-Konstruktion in der L2 statt, die aus einer Wiederholung der als erstes unflüssig produzierten *como*-Phrase besteht. Dabei setzt sich ein bereits aktiviertes Element durch – was eine kognitive Entlastung bei der Produktion bewirkt.

#### 4.5 Die Selektion des Verbs

Dani hat Schwierigkeit bei der Selektion eines Verbs – sowohl in seiner Bildhaftigkeit als auch in dem Ausdruck eines Urteils. Bezogen auf die Produktion von verbselegierten Konstruktionen könnte man in Anlehnung an Schilperoords Studie (1996) spekulieren, dass bei Klammer-Sätzen (Modalverben, Subjunktionen oder Passivsätzen) die deutschen SchreiberInnen das *als*-selegierende Verb bei dem Aufruf des *als*-Junktors bereits im Arbeitsgedächtnis aktiv haben. Den Brasilianern hingegen ist das Verb nicht immer verfügbar, obwohl sie einen syntaktischen Plan mit *als* aufrufen und in den meisten Fällen daran festhalten wollen. So sind sie entweder unsicher in Bezug auf das Verb, und greifen daher auf das Internet zurück, machen Pausen vor dem Aufruf des Verbs oder müssen noch eine bereits produzierte Textstelle wieder lesen, damit ihnen ein Verb einfällt. Diese Schwierigkeit mit dem Aufruf des Verbs wäre auf der Ebene der Produktion von alltagswissenschaftlichen Routinenausdrücken zu verorten.

### 5 Ausblick

Das Ziel dieses Aufsatzes war im Rahmen einer Fallstudie die Komplexität der Produktion einer linguistischen Struktur exemplarisch darzustellen. Zu betonen ist, dass in der relativ spontanen, schriftlichen Sprachproduktion die Textsorte, die individuellen Unterschieden sowie die sozio-kognitiven Faktoren gewichtige Rollen spielen, die bei der Datenanalyse mitberücksichtigt werden sollten.

Quantitativ wäre es interessant, die aus dem Produkt extrahierten Tendenzen mit Hilfe eines umfangreichen Lernerkorpus zu überprüfen. Der dadurch vertiefte qualitative Blick auf die Leistungen eines kleinen Wortes und der damit verbundenen Schreibprozesse verdeutlichen die Relevanz eines systematischen kontrastiven Umgangs mit *als*-Prädikativen im Schreibunterricht. Diese werden in der Regel intuitiv und unreflektiert produziert. Eine Sensibilisierung für ihre syntaktischen und semantischen Leistungen und für die Nicht-Linearität des durch sie ausgelösten Formulierungsprozesses kann für den Schreibunterricht belange reich sein.



## Literatur

- Bechara, Evanildo (2004): *Moderna gramática da língua portuguesa*. 37. ed., revista e ampliada, 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Braaksma, Martine; Rijlaarsdam, Gerd; Bergh, Huub van den; Hout-Wolters, Bernadette (2004): Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. In: *Cognition and Instruction* 22 (1), 1-36.
- Bührig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Cegalla, Domingos P. (1985): *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 26. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Cumming, Alister (1989): Writing expertise and second language proficiency. In: *Language Learning* 39, 81-141.
- Cumming, Alister (2001): Learning to write in a second language: Two decades of research. In: *International Journal of English Studies* 1, 1-23.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1, 3-24.
- Enkvist, Nils Erik; Björklund, Martina (1989): Toward a taxonomy of structure shifts. In: M. Heydrich, Wolfgang (Hrsg.) et al. *Connexity and coherence: analysis of text and discourse*. Berlin: de Gruyter, 324-341.
- Fandrych, Christian (2004): Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 73, 269-291.
- 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 am Main u.a.: Lang.
- Fehringer, Carol; Fry, Christina (2007): Frills, furbelows and activated memory: syntactically optional elements in the spontaneous language production of bilingual speakers. In: *Language Sciences* 29, 497-511.
- Feilke, Helmut (1994): *Common sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flaate, Inghild. (2007): *Die als-Prädikative im Deutschen: Eine syntaktisch semantische Analyse*. Tübingen: Stauffenburg.
- Gärtner, Eberhard (1998): *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.

- Graefen, Gabriele (1999): Wie formuliert man wissenschaftlich? In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 52, 222-239.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Fremdsprache. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 73, 293-309.
- Günther, Udo (1993): *Texte planen – Texte produzieren: Kognitive Prozesse der schriftlichen Textproduktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grimm, Jakob (2003): *Deutsches Wörterbuch*. Nachdruck der Ausg. Leipzig 1978. Hildesheim: Olms-Weidmann.
- Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (2003a): *Funktionale Syntax: die Pragmatische Perspektive*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2003b): Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Funktionale Syntax: die Pragmatische Perspektive*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- John, Maggie (1987): Writing processes of Spanish scientists publishing in English. In: *English for Specific Purposes* 6, 113-120.
- Levelt, Willem (1993): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge Mass. u.a.: MIT Press.
- Lyons, John (1993): *Semantics* Vol. 1. 9. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pechmann, Thomas (1994): *Sprachproduktion - zur Generierung komplexer Nominalphrasen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Roca de Larios, Julio; Murphy, Liz; Manchòn, Rosa (1999): The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a foreign language *Journal of Second Language Writing* 8, 13-44.
- Roca de Larios, Julio; Murphy, Liz; Marin, Javier (2002): A critical examination of L2 writing process research. In: Ransdell, Sarah; Barbier, Marie-Laure. (Hrsg.): *New directions for research in L2 Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 11-47.
- Schilperoord, Joost (1996): *It's about time: temporal aspects of cognitive processes in text production*. Amsterdam: Rodopi B.V.
- Schmidt, Jürgen Erich (1993): *Die deutsche Substantivgruppe und die Attribuierungskomplikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Thurmair, Maria (2001): *Vergleiche und Vergleichen: eine Studie zu Form und Funktion der Vergleichsstrukturen im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Tarone, Elaine (1981): Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. In: *Tesol Quarterly* 15 (3), 285-295.

- Yakhontova, T. (2002): „Selling“ or „telling“? The issue of cultural variation in research genres Flowerdew, John. (Hrsg.): *Academic Discourse*. London: Longman, 216-232.
- Wahrig, Gerhard et al. (1998): *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh: Bertelsmann-Lexikon.
- Wray, Alison (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge Univ. Pr.
- Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung: Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.

## Anhang

Lautes Denken Protokolle

Transkriptionslegende:

W: (Kursiv) Schreiben und Diktieren

Rd: Lektüre

G-S: Gelöscht

Rp: (Kursiv) Reparatur

L-S: Lexikalische/Grammatikalische Schwierigkeit

P-L: Rehearsal

N-V: Paraverbales

M-K: Metakommentare

K: Kommentare des Forschers

(( )) : Pause

• : sehr Kurze Pause

•• : Pause  $\leq 0.5$  S

••• : Pause  $\leq 1$  S

/ : Unterbrechung

## Dani – TA – L2

- 32 [W] : *Häufig kommt das Thema*
- 33 [P-L] : das Thema •••  
[N-V] : mit dem Kopf nach hinten lehrend
- 34 [W] : *jugendlichen ((6s)) mit Migrationshintergrund und ((2s))*  
[K] : liest anscheinend den Text während der Pause
- 35 [L-S] : deren? deren Integration? não.  
[K] : schlägt "deren" im Pauker nach.
- 36 [Rd] : ((7s))  
[K] : liest den Text während der Pause
- 37 [Rp] : einem  
[K] : der unbestimmte Artikel wird nach der Präposition "mit" eingesetzt.
- 38 [W] : •• *ihre Integration innerhalb der deutschen Gesellschaft als* •
- 39 [W] : *ungelung hervor.*  
[L-S] : als ungelung?
- 40 [L-S] : •nee. hervorkommen ((10s)) o que? não existe essa palavra?  
[K] : schlägt nach dem Verb hervorkommen im Pauker nach. Liest auf dem linken Rand das Verb „hervorrufen“ und klick darauf. Anschließend sucht sie nach dem Wort "mencionar".
- 41 [G-S] : kommt...hervor  
[Rp] : wird...erwähnt [K] : ersetzt das Verb hervorkommen für ein Passiv mit dem Verb erwähnen.

## Deutsch ↔ Portugiesisch

## Wörterbuch

## Suchen

## Index

hervorgegangen  
hervorgehen  
hervorhaben  
hervorheben  
hervorheben  
hervorhebung  
hervorlocken  
hervorquellen  
hervorragend  
hervorragend  
hervorrufen  
hervorrufen  
hervorspritzen

Synonyme für *hervorkommen*

herausbrechen, herausschießen, entbrennen (Streit), heraussprudeln, (es) kommen zu, sich zeigen, sich entzünden (auch übertragen: Streit .. an), sich entladen, hervorkommen, (es) geben, sich bilden, ausbrechen, sich lösen, hervorbrechen, sprießen, entstehen, losbrechen, hervorschießen

© OpenThesaurus.de

Dani – TA – L1

- 152 [W] : e sentimento de pertencimento. S((3.5s))ão eles turcos ou alemães?•••  
 Por muito tempo na Alemanha ficou c ((1.7s))
- 153 [P-L] : ficou ((3.5s))  
 [G-S] : c
- 154 [W] : a Jus sang
- 155 [W] : a consanguinidade como única forma de nacionalidade. ((3.5s))  
 [G-S] : Jus sang
- 156 Dani [Rd] : Por muito tempo na Alemanha•
- 157 [G-S] : não aceitação, sonhos preconceitos  
 [K] : geschriebenes Sprachmaterial, das nicht in die endgültigen Formulierungen aufgenommen wurde, wird gelöscht .
- 158 [Rd] : ((21s))  
 [Rp] : vou tirar vieram o acirramento das diferenças pra ... tentar ficar com mais letras/e com eles...as diferenças culturais...acirraram-se as diferenças culturais ((5s)) eu vou tirar também/((unverständlich)) tá faltando só seis (palavras).  
 [K] : liest den Text und macht Revisionen
- 159 [Rd] : Por muito tempo na Alemanha ficou a consanguinidade como única forma de nacionalidade
- 160 [W] : E isto resultou na ((unverständlich)) ((18s))
- 161 [W] : numa ((3s)) não aceita ((18s))  
 [G-S] : na
- 162 [W] : E até hoje está implícita•  
 [G-S] : E isto resultou numa
- 163 [P-L] : implícita
- 164 [W] : ((2s)) como determinante na nacionalidade
- 165 [W] : regra principal. Assim, estes jovens que nasceram e cresceram na Alemanha carregam consigo um  
 [G-S] : determinante na nacionalidade

## Karsten-TA-L2

- 168 [W] : *O futuro ((2)) restringe*
- 169 [G-S] : *restringe*  
[M-K] : nee, das hat nicht mit restringir ((unverständlich)) verkürzt. angefangen sich zu verkürzen, o futuro
- 170 [W] : *começava sucessivamente •se restringir cada vez mais*
- 171 [M-K] : das ist voll spannende stimmung ((4s))  
[K] : schaut nach hinten, macht angespanntes Gesicht
- 172 [Rd] : *sucessiva ((4s))*
- 173 [W] : *ao presente*
- 174 [W] : *prazo curto e no caso extremo ao presente. Assim ((2s))*  
[G-S] : *presente*
- 175 [M-K] : ach, langsam kriegen wir hin. spreche ich auch gleich weniger merke ich schon ((5s)) dies ist eigentlich schwachsinn.
- 176 [Rd] : *o futuro*  
[M-K] : *o futuro como ponto*  
[K] : setzt den Cursor vor dem Wort Futuro, kratzt hinten am Kopf
- 177 [Rp] : *como ponto de cálculo necessário para ((2s))*  
[K] : setzt den Teilsatz nach dem Wort futuro ein
- 178 [M-K] : *mann mann mann mann ((1s))*
- 179 [W] : *atuar •*  
[Rd] : *pra atuar*
- 180 [W] : *ter uma referência ou ((5s))*  
[G-S] : *atuar*
- 181 [M-K] : ach, mal gucken wie viele Wörter wir hier schon haben – zwei Hundert. Ok. mit der Einleitung haben wir das schon hinbekommen
- 182 [K] : setzt nach dem Nomen „referencia“ fort
- 183 [W] : *e se ri*
- 184 [W] : *orientar positivamente*  
[G-S] : *ri*
- 185 [M-K] : *nossa, ter uma referência no futuro, e se orientar positivamente, assim – ((2s))*  
[K] : schaut nachdenklich nach oben und dann zur seite
- 186 [W] : *em função*
- 187 [M-K] : *uma ótima expressão: em função ((2s))*
- 188 [W] : *de agir com*
- 189 [W] : *para e com um sentido,*  
[G-S] : *com*
- 190 [Rd] : *o futuro referência para e com o sentido o presente*

## Karsten-TA-L1

- 147 [W] : *Unterschiede waren der Einsatz des Körpers. Denn während die Sexarbeit*
- 148 [M-K] : die müssen ja – ähm – mit dem Körper agieren...die anderen werden nicht ihre Körper als kapitale scheiße ((unverständlich)) sportler...genau! da war ich ja mit der Gedanke /  
[K] : schaut nachdenklich zur Seite
- 149 [Rd] : ((3s))  
[K] : liest den Text still
- 150 [W] : *arbeiterinnen ihre*
- 151 [W] : *als*  
[G-S] : ihre
- 152 [M-K] : ich muss da irgendetwas mit Kapital ((unverständlich)) von null an kann ich gar nichts wissen ((7s)) ach, das ist Mist jetzt...ist viel zu viel Text ((5s))  
[K] : regt sich nach der Pause auf.
- 153 [W] : *auf ihre Körpern als ((3s)) Kapitalgrundlage zurückgreifen*  
[G-S] : als
- 154 [M-K] : als...was ist denn dies, das ist nicht Kapital, das ist als rudimentär
- 155 [Rp] : *rudimentärste Form wirtschaftlichen Kapitals nach Bourdieu*
- 156 [G-S] : Kapitalanlage
- 157 [L-S] : zurück...gezwungen sind, wenn wir so...gezwungen sind oder zurückgreifen? Das ist ganz sachlich...zurückgreifen? ich mach mal
- 158 [M] : */zurückzugreifen gezwungen sind, ((13s)) kann*



# **„Ich bin in der Minderheit und will nichts aufdrängen“ – Manifestationen von Interkulturalität im deutsch-polnischen Online-Forum**

*Sylvia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań, Polen), Antje Stork (Mainz, Deutschland) & Victoria Storozenko (Marburg, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

In unserem Beitrag möchten wir deutsch-polnische Kommunikation in den Blick nehmen, die zwischen Deutschstudierenden der Adam-Mickiewicz-Universität Poznań (Polen) und Fremdsprachenstudierenden der Philipps-Universität Marburg (Deutschland) stattfand. Im Rahmen eines Kooperationsseminars zum Thema „Theorie und Praxis einer interkulturellen Begegnungsdidaktik für Fremdsprachenlehrer“, das an beiden Universitäten im Rahmen der jeweiligen Semesterzeiten im Sommersemester 2011 durchgeführt wurde, haben die Studierenden in gemischten Kleingruppen an einer Seminaraufgabe gearbeitet. Diese bestand darin, gemeinsam ein ausführliches Programm für eine 5- bis 7-tägige Begegnungswoche (Klassenfahrt) einer Schulklasse in Deutschland und einer Schulklasse in Polen zu erstellen.

Als Kommunikationsmedium stand die Lernplattform ILIAS der Philipps-Universität Marburg zur Verfügung, zu der alle Studierenden beider Universitäten Zugang erhielten. Die Seminarleiterinnen hatten dort für jede Kleingruppe einen Gruppenordner eingerichtet, der nur für die jeweiligen Mitglieder sowie die Seminarleitung einsehbar war. Es handelte sich dabei um ein Angebot, das genutzt werden konnte, aber nicht musste. Es war möglich, dort Dateien einzustellen oder ein Gruppenforum (Online-Forum) einzurichten, in dem die Mitglieder schriftlich

miteinander zu selbst gewählten Themen kommunizieren konnten. Von den insgesamt elf Gruppen haben drei Teams von diesem Angebot Gebrauch gemacht. Die anderen Studierenden haben bevorzugt, sich per E-Mail auszutauschen.

In unserem Beitrag gehen wir zunächst auf das Konzept der interkulturellen Kommunikation ein. Anschließend untersuchen wir Manifestationen von Interkulturalität im Online-Forum unseres Kooperationsseminars. Ausgehend von einem konstruktivistischen Kulturbegriff greifen wir dazu auf das Instrumentarium der Konversationsanalyse zurück und arbeiten heraus, inwiefern die Kommunikation von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern interkulturell gestaltet wird und wie sich diese Manifestation in der situativen schriftlichen Sprachpraxis konstituiert. Abschließend diskutieren wir Möglichkeiten einer fremdsprachendidaktischen Nutzung.

## 2 Konstituierende Elemente interkultureller Kommunikation

Zu Beginn unseres Beitrags haben wir von deutsch-polnischer Kommunikation gesprochen. Diese Bezeichnung sollte eine erste Orientierung geben, ist aber eine begriffliche Vereinfachung. An dieser Stelle ergibt sich die Frage, ob es sich bei der Kommunikation unserer Studierenden um interkulturelle Kommunikation handelt und woran sich dies festmacht. Nach Siegfried (2003: 124) wird in der linguistischen interkulturellen Kommunikationsforschung häufig Interkulturalität mit Interlingualität gleichgesetzt. Sprecher unterschiedlicher Erstsprachen gehören demnach unterschiedlichen Kulturen an. In unserem Fall handelt es sich an der Universität Poznań um polnische Erstsprachler, an der Universität Marburg oft um deutsche Erstsprachler. Darüber hinaus nahmen aber auch internationale Studierende teil mit Chinesisch, Russisch, Montenegrinisch und Spanisch als Erstsprachen. Grundsätzlich ist aber zu bedenken, dass es an deutschen Universitäten auch Migranten gibt, die im Kindesalter nach Deutschland gekommen sind und zwar die deutsche Sprache (als Zweitsprache) beherrschen, aber dennoch eine andere Erstsprache haben.

Das Konzept der Verknüpfung von Interlingualität und Interkulturalität ist somit bei Weitem nicht so eindeutig, wie es auf den ersten Blick den Anschein hat. Zudem ist es fraglich, ob Sprecher gleicher Sprachen der gleichen Kultur angehören und Sprecher verschiedener Sprachen unweigerlich Mitglieder unterschiedlicher Kulturen sind. Der hinter diesen Vorstellungen liegende Kulturbegriff ist eher statisch und geht von einer Homogenität von Kulturen aus, in denen Völker „in sich einheitliche, weitgehend widerspruchsfreie Gebilde“ (Hauck 2006: 10) sind. Welsch (1994: 152) bezeichnet ein solches Kulturmodell als „*kultur-rassistisch*“, weil sich heutige Kulturen sowohl auf der Makroebene (externe Vernetzungen der Kulturen, sog. Hybridisierung) als auch auf der Mikroebene (transkulturelle Prägung der Individuen) verändert haben. Wir begreifen Kulturen als dynamisch, d.h. wir gehen davon aus, dass das kulturelle Bedeutungssystem in einem ständigen

Wandel begriffen ist und Interaktionssituationen zwischen Personen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit prinzipiell offen sind (Leenen; Groß; Grosch 2010: 106).

Aber auch wenn man mit Hausendorf (2007: 405) davon ausgeht, dass „es sich bei interkultureller Kommunikation um eine Kommunikation zwischen Mitgliedern bzw. Angehörigen verschiedener Kommunikationsgemeinschaften bzw. Menschen verschiedener kultureller Herkunft, Identität oder Zugehörigkeit“ handelt, so ist dies ebenfalls nicht unproblematisch. Siegfried (2003: 124) kritisiert zu Recht, dass das Konzept Kultur betrachtet „als einen extrakommunikativen Faktor und kulturelle Zugehörigkeit als omnipräsente statische Entität, auf die in den Gesprächen permanent zurückgegriffen wird und die sich in interkulturellen Gesprächen empirisch über Häufungen von Missverständnissen und Verstehensschwierigkeiten nachweisen lässt“. Es erfolgt dabei eine ausschließliche Fokussierung auf die kulturelle Zugehörigkeit ohne Berücksichtigung anderer Kontextfaktoren wie Geschlecht, Alter, Status usw. (vgl. Siegfried 2003: 124).

Mit Hilfe der Kommunikationsanalyse wird daher versucht, Interkulturalität rekonstruktiv zu erforschen, d.h. „relevante Kategorien zu finden, mit denen sich kommunikative Sequenzen als interkulturell qualifizieren lassen“ (Siegfried 2003: 125). So untersuchte bspw. Siegfried (2003) die Konstituierung von Interkulturalität in der deutsch-schwedischen Wirtschaftskommunikation und Asmuß (2003) die interaktive Aushandlung von Teilnehmerkategorien in interkultureller Kommunikation.

### **3 Konversationsanalyse und ihre Anwendung auf authentische schriftliche Online-Kommunikation**

In unserem Projekt interessiert uns nicht eine linguistische Kommunikationsanalyse im Onlineforum, sondern eine ethnomethodologische Konversationsanalyse, da sie im Unterschied zu reiner linguistischen Gesprächsanalyse auf der Annahme beruht, dass die soziale Wirklichkeit zwischen den in die Interaktion involvierten Akteuren, nicht statisch ist, sondern immer wieder neu konstituiert wird (Ayaß 2008: 346). Die zentrale Frage der Konversationsanalyse ist somit, mit welchen Ethnomethoden (sozialisatorisch eingeübten Kommunikations- bzw. Handlungsschemata) alle Interaktionsteilnehmer die jeweilige soziale Situation in ihrem Gespräch wechselseitig herstellen. Dabei geht es also primär darum, Handlungsmuster zur Herstellung sozialer Wirklichkeit in einer bestimmten Gesprächsform zu identifizieren und die ihnen zugrunde liegenden situationsspezifischen Regeln methodisch aufzuschlüsseln. Dazu bedarf es zum einen eines sequenziellen Analyseverfahrens von Einzelfällen und zum anderen eines Hinzuziehens von Kontextinformationen und eines Vergleichs mit anderen Fällen, wobei die ethnomethodologische Konversationsanalyse von einem reflexiven Verhältnis von Gespräch und Kontext ausgeht. Erst auf der Grundlage der drei rekursiv aufeinander bezogenen Auswertungsschritte gelangt man zu einer systematischen Erfassung

der besonderen Merkmale der untersuchten Gesprächsart in ihrer Struktur und zur Identifikation der in ihr zur Anwendung kommenden sprachlichen Mechanismen (vgl. Kleemann; Krähnke; Matuschek 2009: 38-47). Das auditive bzw. audiovisuelle Datenmaterial der Konversationsanalyse besteht im ersten Schritt aus Aufzeichnungen und im zweiten Schritt aus Transkripten von natürlichen Interaktionssituationen in alltäglichen Gesprächen (zur empirischen Grundlage vgl. Ayaß 2008: 346-347).

Die ethnomethodologische Konversationsanalyse kann laut Hausendorf (2007: 403) zur Untersuchung interkultureller Kommunikation beisteuern, weil sie die Möglichkeit bietet, „Interkulturalität textimmanent zu analysieren“ (Siegfried 2003: 127) und Manifestationen der interkulturellen Orientierung<sup>1</sup> der Interagierenden zu untersuchen. Im Rahmen von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache wurde die konversationsanalytische Auswertung beispielsweise für das Aufdecken interkultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie für die Vermittlung von Argumentationsstrategien fruchtbar gemacht (vgl. hierzu die bereits erwähnten Beschreibungen von Aspekten interkultureller Kommunikation aus gesprächs- und konversationsanalytischer Blickrichtung bei Asmuß 2003 und Siegfried 2003 sowie den Bericht über ein konversationsanalytisch ausgerichtetes Projekt zum interkulturellen Lernen bei Berkenbusch 2009 und schließlich eine gesprächsanalytisch orientierte interkulturelle Trainingseinheit bei Jandok 2010). Obwohl die ethnomethodologische Konversationsanalyse in erster Linie bei der Untersuchung von Gesprächen eingesetzt wird, kann der Anwendungsbereich der ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Forschungshaltung auch auf die Analyse schriftlicher Texte ausgeweitet werden. Sinnvolle Argumente und fruchtbare Beispiele für die Gegenstandsgemessenheit der ethnomethodologischen Konversationsanalyse bei der Analyse schriftlicher Kommunikation führen beispielsweise Knauth und Wolff (1991: 40ff.) in ihrem Beitrag an. Da es sich bei der Online-Kommunikation im Forum um natürliche schriftliche Konversationen mit interaktivem Charakter handelte, die in authentischen Alltagssituationen ohne das Zutun der Forschenden entstanden sind<sup>2</sup>, erscheint es für unsere Fragestellung und Zielsetzung nutzbar, sich im Folgenden an dem ethnomethodologisch-konversationsanalytischen Ansatz zu orientieren.

---

<sup>1</sup> Als Manifestationen von Interkulturalität werden in Anlehnung an Siegfried (2003: 128) sprachliche Handlungen verstanden, mit denen die Gesprächsteilnehmer ihre kulturelle Verortung kommunikativ darstellen.

<sup>2</sup> Die Online-Kommunikation im Forum ähnelt in einigen Aspekten der Kommunikation per E-Mail (vgl. hierzu die Ausführungen zur Kommunikationsfunktion von E-Mails in Schlickau 2009): Beide sind gekennzeichnet durch Diachronizität und eine geringe Dynamik. Analog zu E-Mails kann man auch bei der Kommunikation im Forum von einer „Mischform von Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (vgl. Schlickau 2009: 280) ausgehen.

## 4 Methodologische Einführung in die Analyse schriftlicher Kommunikation im Online-Forum

Auch die Analyse der schriftlichen Kommunikation im Online-Forum erfolgt in drei Verfahrensschritten, die sich rekursiv aufeinander beziehen:

### 1. Sequenzanalyse als erster Schritt

Bei der Online-Kommunikation im Forum betrachten wir als eine Sequenz einen Beitrag einer Studentin oder eines Studenten. Die Sequenzen erfolgen zeitversetzt, da die Reaktionen auf den Beitrag bzw. die neue Sequenz immer gewisse Zeit erfordern. Dennoch werden die Sequenzen nicht einzeln analysiert, sondern in ihrem Ablauf, da „jede Gesprächssequenz die nachfolgenden strukturiert und auf die vorherigen Bezug nimmt“ (Kleemann; Krähnke; Matuschek 2009: 48). Im Zentrum der sequenziellen Analyse unseres Datenkorpus befanden sich ausgewählte sprachliche Besonderheiten (z.B. Grammatik, Lexik und Stilistik) sowie die Argumentationslinien. Bei den genannten sprachlichen Merkmalen wurde untersucht, warum ein Sprecher diese so gebrauchte und welche (intentionalen, unbewussten oder unbeabsichtigten) Wirkungen seine Redebeiträge dadurch erhielten (vgl. hierzu die Empfehlungen zur methodischen Vorgehensweise bei Kleemann; Krähnke; Matuschek 2009: 47-49). In diesem Schritt der Analyse wurde die Interkulturalität besonders fokussiert. Dabei stand die Frage im Vordergrund, ob im vorhandenen Datenkorpus tatsächlich eine interkulturelle Kommunikation erkennbar ist und welche Manifestationen sich aus ihr herauskristallisieren lassen.

In Anlehnung an die Analyse der interkulturellen Kommunikation von Asmuß (2003) wurden unsere Daten (einschließlich der Vornamen) so anonymisiert, dass nicht mehr eindeutig bezeichnet werden konnte, welche Person aus welchem Land sich an der Diskussion beteiligt hat.

### 2. Einbeziehen des Kontexts als zweiter Schritt

Der institutionelle Kontext dieser Daten betrifft den Seminarrahmen und die Aufgabenstellung, eine Klassenfahrt zu planen. Die Aufgabe war mit Absicht nicht präzise formuliert, um den Studierenden freien Raum zu geben, ihre Kreativität zu entfalten sowie die Organisation der Begegnungswoche gemeinsam per E-Mail oder im Forum zu diskutieren. Anhand der vorhandenen Daten konnten wir rekonstruieren, wie die konzeptuellen Entscheidungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an die Seminaranforderungen angepasst wurden.

### 3. Fallvergleich als dritter Schritt

Insgesamt konnten wir die Online-Kommunikation im Forum von drei studentischen Arbeitsgruppen analysieren. Nach der Identifikation der Gesprächsmuster, die die Kommunikation zwischen den Teilnehmerinnen und den Teilnehmern ermöglicht haben, wurden im dritten Analyseschritt diese Mechanismen verglichen sowie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den drei untersuchten Fällen erfasst.

## 5 Ausgewählte Analyseergebnisse

Im folgenden Abschnitt unseres Beitrags wollen wir anhand von drei Beispielen aus unserem Datenmaterial herausarbeiten, inwiefern die asynchrone Online-Kommunikation von deutschen und polnischen Seminarteilnehmenden interkulturell gestaltet wird und wie sich die Manifestationen von Interkulturalität in der situativen schriftlichen Sprachpraxis konstituieren. Abweichend vom analytischen Vorgehen, das von einer detaillierten Analyse aller auffälligen Besonderheiten der untersuchten Sequenzen ausgeht, möchten wir uns besonders auf Redebeiträge konzentrieren, die sich als interkulturell qualifizieren lassen und zur Beantwortung der methodisch interessanten Frage beitragen, welche Kategorien von Zugehörigkeiten erkennbar sind und welche Funktion sie bei der schriftlichen Online-Kommunikation zwischen den Studierenden erfüllen. Um dies analysieren zu können, werden wir die drei vorher genannten konversations-analytischen Verfahrensschritte miteinander kombinieren und bei der Untersuchung sprachlicher Handlungen von drei Studierendengruppen bei der Erstellung ihres Programmvorschlags für eine fiktive Schülerbegegnungswoche nutzbar machen. Dabei möchten wir bei unserer Textanalyse auf das erste Gruppenforum das Hauptaugenmerk richten und die beiden anderen Gruppenforen hinzuziehen, falls sich neue Aspekte ergeben. Das heißt, wir werden in Anlehnung an Siegfried (2003: 129ff.) die unterschiedlichen sprachlichen Realisierungsformen der expliziten und impliziten Präsentation kulturellen Wissens<sup>3</sup> sowie der impliziten Antizipation angenommenen differenter kulturellen Wissens<sup>4</sup> vorstellen, mit denen die einzelnen Interagierenden in der Forumdiskussion ihre kulturelle Verortung kommunikativ darstellen.

### 5.1 Gruppenforum „Stereotype“

Im Online-Forum „Stereotype“ kommunizieren fünf Studierende miteinander und tragen somit zur Entstehung von 21 Sequenzen bei, in denen die vier Seminarteilnehmenden aus Marburg mehrmals kenntlich machen, dass sie ihre Partnerin aus Poznań als zur polnischen Kultur zugehörig wahrnehmen. Der Anfang des nachfolgenden Textausschnitts soll als ein Beispiel dafür betrachtet werden:

Auszug 1

A: Hallo B., Wir haben uns ein Thema für unseren Austausch überlegt: Stereotypen. Die Stereotypen sollen durch Umfragen ermittelt werden. Jedoch wissen wir noch nicht genau, in welchem Land die Klassenfahrt stattfinden soll. Welche Ideen hattest du? Grüße aus Deutschland:)

---

<sup>3</sup> Interaktant A zeigt, dass er/sie etwas über die Kultur von Kommunikationspartner/ Kommunikationspartnerin B weiß (vgl. Siegfried 2003: 129).

<sup>4</sup> Interaktant A zeigt, dass er/sie annimmt, dass Kommunikationspartner/Kommunikationspartnerin B etwas über die Kultur von A nicht weiß (vgl. Siegfried 2003: 129).

B: Hallo an alle :) wenn Stereotypen, dann muss der Austausch zum Teil in Deutschland und zum Teil in Polen stattfinden, weil unmöglich, und nicht objektiv wäre, die Umfrage zum Thema Stereotypen über die Deutschen unter den Deutschen durchzuführen. das gilt selbstverständlich auch für Polen! wenn ihr damit einverstanden seid, dann können wir uns auf die genaue Planung konzentrieren die Idee "Stereotype" meine ich gut und auch sehr interessant! Viele Grüße, B.

Schon in der ersten Sequenz (Zeilen 2-4) grenzt sich die Interaktantin A von B ab, indem sie sich selbst und ihre deutschen Mitstudentinnen (C, D, E) mit dem Kollektiv-Pronomen „wir“ bezeichnet. Die Identifikation von A mit der deutschen Gruppe und die Abgrenzung von der polnischen Teilnehmerin zeigt auch die Abschiedsform „Grüße aus Deutschland“. Kultur wird hier als Nationalkultur verstanden. Durch die genannte Wir-Gruppen-Konstruktion wird die Interaktantin B als nicht-zugehörig aktiv ausgegrenzt und einer anderen Zugehörigkeit als A zugeordnet (sog. „othering“). Die von Anfang an ausgelöste ingroup-outgroup Dynamik stellt die am häufigsten auftretende Form der Sichtbarmachung interkultureller Orientierung in den vorliegenden Daten dar.

Aus dem Abschnitt (vgl. Zeile 2) geht darüber hinaus hervor, dass das Thema der Klassenfahrt von den deutschen Teilnehmern/-innen (A, C, D, E) vorher bestimmt und B präsentiert wird. Gleichzeitig wird jedoch mit der Frage „Welche Ideen hattest du?“ in Zeile 5 der Versuch deutlich, B in den Entscheidungsprozess einbeziehen zu wollen. Die Fragen nach weiteren noch unentschiedenen Aspekten der Reise, wie z.B. „in welchem Land die Klassenfahrt stattfinden soll“ (Zeile 4), implizieren die Annahme, dass eine gelungene deutsch-polnische Zusammenarbeit von den deutschen Studierenden für wahrscheinlich gehalten wird. Auch in folgenden Sequenzen der Online-Kommunikation, wie z.B. „Wie findest du die Idee???“ in Zeile 22 oder „was sagst du dazu?“ in Zeile 53, in denen B wiederholt nach ihrer Meinung gefragt wird, wird die Relevanz einer guten Kooperation für Kommunikationspartnerinnen A, C, D und E deutlich. Die genannten Beispiele benennen die kulturelle Fremdverortung und dienen als Mittel der Beziehungsarbeit bei der gesamten Online-Kommunikation, die allerdings wie „ein Ballspiel“ realisiert wird. Die Sequenzen werden miteinander verknüpft, bauen aufeinander auf und lassen sich einer direkten und synchronen Kommunikation zuordnen, wenn man auf die formalen Begrüßungs- und Abschiedsformeln verzichtet, was im Verlauf der Interaktion in der Tat geschieht.

In dem folgenden Textausschnitt entscheiden sich die Marburger für eine Stadt an der deutsch-polnischen Grenze, was nicht nur auf das Bemühen der Kooperation der deutschen Interagierenden hindeutet, sondern auch ihre kulturelle Orientierung anzeigt.

## Auszug 2

A: Hey B., wir haben uns gestern getroffen und uns überlegt, dass es doch eine Möglichkeit wäre in eine Stadt zu fahren die direkt an der Grenze liegt. Wir haben uns für Görlitz entschieden. Dann kann man nämlich auch die Umfrage von den Schülern in beiden Ländern machen lassen. Außerdem ist Görlitz eine ganz schöne Stadt und wir haben auch schon eine Jugendherberge gefunde, die passen könnte. Wie findest du die Idee??? Lieber Gruß A.

B: hallo, Mädchen! die Stadt an der Grenze ist echt clever :) das erleichtert die ganze Sache und spart auch die Fahrkosten! eine sehr gute Lösung für die Schüler. Ich mache dann einen virtuellen Rundgang durch Görlitz... Was die Aufgabenverteilung betrifft, wäre gut, dass ihr entscheidet. Ich bin in der Minderheit und will nichts aufdrängen. Ich denke daran, wie lange die Fahrt dauern sollte und für welche Klasse sie gedacht wird.

Die Kommunikationspartnerinnen A und B bearbeiten in dem angeführten Ausschnitt den Ort der fiktiven Begegnung. Die Entscheidung der deutschen Projektteilnehmerinnen wird von A mit den Explikationen „spart auch die Fahrkosten! und eine „sehr gute Lösung für die Schüler“ (Zeile 27) als eine sehr gelungene Idee wahrgenommen. Mit den vorgestellten Explikationen antizipiert A differentes Wissen der Interaktionsbeteiligten bezüglich der polnischen Finanzlage und stellt somit eine implizite Manifestation differenter kulturellen Wissens bei Interaktionsbeteiligten dar. Die angenommenen kulturellen Wissensdifferenzen bei Anderen bilden für A zugleich Basis ihrer kulturellen Selbstdefinition. Mit dem nachfolgenden Turn „Was die Aufgabenverteilung betrifft, wäre gut, das ihr entscheidet. Ich bin in der Minderheit und will nichts aufdrängen.“ (Zeile 29-30) artikuliert A erneut ihre Statusunterschiede, die auf die Zugehörigkeit zu einer anderen kulturellen Gruppe zurückzuführen sind. Im unmittelbaren Anschluss unterbreitet aber A selbst eigene Vorschläge, die sich zum Teil auf die Aufgabenverteilung und zum anderen auf die Programmgestaltung beziehen: „Ich denke daran, wie lange die Fahrt dauern sollte und für welche Klasse sie gedacht wird.“ (Zeile 30-31) Darüber hinaus versucht die polnische Seminarteilnehmerin mit der sich in mehreren Turns wiederholenden Anredeform „hallo, Mädchen“ bzw. „hallo Mädels“ eine Gemeinsamkeit auf der Geschlechterebene zu schaffen. Dies kann dazu dienen, die Abgrenzung durch Nationalkultur zu überwinden und stattdessen über eine gemeinsame Geschlechterkultur divergente kulturelle Zugehörigkeit in den Hintergrund treten zu lassen.

Wie im folgenden Textauszug zu sehen ist, wird im weiteren Verlauf der Online-Kommunikation *othering* erstaunlicherweise nicht betrieben.



## Auszug 3

also ich habe einige Dinge von dir übernommen, die du schon vorgeschlagen hattest. es ist noch ein sehr grober plan, den ich aber morgen Abend und Freitagabend noch verbessern werde. Wenn du oder Ihr Alle etwas ändern möchtet, dann sagt bescheid. Oder wenn irgendjemand irgendwas nicht versteht, sagt bescheid, mein deutsch ist auch manchmal nicht das beste; D Oder wenn ihr noch interessante sachen findet, dann schickt mir ruhig alles! :-)) ist der grobe plan aber sonst in Ordnung? Liebe Grüße! C.

Die Differenz der Zugehörigkeit zu Gruppen wird erst dann aufgebrochen, wenn das Programm für die Schülerbegegnungswoche fertig ist und im Forum besprochen wurde. C, die das Programm ins Netz stellt, möchte nun ein *Feedback* von den einzelnen Personen bekommen. Auch die Ergänzungen zum Programm sollen von allen Gruppenmitgliedern vorgenommen werden: „wenn ihr noch interessante sachen findet, dann schickt mir ruhig alles! :-))“ (Zeile 145)

Interessanterweise zeigt sich die deutsche Teilnehmerin verunsichert bezüglich ihrer Sprache, „wenn irgendjemand irgendwas nicht versteht, sagt bescheid, mein deutsch ist auch manchmal nicht das beste“ (Zeile 143-144). Liest man diesen Satz ohne das Hintergrundwissen, dass C aus Deutschland kommt, denkt man zuerst, sie käme aus einem nicht-deutschsprachigen Land. Eine solche Verhaltensweise kann als Offenheit, latente Unterstützung und Aufmunterung der polnischen Teilnehmerin gegenüber interpretiert werden, dass selbst die deutsche Muttersprachlerin sich ihrer sprachlichen Unzulänglichkeiten im Deutschen bewusst ist und sich mit ihrer Äußerung auf eine Stufe mit Interaktantin B stellt, die Deutschlernende ist.

Im Onlineforum „Stereotype“ wird der Aspekt der „Du“-“Wir“-Wahrnehmungskonstruktion und somit der sprachlichen und kulturellen Zugehörigkeit zu Gruppen im Laufe der Kommunikation schrittweise weniger relevant gemacht. Die Beteiligten, die zunächst ihre interkulturelle Orientierung mit einer klaren Abgrenzung ihrer Gruppe und zugleich Kultur sichtbar machen, eröffnen mit ihren abschließenden sprachlichen Bemühungen, einen gemeinsamen Dialog zu führen, die Möglichkeit einer Änderung der kulturellen Zuweisung.

## 5.2 Gruppenforum „Big Band“

Am Online-Forum „Big Band“ haben vier Personen teilgenommen. Dabei fällt die Beteiligung sehr unterschiedlich aus: Während einige Personen sehr oft schreiben, ziehen sich andere zurück und tauchen nur einmal oder zwei Mal auf. Die Kommunikation in der Gruppe „Big Band“ besteht aus 25 Sequenzen. Sie beginnt (ähnlich wie in E-Mails oder Briefen) oft mit einer Grußformel wie „Hallo“ und endet mit einem Abschied wie „Gruß“. Insgesamt weist die Sprache bei allen Teilnehmer/-innen der Kommunikation sprachliche Fehler auf, insbesondere viele Tipp-

fehler (z.B. „gnaze“, 136; „Scahe“, 137). In einigen Beiträgen wird alles kleingeschrieben (was für die Online-Kommunikation oft typisch ist). Auch syntaktische Fehler wie die Abwesenheit von Satzzeichen kommen oft vor.

Bei den ersten Versuchen, die Ansprechperson aus Poznań zu erreichen, fällt die Abgrenzung von zwei Gruppen (*ingroup-outgroup*) auf, die sich durch das Benutzen von Personalpronomen „du“ und „wir“ manifestiert (s. Sequenz 4, 26-50). z.B.: „Wir haben uns das mit dem Austausch-Programm so gedacht“ (28f.), „wir haben uns ja überlegt“ (35) versus „wenn du dich informieren könntest“ (38), „fällt dir ein polnischer Komponist ein“ (37). Gleichzeitig wird die Unterstützung des Kontakts dadurch charakterisiert, dass TeilnehmerInnen im Online-Forum nach Gemeinsamkeiten suchen, wenn Sie fragen, „Ist es bei dir ähnlich?“ (35). Des Weiteren versuchen die TeilnehmerInnen aus Marburg verschiedene Kommunikationsmöglichkeiten der Teilnehmerin aus Poznań anzubieten wie E-Mail (wird für die erste Kontaktaufnahme benutzt), Online-Forum in ILIAS, Skype und Facebook. Besonders Skype ist wünschenswert, da es als Möglichkeit dient, die „ganze Gruppe“ (74) kennenzulernen: „Hast du skype? Dann kann man vllt mal mit der ganzen Gruppe mit dir reden“ (69).

Inhaltlich hat die Gruppe aus Marburg offensichtlich eine Vorarbeit geleistet und die Entscheidungen in Bezug auf die Klassenfahrt schon getroffen, wohin es gehen soll und was das Thema der Klassenfahrt sein wird, bevor sie Kontakt mit der Teilnehmerin aus Poznań aufnimmt. Diese Entscheidungen werden mit ihr nicht diskutiert, sondern sie wird vor die vollendeten Tatsachen gestellt. Sie bekommt lediglich Aufträge, die sie zu erledigen hat. „Wir würden dich gerne bitten, dass du bei den Busunternehmen einen Kostenvoranschlag einholst“ (59f.). Die Teilnehmerin weigert sich nicht und erfüllt die ihr zugeschriebene Funktion der Hilfestellung.

Manifestationen von Interkulturalität (im Sinne von Nationalkultur) erscheinen erst in der Diskussion der Programmpunkte des Schüleraustausches. So wird in einer Veranstaltung das Thema „Nationalsozialismus“ unter die Lupe genommen, „weil dieser Teil der deutsch-polnischen Geschichte aufgearbeitet werden muss, um eine gute Völkerverständigung zu ermöglichen“ (157). Obwohl dieses Thema mit dem Thema des Projekts „Big Band“ nichts zu tun hat, wird sie von den Marburger Interkultantinnen als wichtig erachtet, um die Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern während der interkulturellen Begegnung zu erleichtern.

Bei der Sprachkorrektur des geplanten Programms zeigt sich eine Marburger Teilnehmerin als sehr penibel in Bezug auf sprachliche und inhaltliche Verbesserungsvorschläge. Sie spielt möglicherweise mit dem Stereotype einer ordentlichen Deutschen „jaja, ich weiß, pingelig“ (181), macht dennoch selbst einige Sprachfehler und vertippt sich oft, z.B. „noch winzige Kleinigkeiten zu Ändern“ (182).

Die deutschen und polnischen Schülerinnen und Schüler (SuS) werden von Studierenden aus Marburg als zwei separate Gruppen (*ingroup-outgroup*) Deutsche vs. Polen betrachtet. Sie machen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in

Bezug auf die für eine Klassenfahrt zu erledigenden Formalitäten, wie beispielsweise den Elternbrief: „dass man die Elternbriefe auseinanderhalten kann müssen wir irgendwie noch dazuschreiben Elternbrief an die polnischen Eltern/Schüler und an die deutschen“ (279ff.)

Bei den Überlegungen, ob SuS Informationen über die Größe des benötigten Taschengeldes bekommen sollen, wird deutschen SuS ein Vorwissen über die Preise in Berlin zugesprochen sowie die Fähigkeit, mit dem Geld sinnvoll umgehen zu können. Dies wird jedoch nicht von den polnischen SuS erwartet. Möglicherweise werden die polnischen SuS an dieser Stelle infantilisiert. Die Studierenden aus Marburg vermuten, dass die polnischen Schüler wenig Ahnung von den Preisen in Deutschland haben sowie mit dem Euro als Zahlungsmittel nicht umgehen können. Sie gehen außerdem davon aus, dass die Einschätzung von der Interaktantin aus Poznań geteilt wird („Das ist ja für die Polen was anderes“):

„Taschengeld haben wir uns gedacht brauchen wir bei den Deutschen nicht unbedingt aufzulisten, da sie ja ungefähr wissen, wie die Preise hier in Berlin oder allgemein in Deutschland sind und auch alt genug sind mit ihrer eigenen Währung umzugehen. Das ist ja für die Polen was anderes.“ (284-287).

Die Situation der deutschen SuS während der Klassenfahrt wird von Marburger Interaktanten genau observiert, „wird das Essen nicht für alle Schüler übernommen? Oder müssen die deutschen hungern?“ (179f.) Auch in Bezug auf die Geschenke: „Also die Polen bringen etwas für ihre deutsche familie mit, das macht man doch so rum?!“ oder „Wieso bekommen die deutschen 3 Tage frei?“ (282).

### 5.3 Gruppenforum „Kochbuch“

Die Kommunikation in dieser Gruppe beginnt mit der Vorstellung einer Teilnehmerin. A nennt ihren Namen in Facebook, hofft „auf eine erfolgreiche Zusammenarbeit!“ (Zeile 5) und hat „ein paar Fotos und einen kleinen Steckbrief hochgeladen“ (Zeile 2-3). Im Verlauf der Interaktion stellt A eine Liste von zu erledigenden Aufgaben zusammen. Dabei verweist sie auf die zentralen Aspekte einer Projektplanung wie: „1. Allgemeine Konzeption“ (Zeile 7), „2. Finanzierung“ (Zeile 11), „Programm/Ablauf (Ideen)“ (Zeile 3) und „Begründung für Programmpunkte (Zeile 20)“. In ihrer Projektplanung nennt die Interaktantin das konkrete Thema für die Schülerbegegnungswoche. In ihren Bemühungen, die anderen Interaktanten an einer Diskussion beteiligen zu wollen, bleibt A jedoch allein, weil keine andere Person in der Gruppe sich vorstellt und der von A genannten Aufgabenverteilung nachgeht. A scheint daher unzufrieden zu sein, was sich deutlich in Auszug 1 (Zeilen 42-49) sehen lässt:

#### Auszug 1

A: Hey ihr! Ich weiß, dass ihr sicherlich ziemlich viel um die Ohren habt, aber, wir haben nicht mehr viel Zeit für die Erstellung unseres Programms und ich fände es nur fair, wenn ihr mal kurz überlegt, was die Grund-

voraussetzungen/ziele sein sollen. Ich habe bereits gesagt, dass ich die Finanzierung übernehmen würde, d.h. recherchiere und nachforsche, wie teuer unsere "Reise" wäre. Damit es euch leichter fällt, hier meine Ideen, bitte sagt mir, ob das okay ist, oder ihr ganz andere Vorstellungen habt!

Manifestationen von Interkulturalität funktionieren in diesem Online-Forum erst auf der landeskundlichen Ebene durch die Bearbeitung der Wissensasymmetrien bezüglich der Kenntnisse des Schulsystems in Polen und in Deutschland. Nachgestellte Explikationen (vgl. Auszug 2) indizieren einen kontextsensitiven Rezipientenzuschnitt „polnisch“ bzw. „deutsch“, der auf Wissensunterschiede in Bezug auf die Schulsysteme in Polen und Deutschland fokussiert, die im Text explizit benannt werden.

#### Auszug 2

Zielgruppe: Man müsste noch überlegen, wie alt die Schüler sind, da die Schulsysteme in Polen und in Deutschland nicht gleich sind. In Polen kann man nur die Ausbildung als Koch, Bäcker oder Konditor machen, wenn man eine Fachschule besucht (die Lernenden im Alter von 16-18 Jahre). Unser Schulsystem ist dreistufig aufgebaut und das ist gerade diese dritte Stufe. In der Grundschule (6 Jahre) und im Gymnasium (3 Jahre) kann man nicht entscheiden, was man weiter machen will. Anzumerken ist dabei, dass das polnische Gymnasium nicht als Äquivalent zu der deutschen Bezeichnung verwendet werden darf, da es sich in Polen um eine für alle Schüler obligatorische Mittelstufenschule handelt, die im Alter von 13-16 Jahren besucht wird. Was die Fremdsprachkenntnisse anbelangt, sollen die Lerner aus Polen über gute Deutschkenntnisse verfügen. Es sei denn, die deutschen Schüler sprechen Polnisch, was aber eher unmöglich ist;)

Diese Realisierungsform (d.h. implizite Antizipation differenten kulturellen Wissens) stellt allerdings die am häufigsten auftretende Form der Sichtbarmachung interkultureller Orientierung dar.

## 6 Zusammenfassung mit didaktischer Perspektive

In diesem Beitrag haben wir mittels ethnomethodologischer Konversationsanalyse zu erforschen versucht, ob es konkrete Hinweise auf die interkulturelle Kommunikation in der Online-Kommunikation zwischen deutschen und polnischen Studierenden gibt.

Ferner wollten wir herausfinden, ob sich die interkulturelle Kommunikation anhand der sprachlichen Zuweisungen zur Gruppen-Zugehörigkeit (*ingroup-outgroup*) manifestiert und welche anderen Kategorien kultureller Zuschreibungen sich aus den Foren herausarbeiten lassen sowie welche Funktion sie dabei erfüllen.

Die von uns durchgeführte Untersuchung macht deutlich, dass sich Manifestationen interkultureller Beteiligung in den Handlungen der Beteiligten auf

sequentieller, sprachlicher und inhaltlicher Ebene niederschlagen. Im Folgenden wollen wir unsere Aussagen dazu thesehaft folgendermaßen zusammenfassen:

1. Sequenzielle Ebene: Hier wird durch den kontextsensitiven Gebrauch von Grußformeln explizit darauf hingewiesen, wo sich die Beteiligten befinden (z.B. „Grüße aus Deutschland“ bei der Gruppe „Stereotype“).
2. Sprachliche Ebene: Die Konstituierung der Gruppenidentität/Zugehörigkeit und ihre Abgrenzung von anderer Gruppe (*ingroup-outgroup*) erfolgt hier durch: *Die Personalpronomen* „wir“ versus „du“, die Möglichkeiten schaffen, die eigene Gruppe von der fremden Gruppe abzugrenzen. *Permanentes Verlangen nach Feedback*: Viele Kommunikationssequenzen (z.B. bei der Gruppe „Stereotype“) zeigen ein Streben nach Höflichkeit und Einbeziehung in die Gruppe, die in mehrfach wiederholten Fragen wie „Wie findest du die Idee??“, „was sagst du dazu?“, „ist es okay für dich?“ zum Ausdruck kommen. *Suche nach Gemeinsamkeiten*: Des Weiteren erfolgt die Abgrenzung durch die Suche nach Gemeinsamkeiten: „Ist es bei dir ähnlich?“ (Gruppe „Big Band“). *Schaffen gemeinsamer kultureller Zugehörigkeit*: Dies erfolgte bspw. in der Gruppe „Stereotype“ über die Geschlechterebene. *Erklärungen/Argumente*: Die Abgrenzung der Gruppen manifestiert sich auch in der expliziten Beschreibung von kulturspezifischen Unterschieden wie z.B. die genaue Behandlung von Unterschieden zwischen dem polnischen und deutschen Bildungssystem in der Gruppe „Kochbuch“.
3. Inhaltliche Ebene: Die Relevantsetzung kultureller Zugehörigkeit und die Herstellung von Interkulturalität treten hier in einer bewussten Auswahl der Themen in Bezug auf deutsch-polnische Geschichte auf (z.B. das Thema „Nationalsozialismus“ bei der Gruppe Big-Band).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Manifestationen der Interkulturalität in verschiedenen Aspekten der Kommunikation zwischen polnischen und deutschen Studierenden im Online-Forum zum Ausdruck kommen.

Deshalb halten wir es im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht für erforderlich, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, in wie fern die Konstituierung von Interkulturalität die Kommunikationsgestaltung und die Verständigungsarbeit beeinflusst. Den Lernenden sollte an signifikanten Beispielen authentischer Kommunikation (z.B. auch an Aufnahmen und Transkripten von medienspezifischen Kommunikationsformen wie lernerproduzierte Vorstellungsvideos oder Videokonferenzen, vgl. hierzu Schlickau 2001 und 2005) erläutert werden, dass in der Interaktion die Relevantsetzung kultureller Zugehörigkeit und die Herstellung von Interkulturalität zu Abgrenzungen und „Othering“ führen, aber auch der Beziehungsarbeit dienen können. Sie selbst sind es, die in der Kommunikation kulturelle Zugehörigkeit als different relevantsetzen – oder nicht. Allerdings ist die Entwicklung eines didaktischen Konzepts in diesem Bereich noch Desiderat.

## Literatur

- Asmuß, Birte (2003): Zur interaktiven Aushandlung von Teilnehmerkategorien in interkultureller Kommunikation. In: *Linguistik online* 14 (2), 107-121.
- Ayaß, Ruth (2008): Konversationsanalyse. In: Sander, Uwe; Gross, Friederike; von Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 346-350.
- Berkenbusch, Gabriele (2009): Konversationsanalyse als methodischer Zugang zum interkulturellen Lernen – Bericht über ein extracurriculares Projekt zum forschenden Lernen. In: *Forum Qualitative Forschung* 10 (1)  
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1233/2680>  
(Zugriff: 14.08.2012).
- Hauck, Gerhard (2006): *Kultur. Zur Karriere eines sozialwissenschaftlichen Begriffs*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Hausendorf, Heiko (2007): Gesprächs-/Konversationsanalyse. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne; Weidemann, Doris (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart u.a.: Metzler, 403-415.
- Jandok, Peter (2010): Gesprächsanalyse in interkulturellen Trainings. In: Hiller, Gundula Gwenn; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149-155.
- Kleemann, Frank; Krähnke, Uwe; Matuschek, Ingo (Hrsg.) (2009): *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauth, Bettina; Wolff, Stephan (1991): Zur Fruchtbarkeit der Konversationsanalyse für die Untersuchung schriftlicher Texte – dargestellt am Fall Präferenzorganisation in psychiatrischen ‚Obergutachten‘. In: *Zeitschrift für Soziologie* 20 (1), 36-49.
- Leenen, Wolf Rainer; Groß, Andreas; Grosch, Harald (2010): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 3. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 101-123.
- Schlickau, Stephan (2001): Praxis und Analyse interkultureller Kommunikation durch Video und Videokonferenz: Lernpotenziale und Anforderungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6 (1) <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/schlickau1.htm> (Zugriff: 09.08.2012).

- Schlickau, Stephan (2005): Förderung interkultureller Kompetenz durch Videokonferenzen – ein deutsch-US-amerikanisches Beispiel. In: *Info DaF* 32 (4). [http://www.iudicium.de/INFODAF/downloads/InfoDaF\\_2005\\_Heft\\_4.pdf#page=34](http://www.iudicium.de/INFODAF/downloads/InfoDaF_2005_Heft_4.pdf#page=34) (Zugriff: 09.08.12).
- Schlickau, Stephan (2009): *Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main u.a.: Lang
- Siegfried, Doreen (2003): „Die Konstituierung von Interkulturalität in der deutsch-schwedischen Wirtschaftskommunikation“. In: *Linguistik online* 14 (2), 123-136.
- Welsch, Wolfgang (1994): Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. In: Luger, Kurt; Renger, Rudie (Hrsg.): *Dialog der Kulturen. Die multikulturelle Gesellschaft und die Medien*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, 147-169.





## **Themenschwerpunkt 3**

**Methoden im DaF-/DaZ-Unterricht im Spannungsfeld von Kreativität, Ganzheitlichkeit und Effektivität**



## Sektionsbericht

*Koordination: Elke Montanari & Inger Petersen*

Die Didaktik für den Unterricht von DaF und DaZ hat sich in den letzten Jahren zunehmend mit Lernerperspektiven beschäftigt und aktivierende Methoden in den Blick genommen. So werden vielfältige Zugänge des Lernens gesucht, die die Motivation der Lernenden durch kreatives Tun ansprechen sollen. Während positive motivationale Effekte eines Sinn- und sinnesorientierten Unterrichts oft beobachtet werden, fehlen noch Untersuchungen bzw. Belege der Effektivität für den Sprachlernprozess. Dementsprechend war es ein Anliegen dieses Themenschwerpunkts, das methodisch-didaktische Spannungsfeld von Kreativität, Ganzheitlichkeit und Effektivität näher zu beleuchten, positive Effekte herauszuarbeiten und mögliche Grenzen zu diskutieren. Außerdem war es ein Ziel, Erfahrungen für den Lehr-/Lernprozess auszutauschen und Anregungen mitzunehmen.

Vielfältige Handlungswege in der unterrichtlichen Praxis stehen im Zentrum des Schwerpunktes. Aus der Fülle der lebhaft diskutierten Vorträge wurden vier Beiträge für die Publikation ausgewählt. Handlungsorientierung und Kreativität überschreiben den ersten Themenblock: Der Beitrag von Janina Reher und Jörg Roche (München) berichtet über den Erwerb von sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Die theoretische Grundlage dieses Projekts ist in dem Konzept „Focus on Handlung“ begründet, das eine pragmatische Sichtweise auf Sprache anlegt. Im Verlauf der sprachdidaktischen Arbeit konnten Erwerbsfortschritte beobachtet werden. Die Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit ist auch das Ziel des Forschungsprojekts „Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst“ von Tanja Fohr (Kassel), die zeigt, wie ein handlungsorientierter Kunstunterricht Möglichkeiten

bietet, Schülerinnen und Schüler sowohl sprachlich als auch fachlich zu fördern. Der sprachlich vermittelten Rezeption von Kunst widmet sich auch der Vortrag von Emilie Martinez (Jena). Mit theaterpädagogischen Ansätzen setzen sich zwei Beiträge auseinander: Edda Holl (Johannesburg) berichtet über ihr Projekt SPRACH-FLUSS: Lernende in mehreren Regionen Afrikas und in Deutschland arbeiten theaterpädagogisch und integrieren die eigene Mehrsprachigkeit in den DaF-Unterricht. Doris Krohn (Hamburg) geht in ihrem Beitrag auf literarische Texte ein und sucht inszenatorische Zugänge zu dem Werk „Die Leiden des jungen Werther“ von Goethe.

Mit einem Blick auf die Funktionalität von Sprachlernen lenkt der Beitrag von Kristina Peuschel (São Paulo) den Begriff auf die Orientierung an gesellschaftlicher Teilhabe, die durch den Sprachzuwachs perspektivisch ermöglicht wird, und schlägt vor, „methodische Konzepte und Vorschläge für die Unterrichtspraxis dahingehend zu befragen, inwieweit sie es Lernenden ermöglichen, an Praxisgemeinschaften zu partizipieren, in denen die neue Sprache verwendet wird“ (Peuschel, in diesem Band). Anhand der empirischen Untersuchung eines Radio-Projektes („radiodaf“) macht sie deutlich, dass solche Projektkonzeptionen besonders gut gelingen, wenn den Lernenden die Möglichkeit zum öffentlichen Präsentieren und damit zu gesellschaftlicher Teilhabe gegeben wird.

Die Integration bewegender Elemente thematisiert Ursula Hassel (Bonn) in ihrem Beitrag „Der ganze Körper lernt mit“ – Vorschläge für einen lebendigen und ‚bewegten‘ Fremdsprachenunterricht“. In den Kursen ist die mündliche Kommunikation zentral, das Hörverstehen kommt vor dem Sprechen und mündliche Äußerungen werden vor den schriftlichen eingeführt. Elemente der Sportpädagogik werden integriert. Anke Stöver-Blahak (Hannover) geht in ihrem Forschungsprojekt der Frage nach, wie Sprech- und Vortragskompetenzen ausländischer Studierender durch die Erarbeitung einer Sprechfassung eines Gedichtes gefördert werden können. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Methoden der ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht effektiv eingesetzt werden und dabei literarische Texte motivierend sein können, um phonologische Fähigkeiten zu üben.

Die Beiträge dieses Themenschwerpunktes und die Diskussionen lassen erkennen, wie ein breites Spektrum kreativer Methoden, vorausgesetzt sie sind eingebettet in didaktische Konzepte, den Sprachunterricht bereichert und zum Erreichen von Lernzielen beiträgt. Das große Interesse der TeilnehmerInnen an den kritischen, zum Teil kontroversen Diskussionen von Methoden und Zugängen zu Lernern und für Lerner wurde durch eine sehr gute Bewertung der TeilnehmerInnen für diesen Schwerpunkt und die konstant hohe und lebhaftete Beteiligung dokumentiert.

# Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie<sup>1,2</sup>

*Janina Reher & Jörg Roche (München, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag behandelt das Pilotprojekt *Kinder-Akademie für sprachliche, soziale und demokratische Kompetenzen*, das Anfang 2010 im Rahmen eines Schullandheimaufenthaltes durchgeführt wurde. Dieses an der LMU in Zusammenarbeit mit dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) und dem Bayerischen Kultusministerium entwickelte Projekt hatte zwei Hauptziele: Zum einen sollte der Erwerb sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen in einer handlungsorientierten, offenen Lernumgebung beobachtet werden und untersucht werden, ob sich ein langfristiger Zuwachs in den untersuchten Kompetenzen ergeben

---

<sup>1</sup> Zum Pilotprojekt Kinder-Akademie sind ein ausführlicher Forschungsbericht, Handreichungen für den Unterricht sowie ein Film erschienen, die alle in diesem Beitrag angeschnittenen Aspekte ausführlicher erläutern. Nähere Angaben dazu finden Sie im Literaturverzeichnis.

<sup>2</sup> Der Bericht *Focus on Handlung. – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Bericht eines Pilotprojektes*, auf dem auch dieser Beitrag aufbaut, entstand unter Mitarbeit von Renata Abd, Nura Aljawad, Martina Hoffmann und Sabine Stricker. Das Team der wissenschaftlichen Begleitung bestand aus Prof. Dr. Jörg Roche (Leitung), Renata Abd, Nura Aljawad, Corinna Hell, Martina Hoffmann, Janina Reher, Mirjana Simic, Sabine Stricker und Elena Wiedmann. Wir möchten uns an dieser Stelle herzlich bei allen Mitarbeiterinnen und allen Beteiligten der Kinder-Akademie bedanken.

könnte; letzteres lässt sich angesichts der begrenzten Dauer jedoch nur bedingt realisieren. Zum zweiten sollte Aufschluss darüber gewonnen werden, wie sich die Ergebnisse eines echten handlungsorientierten Ansatzes zu traditionellen Förderansätzen verhalten, die auf impliziten und expliziten Annahmen der Steuerbarkeit des Lernprozesses durch externe Maßnahmen aufbauen.<sup>3</sup> Damit ist das Projekt im größeren Kontext der Fachdiskussion um ‚Sprachbewusstheit‘, ‚implizite Förderung‘ und ‚Inhaltsorientierung‘ situiert.

## 2 Kontext und Durchführung der Kinder-Akademie

Für das Pilotprojekt Kinder-Akademie für sprachliche, soziale und demokratische Kompetenzen wurden zwei Klassen der 3. Jahrgangsstufe zweier bayerischer Grundschulen rekrutiert. Diese verbrachten zwölf Tage in einem Schullandheim, um in sieben unterschiedlichen Workshops, die in eine reichhaltige, offene Lernumgebung eingebettet waren, gemeinsam zu lernen. In den Klassen fanden sich sowohl Kinder, die in Deutschland geboren sind und deren Familiensprache Deutsch ist, als auch solche, die eine andere Familiensprache haben oder aber in einem anderen Land geboren wurden. Eine gezielte Auswahl der Kinder an den Schulen, die am Rande größerer industrieller Ballungszentren situiert sind, fand nicht statt.

Das Pilotprojekt Kinder-Akademie weist in den Rahmenbedingungen einige Parallelen zum Jacobs-Sommer-Camp auf: Beide Projekte wenden sich an Kinder der gleichen Altersgruppe und des gleichen Milieus, an beiden Projekten sind Kinder mit und ohne Migrationshintergrund beteiligt. Beide Projekte fanden außerhalb der regulären Schulzeit statt, beide Projekte verwenden Elemente des form-, inhalts- und handlungsorientierten Lernens.

Allerdings unterscheiden sich die Projekte in den wesentlichen konzeptuellen Grundlagen und sind daher kaum vergleichbar: Das Jacobs-Sommer-Camp benutzt ein strukturelles, primär auf die Satzgrammatik gerichtetes Sprachkonzept und ein stark lehrkraft- oder betreuergesteuertes Unterrichts- und Förderkonzept. Auch die Arbeit in der Theatergruppe ist, wenn die verfügbaren Filmaufnahmen Aussagekraft haben, sehr stark durch inhaltliche Vorgaben und Handlungsanweisungen gesteuert. Die zugrundeliegenden Spracherwerbskonzepte des Camps orientieren sich primär an der in die Jahre gekommenen Interlanguage-Hypothese von Selinker (1972), der Interaktionshypothese von Long (1985), der Input-Hypothese von Krashen (1985), der Output-Hypothese von Swain (1985) und der Noticing-Hypothese von Schmidt (1990). Ziele des Projekts sind die Überprüfung der Wirksamkeit expliziter, formfokussierter Förderkomponenten und die Erweiterungsmöglichkeiten impliziter Sprachförderung für die Schule. Langfristig wird zudem

---

<sup>3</sup> Die großzügige finanzielle Unterstützung durch die Nemetschek-Stiftung in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus ermöglichte die Evaluation des Pilotprojekts Kinder-Akademie sowie die Publikationen dazu.

beabsichtigt, die Rolle der Zweitsprachförderung für den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund zu ermitteln. Die Studie zum Jacobs-Sommer-Camp untersucht nur Kinder mit Migrationshintergrund (Darsow; Paetsch; Stanat; Felbrich 2012).

Die Kinder-Akademie basiert dagegen auf einem Konzept authentischen Handelns. Im Mittelpunkt steht der Erwerb sozialer und demokratischer Kompetenzen und damit auch sprachlicher Handlungskompetenzen. Demnach liegt der Kinder-Akademie ein pragmatisches Konzept von Sprache zugrunde. Sprachlich akkurat und vielseitig zu handeln, zu berichten und zu erzählen, das heißt authentisch zu kommunizieren, ist hier das Ziel. Dafür bedarf es vielfältiger Verfahren der Bewusstmachung von sprachlichen Strukturen, die aber über die Satzebene und eine vorgefertigte Auswahl und Unterrichtsmethodik hinausgehen. Sprachliche Bewusstheit wird dabei sowohl als Teil der Kommunikation (wie im richtigen Leben) als auch durch zielführende Vermittlungsmaßnahmen behandelt. Zugrunde liegt also ein konstruktionsgrammatisches, konzeptuelles Modell von Spracherwerb (Roche 2012, Handwerker; Madlener 2009, Tomasello 2006, 2003, Klein; Perdue 1997, Klein 1986).

Die Kinder-Akademie basiert auf einem konstruktivistischen Lernmodell, das das Handeln im öffentlichen Raum – und damit Authentizität – zum Ziel hat, zum Beispiel beim Präsentieren im Plenum, bei der Herstellung eines Filmbeitrages, bei der Erstellung eines Portfolios. Die Schülerinnen und Schüler haben in der Kinder-Akademie vergleichsweise große Freiräume für eigenständiges und eigenverantwortliches Handeln. Ein klassischer Förderunterricht findet bewusst nicht statt. Die Kinder handeln dagegen – unabhängig vom ‚Migrationshintergrund‘ – zusammen nach weitestgehend selbstgesteckten Zielen und nutzen ihre unterschiedlichen Talente und Interessen. Die Begriffe ‚focus on form‘, ‚focus on forms‘ und ‚focus on meaning‘ haben für das handlungsorientierte Konzept der Kinder-Akademie genauso wenig Bedeutung wie die Begriffe ‚implizit‘ und ‚explizit‘: Sowohl die Bewusstmachung sprachlicher Formen und grammatischer Prinzipien als auch das aktive Behandeln von für die Kinder relevanten Inhalten geschieht selbstverständlich in der Kinder-Akademie, und zwar integriert in kommunikative Prozesse und – wo Bedarf besteht – auch hervorgehoben für didaktische Zwecke. In einem solchen Lernumfeld besteht eine hohe Motivation und eine geringe Neigung zur Aggression.

Angesichts der Komplexität sprachlichen Handelns in authentischen Kontexten wurde im Pilotprojekt Kinder-Akademie der Fokus auf die Entwicklung der Kompetenzen der Kinder gelegt: sprachliche, soziale und demokratische. Nicht allein die grammatikalische Korrektheit von Sprache, sondern auch die situative Angemessenheit von Wortwahl und Tonfall sowie das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen spielen eine entscheidende Rolle in effektiver Kommunikation. Ziel schulischen Sprachunterrichts sollte also die Entwicklung eines umfassenden Sprachbewusstseins jeder und jedes Einzelnen sein, sodass Sprache als Handlungsinstrument erfolgreich verwendet werden kann. Dieses Ziel kann jedoch nicht im

luftleeren Raum erreicht werden, sondern bedarf eines authentischen Umfelds, in dem echte Sprechkanäle die Erweiterung der sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen fordern und fördern. Ein solches Umfeld versuchte die Kinder-Akademie mithilfe von Lernszenarien zu schaffen (vgl. Roche; Reher; Simic 2012: 7-27).

### 3 Das handlungsorientierte Konzept der Kinder-Akademie

Lernszenarien für das Sprachenlernen orientieren sich am fallstudienbasierten Lernen, wie es in vielen Berufszweigen und wissenschaftlichen Disziplinen schon länger verbreitet ist (siehe Piepho 2003 zum Englischunterricht und Hölscher; Vogl 2009, Hölscher; Roche; Simic 2009 zum Deutsch- und Zweitsprachenunterricht mit Lernszenarien).

Kernelement der Szenariendidaktik ist der Paradigmenwechsel, mit dem lehrerzentrierte Unterrichtsformen aufgelöst und die Aktivitäten der Lerner in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens gestellt werden. Dies geschieht jedoch nicht im Sinne unterrichtsmethodischer (vergleichsweise oberflächlicher) Beschäftigungen („activities“), die mehr oder weniger ziellos verhindern sollen, dass die Schülerinnen und Schüler das Interesse am Unterricht verlieren, sondern es geht vielmehr um ein für die Schülerinnen und Schüler relevantes Handeln und Probehandeln in authentischen Situationen mit realen Zielsetzungen. Die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler selbst fördert diese in ihrer Selbstständigkeit und verändert damit auch ihre Aufmerksamkeit und ihr Lernen in schulischen Lernprozessen ebenso wie im außerschulischen Lernen. Die Szenariendidaktik hat längst ihre Eignung für den Unterricht in allen Fächern und für alle Altersstufen von der Kita bis zur Universität bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen (Hölscher et al. 2009, Lehrwerk Berufsdeutsch 2011). Mit dem grundlegenden Konzept der Schüleraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte einerseits und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen andererseits geeignet. Zu einem Kernthema, zum Beispiel einem Experiment, einer sportlichen Aktivität oder einem literarischen Text, werden den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Aufgaben angeboten, die von ihnen erarbeitet und gestaltet werden. Je nach Interesse und Kompetenz wählen die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe aus. Sie selbst entscheiden, ob sie allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten. Bei der Auswahl der Aufgaben werden sie von ihrem Vorwissen geleitet und greifen zu einer Aufgabe, die ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht, und führen sie mit unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken aus. Das Repertoire an Arbeitsformen, die Methoden- und Medienvielfalt berücksichtigen unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernertypen. Daher finden sich die Arbeitspartner sehr oft über die Wahl der Aufgabe. Diese immer wieder neuen Gruppenzusammensetzungen bewirken – in heterogenen Gruppen –



auch immer neue dialogische Konstellationen. Die Schülerinnen und Schüler organisieren sich im Team und tauschen sich über die Gestaltung der Arbeit aus. Sie sammeln Informationen zum Thema und planen die Arbeit und die Präsentation. Informelle Gespräche und Kontakte bieten dabei vielfältige Möglichkeiten zum spontanen, auch interkulturellen Austausch. In einer Redaktionssitzung werden die ersten Ergebnisse der gesamten Lerngruppe vorgestellt und erläutert. In dieser Phase kommt es zum Austausch und zur Reflexion über (unbewusste) Wahrnehmungsmuster und es entstehen häufig und auf natürliche Weise Diskussionen mit interkulturellen Inhalten. In der Optimierungsphase werden die Ergebnisse und Rückmeldungen aus der ersten Vorstellungsrunde – oft auch mit erstaunlichem Eifer in nachmittäglicher Arbeit – in die Arbeitsergebnisse der Gruppe eingearbeitet und für die Präsentation in eine inhaltlich und sprachlich optimierte und optisch schöne Form gebracht. Dabei werden die Feinheiten und kleinen Unterschiede im differenzierten Ausdruck diskutiert und als relevant erfahren. Die Präsentation der Ergebnisse ist in der Regel der abschließende, obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios. Die Teilergebnisse werden zu einem Ganzen zusammengefügt und der Klasse zugänglich gemacht. Diese Phase ist ein wesentliches Element der Szenariendidaktik, weil sie die Schülerinnen und Schüler im Sinne des konstruktionistischen Lernmodells von Papert (1980) zu mehr, zu intensiverer und höher qualifizierter Arbeit motiviert als im herkömmlichen Unterricht und ihnen durch die Rückmeldungsmöglichkeiten des öffentlichen Raums eine Fülle qualitativ hochwertiger Lernimpulse für den Erwerb sozialer und sprachlicher Kompetenzen bietet. So wird auch in dieser Phase viel gelernt: Es gilt nicht nur, die eigene Arbeit vorzustellen und zu begründen, die dafür nötigen Techniken anzuwenden und die Ergebnisse souverän zu vertreten. Über die Ergebnisse der anderen erschließen sich durch unterschiedliche Sehweisen und unterschiedliche kulturelle Prägungen neue und weitere Erkenntnisse zu einem Thema oder einem Text. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Ergebnisse in Form von Vorträgen, Thementischen, Powerpoint-Präsentationen oder mit szenischen Darstellungen. Dies alles läuft über sprachliche Prozesse ab, die zuweilen weit über die einfachen Übungen formbasierter Ansätze hinausgehen. Auf diese Weise profitieren alle Schülerinnen und Schüler zudem von der thematischen und kulturellen Vielfalt der bearbeiteten Teilaspekte. Die Addition der unterschiedlichen Kompetenzen ist eine Bereicherung für das Lernen und auch das Spannung und Interesse Erzeugende der Szenariendidaktik. Nicht zu unterschätzen ist der Lerngewinn der Kinder und Jugendlichen dadurch, dass sie sich offen der Bewertung und der Kritik von Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften stellen und darauf reagieren. Auch hier wird der interkulturelle Dialog möglich und eröffnet den Erwerb und die Einübung kommunikativer und sozialintegrativer Kompetenzen. Die Reflexion des Lernprozesses ist ein allgemeines Ziel vieler Lehrpläne. In dem beschriebenen Kontext findet sie ganz automatisch in der Verarbeitung der Reaktionen und Nachfragen der anderen Kinder, Betreuer und Gäste statt. Das zeigen die Aufnahmen und Aufzeichnungen aus den Arbeitsgruppen und dem Plenum.

## 4 Die Szenariendidaktik in der Kinder-Akademie<sup>4</sup>

In der Kinder-Akademie entspricht die Wahl eines Workshops der Wahl einer Aufgabe in dem eben beschriebenen Verlauf eines Lernszenarios. Schullandheimaufenthalte können mit einer Kinder-Akademie sinnvoll und gewinnbringend für alle, Kinder und Lehrkräfte, genutzt werden. So können Lehrkräfte als Expertinnen oder Experten für Themen erfahren werden, die über den Schulstoff hinausgehen. Sie werden als Personen wahrgenommen, die sich für ein Thema begeistern können, selbst neugierig und interessiert an neuem Wissen sind. Als weitere Workshop-Leiter können Expertinnen und Experten oder Eltern mit beruflichem Hintergrund oder anderweitigem Expertenwissen eingebunden werden. Das Plenum bietet den Ort für die täglichen Präsentationen der Erfahrungen und Arbeitsergebnisse aus den Workshops. In dieser ‚Großform‘ eines Lernszenarios eröffnet die zunehmende Routine in den Präsentationstechniken eine erstaunliche Entwicklungschance für die Schülerinnen und Schüler:

- Sie sehen die Präsentationen der anderen Kinder und Jugendlichen und werden neugierig auf den nächsten Tag und den nächsten Workshop.
- Sie erfahren sich und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler als kompetente Wissensträger und Wissensvermittler; wenn sie den Workshop bereits kennen, hören die Kinder und Jugendlichen gespannt zu, wie die neue Gruppe den Workshop erfahren hat und die Inhalte präsentiert.
- Das Grundwissen aus den Workshops wird mit den Präsentationen durch die unterschiedlichen Gruppen in den Grundzügen täglich wieder aufgegriffen; aber mit jedem Tag steigt das Expertenwissen der Kinder und Jugendlichen an, die Präsentationen, Quizfragen und schließlich die Antworten auf Fragen aus dem Publikum werden immer fachlicher, differenzierter und detaillierter.
- Das im Plenum von den Mitschülerinnen und Mitschülern vermittelte Wissen wird als eigenes Vorwissen in die Workshop-Arbeit eingebracht, die inhaltliche Qualität, das Niveau in den Workshops steigt damit im Verlauf der Kinder-Akademie deutlich an.
- Nicht zuletzt entwickeln die Kinder und Jugendlichen eine Gesprächskultur in diesem besonderen Gremium, sie hören einander ganz genau zu (vgl. Roche et al. 2012: 49f.).

---

<sup>4</sup> Der Abschnitt zu der Darstellung des Szenarienkonzpts der Kinder-Akademie basiert auf der Projektbeschreibung von Hölscher und Roche (vgl. Hölscher; Roche; Simic 2009).

## 5 Hypothesen

Die Erprobung des Konzeptes ist geleitet von folgenden Hypothesen:

- Eine handlungsorientierte, offene Lernsituation erfordert mehr und präzisere sowie differenziertere sprachliche Interaktion und somit mehr Austausch unter den Kindern in Bezug auf Lerninhalte als der traditionelle, gesteuerte Unterricht.
- Differenzierte sprachliche Handlungen gehen mit differenzierten sozialen und demokratischen Prozessen einher.
- Handlungs- und aufgabenorientiertes Lernen modelliert authentische Kommunikation und umfasst daher alle sprachlichen Fertigkeiten in zweckgerichteter und für die Schülerinnen und Schüler relevanter Weise.
- Die offene, handlungsorientierte Lernsituation erfordert selbstgesteuertes Lernen und Kommunizieren und steigert somit die Motivation des Kindes.
- In der offenen, handlungsorientierten Lernsituation haben die Kinder die Möglichkeit, individuelles Vorwissen einzubringen, und sie nutzen diese Möglichkeit.
- Durch die offene, handlungsorientierte Lernsituation und die Chance, das zu fragen, was sie interessiert, werden die Kinder geübter in der Informationsbeschaffung und übernehmen somit Eigenverantwortung für ihr Lernen und ihren Wissenszuwachs.
- Die offene Lernform ermöglicht allen Kindern einen individuellen Zugang und wird somit der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht (Binnendifferenzierung) (vgl. Roche et al. 2012: 50f.).

## 6 Rahmenbedingungen der Kinder-Akademie

Neben der Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen war es ein wichtiges Ziel, den Kindern der Kinder-Akademie Interkulturalität und Heterogenität als Bereicherung und Lernchance erfahrbar zu machen und ihnen Impulse für Lernen und Leben zu geben. In Workshops, die nach dem Ansatz handlungsorientierten Lernens und der Szenariendidaktik strukturiert waren, sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Lernkompetenzen bewusst erleben und stärken, ihr Demokratieverständnis erweitern und ihr Wertebewusstsein weiterentwickeln.

Teilnehmer waren 48 Schülerinnen und Schüler der dritten Jahrgangsstufe der Grundschule Ichenhausen und der Mozartschule Elsenfeld (Alter 8 – 10 Jahre), die von jeweils zwei Lehrkräften ihrer Schulen begleitet wurden. Des Weiteren nahm ein Team von Evaluаторinnen des DaF-Instituts der LMU München an der Kinder-Akademie teil, die den Lernfortschritt der Kinder, insbesondere in Bezug auf sprachliche, soziale, kommunikative, interkulturelle und demokratische Kompetenzen, dokumentierten. Dies geschah hauptsächlich in den sieben Workshops,

deren Leiterinnen und Leiter ebenfalls zum Team der Kinder-Akademie gehörten. Die Arbeitsgruppen waren äußerst vielseitig und je nach individueller Zusammensetzung und Thema unterschiedlich (inter-)aktiv; so bot sich den Kindern die Möglichkeit, kochen zu lernen, Sprachspiele zu machen, sich als Zirkusartisten zu erproben, Theater zu spielen, in die Welt der Naturwissenschaften Einblick zu nehmen, Yoga auszuprobieren oder auch das Drehbuch eines Films zu entwickeln und umzusetzen.

Die Wahl des Veranstaltungsortes fiel auf das Bruder-Klaus-Heim Violau, da dieses über zahlreiche Räumlichkeiten verfügt, die für die einzelnen Workshops sowie gemeinsame Veranstaltungen genutzt werden konnten.

Die Kinder-Akademie teilte sich organisatorisch in zwei Phasen: Während der ersten sieben Tage beteiligten sich die Kinder täglich an einer anderen Experten-Gruppe, sodass am Ende dieser Zeitspanne jedes Kind jeden Workshop kennengelernt hatte. Die folgenden drei Tage verbrachten die Kinder entsprechend ihren Präferenzen in ihrem Lieblingsworkshop, wo sie ihre bereits erworbenen Kenntnisse noch vertiefen und erweitern konnten (vgl. Roche et al. 2012: 53f.).

Die Tage an der Kinder-Akademie waren folgendermaßen strukturiert: Nachdem die Gruppenzuteilung per Los stattgefunden hat, wurde gemeinsam in den Gruppen gefrühstückt, sodass ein entspanntes Kennenlernen stattfinden konnte. Im anschließenden Morgenplenum ließen die Kinder den Vortag Revue passieren, indem sie auf freiwilliger Basis Einträge aus ihren Sprachtagebüchern vorlasen. In den Workshops fand vormittags stets die Entwicklung eines gemeinsamen Erwartungshorizonts und eine von den Expertinnen und Experten moderierte Annäherung an das Thema statt; nach dem Mittagessen arbeiteten die Kinder dann eigenständig an den von ihnen gewählten Aufgaben und bereiteten gemeinsam eine kurze Präsentation ihrer Aktivitäten und Erkenntnisse des Tages vor. Die nachmittägliche Tea-Time war gefolgt von der Kinder-Universität, bei der Uni-Dozentinnen und -Dozenten sowie weitere ausgewiesene Experten auf ihrem Gebiet kindgerechte Vorträge über ihre Fachbereiche, wie z.B. Optik, Philosophie oder Hermeneutik, hielten. Im Anschluss an das gemeinsame Abendessen kamen alle nochmal im Abendplenum zusammen; hier präsentierten die einzelnen Workshop-Gruppen ihre Ergebnisse. Darauf folgend konnten die Kinder äußern, was ihnen besonders gefallen hat, was sie stört oder bedrückt und welche Wünsche sie für die nächsten Tage haben. Jeder Tag schloss mit einer Phase der Reflektion ab, während der die Kinder ihre Eindrücke des Tages in ihren Sprachtagebüchern festhalten konnten.

## 7 Methodik und Ergebnisse<sup>5</sup>

Die Daten zur Kinder-Akademie wurden hauptsächlich mittels teilnehmender Beobachtung erhoben. Dieses Verfahren empfiehlt sich aufgrund der Gegebenheiten in der offenen Lernumgebung. Um nicht störend in den Kommunikationsraum einzugreifen, hielten sich die Evaluatorinnen also stets im Hintergrund. Durch den täglichen Wechsel der Kinder in andere Workshops und den damit einhergehenden Wechsel der beobachtenden Evaluatorin konnte eine größtmögliche Reliabilität in der Datenerhebung gewährleistet werden.

Für jedes Kind wurde eine Übersichtstabelle erstellt, in der die Daten aus den verschiedenen Quellen zusammengeführt wurden. Diese Übersicht beinhaltet die Notizen aus der teilnehmenden Beobachtung, die Transkription der Videoaufnahmen sowie die Antworten aus der Lehrkräftebefragung. In einem späteren Arbeitsschritt wurde diese Übersicht komprimiert und in einem Kurzprofil für jedes Kind um die Angaben aus den Eltern- und Kinderfragebögen ergänzt. Diese Zusammenführung ermöglichte einen Abgleich der gesammelten Daten, der der Validitätsprüfung diente.

In einem weiteren Arbeitsschritt wurden die Daten aus dem Spreadsheet auf die zugrundeliegenden sprachlichen Handlungsmuster reduziert; durch die Klassifizierung der sprachlichen Äußerungen wurden diese in ihrer Quantität und Vielfalt analysierbar.

Bei der Auswertung der sprachlichen Handlungsmuster in den Beobachtungsdaten nach Quantität ergaben sich folgende fünf Verlaufsmuster: ‚zunehmend‘, ‚extrem schwankend‘, ‚schwankend‘, ‚insgesamt ausgeglichen‘, und ‚fallend‘. Die in Abb. 1 dargestellten Ergebnisse fassen die individuelle quantitative Entwicklung der dokumentierten sprachlichen Handlungsmuster für die Gesamtgruppe (48 Kinder) zusammen, bezogen auf den jeweiligen ‚Grundpegel‘ sprachlicher Aktivität eines jeden Kindes.

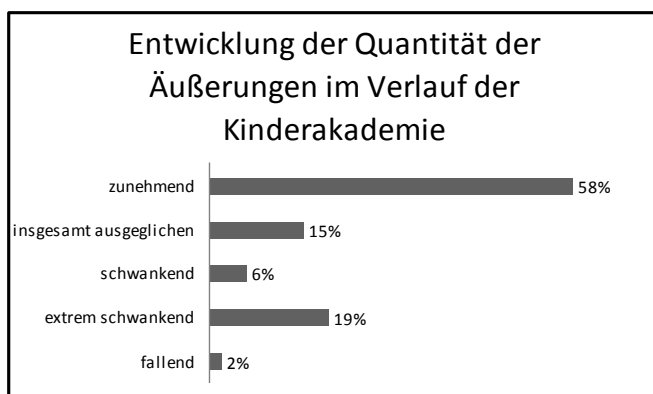


Abb. 1

<sup>5</sup> Eine ausführlichere Darstellung der Methodik findet sich in Roche; Reher; Simic 2012, 53-87.

Mit 58% ist bei der Mehrzahl der Kinder ein insgesamt steigender Verlauf der Quantität der sprachlichen Handlungsmuster festzustellen, also ein Anstieg an dokumentierten Realisierungen sprachlicher Handlungsmuster. In der zweitgrößten Gruppe (19%) schwankte die Entwicklung der sprachlichen Aktivitäten erheblich. Mögliche Erklärungen hierfür sind das variiere Interesse an den Workshopthemen, aber auch das Wohlbefinden des Kindes beim Schullandheimaufenthalt insgesamt, die unterschiedlichen Konstellationen in den Gruppen oder Heimweh. Ein insgesamt ausgeglichenes Bild zeigt sich bei sieben Kindern (15%). Die am geringsten auftretenden (leicht) schwankenden Verlaufsmuster sind bei drei Kindern (6%) anzutreffen. Nur bei einem Kind stellt sich der Verlauf insgesamt fallend dar. Dieses eine Kind hat sich mit zunehmender Dauer der Kinder-Akademie wegen Heimwehs und gesundheitlicher Probleme eher zurückgezogen, stellt damit jedoch eine Ausnahme dar. Die Verteilung der Muster zeigt deutlich, dass die meisten Kinder den Kommunikationsraum in den Workshops zunehmend produktiv für ihre eigene Sprachaktivität nutzen und sich mehr und mehr einbringen.

In der Auswertung der Beobachtungsdaten nach ‚Vielfalt der sprachlichen Handlungsmuster‘ konnten vier Verlaufsmuster herausgearbeitet werden: ‚zunehmende Differenzierung‘, ‚Konstanz auf hohem Niveau‘, ‚insgesamt ausgeglichen‘ und ‚fallend‘. Für diesen Auswertungsschritt wurde die Summe der unterschiedlichen, an einem Tag für ein Kind dokumentierten sprachlichen Handlungsmuster ausgewertet. Auch diese quantitative Auswertung erfolgte rein auf Basis der dokumentierten Beobachtungsdaten. Die folgenden Ergebnisse zeigen damit die Entwicklung der Vielfalt an realisierten sprachlichen Handlungsmustern über den Verlauf der ersten sieben Tage der Kinder-Akademie.

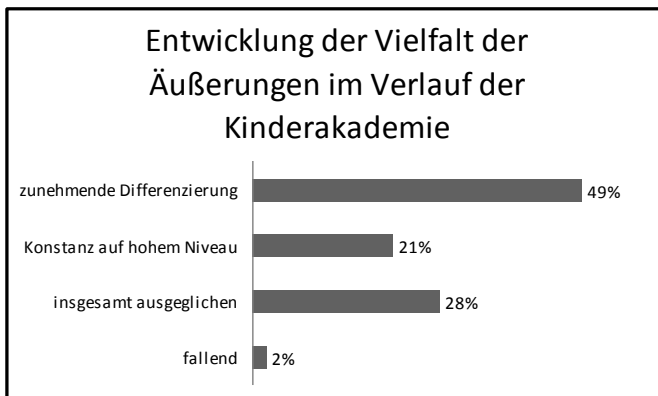


Abb. 2

Nicht ganz so stark wie in der Anzahl an sprachlichen Handlungsmustern, aber dennoch deutlich, zeigt sich der Anstieg der ‚Vielfalt der sprachlichen Handlungsmuster‘. Bei circa der Hälfte der Kinder (49%) lässt sich eine zunehmende Diffe-

renzung ihrer sprachlichen Handlungsmuster in den Beobachtungen verzeichnen. 21% nutzen bereits von Beginn an den Kommunikationsraum voll aus und bringen sich mit vielen unterschiedlichen sprachlichen Handlungsmustern konstant aktiv ein. Bei der zweitgrößten Gruppe (28%) zeigt sich ein insgesamt ausgeglichenes Verhalten bei etwas geringerer Vielfalt. Ausnahme in dieser Auswertung ist wieder das Kind, dessen Beiträge bereits in der quantitativen Auswertung die Ausnahme darstellten.

Auch die Ergebnisse der Auswertung nach Entwicklung der Vielfalt der dokumentierten sprachlichen Handlungsmuster zeigen also ein insgesamt positives Bild. So beteiligt sich etwa die Hälfte der Kinder mit zunehmend differenzierten sprachlichen Handlungsmustern in den Workshops. Bemerkenswert ist ferner, dass ein Fünftel der Kinder die Kommunikationsfreiräume in Lernszenarien bereits von Beginn an für vielfältige sprachliche Aktivitäten nutzt.

Zusätzlich zur Auswertung der sprachlichen Handlungsmuster wurden die qualitativen Aussagen über die Entwicklung der Kinder in ihren sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen aus Lehrerinterviews, Beobachtungen sowie Eltern- und Kinderfragebögen in Kurzcharakteristiken zusammengefasst. Hieraus konnten fünf Entwicklungstypen generiert werden:

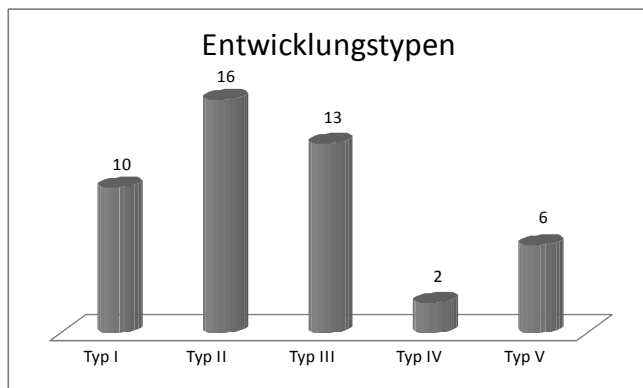


Abb. 3

Typ I: Die Zurückhaltenden/Abwartenden (5 Schülerinnen und 5 Schüler)

Der abwartende oder zurückhaltende Typ ist sehr angepasst an das schulische Lernsystem mit seinen Gegebenheiten, wie Frontalunterricht und die relativ hohe Passivität der Schülerinnen und Schüler. Die meist guten Schülerinnen und Schüler haben aufgrund dessen anfangs Probleme, die Freiheiten, die ihnen die offene Lernumgebung der Kinder-Akademie bietet, zu nutzen. Aber die meisten Kinder dieser Gruppe nehmen nach einer längeren Beobachtungsphase die Chance des selbstständigen Lernens wahr und nutzen schließlich die ihnen gebotenen neuen Möglichkeiten des handlungsorientierten Lernens. Dieser Typ findet sich unter Mädchen und Jungen in der gleichen Verteilung.

#### Typ II: Die Interessierten (13 Schülerinnen und 3 Schüler)

Die Gruppe der Interessierten nutzte die offene Lehr-Lern-Situation während der Kinder-Akademie von Beginn an für sich. Es waren Entwicklungsprozesse im kreativen und sozialen Bereich zu beobachten. Beispielsweise wurden feste Gruppenbindungen aufgebrochen und vormalige Außenseiter in die Klassengemeinschaft integriert. Hervorzuheben ist zudem, dass die Schülerinnen und Schüler dieser Kategorie die autonome Lernsituation gut angenommen haben. Bemerkenswert ist dabei, dass eine deutlich höhere Anzahl der Schülerinnen zu Beginn der Kinder-Akademie – das heißt also auf Basis der erfahrenen Schulroutine, Lerngewohnheiten und Klassifizierungen durch die Lehrkräfte – zu dieser Gruppe gehören, die Schüler also tendenziell nicht zu den Interessierten gerechnet werden können. Über die Ursachen dafür – zum Beispiel wie sich die reguläre Schule auf die Einstellung der Kinder auswirkt – ließe sich hier nur spekulieren. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler zeigen interessanterweise ein sehr ähnliches Verhalten und eine ähnliche Verhaltensänderung.

#### Typ III: Die Profiteure (2 Schülerinnen und 10 Schüler)

Die Profiteure des Lernkonzepts der Kinder-Akademie galten im schulischen Kontext meist als ‚Störenfriede‘. Auch hier ist die proportionale Verteilung von Schülerinnen und Schülern bemerkenswert. Wesentlich höher ist der Anteil der Jungen, die in der Regelschule auffällig sind. In der Kinder-Akademie betraf dies eine Reihe von Kindern in besonders eklatanter Weise und führte dementsprechend anfangs zu großen Friktionen, die jedoch ohne gravierende disziplinarische Maßnahmen beigelegt werden konnten.

Vor allem der Zugang zu den Themen und Aufgaben ermöglichte es den Kindern, den ihnen gebotenen Freiraum konstruktiv zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit und zum Lernen zu nutzen und damit das oft destruktive und aggressive, gegen sich und andere gerichtete Verhalten zu ändern. Die Schülerinnen und Schüler, die der Kategorie der Profiteure angehören, wurden trotz ihres Rufes als ‚Störenfriede‘ gut in die Gemeinschaft der Kinder-Akademie integriert.

#### Typ IV: Die Unselbstständigen (eine Schülerin und ein Schüler)

Kinder, die der Gruppe der Unselbstständigen zugeordnet werden können, funktionieren zwar im geschützten und gut strukturierten Raum der Schule, bleiben aber während der Kinder-Akademie hinter ihren schulischen Leistungen zurück. Bezogen auf die Gesamtgruppe sind dies jedoch Ausnahmen. Jeweils eine Schülerin und ein Schüler können diesem Typus zugeordnet werden.

#### Typ V: Die Konstanten (3 Schülerinnen und 3 Schüler)

Bei dieser kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern konnten durch die angewendeten Beobachtungsinstrumente keine deutlichen Veränderungen in den sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen festgestellt werden. Das liegt aber auch daran, dass sie bereits zu Beginn der Kinder-Akademie recht gut



entwickelte Kompetenzniveaus aufwiesen. Dieser Typus ist unter Schülerinnen und Schülern ähnlich häufig zu finden.

## 8 Diskussion

Das Evaluationsprojekt der Kinder-Akademie hat eine Fülle von Ergebnissen gebracht, von denen im Folgenden einige diskutiert werden sollen. In methodischer Hinsicht hat das Projekt den grundsätzlichen Entscheidungskonflikt empirischer Erforschung ganzheitlicher Verfahren zu Gunsten der externen Validität entschieden. Das erlaubt dem Projekt, bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Kinder-Akademie insgesamt einen beachtenswerten Kompetenzzuwachs zu beobachten. Dieser Kompetenzzuwachs ergibt sich aus der Nutzung und Kalibrierung unterschiedlicher Beobachtungsinstrumente (teilnehmende Beobachtung, Befragungen, Ton- und Videoaufnahmen, weitere Aufzeichnungen). Die gewählten Instrumente scheinen dem Evaluationsteam für den Zweck der Kinder-Akademie und in Bezug auf das Forschungsinteresse angemessen. Die interne Validität lässt sich damit jedoch nur beschränkt messen: Die Beobachtungen lassen sich nicht skalenwertig quantifizieren und erlauben daher keine präzisen, inferenzstatistisch belastbaren Vergleiche. Die Darstellung der Ergebnisse von Projekten, die auf die Messung des Lernfortschritts durch formorientierte Verfahren fokussieren, hat allerdings gezeigt, dass es diesen Projekten nicht gelingt, Spracherwerbsprozesse und Kommunikation in ihrem pragmatischen Kontext abzubilden. Vielmehr lässt sich ihre Messung nur auf Basis eines eingeschränkten Konzeptes von Sprache und Spracherwerbsprozessen durchführen. Diese Ergebnisse lassen daher wichtige Kompetenzzuwächse und das verbleibende Potenzial der Lerner im Wesentlichen unberücksichtigt.

Die in der Kinder-Akademie verwendeten Beobachtungsinstrumente berücksichtigen die Vorentwicklungen der Kinder im gängigen Schulsystem und messen die Nachhaltigkeit der Handlungsverfahren der Kinder-Akademie. Eine Kausalität können sie jedoch, wie alle anderen Projekte ebenfalls, nicht begründen. Jedoch wird überdeutlich, dass die Akademie allen beteiligten Kindern insgesamt günstige Bedingungen zur Entfaltung und Entwicklung all ihrer Kompetenzen bietet, die die meisten Kinder auch produktiv nutzen. Nur wenige Kinder zeigen keinerlei Fortschritte, bei keinem Kind wurden negative Entwicklungen oder Kompetenzabnahmen beobachtet.

Die Klassifizierung der Kinder in Bezug auf den Migrationshintergrund ließ sich, entgegen der ursprünglichen Absichten, nicht stringent aufrechterhalten. Das hat verschiedene Gründe: Erstens stellte sich heraus, dass die Kinder mit so genanntem Migrationshintergrund in Deutschland geboren wurden, aufgewachsen sind und so in den beiden Klassen integriert waren, dass das Kriterium Migrationshintergrund keinen erkennbaren Unterscheidungswert hatte. Zweitens hätte eine artifizielle Trennung oder Betonung des vermeintlichen Migrationshinter-

grundes die integrative Orientierung der Kinder-Akademie gefährden können. Und drittens ergab sich, dass sich die Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in ganz ähnlichen Situationen befanden und einen ähnlichen Optimierungsbedarf bei den untersuchten Kompetenzen aufwiesen. Das betraf die sprachlichen, sozialen und demokratischen Kompetenzen gleichermaßen. Bei der hier beforschten Zielgruppe schien es daher nicht sinnvoll und zielführend zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu unterscheiden.

Es stellt sich darüber hinaus die grundsätzliche, an anderer Stelle weiterzuführende Frage, inwiefern eine solche Differenzierung – bei der gegebenen Ungenauigkeit der Kriterien des Begriffes ‚Migrationshintergrund‘ und dem Vorliegen eines oft ähnlichen Optimierungsbedarfs für alle Kinder – in den betreffenden Schulen noch sinnvoll und zeitgemäß ist.

Die Entwicklungsverläufe der Kinder lassen sich vergleichsweise deutlich in fünf Profiltypen unterteilen. Diese Klassifizierung gibt Aufschluss darüber, wie Kinder eine offene Lernumgebung unterschiedlich nutzen. Dabei ist festzuhalten, dass nahezu alle Kinder auf ihre Weise die offene Lernumgebung genutzt und von den Angeboten der Kinder-Akademie profitiert haben. Somit ist davon auszugehen, dass das handlungsorientierte Konzept der Kinder-Akademie einen erheblichen Vorteil gegenüber sehr gelenkten, stark inputgesteuerten Lernformen bietet und der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Die Überprüfung der einzelnen Hypothesen ergibt folgende Befunde:

1. Eine offene, aufgabenbasierte und handlungsorientierte Lernsituation erfordert eine stärkere sprachliche Interaktion und somit einen intensiveren Austausch unter den Kindern in Bezug auf Lerninhalte und Kommunikationsmanagement sowie soziale und demokratische Prozesse.
2. Die handlungsorientierte Lernsituation ermöglicht selbstgesteuertes Lernen und steigert somit die Motivation der Kinder.
3. Die hohe Motivation bewirkt ein gesteigertes Interesse an formaler Akkuratheit von Sprache und Kommunikation, das sich unter anderem in eigenen Recherchen und Fragen an die Lehrkraft äußert.
4. In der handlungsorientierten Lernsituation haben die Kinder die Möglichkeit, individuelles Vorwissen einzubringen und nutzen diese.
5. Durch die aufgabenbasierte Lernsituation und die Chance, das zu fragen, was sie interessiert, werden die Kinder geübter in der Informationsbeschaffung und übernehmen somit Eigenverantwortung für ihr Lernen und ihren Wissenszuwachs. Dieser Effekt überträgt sich auf die schulischen Fächer und das außerschulische Lernen.
6. Die offene Lernform ermöglicht allen Kindern das Einbringen ihrer Stärken durch einen individuellen Zugang zu den Aufgaben und wird somit der Heterogenität innerhalb der Schülergruppen gerecht.

Aus diesen Befunden lässt sich schließen, dass die im schulischen Regelunterricht angestrebte Binnendifferenzierung der Heterogenität der Schülergruppen nicht

gerecht werden kann, wenn sie im Wesentlichen der Lehrkraft die Verantwortung für die Steuerung überlässt. Vielmehr zeigt sich in den handlungsorientierten, offenen Lernsituationen, dass Kinder fokussiert und diszipliniert Selbstverantwortung für das Lernen übernehmen können und dies gerne tun. Diese Beobachtung konnte das Evaluationsteam bemerkenswerterweise auch bei all den Kindern machen, die anfangs das destruktive Verhalten fortsetzen wollten, das ihnen die Lehrkräfte aus dem Schulalltag attestiert hatten. Dazu bedurfte es anfangs auch der vermittelnden Unterstützung der Lehrkräfte und Betreuerinnen und Betreuer. Klassische Disziplinierungsmaßnahmen, wie der Ausschluss von bestimmten Aktivitäten und der Entzug bestimmter Rechte oder die öffentliche Belehrung, waren dafür nicht nötig. Vielmehr half hier primär die Einbindung in interessante Gruppenarbeiten und die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben, wie sie etwa bei der Erstellung eines Filmes nötig werden. Zum großen Teil haben aber die Kinder selbst diese produktiven Lernbedingungen durch ihre Fokussierung auf die Aufgaben und ihr Rollenmanagement hergestellt. In der Selbstständigkeit und in der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen und für die Lösung der Aufgabe der Gruppe ist nach Auffassung des Evaluationsteams auch die Nachhaltigkeit des Lernens begründet: Wo Aufgaben bewusst sind, suchen die Schülerinnen und Schüler aktiv nach Lösungen. Sie entwickeln Strategien, nutzen Ressourcen und beschaffen sich, wo nötig, Hilfe. Im handlungsorientierten, selbst gesteuerten Lernen werden unterschiedliche (fächerübergreifende) Ressourcen und Kompetenzen vernetzt und gefördert. Dabei experimentieren die Kinder und erfahren den Erfolg oder Misserfolg ihres Handelns unmittelbar. Auch spielen sie mental verschiedene Lösungswege durch und diskutieren diese teilweise in der Gruppe. All dies erfordert komplexe und intensive sprachliche Tätigkeiten, die durch ein stützendes Umfeld gefördert werden können. Das so erworbene Wissen ist weniger ein episodisches, das sich auf bestimmte Situationen, Personen oder Zeitpunkte bezieht. Es lässt sich gut auf andere Lernsituationen transferieren. Das handlungsorientierte, selbst gesteuerte Lernen führt zu nachhaltigem Kompetenzerwerb und zu positivem Transfer auf andere Lernbereiche und die schulischen Leistungen im Allgemeinen.

Für jegliches Sprachenlernen und die Steigerung von Eloquenz ist die eigene Sprachanwendung unabdingbar. Wenn ein Kommunikationsraum gegeben ist, nutzen die meisten Kinder diesen auch. Zwar variiert die Intensität der Nutzung je nach Persönlichkeit und manche Kinder tasten sich langsam (über zwei bis drei Tage) an die Möglichkeiten heran, die ihnen der Kommunikationsraum bietet. Aber die meisten Kinder machen davon tatsächlich mit zunehmender Intensität, Freude und Sicherheit Gebrauch. Diese Beobachtung untermauert die eingangs dargestellte Kritik an gängigen, stark steuernden und formorientierten Förderverfahren, die zu wenig Raum für die persönliche Entfaltung der Kinder lassen.

Bemerkenswert ist ferner der aus den Eltern- und Kinderfragebögen sowie der Nachbefragung der Lehrkräfte erkennbare Zuwachs an Selbstwertgefühl, welcher aus der Übernahme und Bewältigung von als neu und schwierig empfundenen

Aufgaben resultiert. Eventuelle Misserfolge auf dem Weg zur Bewältigung der Aufgaben werden besser verkraftet, vor allem wenn das Umfeld auf Prinzipien der gegenseitigen Achtung basiert. Die Kinder wissen meist selbst, wenn etwas nicht geglückt ist. Man muss es ihnen nicht noch deutlich sagen. Hier weicht die Praxis der Kinder-Akademie ebenfalls deutlich von den Praktiken ab, die Kinder und Lehrkräfte im Schulalltag oft erfahren und produzieren.

Die neue Art der Akzeptanzkultur bedarf jedoch der Einübung und – zumindest anfangs – auch der Einforderung. Die Grundlegung fairer, demokratischer Prinzipien im Umgang miteinander ist essentiell für das Gelingen eines motivierenden Verfahrens. Sie kann durch explizite Beschäftigung mit demokratischen Praktiken, etwa im Rahmen der Kinder-Universität oder auch anhand praktischer Situationen und Konflikte aus dem Erfahrungsbereich der Kinder, dargestellt und vertieft werden. Wichtig ist aber vor allem die individuelle Erfahrung der Kinder mit (positiven) unterstützenden Reaktionen des Umfeldes trotz eines (temporären) Misserfolgs. Diese Feststellung mag überholt oder banal klingen: Das Verhalten von Lehrkräften und Kindern zeigt aber überdeutlich, dass sie es mit Bezug auf die Schulpraxis und das häusliche Umfeld nicht ist. Die von der Kinder-Akademie ausgehenden Impulse sind daher besonders wichtig für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und durchaus auch für die demokratische Kultur in ihrem Umfeld. Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern berichten von den vielfältigen positiven Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder auch nach Abschluss der Kinder-Akademie (vgl. Roche et al. 2012: 97-101).

## Literatur

- Darsow, Annekathrin; Paetsch, Jennifer; Stanat, Petra; Felbrich, Anja (2012): *Konzept der Zweitsprachförderung: Eine Systematisierung*. Unterrichtswissenschaft, 40 (1), 64-82.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für Deutsch als Fremdsprache. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hölscher, Petra; Vogl, Ingrid (2009): Vom Ritter zum erfahrenden Scholaren. Wie man Kindern das Lernen zurückgibt. *Grundschulmagazin* (4), 12-18.
- Hölscher, Petra; Roche, Jörg; Simic, Mirjana (2009): Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (2), 43-54. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic3.htm> (Zugriff: 19.10.2010).
- Klein, Wolfgang (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1997): The Basic Variety (or: Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research* 13 (4), 301-347.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The Input Hypothesis. Issues and Implications*. New York: Longman.
- Long, Michael H. (1985): Learnability and Syllabus Construction. In: Hyltenstam, Kenneth; Pienemann, Manfred (Hrsg.): *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: MultilingualMatters, 77-100.
- Medienzentrum im Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg (2011): *Kinder-Akademie Film* <http://www.mz-nuernberg.de/infoseiten/eigenproduktionen.htm> (Zugriff: 29. Mai 2012)
- Papert, Seymour (1980): *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn/Frankfurt am Main: Klinkhardt; Diesterweg.
- Roche, Jörg; Reher, Janina; Simic, Mirjana (2012): *Focus on Handlung – Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Bericht eines Pilotprojektes*. Münster: Lit-Verlag.
- Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie – Erwerb, Kognition, Transkulturation, Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11 (2), 129-158.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 31-54.
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea G. (2008): Das Jacobs Sommercamp in Bremen. In: Ballis, Anja; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Sommerschule, Sommerkurse, Summer Learning: Deutsch lernen in außerschulischem Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 14-32.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (Hrsg.): *Input in second language acquisition*. Conference on Applied Linguistics. Rowley, Mass: Newbury House Publishers, 235-253.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2006): Acquiring linguistic constructions. In: Kuhn, Deanna; Siegler, Robert (Hrsg.): *Handbook of Child Psychology. Cognition, Perception, and Language. Vol. 2*. New York: Wiley, 256-298.



# **Von der Kunst aus: Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst – Darstellung der Entwicklung, Dokumentation und Evaluation eines DaZ-Förderkonzeptes im Fachunterricht Kunst, Klasse 5**

*Tanja Fobr (Kassel, Deutschland)*

## **1 Hinführung: Das Forschungsvorhaben**

Zweisprachig aufwachsende Kinder- und Jugendliche in der Sekundarstufe I an die bildungssprachlichen Herausforderungen heranzuführen, ohne sie zu überfordern, ist die Aufgabe aller Fächer und kann insbesondere in den musischen Fächern wie Kunst sehr gut geleistet werden.

Wie kann man Kinder mit Migrationshintergrund im Kunstunterricht sprachlich fördern und ihnen gleichzeitig die geforderten fachlichen Kompetenzen vermitteln?

Dieser Frage geht das Promotionsprojekt „Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst“ nach. Empirisch evaluierte Konzepte für einen Kunstunterricht mit integrierter sprachlicher Förderung an den weiterführenden Schulen fehlen bisher. Durch eine Longitudinalstudie von zwei Jahren (2009-2011) wird belegt, dass der „sprachensible“ Fachunterricht Kunst unter Berücksichtigung der curricularen Vorgaben nicht nur möglich, sondern auch not-

wendig ist, um die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner<sup>1</sup> ganzheitlich zu fördern. Im Beitrag zum „sprachsensiblen“ Fachunterricht Kunst werden Konzepte und einige Ergebnisse aus der abgeschlossenen Pilot- sowie Hauptstudie vorgestellt. Diese Ergebnisse ermöglichen es, empirisch begründete Aussagen zum bildungssprachlichen Förderbedarf im Fach Kunst zu formulieren. Zudem werden an verschiedenen Beispielen aus der Praxis die Chancen eines handlungsorientierten Lernzugangs für die Sprachförderung im Fach Kunst aufgezeigt.

## 2 Bildkompetenz und Sprachförderung: Einblick in die Praxis

Im Kunstunterricht einer Klasse Fünf mit Zweitsprachenlernern gibt es viele Gelegenheiten, sich über Bilder, eigene Projekte und Ideen auszutauschen. Folgende Textauszüge produzierten zweisprachig aufwachsende Lerner im Alter von 10 bis 12 Jahren auf die Aufforderung hin, ein bekanntes niederländisches Gemälde aus dem Mittelalter zu beschreiben:

forne ist ein Kind. Da sind musikanden. da sind geste da ist esen da ist trinken die feierneine Hochzeit die benutzen eine Tür al trage da ist ein hund da ist ein erengast da ist ein dudelsag

Eine Bauernfrau heiratet einen Bauernmann. Die Bauernfrau sitzt vor einen scharzen vorhang neben ganz filen Menschen. Die Gäste essen und Tanzen wie wilde Tiere. Die Göste bekommen von den Kalnern das leckere essen. Die Gäste Tanzen mit musig. Die Musiker machen musik mit einen Dudelsack. Und einer schutelt alle trinken ein. Ein kleiner Junge isst Honig. Ale Menschen sind wie Bauern gekledet. Und zwei wichtiger Mensch ist nicht dar der Bauernmann und der Bräutigam. Das sind fast über 50 Menschen.

Das beschriebene Gemälde von Pieter Brueghel d.Ä. „Die Bauernhochzeit“ (1568) diente den Lernern als Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit dem Thema Feste feiern: früher und heute.

Bei den Beschreibungen fällt neben dem unfreiwillig komischen Vergleich mit den „wilden Tieren“ nicht nur auf, dass die Textlänge sehr unterschiedlich ist, sondern auch, dass dem Leser beispielsweise bei der ersten Beschreibung zunächst gar nicht klar wird, um welches Thema es sich handelt. Würde man versuchen, mit dieser Beschreibung vor seinem inneren Auge ein Bild entstehen zu lassen, dann würde man Schwierigkeiten haben, die benannten Bildgegenstände im Bildraum zu verorten, da nicht nachvollziehbar ist, in welchem Zusammenhang sie miteinander stehen. Lediglich der deiktische Ausdruck „da“ weist auf eine Verortung hin. Darüber hinaus kann die Syntax in beiden Beispielen als gleichförmig beschrieben

---

<sup>1</sup> Im vorliegenden Text wird der Einfachheit halber nur die männliche Form verwendet, die weibliche Form ist jeweils mit gemeint.



werden, weil der erste Lerner zum Beispiel sieben Hauptsätze mit Inversion gebildet hat.

Anhand dieser beiden Beispiele aus dem Kunstunterricht an einer Gesamtschule in Kassel wird der Zusammenhang von Kunst und Sprache deutlich: Schüler mit Migrationshintergrund sollten dabei unterstützt werden, Bilder wahrzunehmen und mit eigenen Worten in eine sprachlich angemessene Form zu bringen, um sich über die Eindrücke, Erkenntnisse und Ideen zum Abgebildeten auszutauschen. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten sind nicht nur in Bezug auf das Fach Kunst von Bedeutung, sondern deren Vermittlung ist für die Lerner im Hinblick auf die Bedeutung der Medien in ihrem Alltag, aber auch der Auseinandersetzung mit Bildern im gesamten schulischen Fächerkanon relevant.

### 3 Die empirische Untersuchung: Fragestellung und Zielsetzung

Fünftklässler mit Migrationshintergrund beim Erwerb der Bildkompetenz im Kunstunterricht zu fördern und ihnen gleichzeitig die notwendigen Hilfen zum Ausbau der dazu notwendigen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, ist ein Ziel des Promotionsvorhabens zum *Integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst*.

In den zwei Schuljahren, in denen das integrierte Zweitsprachenlernen im Kunstunterricht stattfand, war das Ziel, ein methodisch-didaktisches Konzept nach den Vorgaben der Bildungsstandards für das Fach Kunst in Anlehnung an die derzeit geführte kunstpädagogische Diskussion sowie an den Lehrplan Kunst (2008) für das Land Hessen zu entwickeln. Dabei sollte das Fach- und Sprachlernen gezielt miteinander verbunden werden. Dazu wurden in einer Pilotstudie von einem Schuljahr (2009-2010) und einer darauffolgenden ebenso langen Hauptstudie (2010-2011) drei Gruppen von mehrsprachig aufwachsenden Lernern mit nachgewiesenem Förderbedarf zusammengestellt, um für sie und mit ihnen ein kreatives und ganzheitliches Konzept für einen sprachsensiblen<sup>2</sup> Kunstunterricht zu erstellen und umzusetzen.

Das Integrierte Zweitsprachenlernen im Fach Kunst basierte dabei unter anderem auf den Bildungsstandards für das Fach Kunst des Bundes Deutscher Kunsterteisler (BDK) (2008). Diese sehen vor, dass Lerner bis zu einem Alter von 15 bis 16 Jahren (Klasse 10) durch den Kunstunterricht Bilder verstehen und verwenden lernen und insofern Bildkompetenz erwerben. Dazu gehören die Wahrnehmung, Beschreibung, Analyse, Deutung und Wertung von fremden und eigenen Bildern (vgl. ebd. 2008). In Bezug auf die Sprache gibt der BDK Folgendes vor: „Schülerinnen und Schüler erkennen bildnerische Sachverhalte,

---

<sup>2</sup> Die Bezeichnung *sprachsensibler* Fachunterricht wird in Bezug auf Konzepte der durchgängigen Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache-Lernern im Fachunterricht in Deutschland verwendet (vgl. Rösch 2011: 211). Die Erläuterung des Begriffes erfolgt im Kontext dieses Beitrags auf den folgenden Seiten.

Zusammenhänge, Wirkungen und stellen diese in angemessener Form sprachlich dar“ (BDK 2008).

Was genau bedeuten jedoch diese Vorgaben des BDK für die Lerner im Alter von zehn bis zwölf Jahren zu Beginn der Sekundarstufe I und wo kann die Förderung bei Lernern, die mehrsprachig aufgewachsen sind, sowohl in Bezug auf die Kunst als auch die Sprache ansetzen?

Diese Fragen sind mit Hilfe der Bildungsstandards des BDK schwer zu beantworten, da sich die Standards auf die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lerner im Alter von 15 bis 16 Jahren beziehen und insofern nur zur groben Ausrichtung des Kunstunterrichts in der fünften Klasse auf ein fernes Ziel hin dienen können. Zudem differenzieren weder die Richtlinien des BDK noch die Lehrpläne für die fünfte Klasse für das Fach Kunst in Hessen (2008) nach nicht monolingual und monolingual aufwachsenden Schülern. Um die oben gestellte Frage zu beantworten, ist eine intensive Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen der Lerner mit Migrationshintergrund und ihren Voraussetzungen erforderlich.

Die PISA-Ergebnisse haben das Bewusstsein dafür geweckt, dass auch im Fachunterricht sprachliche Defizite der Lerner dazu führen können, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Sachfächern tendenziell schlechter abschneiden als monolingual aufwachsende Schüler. Auch die Ergebnisse anderer großer Studien wie TIMS, IGLU und DESI haben gezeigt, dass die Gruppe der Mehrsprachigen, Ausländer und Migranten in der Regel als besonders förderungswürdig bewertet wurde (vgl. Chlosta; Ostermann 2010: 17).

Daraus resultiert die Forderung, das Sprach- und Fachlernen miteinander zu verbinden und dabei die Sprachkompetenzen im Fachunterricht nicht als Voraussetzung anzusehen, sondern die Fachsprache bewusst zu fördern (vgl. Rösch 2011: 207f.) und den Stoff an den Wissens- und Sprachhorizont der Lerner anzugleichen (vgl. ebd. 210). Denn mehrsprachig aufwachsende Schüler haben im Fachunterricht kein originäres Problem mit den Inhalten, vielmehr sind es die Defizite im sprachlichen Bereich, die zu schlechteren Leistungen führen. Denn Inhalte und Methoden können zu Problemen werden, wenn die Lerner wegen mangelnder Sprachkenntnisse ihr fachliches Können nur begrenzt unter Beweis stellen können (vgl. Chlosta; Schäfer 2010: 280).

## 4 Forschungsdesign

An der explorativ-interpretativen Untersuchung zum integrierten Zweitsprachenlernen im Fach Kunst nahmen an der Pilotstudie (2009-2010) eine Gruppe von acht Lernern mit Migrationshintergrund und an der Hauptstudie (2010-2011) zwei Lerngruppen von ebenfalls jeweils acht DaZ-Schülern teil.

Wie vorab schon dargelegt, bezieht sich die Untersuchung zum einen auf das Praxisfeld des Fachunterrichts Kunst und legt besonderes Augenmerk auf die Praktikabilität der Sprachförderung für DaZ-Lerner im Kontext des Kunstunter-

richts. Da es in diesem Bereich bisher keine empirischen Longitudinaluntersuchungen gibt, ist eine qualitative Untersuchung mit dem Ziel, Hypothesen aufzustellen, ein Schritt auf dem Weg, ein nahezu unerforschtes Gebiet zu erschließen und somit einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichtswirklichkeit mit wissenschaftlich fundierten Methoden zu leisten.

Da es sich in diesem Fall um Unterrichtsforschung handelt, bei der die unterrichtende Person gleichzeitig auch die Forscherin ist, basiert der vorliegende methodische Ansatz auf der Aktionsforschung oder auch Handlungsforschung. Wissenschaftler als gleichzeitig Beteiligte definieren gemäß diesem Ansatz die Problemstellung, suchen nach Ursachen, entwickeln Hypothesen, entwerfen Lösungsvorschläge, evaluieren den Erfolg dieser Interventionen und modifizieren diese gegebenenfalls (vgl. Bortz; Döring 2006: 50). Ziel der Aktionsforschung ist die „Entwicklung einer neuen Unterrichtstechnik, bei der die Praktikabilität der Methode und der Lernerfolg der Schüler unterrichtsbegleitend geprüft werden“ (ebd.: 109f.). Es geht darum zu evaluieren, ob und inwiefern ein neuer didaktisch-methodischer Ansatz umsetzbar ist. Dabei ist der Forschungsprozess ein Lern- und Veränderungsprozess, denn verschiedene Maßnahmen zum sprachlichen Lernen werden innerhalb des Kunstunterrichts eingeführt und an die Bedürfnisse der Schüler angepasst und ggf. verändert. Die Evaluation des Unterrichts erfolgt entsprechend dem Ansatz der Aktionsforschung begleitend, also formativ. Dabei sind das persönliche Urteil eines erfahrenen Evaluators über die Durchführbarkeit einer Maßnahme sowie eigene Vorstellungen zu deren Umsetzung bzw. Optimierung häufig ausschlaggebend für die Qualität der Maßnahme (vgl. ebd.: 110). Der Forscher als gleichzeitig Handelnder im Forschungsfeld verfolgt dabei das Ziel, die Praxis zu verbessern und nutzt somit die Aktionsforschung als Entwicklungsinstrument (vgl. Boeckmann 2010: 112). Während des in diesem Beitrag beschriebenen Forschungsprozesses diente die Kombination verschiedener Instrumente, überwiegend qualitativer Art, zur Erhebung der Daten für die begleitende Evaluation. Ein Grund für die Wahl der qualitativen Forschungsmethodik liegt in der Offenheit in Bezug auf den Betrachtungsgegenstand „Unterricht“ und der Orientierung an den einzelnen Fällen, in diesem Fall den Lernern mit Migrationshintergrund. „Forschung mit qualitativen Methoden strebt eine Tiefgründigkeit der Untersuchung an, in dem sie sich mehr Zeit nimmt für die Individualität des einzelnen Menschen“, so erläutern Hug und Poscheschnik (2010: 89). Auf der so gewonnenen breiten Datenbasis wird im weiteren Verlauf versucht, nach der Auswertung der Einzelgruppen und Einzelfälle zu generalisieren, um konkrete Aussagen über die Möglichkeiten des sprachsensiblen Kunstunterrichts machen zu können.

Aufgrund der Schwerpunktsetzung im Rahmen dieses Artikels können nicht alle eingesetzten Forschungsmethoden und ihr Anwendungszweck im Detail erläutert werden, daher werden nur die Wesentlichen benannt: Neben den C-Tests, den Profilanalysen und der teilnehmenden Beobachtung wurden schriftliche und mündliche Daten zur Kompetenz Beschreiben erhoben, darüber hinaus dienten sprachliche und kunstpraktische Arbeitsergebnisse gekoppelt mit den eigenen

Erläuterungen der Lerner als Basis für die Analyse. Die Anwendung verschiedener Methoden zur Erhebung, Aufbereitung, Analyse und Auswertung der Daten soll im Sinne der Triangulation verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand einbeziehen und zu einem dichterem Bild und somit zu weitestgehend abgesicherten Aussagen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes führen (vgl. Bortz; Döring 2006: 365). Weitestgehend deshalb, weil im Bereich der Erforschung von Unterricht berücksichtigt werden muss, dass es unmöglich ist, alle Faktoren zu erfassen, da das Bedingungsgefüge im Feld von zu vielen Aspekten abhängig ist.

An der Untersuchung zu den Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachlernens im Fach Kunst nahmen während der Pilotstudie insgesamt 24 Kinder aus einer fünften Klasse teil. Von diesen 24 Kindern wurde mittels C-Test, der nach den Vorgaben von Baur und Spettmann (2007) ausgewertet wurde, und Profilanalysen nach Griebhaber (2007 a, b) eine Gruppe von acht Probanden für die Unterrichtsforschung zusammengestellt. Beide Verfahren ermöglichen es, den Förderbedarf der Kinder anhand von Sprachstandsdaten zu ermitteln und so die Probandengruppen begründet zusammenzustellen.

Für die Hauptstudie wurden Daten von insgesamt 50 Kindern aus zwei fünften Klassen erhoben und der Unterricht zur Evaluierung des Konzeptes wurde mit zwei DaZ-Probandengruppen durchgeführt. Aus ethischen Gründen sollten beide Gruppen dieselbe Förderung zuteil werden, sodass auf ein experimentelles Forschungsdesign mit einer Kontrollgruppe und Experimentalgruppe verzichtet wurde.

Das Förderangebot für die Lerner mit Migrationshintergrund wurde während der Pilotstudie auf der Basis der zuvor genannten Richtlinien und Standards konzipiert, durchgeführt und evaluiert. Dabei ging es auch darum, die Wirksamkeit der Erhebungsinstrumente zu erproben und zu überprüfen, ob die Daten in Bezug auf die Forschungsfrage und die Annahmen zum sprachsensiblen Kunstunterricht aussagekräftige Informationen liefern. Im Anschluss an die Pilotstudie wurden in den Sommerferien sowohl das didaktisch-methodische Konzept als auch die Forschungsinstrumente angepasst. So hat sich beispielsweise im Rahmen der Pilotstudie gezeigt, dass die Daten, die durch einen externen, teilnehmenden Beobachter gewonnen wurden, in Bezug auf die Fragestellung von geringer Relevanz waren, sodass während der Hauptstudie darauf verzichtet wurde. Denn es war schwierig, auf der Basis der systematischen Beobachtungen und der Protokolle Rückschlüsse auf die sprachlichen Kompetenzen zu ziehen. Dafür wäre eine dauerhafte Begleitung durch den Beobachter notwendig gewesen, die aber aus Kostengründen so nicht umsetzbar war. Zudem legten die Erkenntnisse aus der Pilotstudie nahe, in der Hauptstudie schwerpunktmäßig die sprachliche Kompetenz des Beschreibens zu untersuchen. Gründe dafür waren unter anderem, dass zum einen die Förderung, zum anderen die Beobachtung einer gewissen Eingrenzung bedurften, um neben den globalen Aussagen zum Unterrichtsverlauf auch konkrete Analysen eines Sprachbereiches zu ermöglichen.

Während der Hauptstudie wurden nach einer Beobachtungsphase zwei Unterrichtseinheiten mit verschiedenen Teileinheiten zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Ziel war es auch hier, ausgehend vom Fach Kunst, Möglichkeiten der Verbindung von Fachlernen und Sprachlernen nachzuweisen, indem zwei weitere Unterrichtseinheiten zu den thematischen Schwerpunkten Farbe und Zeichnung erprobt wurden. Die Dokumentation der Unterrichtsplanung und Durchführung sowie die anschließende Evaluierung jeder Doppelstunde dienen der Hypothesengenerierung zum sprachsensiblen Fachunterricht Kunst. Das neue didaktisch-methodische Konzept für die Lerner mit Migrationshintergrund wurde wiederum formativ evaluiert und entsprechend des Ansatzes der Aktionsforschung während des laufenden Schuljahres mehrfach modifiziert. Dabei dienten auch die schriftlichen und mündlichen Leistungen der Probanden aus dem Unterricht dazu, zu untersuchen, wie die Lerner mit dem neu erstellten Material umgehen und welche fachlichen und sprachlichen Kompetenzen und Probleme sie haben.

Nach der Hauptstudie schloss sich die die Aufbereitungs- und Auswertungsphase, die bis jetzt andauert, an. Nun geht es darum, genauere Aussagen zum Förderbedarf im Fach Kunst zum einen im Hinblick auf den ausgewählten Kompetenzbereich Beschreiben, zum anderen auf generelle Ansatzpunkte der Förderung zu machen. Statt der Defizite sollen die Stärken der Lerner, ihre tatsächlich vorhandenen Kompetenzen in Bezug auf die zu erlernenden Gegenstände im Vordergrund der Auswertung stehen.

Welche Kompetenzen und Stärken der Schüler beim integrierten Zweitsprachenlernen gefördert werden, wird im folgenden Abschnitt erläutert.

## **5 Sprachsensibler Fachunterricht Kunst: Von der Kunst aus denken und planen**

Fachunterricht und Sprache sind untrennbar miteinander verbunden, denn das „fachliche Verständnis offenbart sich durch Sprache“ (Gaebert; Bannwart 2010: 57ff., zit. nach Rösch 2011: 213). Aber auch umgekehrt lässt sich feststellen, dass durch die Sprache das fachliche Verständnis erweitert oder sogar vertieft werden kann, denn die Sprache ermöglicht den Austausch über unsere Eindrücke und das Gelernte und gerade diese Kommunikation ist ein essentieller Bestandteil des Lernerfolges und -fortschrittes.

Daher ist es auch notwendig, Lerner, die den fachsprachlichen Anforderungen noch nicht gewachsen sind, zu unterstützen und sie entsprechend ihrer Kenntnisse zu fördern. Mit Beginn der Sekundarstufe I, Klasse Fünf, nimmt mit dem Anteil des Fachunterrichts auch der Anteil der sprachlichen Herausforderungen für die Lerner zu. Sprachsensibler Fachunterricht strebt in diesem Zusammenhang ausdrücklich die Kompetenzförderung sprachschwacher Lerner an (vgl. Rösch 2011:

211). Sprachsensibler Fachunterricht meint nach Leisen (2010: 3) „den bewussten Umgang mit Sprache beim Lehren und Lernen im Fach“.

Leisen (vgl. 2010: 7) hebt zudem hervor, dass die Fachsprache jedes Faches besondere Anforderungen an die Lerner stellt und gerade deswegen die sprachliche Unterstützung, die dazu beiträgt, die Bildungssprache<sup>3</sup> zu entwickeln, wichtig ist. Er betont aber auch, dass nicht die Sprache im Fachunterricht im Vordergrund steht, sondern das Fachlernen und demzufolge fachliche Themen, Inhalte, Lerngegenstände und Kompetenzen den Unterricht bestimmen (vgl. 2010: 32). In seinem Handbuch zur Sprachförderung im Fachunterricht (2010) stellt Leisen verschiedene Methodenwerkzeuge vor, die dazu dienen, sprachschwache Lerner schrittweise an die Herausforderung der Fachsprache heranzuführen und ihnen geeignete sprachliche Mittel zur Verfügung zu stellen. Diese Werkzeuge werden meist am Beispiel von Physik, Biologie und Geschichte erläutert. Es gibt bisher jedoch keine Beispiele aus dem Kunstunterricht. Da, wie Rösch (2011: 214) betont, der sprachensible Fachunterricht nur auf der Basis der jeweiligen Fachdidaktik zu konzipieren sei, werden im Folgenden die didaktisch-methodischen Überlegungen zum sprachsensiblen Kunstunterricht den konkreten Erläuterungen zum Unterrichtsverlauf vorangestellt.

Die Vermittlung der fachlichen Kompetenzen, deren Erwerb durch die parallele Vermittlung sprachlicher Kompetenzen unterstützt wird, steht folglich im Vordergrund des sprachsensiblen Fachunterrichts Kunst. Dabei wird die Entwicklung der Sprache insofern durch die Fachinhalte bestimmt, als dass praktisches und sprachliches Handeln miteinander verbunden werden. Bei der kontextuellen Einbindung des Erlernens der Sprache sollen die Lerner an einen bewussten Umgang mit der Sprache in authentischen Situationen herangeführt werden.

Die Planung und Durchführung des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst erfolgte unter Berücksichtigung kommunikativer und handlungsorientierter Ansätze. Ziele sind demzufolge, die Lerner an das selbstgesteuerte Handeln heranzuführen und sie durch den Austausch in Partner- und Gruppenarbeitsphasen Kompetenzen erarbeiten und anzuwenden zu lassen. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich dabei an den Vorgaben der Bildungsstandards für das Fach Kunst (2008), die den Erwerb der Bildkompetenz voranstellen. Diese Kompetenz, bei der die sprachlich angemessene Darstellung von bildnerischen Sachverhalten, Zusammenhängen und Wirkungen von zentraler Bedeutung ist, ist im Hinblick auf alle anderen Fächer, bei denen Bilder in verschiedenen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden, relevant. Aber auch in Bezug auf die Lebenswelt der Schüler, deren Umfeld aufgrund der starken Medienpräsenz durch Bilder geprägt ist, ist es wichtig, an den Umgang mit den visuellen Medien (vgl. Billmayer 2008: 9), ihre Beschaffenheit und ihre Wirkung stufenweise heranzuführen, sodass

---

<sup>3</sup> Bildungssprache ist laut Gogolin (2009) dasjenige sprachliche Register, mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann (in Anlehnung an Habermas 1977). Bildungssprache sei relevant für den Bildungserfolg, weil sie in Lernaufgaben, Lehrwerken und in Prüfungen verwendet werde.

die Lerner sich über ihre visuellen Erlebnisse und Eindrücke auf mehr als nur einer inhaltlichen Ebene austauschen können.

Kirchner hebt hervor, dass das Fach Kunst - anders als in anderen Fächern - stärker emotional geprägt sei und einen sinnlichen Zugriff auf die Wirklichkeit ermögliche (vgl. Kirchner et. al 2006: 11). Wie Kirchner weiter erläutert, erfahren Schüler aufgrund dieses sinnlichen Zugangs und der starken subjektorientierten Tätigkeit im Kunstunterricht nicht nur, wie sie sich in der gestalteten Umwelt besser zurecht finden, sondern auch, dass sie Wirklichkeit selbst gestalten können. Ästhetische Erfahrungen sind so „ein Feld der Erprobung“ (vgl. ebd. 19). In diesem Feld können Schüler gestalterisch, eigenständig und spielerisch ihre eigenen Erfahrungen sammeln und ihren eigenen Ideen nachgehen.

Kirchner begründet die Leistung der ästhetischen Bildung durch genau diese Tätigkeit, die einen Beitrag zur Identitätsbildung der Schüler leistet: „Für die ästhetische Bildung ist in diesem Zusammenhang interessant, dass die Identitätsentwicklung von sinnlichen Erfahrungen und ästhetischen Wahrnehmungen sowie deren Reflexion begleitet wird.“ (vgl. ebd. 19) Gerade diese Auffassung des Kunstunterrichts als Erprobungsfeld für die sinnliche Erfahrung und Wahrnehmung macht den offenen Charakter des Faches Kunst deutlich. Diese Offenheit, die sich manchmal auch als Schwierigkeit darstellt, wenn es darum geht, das Fach auf bestimmte Leistungsmerkmale festzulegen, ist in Bezug auf den Gestaltungsspielraum im Unterricht sein großer Vorteil gegenüber anderen Fächern. Denn sie kann auch eine Chance für sprachschwache Lerner sein, die insbesondere durch Erfolgserlebnisse aus dem Bereich der sinnlichen Erfahrung durch die Gestaltung sowie der Wahrnehmung von etwas bisher Unbekanntem und der Reflexion darüber Zuversicht für ihr Handeln insgesamt gewinnen können. Dabei spielt auch eine große Rolle, dass es beim gestaltenden Tun nicht den einen richtigen Lösungsweg gibt, sondern der eigene, der selbst entdeckte Weg vielleicht gerade der richtige ist. Ihre Bildfindungsprozesse und ästhetischen Produkte beschreiben und in Beziehung zu anderen Arbeiten setzen zu können, sind im Zusammenhang damit nur einige Ziele der Förderung im sprachsensiblen Fachunterricht Kunst.

## **6 Integriertes Zweitsprachenlernen im Fach Kunst: Einblick in die Praxis**

Welche fachlichen und sprachlichen Kompetenzen im Fach Kunst benötigt werden und gefördert werden können, soll im Folgenden an einer Unterrichtseinheit dargestellt werden.

Der Lehrplan für die Klasse Fünf bildet die inhaltliche Planungsgrundlage für die Einheit „Feste feiern: Der gedeckte Tisch: interkulturell und bunt“ (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002). Die im Lehrplan Kunst formulierten inhaltsorientierten Richtlinien umfassen drei Bereiche:

- Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung: Ausdrucksqualitäten farbigen Gestaltens
- Dingphantasien zwischen Chaos und Ordnung: Ausdrucksqualitäten zeichnerischen und grafischen Gestaltens
- Spielobjekte: Ausdrucksqualitäten plastischen Gestaltens (vgl. Hessisches Kultusministerium 2002: 11-15)

Im Rahmen der Einheit „Feste feiern: Der gedeckte Tisch: interkulturell und bunt“ ist der erste Themenkomplex „Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung: Ausdrucksqualitäten farbigen Gestaltens“ ausführlich behandelt worden. Das Thema Farbe stand hier im Vordergrund. Die Schüler haben wie im Lehrplan gefordert Farbveränderung und Farbdifferenzierung mittels Mischen, Aufhellen, Abdunkeln und Abstimmen erprobt (vgl. ebd: 11f.).

Wie zuvor schon kurz ausgeführt, war es auch hier wichtig, die Lerner im Alter von zehn bis 12 Jahren zunehmend an das selbstgesteuerte Lernen heranzuführen und sie mit Sachverhalten, Aufgaben und Problemen zu konfrontieren, die auch in Bezug zu ihrer Lebenswelt stehen. Außerdem sollten sie durch das Sprechen über diese Sachverhalte und durch die praktische Erprobung dazu angeregt werden, sich mit neuen, bisher fremden Gegenständen und Anschauungen auseinanderzusetzen.

Für die Hauptstudie wurden zwei Lerngruppen mittels der zuvor beschriebenen Tests und Verfahren (vgl. Abschnitt 3) zusammengestellt. Die beiden Lerngruppen bestanden aus jeweils acht Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen Förderbedarf vorlag.

Nachfolgend sind die Teileinheiten des umfangreichen Projektes im Überblick dargestellt. Die ersten beiden Teile werden nachfolgend ausführlich beschrieben.

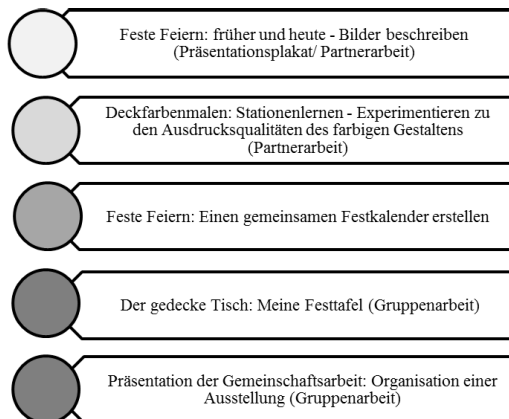


Abb.1: Arbeiten der Schülerinnen und Schüler der Eichendorff-Schule (© J. Fischer/T. Fohr)



Die Lerner konnten in der ersten Teileinheit „Feste Feiern: früher und heute“ ihre Kompetenzen in dem vom BDK (2008) beschriebenen Bereich „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ Eindrücke zu dem Bild „Bauernhochzeit“ (1568) von Pieter Brueghel d.Ä. in Teamarbeit sammeln, ihre Wahrnehmung und Empfindungen beschreiben sowie Skizzen und Notizen in Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk und seinen Bildgegenständen anfertigen und letztendlich ein Plakat zu dem Bild erstellen und präsentieren.

Dabei war die Auseinandersetzung mit dem Gemälde von Brueghel d.Ä. eine erste Annäherung an das Thema Feste und diente dem interkulturellen und historischen Vergleich von Hochzeitsfeiern früher und heute sowie Hochzeiten in verschiedenen Kulturkreisen und Religionen. Nicht nur Aspekte der Festkultur, sondern auch die der Festgestaltung, die für die spätere praktische Arbeit von Relevanz sein sollte, wurden hier bereits angesprochen.

Da es den Schülern bei der Betrachtung des Brueghel-Gemäldes Schwierigkeiten bereitete, die Verhältnisse der Bildgegenstände zueinander zu beschreiben und ihnen bei der Beschreibung teilweise die treffenden Worte fehlten, wurden Hilfen zur selbstgesteuerten Erarbeitung des Wortschatzes bereit gestellt. Zum Beispiel gab es die Möglichkeit, eine Reihe von Begriffen den Bildgegenständen in Teamarbeit zuzuordnen. Des Weiteren bekamen sie Unterstützung beim Anfertigen der Notizen in Form von Hilfefzetteln mit Leitfragen und zuvor gemeinsam erarbeiteten Beispielen. Durch diese Vorbereitung konnten sie das Beschreiben der von ihnen ausgewählten Bildgegenstände selbstständig erproben.

Während des Unterrichts gab es hinsichtlich der sprachlichen Umsetzung der Bildbeschreibung beispielsweise Probleme im Bereich Lexik: Die Lerner entdeckten sehr viele Details auf Brueghels Bild, für die sie aber keine entsprechende Bezeichnung kannten. So waren vielen Schülern mit Migrationshintergrund die Worte Knecht, Schürze, Weinkrug, Ähren oder auch Dudelsack unbekannt, da die damit bezeichneten Gegenstände in der alltäglichen Lebenswelt der Lerner vermutlich von geringer Bedeutung sind oder gar nicht vorkommen. Zudem konnten die Probanden die Lage der Bildgegenstände mittels Lokaladverbien nur ansatzweise beschreiben. Zur Lagebeschreibung werden im Allgemeinen deiktische Ausdrücke wie da, dort herangezogen, selten und oftmals fehlerhaft verwendeten die Schüler Begriffe wie vorne links, hinten rechts oder Lokalpräpositionen wie neben, über, unter, wenn es darum geht, Bildgegenstände zueinander in Beziehung zu setzen.

Obwohl sich über die hier benannten Fördernotwendigkeiten und -möglichkeiten noch weitere auftraten, war das Ziel dieser Einheit zunächst, dass die Lerner ihre individuellen Eindrücke, ihre Wahrnehmung der Bildgegenstände beschreiben und ihre Empfindungen in Bezug auf die Bildgegenstände äußern konnten. Die Bildbetrachtung sollte nicht zur Sprachförderung funktionalisiert werden. Vielmehr war die Kunst und der Umgang mit der Kunst zu verstehen als „tatsächliches Zaubern aus eigenen Töpfen, selbstverantwortlich und auf mehr als doppeltem Boden“ (Balkenhol 2012: 39) und damit als ein Leitgedanke, der dem sprachsensiblen Fachunterricht Kunst vorangestellt wurde. Insofern war es das Ziel, den Kindern

zu helfen, sich individuell in Bezug auf die Kunst ausdrücken zu können und so der Unbestimmtheit der Kunst ihren ureigenen Raum zu lassen.

Während der Folgeinheit „Deckfarbenmalen: Stationenlernen – Experimentieren zu den Ausdrucksqualitäten des farbigen Gestaltens“ konnten die Lerner ihren Lernprozess an Stationen beispielsweise zum Mischen, Aufhellen und Abdunkeln von Farben oder zum Farbauftrag selbstständig planen und gestalten. Anhand von Stationenkarten mit Anleitungen zum Experimentieren konnten sie gemeinsam verschiedene Techniken erproben und ihre Beobachtungen zu den Ergebnissen oder Lösungswegen beschreiben.

Neben Pflichtstationen konnten die DaZ-Lerner an Wahlstationen auf spielerische Art und Weise ihr Wissen vertiefen. Bei Experimenten zur Materialerkundung und Verwendung von Deckfarben wendeten die Lerner an jeder Station ihre selbstständig erarbeiteten Lösungswege bei einer kleineren praktischen Arbeit an, die thematisch im weitesten Sinne mit dem Thema Feste feiern und Festessen verknüpft war.

Während der Arbeit an den Lernstationen wurden folgende sprachliche Kompetenzen gefordert und auch durch den Einsatz von Hilfen gefördert: Die Schüler sollten die Arbeitsanweisungen an den Stationen lesen, verstehen und in praktisches Handeln übertragen und im Anschluss beispielsweise ihre Beobachtungen der Experimente sowie ihre Ergebnisse beschreiben und dabei Fachwortschatz wie z.B. Haarpinsel, aufhellen, abdunkeln oder die treffenden Farbbezeichnungen anwenden. Bei der Beschreibung fassten sich die meisten Lerner kurz, beschrieben ihr Ergebnis nur in einem oder zwei Worten. Den Kindern fiel es schwer, ihre Ideen zur weiteren Verwendung der Techniken in Worte zu fassen, obwohl sie bei der Anwendung der Technik im praktischen Bereich sehr kreativ vorgehen, wenn sie einen thematischen Impuls bekamen. Auf der Basis dieser Beobachtungen scheint es einerseits, als ob die Lerner eine Verfahrensweise oder Technik ohne inhaltlichen Bezug schwieriger mit eigenen Ideen füllen können und es nicht an Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich lag, dass sie ihre Ideen nicht formulierten. Andererseits könnte es sein, dass gerade die sprachlichen Probleme die Schüler darin blockiert haben, die Verfahrensweise oder Technik richtig anzuwenden, da sie gleichzeitig in zwei Dingen gefordert und damit vielleicht überfordert wurden.

Diese zwei auszugsweise dargestellten Teileinheiten sollen verdeutlichen, dass im Kunstunterricht die sprachliche Handlungsfähigkeit notwendig ist, wenn sich die Lerner über ihre Erfahrungen, Wahrnehmung, ihre Ideen und Vorgehensweisen austauschen.

Von einem Austausch zur, über die und mit der Kunst können Lerner mit Migrationshintergrund in Bezug auf den Ausbau ihrer sprachlichen Kompetenzen profitieren, da gerade die Unbestimmtheit und der Freiraum im künstlerischen Schaffen und in künstlerischen Werken es ermöglicht, sich auch mit begrenzten Mitteln zu äußern und diese Mittel schrittweise und unterstützt auszubauen. Busse (2004: 16) hebt ein in diesem Zusammenhang wichtiges Merkmal des Faches Kunst hervor, indem er feststellt: „Das Fach Kunst hat heute methodisch wie

inhaltlich viele Affinitäten zu anderen Unterrichtsfächern (...), doch die Besonderheit liegt darin, selbst dem Gesicherten das Spiel, dem Wissen die Fiktion, dem Wirklichkeitssinn den Möglichkeitssinn entgegenzustellen, um das Unbekannte, Fremde und Ungewohnte erkennbar werden zu lassen.“ Diese Möglichkeiten, die Grenzüberschreitungen und das Spiel kann sich in jedem Gestaltungsprozess und dessen Formulierung neu entfalten und bietet über die hier bereits dargestellten Teileinheiten hinaus unendlich fortsetzbare, variantenreiche Erprobungsfelder für ein integriertes Zweitsprachenlernen im Fach Kunst.

Falls Wittgensteins These „Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt“, die in seinem *Tractatus logico-philosophicus* (2011: 5.6) gesetzt wird, empirisch nachgewiesen werden könnte, so sollten nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei der Entfaltung ihrer eigenen Vorstellungswelten und den Austausch über ihre Ideen unterstützt werden, sondern auch monolingual aufwachsende Schüler könnten von einem reflektierten Umgang mit der Sprache im Kunstunterricht profitieren. Denn im Verlauf des Projektes zu den Möglichkeiten des integrierten Zweitsprachenlernens im Fach Kunst für die DaZ-Lerner im Alter von zehn bis 12 Jahren hat sich gezeigt, dass eine Verbindung von Fachlernen und Sprachförderung unter der Voranstellung der fachdidaktischen Ziele möglich ist. Eine erste Auswertung der Daten hat ergeben, dass es im Hinblick auf die sprachlichen Kompetenzen im Fachunterricht Kunst, insbesondere in dem Kompetenzbereich Beschreiben, sogar notwendig ist, den Schülern Hilfen anzubieten, damit sie sich zu ihren eigenen und anderen Bildern so äußern können, dass ein Austausch über das Wahrgenommene stattfindet und die Gedanken zur Kunst nicht nur im selbstreferentiellen Bereich verbleiben, sondern durch die Kommunikation zu neuen Erkenntnissen führen und auch zur Entdeckung neuer Perspektiven auf die dargestellte Bildwelten und somit auch der eigenen Welt.

Diese Bildungschancen des Faches Kunst weiter auszubauen und auch zur Förderung der zweisprachig aufwachsenden Schüler zu nutzen, ohne dabei zu geschlossenen Unterrichtskonzepten mit Sprachförderschwerpunkt zu tendieren, sondern das Spiel rund um Kunst und Kommunikation über und mit der Kunst zu ermöglichen, ist eine zentrale Forderung, die aus der zweijährigen Arbeit im Rahmen des beschriebenen Projektes resultiert. Dies hieße, für die Kunst im Rahmencurriculum der Sekundarstufe einen größeren Stundenumfang zur Verfügung zu stellen und das Fach Kunst – statt einer Platzierung des Unterrichts am Rande der Stundentafel – wieder mehr in den Mittelpunkt zu rücken. Somit würden die Türen für ein spielerisches, ganzheitliches und differenziertes Erlernen der Sprache durch praktische und theoretische Auseinandersetzung mit Bildern geöffnet.

## Literatur

- Balkenhol, Bernhard (2012): *in Kunst, um Kunst und um Kunst herum*. Kunstpädagogische Positionen, Bd. 23, Hamburg: REPRO LÜDKE. [http://mbr.uni-koeln.de/kpp/\\_kpp\\_daten/pdf/KPP23\\_Balkenhol.pdf](http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP23_Balkenhol.pdf) (Zugriff: 12.09.2012).
- Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie (2007): Sreening – Diagnose – Förderung: der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach Verlag, 95-111.
- BDK Fachverband für Kunstpädagogik (2008): *Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss*. Erfurt. [http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front\\_content.php?idcat=5&idart=41](http://www.bund-deutscher-kunsterzieher-nrw.de/front_content.php?idcat=5&idart=41) (Zugriff: 21.06.2010).
- Billmeyer, Franz (Hrsg.) (2008): *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*. München: kopaed.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Handlungsforschung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Franke Attempo, 112.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicole (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer.
- Busse, Klaus-Peter (Hrsg.) (2004): *Bildungsspiele: Kunst unterrichten*. Norderstedt: Books on Demand.
- Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten (2010): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 17-33.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea (2010): Deutsch als Zweitsprache im Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 9. Deutsch als Zweitsprache*. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 280-297.
- Gogolin, Ingrid (2009): *Schule macht sprachlos. Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und andere Schul-Aufgaben*. [http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d113/Referat\\_Ingrid\\_Gogolin\\_26112009.pdf](http://www.arbeiterkammer.com/bilder/d113/Referat_Ingrid_Gogolin_26112009.pdf) (Zugriff 10.11.2012).
- Grießhaber, Wilhelm (2007a): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.: Fillibach Verlag, 31-49.

- Grießhaber, Wilhelm (2007b): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 185-198.
- Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) (2008): *Verordnung zum Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache*. Vom 5. August 2008 Gült. Verz. Nr. 7200. <http://www.bildungserver.de/db/fwu/mlesen.html?Id=29231> (Zugriff 06.02.2010).
- Hug, Theo; Poscheschnik, Gerald (2010): *Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium*. Konstanz: UKV.
- Kirchner, Constanze; Ferrari, Markus Schiefer; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2006): *Ästhetische Bildung und Identität*. München: kopäd.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: varus.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.
- Wittgenstein, Ludwig (2001): *Tractatus logico-philosophicus*. Berlin: Akademie-Verlag.



# **Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen – Zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts**

*Kristina Peuschel (Leipzig, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Eine wichtige Aufgabe bei der Vermittlung von Fremdsprachen ist es, die Lernenden zu einer angemessenen Teilhabe an den Diskursen der jeweiligen Zielsprache zu befähigen. Der Begriff der Teilhabe/Partizipation ist bisher für die Fremdsprachenforschung nicht erschöpfend bearbeitet. Aus diesem Grund leistet der vorliegende Beitrag in einem ersten Teil grundlegende begriffliche Differenzierungen. Anschließend wird gezeigt, wie mit dem Erstellen von Podcasts durch Deutschlernende verschiedene Ebenen von Partizipation erreicht werden können. Es wird vorgeschlagen, den Begriff der Teilhabeorientierung für fremdsprachendidaktische Zwecke zu nutzen und in methodische Konzeptionen der Fremdsprachenvermittlung einzuschreiben.

## **2 Modelle von Partizipation in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion**

Den Ausgangspunkt der hier präsentierten Argumentation liefern soziokulturelle Ansätze der fremdsprachendidaktischen Forschung, eine intensive Auseinandersetzung mit Projektkonzeptionen im Kontext DaF-/DaZ sowie die Kenntnis der Einsatzmöglichkeiten von Web 2.0-Anwendungen im Fremdsprachenunterricht. Im Rahmen soziokultureller Modelle und Theorien fremdsprachlicher Lehr-Lern-

prozesse wurde in den letzten Jahren verstärkt auf Begriffe wie *agency* oder *participation* eingegangen (vgl. Pavlenko 2002, Block 2003, Lantolf 2008, Lantolf; Poehner 2008, Lantolf; Thorne 2008). Es wurde mit diesen Begriffen gearbeitet, um u.a. die Komplexität fremdsprachlicher Lernprozesse anzuerkennen und Lernende als „agents in charge of their own learning“ (Pavlenko 2002: 292) und damit als für das Lernen in allen Ebenen verantwortliche Persönlichkeiten innerhalb der sie beeinflussenden soziokulturellen Bedingungen zu betrachten. Teilhabe an einer sozialen Gruppe gilt in soziokultureller Perspektive als eines der Grundmotive des Lernens von Fremdsprachen (vgl. Block 2003: 102). Dabei sind die Begriffe *participation*, Partizipation und Teilhabe im deutschen Sprachraum üblich. Sie bezeichnen im Allgemeinen die Beteiligung Einzelner am demokratischen, politischen und öffentlichen Leben. In kulturwissenschaftlich ausgerichteten Arbeiten wird Lernen als Kulturelle Teilhabe konstruiert. Gegen einen als verengend empfundenen Kompetenzbegriff wird argumentiert (vgl. Hartung u.a. 2010). Pädagogische und soziopolitische Teilhabekonzepte liegen vor allem aus dem Bereich der Förderung von Menschen mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen vor. Die Zeitschrift mit dem Titel „Teilhabe“ des Vereins Lebenshilfe e.V. ist hier das wohl prominenteste Beispiel (vgl. [http://www.lebenshilfe.de/de/unsere\\_angebote/zeitschriften/teilhabe/index.php](http://www.lebenshilfe.de/de/unsere_angebote/zeitschriften/teilhabe/index.php), 03.10.2012).

Das besondere Potential von Web 2.0-Anwendungen und -Angeboten liegt in der Partizipation an einer potentiell weltweiten Öffentlichkeit. Es handelt sich hier um digitale Mitmach-Angebote, die bereits in vielen fremdsprachenspezifischen Lernarrangements und der Lehrerausbildung verwendet werden: gemeinsame Blogs für das kooperative digitale Schreiben, fachspezifische Institutionen in sozialen Netzwerken oder die Verwendung aktueller Videos aus dem Internet als Material im Unterricht u.a. sind keine Seltenheit mehr. Die Arbeiten von Biebighäuser (2011), Müller-Hartmann; Schocker-v. Ditfurth (2004), Schmidt (2008), Schmidt (2009), Peuschel (2006, 2007, 2009a, 2012b), Würffel (2008) u.a. sowie jüngste Veröffentlichungen zu Aufgabenformaten für Web 2.0-Anwendungen (Biebighäuser; Zibelius; Schmidt 2012) zeugen von der aktuellen Dynamik der Diskussion dieses Themenbereiches im Kontext des Fremdsprachenlernens. Lernende können hier die sprachliche und visuelle Realität des Internets aktiv mitgestalten. Der Gebrauch der Fremdsprache ist einerseits Voraussetzung für die Rezeption fremdsprachlicher Inhalte aus dem Netz und bietet andererseits die Möglichkeit, „insgesamt an den medialen Diskursen teilzunehmen und mit anderen Menschen (...) zu kommunizieren.“ (Schmidt 2009: 28)

Teilnehmen, partizipieren, teilhaben – in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion ist bisher vor allem das Konzept des Lernens als *Legitimate Peripheral Participation* oder auch *situated learning* (Lave; Wenger 1991) bekannt. Es ist ein Referenzkonzept für verschiedene methodische Konzeptionen, so auch für das Lernen in Projekten im Kontext DaF/DaZ. Der Rückgriff auf dieses Modell erwies sich für die empirische Untersuchung fremdsprachlichen Handelns und gesellschaftlicher Teilhabe in der Durchführung von Radio- und Podcastprojekten im Kontext



DaF als besonders gewinnbringend (vgl. Peuschel 2012a). Die Autorinnen gehen von der Gleichzeitigkeit von Lern- und Handlungsprozessen aus. Lernende Individuen nehmen im Verlauf einer bestimmten Lernzeit am gewählten Lern- und Ausbildungsfeld in zunehmenden Maße teil, gestalten es mehr und mehr mit. Lave und Wenger charakterisieren dabei das Lernen als *Legitimate Peripheral Participation* und damit als eine besondere Art des Agierens innerhalb einer *Community of Practice*. Diese soziale Praxis des Lernens wird anhand der Formen und Felder von Partizipation und anhand der Art und Weise der Interaktion zwischen Experten und Neulingen beschrieben. Das Lernen wird als ein sich entfaltendes (*evolving*) und sich stets erneuerndes (*continuously renewed*) Beziehungsgeflecht (*set of relations*) in kommunikativen Praxisgemeinschaften dargestellt, in dem Aktivitäten, Tätigkeiten, Aufgaben, Funktionen und das Verstehen verteilt sind (vgl. Lave; Wenger 1991: 52f.). In Bezug auf das hier verwendete Begriffsinventar und die darunter liegenden theoretischen Felder schrieb Schmelter (2004):

(Der) Fremdsprachenunterricht (stellt) eine distinktive Praxisgemeinschaft mit eigenen Anforderungen und Lernzielen (dar). Abgesehen davon, dass die Grenzen und Zugehörigkeiten zu sprachlichen Praxisgemeinschaften nicht eindeutig sind, (...) kommt hier hinzu, dass im Klassenraum die sprachliche Gemeinschaft, deren Mitglieder die Lerner zumindest potenziell werden sollen, im Fremdsprachenunterricht immer nur medial oder personal reduziert und vermittelt gegenwärtig ist. Folglich sind Lernergebnisse aus dem Unterricht auch nicht direkt in andere Praxisgemeinschaften übertragbar. Didaktische Umsetzungen dieser soziolinguistischen und ethnographischen Erkenntnisse stellen (...) eine große, jedoch bislang kaum in Angriff genommene Herausforderung dar. (Schmelter 2004: 221).

Das von Lave und Wenger (1991) entwickelte Modell des Lernens als *Legitimate Peripheral Participation* (LPP) in *Communities of Practice* (CoP) muss immer wieder für fremdsprachliches Lernen kontextualisiert werden, auch wenn Swain und Deters (2007: 823) der Meinung sind, dass die *participation metaphor* die Metapher des Erwerbs (*acquisition*) im Sprechen über Fremdsprachenlernen bereits ersetzt habe. Teilhabe, beispielsweise an der medial-öffentlichen Kommunikation einer Zielsprachengesellschaft während des Lernens einer neuen Sprache im Rahmen von Unterrichtsprojekten, entspricht dann dem Experten-Novizen-Verhältnis nach Lave und Wenger (1991), wenn die Lernenden im Projektverlauf mit Experten in Kontakt treten, wenn die Notwendigkeit, dies zu tun, Teil der Projektkonzeption ist, und wenn die fremdsprachliche Kommunikation, die daraus erwächst, dazu führt, dass dichtere Beziehungen zwischen Lernenden und Nicht-Lernenden in- und außerhalb des Lernortes Klassenraum aufgebaut werden.

Teilhabe gilt als grundsätzlich demokratisch und kann in Form von Teilhabeorientierung zu einem expliziten und zentralen Element fremdsprachendidaktischer Entscheidungen reifen. Die fremdsprachendidaktische Diskussion ist dabei sicher nicht auf der Suche nach neuen Schlagwörtern, es sei denn, diese vermögen

einen Punkt in der theoretischen und praktischen Diskussion zu treffen, der bisher der expliziten Benennung harrte. Teilhabeorientierung ermöglicht einen ganzheitlichen Blick auf Lernarrangements, in denen Lernende aktiv darin gefördert werden, mit der sie umgebenden Welt in der Fremdsprache zu interagieren und sie so in neue sprachliche und soziale Praxisgemeinschaften einzubinden.

### 3 Lernerpodcasts und Öffentlichkeit

Das Erstellen einer Radiosendung oder eines Podcasts bringt Lernende mit eigenen mündlichen Äußerungen in die mediale Öffentlichkeit des Internets und/oder Radios. Einen allgemeinen Überblick zum rezeptiven und produktiven Einsatz von Podcasts im Fremdsprachenunterricht DaF liefert Storck (2012). Sie diskutiert dabei das Potential der Nutzung von Podcasts. Neben dem verstärkten Einsatz als Hörtexte, der Möglichkeit zur Individualisierung von Lernprozessen und zum mobilen Lernen sieht sie im fertigkeitenübergreifenden Arbeiten bei der Produktion von Podcasts sowie im Moment der Veröffentlichung eine Besonderheit (vgl. ebd.: 6ff.). Diese letzte Besonderheit ist allen Web 2.0-Anwendungen gemein. Podcasts stehen damit in einer Reihe mit Blogs oder sozialen Netzwerken, die verschiedenste visuelle, auditive und audiovisuelle Formate unterstützen und mit deren Hilfe Menschen kommunizieren. Schmidt sieht das besondere Potential der Produktion von lerner eigenen Podcasts darin, dass die Lernenden selbst zu Autoren und Produzenten fremdsprachlicher Inhalte werden und dabei sich selbst, ihre kulturelle Identität, ihre Ideen und Einstellungen für eine im Vergleich zum geschützten Raum des Klassenzimmers weitaus größere Öffentlichkeit im World Wide Web inszenieren können. (Schmidt 2009: 24)

Damit legt Schmidt (2009) offen, dass das eigentliche Potential von internetbasierten Anwendungen, in denen die Verwendung von (Fremd)Sprachen notwendig ist, die Teilhabe an medialen, öffentlichen Diskursen in der Fremdsprache ist, und zwar nicht nur als Rezipierende, sondern als Mitgestaltende.

Startpunkt für die Produktion eines Radio- oder Podcastbeitrages ist der Wunsch, die Lernenden im öffentlichen Auftreten zu befördern. Parallel dazu sollen mündliche Kompetenzen gefördert werden. Nach einer einführenden Themenfindung erstellen die Lernenden schriftliche Vorlagen für ihre Beiträge, sprechen diese ein und nehmen ihre Beiträge auf. Schmidt (2008: 190) setzt als ersten Schritt das Hören und Analysieren von bereits vorhandenen Podcasts. Schritt zwei ist der Planung des Beitrages gewidmet. Danach erfolgen das Schreiben eines Konzepts und das Sammeln von Material vor dem Realisieren des Beitrages in deutscher Sprache und seiner technischen Umsetzung. Das Ende eines solchen Projekts bildet die Veröffentlichung der mündlichen Beiträge. Die Adaption grundlegender projektdidaktischer Ausführungen von Frey (2007) und Gudjons (2008) für die Spezifik von Radio- und Podcastprojekten ergibt die in der Abbildung 1 dargestellten Projektschritte.

## Projektschritte in der Durchführungsphase von *radiodaf*-Projekten

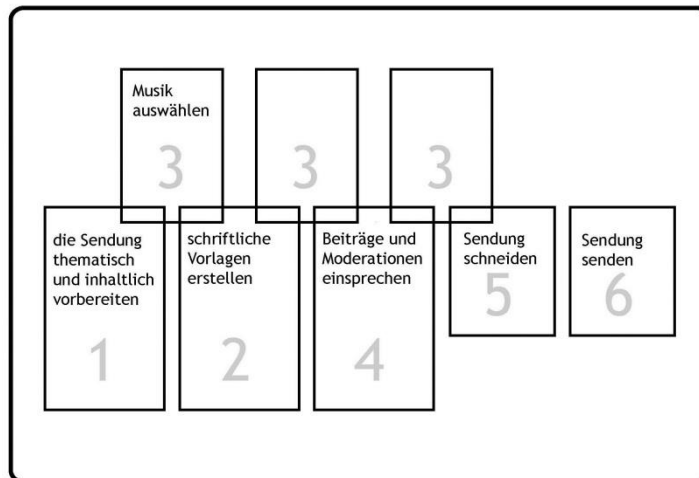


Abb. 1: Projektschritte eines *radiodaf*-Projekts (Peuschel 2012a: 89)

Vor allem in den Schritten zwei und vier, dem Erstellen der schriftlichen Vorlagen und dem Einsprechen und Aufnehmen arbeiten die Lernenden intensiv an ihren eigenen Formulierungen. Sie formulieren für das Sprechen, sie schreiben für das Hören, sie sprechen für eine Aufnahme, die sich an zwar unbekannte, aber doch echte Adressaten in der Öffentlichkeit richtet. Öffentlichkeit ist dabei ein vielschichtiges Gebilde, das sich, würde es als Adressat von Äußerungen beschrieben werden, durch die Unbekanntheit der Kommunikationsteilnehmenden, deren räumliche Abwesenheit voneinander sowie die Unmöglichkeit auf eine Äußerung sofort entsprechend zu reagieren charakterisieren ließe. Das Produzieren eines Podcasts entspricht also der Produktion von mündlichen Lerneräußerungen für die Kommunikation in den Massenmedien (vgl. Schlickau 1996), die im Internet veränderte Formen der Interaktion erlaubt. Die Lernenden richten sich an eine potentiell unbegrenzte und insgesamt unbekannte zielsprachige Öffentlichkeit. Es ist meist nicht nachvollziehbar, wer die Hörenden sind, es sei denn, die Beiträge werden kommentiert. Aufschluss über die Reichweite einzelner Podcasts und damit über die tatsächlich erreichte Öffentlichkeit können die Downloadstatistiken der jeweiligen Podcastseite geben – zumindest quantitativ. Der Podcast auf der Seite [www.radiodaf.podspot.de](http://www.radiodaf.podspot.de), der von der Autorin des Beitrages verwaltet wird, verzeichnet bis zum angegebenen Zeitpunkt durchschnittlich über 350 Downloads der mehr als 70 zur Verfügung stehenden Beiträge. Insgesamt wurden die Podcast von *radiodaf* bisher mehr als 26.000 Mal gehört und/oder heruntergeladen. Denkt

man dies in Dimensionen von Teilhabe der Lernenden an einer medialen Öffentlichkeit, ist es doch beeindruckend, dass eine einzige Lerneräußerung in Internet eine so große Zuhörendenschaft finden kann (vgl. Abbildung 2). Auf der vertikalen Achse der Abbildung ist die Anzahl der getätigten Downloads pro Beitrag verzeichnet. Die horizontale Zeitachse bildet den Moment des Hochladens eines Podcast-Beitrages ins Internet zwischen dem ersten und ältesten Beitrag (veröffentlicht am 05.05.2006) und dem jeweils neuesten Beitrag ab. Jeder Punkt in der Grafiklinie entspricht einer Audiodatei, einem Podcast-Beitrag.

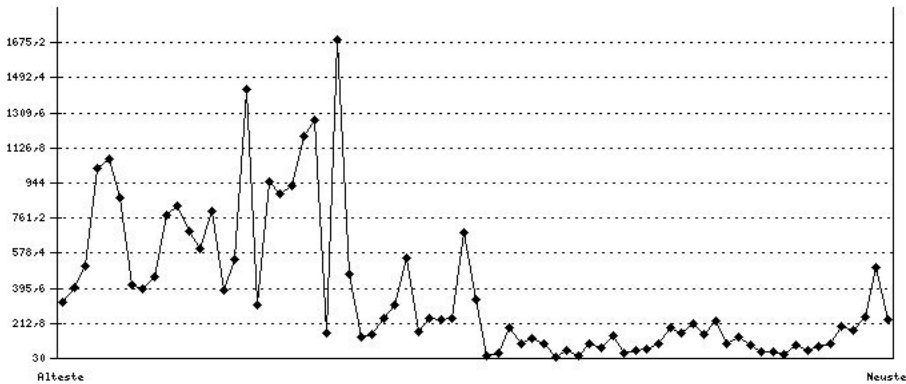


Abb. 2: Downloadstatistik von [www.radiodaf.podspot.de](http://www.radiodaf.podspot.de) am 30.11.2012

Nach diesem kurzen Einblick in die statistisch erfassbare Seite potentieller Teilhabe der Lernenden an im Internet geführten öffentlichen Diskursen in der Zielsprache ist für Lern- und Vermittlungsprozesse vor allem die innere Dynamik des Erstellens von medial-mündlichen Präsentationen für die Veröffentlichung interessant. Auf der Seite der Produzierenden ruft die Aufgabe, einen Podcast zu produzieren, Reflexionen über die Qualität der Äußerungen hervor. KARLA, Studentin der Germanistik und Mitproduzentin einer Radiosendung über tschechische Musik, sagt: „Es ist so ein Antrieb, dass es wirklich für die Zuhörer wird. Ja, es ist so eine Motivation (...) ja man weiß ja, dass, wenn es die Zuhörer hören, dass sie es beurteilen werden. (...) Wir müssen es so gut machen, wie wir können“ (Peuschel 2009b: 119). Die dem Erstellen von Podcasts eigene Publikumsorientierung verleihe den mündlichen Beiträgen der Lernenden von Beginn an eine „kommunikative Realität“ (Schmidt 2009: 29), die sich in allen Schritten bei der Erstellung des Podcast bemerkbar mache. Allerdings ist den Lernenden nicht von Anfang an bewusst, wie viele Schritte das Erstellen eines eigenen mündlichen Beitrages erfordert, vor allem in sprachlicher Hinsicht. Je mehr sich ein Beitrag zu einem sendefähigen Beitrag entwickelt, umso intensiver ist die Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestalt der Äußerung, sowohl in ihren schriftlichen als auch in ihren mündlichen Vorversionen. Angenommen, Publikums- oder Adressatenorientierung weise auf die zukünftige Teilhabe an einem öffentlichen Diskurs hin, dann

verändert sich die Art und Weise der Teilhabe der Lernenden im Verlauf der Entwicklung des Beitrages und auch der Entwicklung seiner sprachlich erkennbaren Adressatenorientierung. Zwischen der ersten Orientierung auf ein unbekanntes Publikum hin und der Ausstrahlung eines Beitrages liegen Diskussionen in der Projektgruppe, Recherchen, Interviews, Umfragen und Gespräche mit Zielsprachensprechenden sowie Momente der imaginierten Teilhabe. In den folgenden Abschnitten wird nun gezeigt, wie sich die Gestalt der Äußerungen und die Teilhabeoptionen der Lernenden gemeinsam verändern.

#### **4 Teilhabestufen beim Produzieren lernereigener mündlicher Beiträge für das Internet und/oder Radio**

Die nachfolgenden Beispiele gehen auf Analysen aus Radioprojekten hervor, können in ihrer Struktur und Dynamik jedoch auf Podcasts übertragen werden. Die Schritte von einer ersten thematischen Idee bis zur Ausstrahlung eines sendefähigen Beitrags sind weitgehend identisch. Unterschiede gibt es in der technischen Realisierung und den Kommentarmöglichkeiten des Internets nach der Veröffentlichung. Während Radioprojekte eine größere Breite an Projektpartnern erfordern, sind Podcastprojekte demgegenüber auch mit weniger personalem Aufwand möglich. Die Beschreibungen der Prozesse der beiden folgenden Beispiele sind Ausschnitte aus den dichten Beschreibungen der bereits angesprochenen Untersuchung von vier radiodaf-Projekten aus universitären Kontexten (Peuschel 2012a).

##### **4.1 Beispiel 1**

JADI, Teilnehmerin eines Sprachkurses an einer Sprachschule in Leipzig, erstellt mit einer Gruppe von fünf Lernenden eine Radiosendung. Der Sprachkurs sieht die Durchführung eines Projekts vor. Die Gruppe hat sich für das Radioprojekt entschieden und im Laufe von vier Monaten eine Radiosendung mit dem Thema AsiaImBiss – deutsches Essen aus asiatischer Sicht mit einer Gesamtlänge von ca. 50 Minuten erstellt. Die Sendung beginnt mit einer gemeinsamen Vorstellung der Gruppe, enthält Interviews mit Gastronomiebesitzerinnen der Stadt (ein deutscher Imbiss, ein koreanisches Restaurant), eine Umfrage zu Diätgerichten sowie Gerichten, die bei Krankheiten helfen und Rezepte aus den Ländern der Sendungsmacherinnen. Im Laufe des Projekts erstellt JADI mehrere schriftliche Versionen ihres eigenen Textes für die Radiosendung. Außerdem führt sie ein Interview und eine Umfrage durch und diskutiert mit den Gruppenmitgliedern die Inhalte und die Struktur der Sendung. Die Kursleiterin hilft mit Textkorrekturen, eine externe Person hilft bei der technischen Umsetzung und der Aufnahme der Sendung im Studio des freien Radios von Leipzig, wo die Sendung nun auch öffentlich wird. JADI vollzieht die bereits genannten Schritte bis zum mündlichen Beitrag. Sie bereitet die Sendung inhaltlich und thematisch vor, sie erstellt schriftliche Vorla-

gen, wählt Musik für die Sendung aus, spricht ihre vorbereiteten Äußerungen ein. Die Sendung wird geschnitten und gesendet. Die Transkriptionen der von JADI in diesem Prozess produzierten Daten zeigen, wie sich die abschließenden Formulierungen entwickelt haben. Sie entwickelt ihre schriftliche Vorlage für die Aufnahme in drei Versionen, deren Länge und inhaltliche Komplexität ebenso steigt wie deren Korrektheit in Bezug auf Orthographie und Morphosyntax. Zunächst erarbeitet sie die Begrüßung und Vorstellung, anschließend die inhaltlichen Teilproduktionen. Dabei sind ihre Notizen Gegenstand fortlaufender Revisionen. So werden ursprünglich in der Begrüßung vorgesehene Äußerungsteile nicht weiter ausgearbeitet. Andere Inhalte sind Gegenstand eigener Revisionen sowie lehrerseitiger Korrekturen. Anhand der Formulierung zur „Gewöhnung an das deutsche Essen“ wird besonders eindrücklich deutlich, wie sowohl die Arbeit an der Sprache als auch die sich vergrößernde Teilhabe der Lernerin ineinandergreifen. Die Lernerinnen führen in der Radiosendung ein Gespräch darüber, wie sie sich nach ihrer Ankunft in Deutschland an das deutsche Essen gewöhnt haben (vgl. Transkript im Anhang). In der ersten Version ihrer schriftlichen Vorlagen verwendet JADI eine noch nicht normadäquate Verbform („Ich bewöhne mich daran“). In der zweiten Version (\_b) hat sie eine adäquate Präteritumsform in ihrer Äußerung umgesetzt („gewöhnte ich mich nicht an das Essen“). In der abschließenden Formulierung in Version \_c („gewöhnte ich mich damals (...)“) sind ihre eigenen Revisionen sowie lehrerseitige Korrekturen verarbeitet. Der Text kann nun als Vorlage für das Sprechen verwendet werden (vgl. Abbildungen 3a-3c).

6 Emmerdingen. Naumburg. Bamberg. Erfurt. Weima. Berlin gmacht.  
 7 D ist sehr schön.  
 8 [Kreis] 4 Ich bewöhne mich daran.  
 9 [Kreis] 3 fettig, [Kreis] 2 Arten des Essen  
 10 [Kasten] Rock you  
 11 13. S. [Kasten]

Abb. 3a: Auszug aus der Transliteration AS07\_sV\_JADI\_a, Zeilen 6-11

5 burg. Erfurt. Weimar. Berlin besucht.  
 6 Deutschland ist prima!  
 7 [anderer Stift] Wenn ich in Leipzig angekommen bin, gewöhnte ich mich nicht  
 8 an das Essen.  
 9 Die Arten des Essens sind weniger als in China.  
 10 Dass Essen ist für mich auch fettig ...  
 11 [anderer Stift] Ich finde die Inhalt ist <sup>^</sup> gleich wie was ich denke.  
 12 aber es fällt mir auch auf, dass über 300 Gerichte

Abb. 3b: Auszug aus der Transliteration AS07\_sV\_JADI\_b, Zeilen 5 - 12

7 [anderer Stift] Wir lernen Deutsch bei InterDar an der Uni Leipzig  
 8 [unterstrichen] Wenn [unterstrichen] Nachdem ich in Leipzig angekommen [unterstrichen] bin [unterstrichen] war,  
 gewöhnte ich mich ~~damals~~ nur schwer  
 9 nicht an das Essen. Die Arten-des-Essens-sind-weniger-als Das Essen ist nicht so vielseitig wie  
 10 das in China, und es ist auch sehr fettig für mich.  
 11 [bis hier alles einmal quer durchgestrichen]  
 12  $B \rightarrow \wedge \wedge \rightarrow B \rightarrow B \rightarrow \text{JI} \rightarrow \text{I}$   
 13 [unterstrichen] Ich finde ~~den~~ Inhalt ist gleich wie was ich denke, Also ich denke auch wie Frau NAME

Abb. 3c: Auszug aus der Transliteration AS07\_sV\_JADI\_c, Zeilen 7 - 13

In JADIs vorbereitender Schreibhandlung ist eine positive Entwicklung ihrer Formulierung zu verzeichnen. Im Verlauf dieses Schreibprozesses entwickelt die Lernerin Ideen zu ihrer Formulierung, greift Einflüsse auf, holt sich Korrekturhilfe bei ihrer Lehrerin und spricht sich mit der Projektgruppe ab. Ihre Äußerung wird dabei komplexer und ist als Teiläußerung in das moderierende Gespräch und damit in die gesamte Sendung integriert.

Ein zweiter Ausschnitt aus den Daten von JADI zeigt, wie die beobachtbaren Veränderungen auf der Oberfläche der schriftlichen Vorlagen mit den weiteren Aktivitäten im Projekt zusammenhängen. Sie möchte in der Radiosendung Asia-ImBiss etwas zum Essverhalten der Deutschen sagen, so wie sie es selbst erfahren und zusätzlich im Projekt recherchiert hat. In der Phase der thematischen Planung schreibt die Lernerin die Worte „Fleisch“, „Gemüse“ und „kalten Nudeln“ nieder. JADI entwickelt durch die Recherchen, Umfragen und Interviews des Projekts auch ihre Äußerung weiter – von Stichworten hin zu einfachen Sätzen. Dabei wertet die Lernerin das Interview mit der koreanischen Restaurantbesitzerin aus und arbeitet lehrerseitige Korrekturen in ihre Formulierungen ein (vgl. Abbildungen 4a - 4c).

14 Fleisch H: [unterstrichen] Fleisch. [unterstrichen] [unleserlich].  
 15 K. D. [unterstrichen] Gemüse. [unterstrichen] Hühnchen selbst kochen  
 16 Nudeln

Abb. 4a: Auszug aus der Transliteration AS07\_sV\_JADI\_a, Zeilen 14 - 16

21 Die Deutschen stellen [die] <sup>m</sup> Gerichte mit Fleisch gerne vor.  
 22 Sie mögen Fleisch essen. Im Vergleich dazu möchten  
 23 sie nicht kalte Nudel oder etwas Scharfes probieren.

Abb. 4b: Auszug aus der Transliteration AS07\_sV\_JADI\_b, Zeilen 21 - 23

21 Die Deutschen bestellen (die Gerichte mit Fleisch) Fleischgerichte am häufigsten.  
 22 Im Vergleich dazu möchten sie [unterstrichen] nicht [unterstrichen] keine kalten Nudeln oder etwas  
 23 Scharfes probieren. Aber die Situation in China ist anders. In

Abb. 4c: Auszug aus der Transliteration AS07\_sV\_JADI\_c, Zeilen 21 - 23

Zusammenfassend führt eine Idee der Lernerin zu Projektaktivitäten wie dem Interview, diese führen zu neuen Inhalten und zur fortschreitenden Modellierung und Erweiterung der eigenen Äußerung. JADIs Teilhabe im Projektverlauf stellt

sich insgesamt als ein immer dichter werdendes Beziehungsgeflecht zwischen den am Projekt beteiligten Akteuren dar. Die datengeleitete Rekonstruktion der Formulierungsschritte als Teilhandlungen verschiedener sprachlicher Handlungsketten zeigt immer dann eine signifikante Änderung, wenn die Lernerin ihren Aktionsradius im Projekt vergrößert. Sie arbeitet zunächst in ihrer Projektgruppe, hat also an dieser spezifischen Gemeinschaft teil (Teilhabestufe T1). Im Verlauf der Recherche hat sie Gelegenheit zur Teilhabe an face-to-face-Kommunikation mit Sprechenden der Zielsprache (Teilhabestufe T2). Beim Erstellen ihrer eigenen schriftlichen Vorlagen und beim Aufnehmen ihrer Äußerungen stellt sie sich die zukünftigen Adressaten ihrer Äußerung vor und hat so auf imaginierte Art und Weise an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft teil (Teilhabestufe T3). Schlussendlich wird der fertige Beitrag gesendet und veröffentlicht. Damit vollzieht sich mit T4 die abschließende Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft.

#### 4.2 Beispiel 2

Ausländer und Ausländerinnen in Prag ist das Thema einer von Germanistikstudierenden erstellten 50-minütigen Radiosendung aus Prag. Das Thema wird als akustische Reise nach Tschechien inszeniert mit Informationen über das Land und einer Auseinandersetzung um „das Tschechienbild“ von in Prag lebenden Nicht-Tschechen. Eine Hauptaktivität im Projekt war die Durchführung von Interviews mit englisch-, spanisch- und deutschsprachigen Bekannten und Freunden der Studierenden. Die Interviews wurden von der Projektgruppe übersetzt, die Übersetzung als Beiträge oder voice over-Elemente in der Radiosendung präsentiert. In den Zwischenmoderationen der Sendung, die von einer dreiköpfigen Studierendengruppe erstellt wurde und die die einzelnen Sendungsteile verbindet, nehmen die Lernenden/Sprechenden die Rolle einer anderen, fiktiven Person an. Das Moderationsgespräch ist ein Gespräch unter Freunden, es wirkt locker und umgangssprachlich. Die Sendung beginnt wie folgt: „Hey Leute, habt ihr euch schon ein bisschen überlegt, was wir in den Ferien machen? Ich wollte etwas Außergewöhnliches unternehmen, nicht nur ans Meer fahren.“ Die Antworten auf die Einstiegsfrage der Moderation beinhalten Überlegungen zum Ziel der Reise und Argumente für Tschechien als ein lohnenswertes Reiseziel. Allerdings müssen vor der Entscheidung noch weitere Informationen zum Land im Internet gesucht werden. Es sind nun Geräusche einer klickenden Computertastatur zu hören, bevor das begonnene Moderationsgespräch fortgesetzt wird. Auf die Frage, ob die Internetrecherche erfolgreich war, werden Auszüge eines Textes aus dem Internet vorgelesen, in dem Prag als wundervolle Stadt beschrieben wird. Nun kann die Reise und damit auch der inhaltliche Teil der Sendung beginnen. Die Überleitung wird wie folgt realisiert: „Jetzt aber genug mit der Schwärmerei. Packen wir. Und Abfahrt!“ Nach dem nachfolgenden Beitrag mit statistischen Informationen über in Prag lebende Ausländer und Ausländerinnen beschwert sich eine Moderatorin über die



vielen Zahlen. Ihr Moderationspartner nimmt dies anschließend zum Anlass zu den Interviews überzuleiten. Er sagt: „Dann hört euch an, was die Ausländer bei uns selbst dazu sagen“.

An dieser Stelle soll die Beschreibung des Inhalts der Radiosendung nicht fortgeführt werden. Sie dient vor allem der Verdeutlichung des Prinzips der Verschränkung von verschiedenen Projektaktivitäten mit der Entwicklung der Lerneräußerungen. Alle Projektaktivitäten lassen sich in Formen und Feldern von Teilhabe deuten. Die Moderationsgruppe hat immer wieder intensiv im Rahmen ihrer gesamten Projektgruppe agiert. Das Erarbeiten der Inhalte der Moderation erfordert die Kenntnis der anderen Sendungsteile, erfordert die Kommunikation mit der gesamten Projektgruppe, erfordert T1. Die face-to-face-Kommunikation mit Sprechenden der Zielsprache (T2) war für die Projektgruppe vor allem in den Interviews selbst gegeben, aber auch bei deren Übersetzung ins Deutsche und der Zusammenarbeit mit der deutschsprachigen Projektleiterin. Die Moderationsgruppe hat sich außerdem bei einer weiteren deutschsprachigen Person Hilfestellungen für schlüssige und passende Formulierungen abgeholt sowie in deutschsprachigen Radiosendungen versucht, Musteräußerungen für die Moderation zu finden. Die Vorstellung davon, wie die eigenen Teilproduktionen zum Zeitpunkt ihrer Ausstrahlung in einem freien Radiosender der Stadt Leipzig wohl klingen könnten und die daran geknüpften Überarbeitungsprozesse entsprechen der Teilhabestufe T3. Insbesondere die Moderationsgruppe hat ihre Äußerungen mehrfach schriftlich und mündlich überarbeitet und am Ende dieser Prozesse die Entscheidung getroffen, welche der Versionen ihrer Moderation abschließend gesendet werden darf. Die Revisionen der schriftlichen Vorlagen und die Um- und Neuformulierungen der mündlichen Aufnahmen der Moderation, die empirisch rekonstruiert und analysiert werden können, fördert die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen fremdsprachlichen Äußerungen gerade auf dieser Ebene der Teilhabe zu Tage (vgl. Peuschel 2012a: 141ff.). Die Teilhabestufe T4 ist im Moment der Ausstrahlung der Sendung erreicht. Dieser lag für die Prager Projektgruppe etwa 2 Wochen nach dem Abschluss der Arbeit an der Sendung im Radioprojekt.

Das Erstellen von kürzeren mündlichen Beiträgen und deren Veröffentlichung als Lernerpodcast im Internet folgt den hier für Radioprojekte beschriebenen Schritten und hat den Vorteil, dass auch aus größerer Distanz zu den europäischen deutschsprachigen Ländern mit einfachen Mitteln und einem Internetzugang Teilhabe an öffentlichen Diskursen erreicht werden kann. Es dient gleichzeitig dem Training spezifischer Formen des mündlichen Präsentierens für verschiedene Niveaustufen. Die langsame und kleinschrittige Vorbereitung eines Beitrages erlaubt das intensive Arbeiten an den eigenen Formulierungen von der Themenfindung bis zur Aufnahme, die mit entsprechenden Aufgaben unterstützt werden muss. Aus der Perspektive des Trainings vorbereiteten Sprechens ist die Aufnahme und anschließende Bewertung eines aufgenommenen Beitrages im Rahmen der Unterrichtsrealität möglicherweise ausreichend. Aus der Perspektive der Förderung von Teilhabe und dem Wunsch nach einer größeren öffentlichen Präsenz

lernalterssprachlicher Beiträge ist das Moment der Veröffentlichung zentral und notwendig. Die Kommunikation innerhalb der Lerngruppe, das imaginierte Kommunizieren mit der Zielsprachengesellschaft mit Hilfe des Mediums sowie das Veröffentlichliche der Beiträge sind steter Teil des Produktionsprozesses, selbst wenn es nur wenige Möglichkeiten zur face-to-face-Kommunikation in einem spezifischen Lernkontext geben sollte.

Die vier hier präsentierten Stufen von Teilhabe beim Erstellen mündlicher fremdsprachlicher Präsentationen für die Veröffentlichung im Radio oder Internet sind jedoch nicht ausschließlich das Ergebnis von Analyse und Abstraktion. Teilhabe kann, in Stufen modelliert oder in Feldern und Formen nach Lave und Wenger beschrieben, in die Planung von Lernarrangements jeglicher Art eingeschrieben werden. Die Teilhabe von Lernenden an neuen sprachlichen und sozialen Praxisgemeinschaften zu ermöglichen, wenn auch zunächst peripher und möglicherweise provisorisch, bleibt eine Aufgabe für die Fremdsprachendidaktik und lässt sich nicht auf interaktionale oder fertigkeitenspezifische Begrifflichkeiten reduzieren. Die Perspektive auf Teilhabe/Partizipation in fremdsprachlichen Lernprozessen ist eine umfassende, die hier in Form der Analyse der Produktionsprozesse vorbereiteter mündlicher Äußerungen von Lernenden, die als Podcasts im Internet veröffentlicht werden, exemplarisch vorgeführt wurde, keineswegs jedoch auf diesen Bereich des Lernens beschränkt bleiben muss.

## 5 Fazit

Teilhabeorientierung in der Fremdsprachendidaktik besteht m. E. darin, methodische Konzepte und Vorschläge für die Unterrichtspraxis dahingehend zu befragen, inwieweit sie es Lernenden ermöglichen, an konkreten Praxisgemeinschaften zu partizipieren, in denen die neue Sprache verwendet wird. Empirische Untersuchungen hierzu könnten fragen, wie es gelingt, das Lernen nicht nur in- und außerhalb eines Klassenzimmers miteinander zu verbinden, sondern welchen besonderen Wert diese Verbindung für das Eintreten von Lernenden in neue Praxisgemeinschaften hat.

Für die methodisch-didaktische Fachdiskussion kann eine stärkere Auseinandersetzung mit dem theoretisch, praktisch und empirisch noch unterrepräsentierten Konstrukt der Teilhabe/Partizipation in der Fremdsprachendidaktik DaF/DaZ gewinnbringend sein, insofern sie nicht allein als Ergebnis eines erfolgreichen Lernprozesses angesehen wird, sondern als dessen konstitutiver, sich stetig entwickelnder Bereich. Teilhabeorientierung als dynamische Konzeption in die Fachdiskussion einzubringen, war ein Anliegen dieses Beitrages. Das Erstellen von veröffentlichbaren mündlichen Beiträgen in Form von Lernerpodcasts ist nur eine Möglichkeit, sie in der Praxis umzusetzen.

## Literatur

- Biebighäuser, Katrin (2011): Landeskundliches Lernen in der virtuellen Welt  
Second Life – Ein Forschungsprojekt im Bereich Deutsch als Fremdsprache.  
In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im  
Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig:  
Diesterweg, 208-220.
- Biebighäuser, Katrin; Zibelius, Marja; Schmidt, Torben (2012) (Hrsg.): *Aufgaben 2.0  
– Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit  
digitalen Medien*. Tübingen: Narr.
- Block, David (2003): *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.:  
Georgetown University Press.
- Frey, Karl (2007): *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun* (Neu ausgestattete  
Sonderausgabe). Weinheim, Basel: Beltz.
- Gudjons, Herbert (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung –  
Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartung, Olaf; Fink, Matthias C.; Gansen, Peter; Priore, Roberto; Steininger, Ivo.  
(Hrsg.) (2010): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungs-  
wissenschaften*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.
- Lantolf, James P. (2008) (Hrsg.): *Sociocultural theory and second language learning*.  
Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P.; Poehner, Matthew E. (2008) (Hrsg.): *Sociocultural theory and the  
teaching of second languages*. London, Oakville, CT: Equinox Pub.
- Lantolf, James P.; Thorne, Steven L. (2008) (Hrsg.): *Sociocultural theory and the genesis  
of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lave, Jean; Eenger, Etienne (1991): *Situated Learning – Legitimate Peripheral Partici-  
pation*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Projektorien-  
tiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In:  
Barkowski, Hans; Funk, Hermann. (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachen-  
unterricht*. Berlin: Cornelsen, 89-107.
- Schlickau, Stephan (1996): *Moderation im Rundfunk: Diskursanalytische Untersuchungen  
zu kommunikativen Strategien deutscher und britischer Moderatoren*. Frankfurt am  
Main: Lang.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im  
Tandem*. Tübingen: Narr.

- Schmidt, Johannes (2008): Podcasting as a Learning Tool: German Language and Culture Every Day. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 41/2, 186-94.
- Schmidt, Torben (2009): Mündliche Lernertexte auf der Web 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *ForumSprache* 1. 24-42. [http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache\\_01\\_2009\\_Artikel02-Schmidt\\_978-3-19-006100-6-2.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_Artikel02-Schmidt_978-3-19-006100-6-2.pdf) (Zugriff: 05.10.2012).
- Storck, Antje (2012): Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. *InfoDaF* 30/1, 3-16.
- Pavlenko, Aneta (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: Cook, Vivian (Hrsg.): *Portraits of the L2 user*. Clevedon, 277-302.
- Peuschel, Kristina (2006): Radio Deutsch als Fremdsprache. Von der Projektidee zum Podcast. In: *Infobrief Deutsch als Fremdsprache (E-DaF-Info)* 9/6 <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daF-info6-06.php#2> (Zugriff: 05.10.2012).
- Peuschel, Kristina (2007): Kommunikation und Teilhabe – Wie Deutschlernende in Radio- und podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 33-41.
- Peuschel, Kristina (2009a): Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan Paul (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*. Göttingen, 89-106.
- Peuschel, Kristina (2009b): Sprachliche Aktivitäten in Projekten – Radioprojekte für Deutsch als Fremdsprache aus der Lernendenperspektive. In: Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main, 107-121.
- Peuschel, Kristina (2012a): *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte – Fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. (Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht, Bd. 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peuschel, Kristina (2012b): Lerner-Podcasts: Mündliche Präsentationen aus dem projektorientierten Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 47, 28-33.
- Swain, Merrill; Deters, Ping (2007): „New“ Mainstream SLA Theory. Expanded and Enriched. In: *The Modern Language Journal* 91, 820-836.
- Würffel, Nicola (2008): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von *Social-Software*-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

13/1, 26 S. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Wuerffel1.htm>  
 (Zugriff: 05.10.2012)

## Anhang

Auszug aus dem Transkript AS07\_09\_mR, <<gewöhnhte>> (Peuschel 2012a)

AS07\_09\_mR

AS07\_09\_mR

### Speakertable

BARE

LILI

DERI

JADI

JUJU

[1]

	0 [00 01]	2
JADI [v]		Ja, nachdem ich in
LILI [v]	JADI, • wie findest du das Essen in Deutschland?	

[2]

	3	4
JADI [sup]		betont
JADI [v]	• äh Leipzig angekommen war, gewöhnte ich mich nur schwer an das	

[3]

	5	6
JADI [v]	Essen. Das Essen ist äh nicht hm̄ soo vielseitig • wie das in China und äh	

[4]

	7
JADI [v]	em es ist auch ein bisschen fettig für mich.
DERI [v]	Ja, ich habe 7 Kilogramm •

[5]

	8	9	10	11
JUJU [v]				
JADI [v]			Hm̄	
DERI [v]	wegen der Würste und Käse zugenommen.			
LILI [v]		Katastrophe.		
BARE [sup]				lachend
BARE [v]				Äh ja.
[s]	Unbekannt lacht			



# **Sprechen und Vortragen kreativ, ganzheitlich und effektiv lernen. Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht**

*Anke Stöver-Blahak (Hannover, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Sprech- und Vortragskompetenzen werden als Schlüsselkompetenzen von Studierenden – auch von ausländischen Studierenden – heute selbstverständlich erwartet. Die Akzeptanz eines fremdsprachlichen Sprechers hängt nicht nur von dessen Aussprache ab, sondern auch von seiner Fähigkeit, situations- und textangemessen und seiner eigenen Persönlichkeit entsprechend zu sprechen.

Als DaF-Dozentin am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover fehlte in meinem beruflichen Umfeld ein Angebot, in dem genau diese Aspekte der mündlichen Kommunikation bearbeitet wurden. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) gibt zu diesem Bereich keine ausreichende Orientierung und eine Übersichtsrecherche an deutschen Universitäten führte ebenfalls nicht zu passenden Unterrichtsmodellen: Phonetikkurse fokussieren eher Einzellaute und Kombinationen von Lauten, führen aber selten zu längeren Vortrags- oder Redeleistungen. Kurse für Vortrags- oder Präsentationstechniken trainieren das Erstellen und Halten von Präsentationen auf inhaltlicher oder formaler und weniger auf der sprechtechnischen Ebene. Im Rahmen des Promotionsprojektes „Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten“ (Stöver-Blahak 2012) wurde daher eine Unterrichts-

methode entwickelt und erprobt, mit der diese Lücke in der Fremdsprachendidaktik geschlossen werden kann.

## 2 Ziele und Forschungsfragen

Ziel des Promotionsprojektes war die Einschätzung der Eignung von Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Ästhetische Kommunikation wird hier als verstanden als ein Gebiet der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung: das gestaltende Sprechen eines lyrischen, künstlerisch gestalteten Textes in einem unterrichtlichen Kontext.

Auf Basis eines ganzheitlichen Modells des Sprachproduktionsprozesses wurde eine Unterrichtsmethode zur Förderung der Sprech- und Vortragskompetenzen entwickelt, empirisch überprüft, dokumentiert und ausgewertet.

Die Forschungsfragen erwuchsen aus der Reflexion der Unterrichtspraxis und der Aufarbeitung der aktuellen Forschungslage. Sie lauteten: Können die Sprech- und Vortragskompetenzen ausländischer Studierender im DaF-Unterricht mit Methoden der Ästhetischen Kommunikation gefördert werden? Und wenn ja, wie verlaufen Entwicklungen? Was wird von den ProbandInnen selbst wahrgenommen und was ist von außen beobachtbar?

## 3 Theoretische Überlegungen

### 3.1 Grundlegende Gedanken zu einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht

Das Lernen einer Fremdsprache wird – wie das Lernen überhaupt – als konstruktiver Prozess im Sinne von Wolff gesehen: „LERNEN IST ERKENNEN IST KONSTRUKTION“ (Wolff 2002: 9, Schriftbild im Original). Allerdings wird dieser kognitiv geprägte Begriff erweitert: Sprechen und Vortragen können nicht praktiziert und geübt werden, ohne die Bereiche Emotionalität, Körperlichkeit/Leiblichkeit und Sozialität mit einzubeziehen. Auf die eigentlich untrennbare Verbindung von Gestik und Emotion weist Schwerdtfeger (1997) hin und betont dabei die kommunikative Bedeutung:

Unstrittig bleibt die soziale Bedeutung der körperlichen Geste, die jedoch immer ein emotionales Potential in sich trägt. Die Körperfeindlichkeit der Lernsituation [...] klammert weitestgehend die körperliche Geste aus [...]. Hiermit nimmt sie den Lernenden [...] wichtige Hilfen in der gedanklichen, d.h. kognitiven-emotionalen Durchdringung der Sprache, die gelernt wird. (ebenda: 600).



Sprache – eben auch das Sprechen und Vortragen – wird somit kognitiv, emotional, kommunikativ und auch mit dem Körper gelernt. Das Fehlen oder Nichtbeachten eines oder mehrerer dieser Bereiche im Fremdsprachenunterricht nimmt den Lernenden nach Schwerdtfeger wichtige Unterstützungen beim Erlernen einer Fremdsprache. Das hier vorgestellte Projekt stützt sich demnach auf folgende Grundsätze:

- Inhaltsleeres Sprechen gibt es nicht.
- Körperloses Sprechen gibt es nicht.
- Emotionsloses Sprechen gibt es nicht.
- Sprechen ist Kommunikation mit anderen.

Ein weiteres Merkmal von konstruktivistischem Fremdsprachenunterricht ist das Prinzip der Autonomie nach Holec (1981), Little (1991; 1994; 2007a; 2007b) u.a. In einem Klassenraum begegnen sich autonome LernerInnen und autonome LehrerInnen. Die LernerInnen übernehmen die Verantwortung für ihren Lernprozess, die LehrerInnen sind verantwortlich für eine anregende Lernumgebung, in der die LernerInnen ihren Bedürfnissen und Möglichkeiten entsprechend Anregungen finden, die sie mit ihrem jeweiligen Lernstand und ihrer jeweiligen Persönlichkeit aufnehmen und weiterentwickeln können.

Zudem ist jeder Lerner/jede Lernerin ein Individuum in einem spezifischen historischen, politischen und kulturellen Kontext, durch den es in besonderer und einzigartiger Weise geprägt ist (vgl. auch Schmenk 2004).

### 3.2 Warum Gedichte und welche sind geeignet?

Die genannten Grundsätze sind für den Vorgang des Sprechens und Vortragens in natürlichen kommunikativen Situationen immer gegeben. Ausgangsfrage des Dissertationsvorhabens war, wie dieser Vorgang in einer unnatürlichen Lernsituation geübt werden kann.

Den Ansatz für das didaktische Modell, das dem Kurs zugrunde liegt, liefert das sequenzielle Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989): Nach Levelt erfordert das Konzeptualisierungssystem, in dem die Mitteilungen geplant werden, den größten Teil der bewussten Energie des Sprechers. Das grammatische Enkodieren und das Artikulieren verlaufen in der Muttersprache weitgehend automatisiert. In der Fremdsprache hingegen wird zwar immer noch viel Energie für das inhaltliche Planen einer Äußerung benötigt, auf das grammatische und phonologische Enkodieren wird jedoch deutlich mehr bewusste Energie verwendet. Dadurch wird der ohnehin schon sehr komplexe Prozess der Sprachproduktion beim Sprechen in der Fremdsprache in seiner Komplexität noch umfangreicher. Und Vortragen ist nicht auf die Sprachproduktion zu reduzieren, sondern muss ganzheitlich in den Fokus genommen werden (vgl. Pabst-Weinschenk 2004: 16). Da der Aufmerksamkeits-

vorrat eines Menschen aber begrenzt ist, „muss die Aufmerksamkeit strategisch und möglichst effizient eingesetzt werden“ (Aguado 2003: 15).

Der Einsatz von Gedichten als vorgefertigte Texte ist ein möglicher Ansatz, die Komplexität zu reduzieren, da so die Sprecher von der Generierung von neuem Inhalt und dem lexikalischen und grammatischen Enkodieren entlastet werden. Dadurch – so der didaktische Ansatz – können die LernerInnen mehr bewusste Energie auf den Vorgang des Sprechens und Vortragens im Sinne der genannten Grundsätze lenken.

Der Zugang zu Gedichten im Rahmen dieser Untersuchung ist also (zunächst) pragmatisch und sachorientiert: Viele Gedichte sind kurze Texte, die sich gut sprechen lassen. Kriterien für die Auswahl geeigneter Gedichte liegen im Rhythmus, in der Melodie, im Metrum, in den Reimen oder in anderen Merkmalen der Lautung sowie in der Länge.

Sehr lange Balladen eignen sich beispielsweise nicht, weil die Sprecher beim Erarbeiten und auch beim Vortragen zu viel Aufmerksamkeit darauf verwenden würden, sich an den Text zu erinnern. Weiterhin sollte der Inhalt für die Sprecher eingängig und mitteilenswert sein. Deshalb ist es entscheidend, dass Sprecher sich ihr Gedicht selbst auswählen. Sie sollen etwas erzählen oder darstellen: Gefühle, Beobachtungen, Erinnerungen oder Ähnliches. Nonsensgedichte, Gedichte mit sehr abstrakten, schwer zu entschlüsselnden Gedankengängen oder Metaphern sind zumindest im ersten Schritt nicht geeignet. Auch hier würde zu viel Aufmerksamkeit durch den Text gebunden, die dann nicht mehr für das Sprechen selbst zur Verfügung steht.

Gedichte, die neben der Sprache durch ihre besonders gestaltete äußere Form wirken wollen (z.B. die konkrete Poesie), sind ebenfalls nicht geeignet, weil optische Gestaltungsmittel - wenn überhaupt - in der Regel nur mit zusätzlicher Mühe und Anstrengung in einem Vortrag umgesetzt werden können.

Die Auswahl geeigneter Gedichte ist also begrenzt und wird dadurch bestimmt, dass die LernerInnen durch das wiederholte Vortragen desselben Textes ihre Aufmerksamkeit auf Aspekte des Sprechens und Vortragens fokussieren können.

### 3.3 Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachen-Unterricht (Deutsch) – Anknüpfungspunkte

Ästhetische Kommunikation in Deutschland ist ein etablierter Teilbereich der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung. Im wissenschaftlichen Diskurs der Disziplin existieren unterschiedliche Auffassungen darüber, wie ein ästhetischer oder sprech-künstlerischer Kommunikationsprozess verläuft (vgl. exemplarisch Geißner 1981, Krech 1987, Gutenberg 1994). Auch die diesem Diskurs zugrundeliegenden Textbegriffe sind weiter gefasst als der hier geltende. Beispielhaft aufgeführt sei an dieser Stelle Gutenberg (1994): „Damit ist nicht nur Kommunikation, die explizit sich

als Kunst versteht, wie Literatur und Literatursprechen, ästhetisch und ästhetisierbar .... sondern tendenziell jede.“ (ebenda: 349)

Krech dagegen konzentriert sich auf das Sprechen von Gedichten als „sprech-künstlerische Kommunikation“ (Krech 1987: 19ff.) zwischen dem Sprecher und dem Hörer. Damit entspricht sie der eng gefassten Definition von Ästhetischer Kommunikation, die dieser Arbeit zugrunde liegt (s. Abschnitt 1) – auch wenn Krech selbst den Begriff „Ästhetische Kommunikation“ eher kritisch sieht (vgl. ebenda).

Im muttersprachlichen Unterricht Deutsch ist bereits seit Längerem eine Etablierung von Methoden aus der Sprechwissenschaft/Sprecherziehung allgemein und auch speziell der Ästhetischen Kommunikation zu beobachten. Das gestaltende Sprechen ist im Kontext des muttersprachlichen Unterrichts in der Schule zum Beispiel Thema von Publikationen von Ertmer (1996; 2004) und Lösener (2007).

Sehr viele Aspekte der Anwendung von Methoden aus der Ästhetischen Kommunikation können in beiden Bereichen, dem muttersprachlichen Unterricht Deutsch und dem Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Anwendung finden. Es gibt eine deutliche Schnittmenge, die von allen drei Bereichen getragen wird, wie Abbildung 1 verdeutlicht.

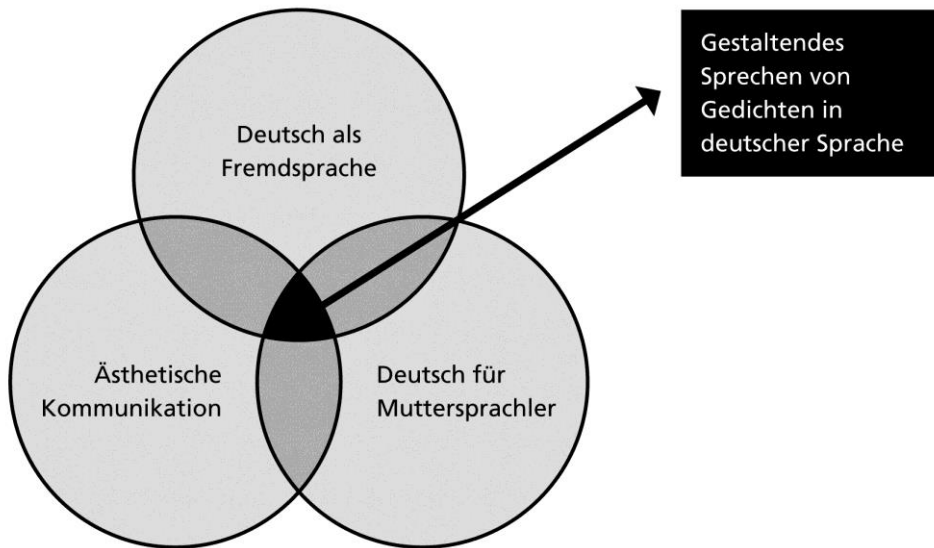


Abb. 1: Gestaltendes Sprechen von Gedichten in deutscher Sprache als Schnittmenge von drei Disziplinen

Es gilt, die Schnittmenge auszuloten und weniger abgrenzend als verbindend das herauszuarbeiten, was für alle nützlich ist. Die Behandlung von bzw. die Beschäftigung mit deutscher Literatur und das Erarbeiten und Einüben von Kompetenzen im Bereich Sprechen und Vortragen sind konstitutive Bestandteile aller drei

Disziplinen. Bisher existieren keine systematischen Ausarbeitungen zur Anwendung von Ästhetischer Kommunikation im DaF-Unterricht. Gedichte werden zwar – wenn auch eher selten – behandelt, die Verbindung zum sprecherischen Erarbeiten des Textes wird allerdings nicht gezogen (vgl. beispielsweise Krechel 1991; Hunke; Steinig 1997; Koppensteiner 2001; Schamm 2008).

Aber nicht nur zum muttersprachlichen Unterricht Deutsch gibt es deutliche Verbindungen. Auch zu weiteren Bereichen der übergreifenden fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion sind Anknüpfungspunkte offensichtlich:

In einem Unterricht mit Methoden der Ästhetischen Kommunikation fließen die ganz persönlichen, individuellen Interpretationen der Sprecher immer ein, daher ist der rezeptionsästhetische Ansatz nach Bredella (vgl. u.a. 2002a, 2002b, Bredella; Burwitz-Melzer 2004, 2007a, Bredella o.A.) eine bedeutende theoretische Wurzel – auch wenn Bredella selbst die Verbindung zum Ersprechen und Vortragen eines Gedichtes zwar nennt, aber nicht weiter ausführt (vgl. Bredella 2002b: 291).

Die u.a. von Surkamp (2007), Hellwig (2007) und Burwitz-Melzer (2007) geführte Debatte um produktions-, handlungs- und prozessorientierten Unterricht lässt sich ebenfalls mit der Erarbeitung einer Vortragsfassung eines Gedichtes nach Methoden der Ästhetischen Kommunikation verknüpfen: Eine Erarbeitung ist ein Prozess: die Lernenden handeln, wenn sie sprechen, und am Ende steht ein Produkt: eine begründete, erarbeitete, individuelle, der Persönlichkeit des Sprechers entsprechende Vortragsfassung des Gedichtes. Die Behandlung von Gedichten wird in wissenschaftlichen Diskurs durchaus thematisiert: Burwitz-Melzer (vgl. Burwitz-Melzer 2007: 144) kommt mit ihren Ausführungen zu Aufführungen am Ende des Erarbeitungsprozesses dem hier vorgestellten Modell relativ nahe – allerdings geht sie, wie auch Hellwig, von einem Nacheinander von Interpretation und Vortragen aus. Bei der Erarbeitung einer Vortragsfassung in der Ästhetischen Kommunikation wird dieser Prozess parallel gesehen – mit individuellen Schwerpunkten der SprecherInnen.

Theater- und Dramapädagogik ist inzwischen im Fremdsprachenunterricht eine etablierte Form, kreativ und ganzheitlich zu arbeiten. Schewe (1993), Mairoso-Parovky (1997), Tselikas (1999) und Huber (2003) setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Gemeinsam ist ihnen aber die Auffassung vom fremdsprachlichen Lernprozess, der ganzheitlich zu sehen sind und einen Unterricht fordert, in dem „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ beteiligt sind (vgl. Schewe 1993: 8). SchauspielerInnen haben ganz selbstverständlich auch Sprechunterricht und viele RezipientInnen sind (auch) SchauspielerInnen – auf didaktischer Ebene im Fremdsprachenunterricht ist eine Verbindung dieser beiden Felder aber bisher nicht auszumachen. Das Besondere beim sprecherischen Erarbeiten eines Gedichtes ist gegenüber theater- oder dramapädagogischen Methoden die Konzentration auf den Vorgang des Sprechens, auf die eigene Person, die begründete Interpretation eines Textes, die eigene Wirkung, den eigenen Auftritt. Es gibt bei einem Vortrag in der Regel keine Interaktionen auf der Bühne und alle Kompromisse zu dem Auftreten der

Einzelnen finden einzig aus dem Bedürfnis der Sprechenden heraus statt, verstanden werden zu wollen: Sie tragen vor einem Publikum vor, erhalten ein Feedback von den ZuschauerInnen und durch eine Videoaufnahme, aber sie allein entscheiden, welche Anregungen sie annehmen (s. Abschnitt 3.1).

Ästhetische Kommunikation ersetzt Methoden des Theaters nicht, sondern bietet ein weiteres Feld, in dem SprachenlernerInnen performative Kompetenz erwerben können. In der Diskussion zum Erwerb performativer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht bezieht sich z.B. Hallet auf szenisches Spiel und Rollenspiel v.a. im Englischunterricht (vgl. Hallet 2010: 10). Die Erarbeitung einer Vortragsfassung eines Gedichtes ist jedoch kein Beispiel für soziale Interaktion und die Gelegenheit, die Performativität und Inszenierung von interaktiven Situationen zu erfahren. Vielmehr erfahren die TeilnehmerInnen im Kurs (s. Abschnitt 3.1) durch die langsame und in Auseinandersetzung mit anderen, dem Publikum, entwickelte Inszenierung ihrer Vorträge auf praktischer sowie auf einer reflektorischen Metaebene viel über den Charakter, den Aufbau, die Wirkung von Inszenierung. Diese Erfahrungen können sie dann auf lebensweltliche Kontexte wie Vorlesungen oder Präsentationen übertragen. Daher führt die Erarbeitung der Vortragsfassung eines fremdsprachlichen Gedichtes nicht nur zu performativer Kompetenz, sondern lässt sich auch in die aktuelle Diskussion zur „Ästhetik des Performativen“ einordnen, die v.a. in den Theaterwissenschaften geführt wird (vgl. Fischer-Lichte 2004).

Es gibt also mehrere Bereiche des fremdsprachendidaktischen wissenschaftlichen Diskurses, mit denen sich die Ästhetische Kommunikation verbinden ließe. Ein Desiderat dieses Beitrages ist es, insbesondere für das Fach Deutsch als Fremdsprache interdisziplinäre Forschungen und sprachpraktische Angebote anzuregen, zu fördern und auszubauen, um so das Potential des Einsatzes von Methoden der Ästhetischen Kommunikation für das Lernen und Lehren nutzbar zu machen.

## 4 Aus der Praxis in die Forschung

### 4.1 Rahmenbedingungen

Grundlage des Forschungsprojektes sind Daten, die zu dem Kurs „Mündliche Kommunikation“ am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover erhoben wurden. Von ursprünglich zehn TeilnehmerInnen blieben sieben ProbandInnen (fünf weiblich, zwei männlich) mit vier Ausgangssprachen aus vier Studienfächern übrig<sup>1</sup>. Der Kurs fand semesterbegleitend statt und umfasste zwei SWS auf

---

<sup>1</sup> Die sieben ProbandInnen Justyna, Lan, Markéta, Natalia, Petra, Ryan und Šárka haben einer Veröffentlichung ihrer Namen im wissenschaftlichen Kontext zugestimmt.

dem Niveau B2/C1 im regulären Programm des Fachsprachenzentrums, die TeilnehmerInnen erhielten für die erfolgreiche Teilnahme drei ECTS-Punkte.

Das Kursziel bestand in der Erweiterung von Sprech- und Vortragskompetenzen, die Methode war die Erarbeitung einer Vortragsfassung eines Gedichtes pro Teilnehmer/Teilnehmerin. Die TeilnehmerInnen erhielten eine Zusammenstellung von etwa zwanzig Gedichten<sup>2</sup>, aus denen sie sich eines für das ganze Semester auswählen konnten. Im Erarbeitungsprozess wurden Übungen zum Artikulieren, Sprechen, zu Mimik, Gestik, Stand etc. gemacht, Kriterien für einen guten Vortrag zusammengestellt (Kriterienkatalog) und Videoaufzeichnungen einzelner Vorträge ausgewertet. Die TeilnehmerInnen trugen stets stehend vor der Gruppe vor, alle Vorträge wurden gemeinsam diskutiert. Die Semesterleistung bestand in dem Vortrag eines Gedichtes auf einer von den TeilnehmerInnen selbst organisierten öffentlichen Veranstaltung, also vor weitgehend unbekanntem Publikum. Der Kurs fand in einem Raum im Rechenzentrum der Universität statt, der mit drei an der Decke befestigten Kameras ausgestattet ist, die von einem Regieraum aus bedient werden. Die Videodaten wurden zu Dokumentations- und Unterrichtszwecken verwendet.

#### 4.2 Forschungsdesign und Datenerhebung

Der Gegenstand bestimmt die Methode: „Forschungsmethoden und Kriterien sollen dem jeweiligen Gegenstand angemessen sein.“ (Grotjahn 2003: 493) Im vorliegenden Fall ist der Forschungsgegenstand identisch mit dem Prozess der Entwicklung der Sprech- und Vortragskompetenzen von ausländischen Studierenden beim Erarbeiten einer Vortragsfassung eines Gedichtes im DaF-Unterricht. Zur Erforschung dieses Prozesses wurde ein mehrmethodisches Vorgehen gewählt, da es sehr gut geeignet ist, den Facettenreichtum und die Tiefe des Gegenstandes zu erfassen. Ein Teil der Daten (Prozessdaten) wurde während des Kurses erhoben, ein weiterer Teil nach dem Kurs. Diese Daten bezogen sich zwar auch auf den Prozess, jedoch retrospektiv. Der größere Teil der Daten erfasst die introspektivische Sicht der ProbandInnen auf ihre eigene Entwicklung. Diagnosebögen von externen ExpertInnen<sup>3</sup> geben dagegen eine Einschätzung aus der Außenperspektive auf den Prozess, den die einzelnen ProbandInnen durchlaufen. Da die ProbandInnen selbst die gleichen Diagnosebögen in Bezug auf sich selbst ausfüllen, bieten diese Diagnosebögen die besondere Möglichkeit, die Ergebnisse zueinander in Beziehung zu setzen. Abbildung 2 zeigt im Überblick die eingesetzten Forschungsmethoden und deren zeitliche Abfolge.

---

<sup>2</sup> Vgl. Stöver-Blahak 2012, Anhang A 220.

<sup>3</sup> Die Expertinnen waren sieben erfahrene DaF-DozentInnen verschiedenen Alters und mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten aus dem In- und Ausland.

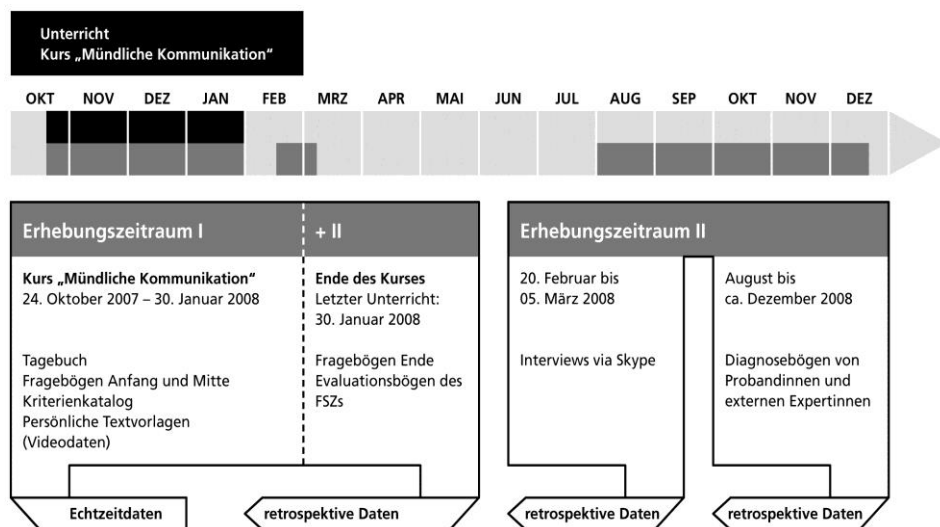


Abb. 2: Überblick über die Datenerhebung

Die verschiedenen Methoden wurden in dieser Form zusammengestellt, um Datentriangulationen und Perspektivtriangulationen durchführen zu können. Dabei sollen die beiden Prozessdatensätze der Lernertagebücher und des 2. Fragebogens, der sich im Schwerpunkt auf die Entwicklung der Beziehung zu dem Gedicht bezog, zunächst für sich vorstrukturiert und ausgewertet werden. Die anderen Datensätze werden innerhalb eines Satzes nach demselben Schema vorstrukturiert und in einer festgelegten Reihenfolge zur Erarbeitung individueller LernerInnenprofile hinzugezogen. So kann die interne Validität der Untersuchung verstärkt werden; vor allem aber soll Begrenzungen einzelner Erhebungsmethoden entgegengewirkt werden und am Ende ein möglichst dichtes Bild der Lernwege einzelner ProbandInnen entstehen (vgl. u.a. Riemer 1997, Riemer 2000, Aguado; Riemer 2001; Flick 2007, Flick 2008, Aguado 2009).

Die durchgeführte Longitudinalstudie ist zum einem im Bereich der qualitativen Forschung einzuordnen, denn im Fokus stehen sieben ProbandInnen als Beispiele für autonome, studierende DaF-LernerInnen und ihre besonderen Entwicklungswege. Da eine Lehrerin hier in ihrem eigenen Handlungsfeld forscht, ist die Studie zum anderem übereinstimmend mit Riemer (2010) der *action research* zuzuordnen: „*Action Research* ist [...] eine Sonderform von empirischer Unterrichtsforschung, die insbesondere Qualitätsentwicklung ‚von unten‘ anstrebt“ (ebenda: 359, Hervorhebung im Original).

Die Daten sollen die Entwicklungswege der ProbandInnen belegen und auf diesem Weg eine Theoriebildung bezüglich der Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht ermöglichen. Damit leistet diese Studie

auch einen Beitrag zur Qualitätssicherung und „Qualitätsentwicklung ‚von unten‘“ (ebenda).

### 4.3 Auswertung

Die Auswertungsmethode ist angelehnt an die Grounded Theory Methodologie (GTM) (Mey; Mruck 2007: 11, vgl. Fußnote 1). Damit ist gemeint, dass strikt von den Daten ausgegangen wird. Die Prozessdaten (Lerntagebücher, 2. Fragebogen) werden mit Kodierprozeduren zunächst ‚aufgebrochen‘ und es werden Kategorien entwickelt, um einen Überblick zu erhalten und die Frage beantworten zu können, ob überhaupt von einem Entwicklungsprozess der Sprech- und Vortragskompetenzen ausgegangen werden kann. Erste vorläufige Kurzprofile der ProbandInnen geben Auskunft über deren Schwerpunktsetzungen. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden in einem Wechselspiel zwischen Datenanalyse und der Hinzuziehung immer weiterer Daten in einer festgelegten Reihenfolge LernerInnenprofile entwickelt. Die Auswertung verläuft hier explorativ-interpretativ, zwischen den Daten sind iterative Rückbezüge möglich. Anders als in der Grounded Theory üblich und gefordert, werden im Auswertungsverlauf keine neuen Daten mehr erhoben – da der Gegenstand ein Prozess ist, der als Prozess beendet sein muss und nicht beeinflusst werden sollte, ist dieses in diesem Forschungsdesign nicht möglich.

Die individuellen Profile bilden zunächst ausschließlich die Introspektive ab. Erst im zweiten Schritt werden die Daten ausgewertet, die aus einem anderen Winkel auf die Entwicklungen schauen, insbesondere hier die Diagnosebögen der externen ExpertInnen. Sie sahen anhand von Videomitschnitten Vorträge aller ProbandInnen an und diagnostizierten mithilfe vorgegebener Fragen/Skalen die Vortragsleistungen. Ziel dieses Vorgehens war, die Erkenntnisse beider Perspektiven miteinander in Beziehung zu setzen. So konnte ein facettenreiches, umfassendes Bild der Entwicklungswege der einzelnen ProbandInnen gewonnen werden, das am Ende die Grundlage bildet für die Einschätzung der im Kurs eingesetzten Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) in studienbegleitenden heterogenen Gruppen an Universitäten.

## 5 Ergebnisse

Die Auswertung der Prozessdaten zeigt: Alle ProbandInnen nahmen einen Entwicklungsprozess in ihren Sprech- und Vortragskompetenzen wahr, der sich zwar individuell ausprägt, aber doch auch Gemeinsamkeiten aufweist.

Im ersten Auswertungsschritt wurde zunächst erfragt, was die ProbandInnen während des Kurses als besonders gut und unterstützend erlebt hatten. Die Antworten der ProbandInnen konnten folgenden Kernkategorien zugeordnet werden:



- Arbeit in der Gruppe,
- Unterrichtsmethode,
- Selbstreflexion und
- Ästhetischer Genuss.

Weiter wurden die Ziele der ProbandInnen während des Kurses erfragt. Die Ziele lassen sich den folgenden Kernkategorien zuordnen:

- im Bereich des Vortragens dem Schwerpunkt: Sprechen,
- im Bereich des Vortragens dem Schwerpunkt: Sprechbegleitende/-unterstützende Handlungen,
- dem Überwinden unterschiedlicher psychischer Störfaktoren (Hemmungen) und
- der Arbeit an dem Gedicht – allgemein und mit speziellen Aspekten.

Diese Kernkategorien sind konstituierend: Sie finden sich in verschiedenen Gewichtungen, Kombinationen und Ausprägungen in allen LernerInnenprofilen wieder. Eine Ausnahme bildet die Kategorie Ästhetischer Genuss, die explizit nur von einer einzigen Probandin genannt wurde. Diese Kategorie wurde dennoch aufgenommen, weil einerseits die Freude, der Spaß an den Texten und an den Vorträgen eine eigene Kategorie darstellt, die gesondert erwähnt werden muss, sobald sie in den Daten erscheint. Andererseits wird sie nirgendwo explizit erfragt, es kann also keine systematisch erfassten Daten dazu geben. Dennoch ist sie implizit präsent, wenn z.B. die ProbandInnen wiederholt angeben, dass ihnen „der Kurs“ Spaß gemacht habe. Alle anderen Kategorien dagegen sind in den Lernerprofilen nachzuweisen. Diese Profile wurden zunächst als Kurzfassungen nur aus den Lernertagebüchern ermittelt, um einen ersten Überblick zu erhalten. Der 2. Fragebogen ergab ergänzend, dass sich die meisten ProbandInnen unabhängig von ihren persönlichen Einstellungen zu ihren Gedichten in der Mitte des Kurses in einem Arbeitsprozess sahen, der sich im Wesentlichen auf das Sprechen und Vortragen bezog. Danach allerdings rückten die interpretatorischen Leistungen wieder mehr und mehr in das Bewusstsein, bis sich am Ende die jeweiligen Vortragsfassungen herausbildeten. Nur bei Lan und etwas abgeschwächt bei Justyna ließ sich dieser Verlauf nicht nachweisen: Lan verfügt über fast muttersprachliche, Justyna über sehr gute Kompetenzen in der mündlichen Kommunikation. Beide haben mit der Aussprache bzw. mit dem Sprechen in der Fremdsprache Deutsch nur geringe (Justyna) oder keine (Lan) nennenswerten Probleme mehr und können sich durchgehend den sprechbegleitenden oder interpretatorischen Aspekten des Vortragens widmen. Insofern sind sie dadurch auch eine Bestätigung für das Verhältnis von Interpretationsleistung und der Arbeit an Aspekten der Aussprache im weitesten Sinne beim Erarbeiten der Sprechfassung eines Gedichtes in einer Fremdsprache. Mit zunehmender Beherrschung der Fremdsprache wird immer weniger Aufmerksamkeit und Energie für die sogenannten niederrangigen Aspekte des Sprechens

benötigt. Bei den fünf anderen ProbandInnen zeigte sich hingegen, wie sie ihren spezifischen Bedürfnissen entsprechend an genau diesen Aspekten arbeiten und dafür eine bestimmte Zeit lang keine oder nur wenig bewusste Energie für andere Bereiche, etwa für die Interpretation des Gedichtes, aufbringen. Erst als sie sich subjektiv mit ihrem Text sicher fühlten, nahmen sie langsam suprasegmentale und sprechbegleitende Aspekte wieder bewusst auf. Dem ganzheitlichen Ansatz der Ästhetischen Kommunikation folgend sind diese Aspekte allerdings nie ausgeschlossen – lediglich ihre bewusste Behandlung unterbleibt. Wie unterschiedlich und persönlichkeitsbedingt diese Entwicklung aussieht, kann in den ausführlichen, auf der Basis aller Daten entstandenen Lernerprofilen nachvollzogen werden, die im Folgenden akzentuiert zusammengefasst werden (ausführlich nachzulesen in Stöver-Blahak 2012).

Ryan zeigt einen pragmatischen Umgang mit seinem Gedicht. Nach einer Analyse seines Sprechens identifiziert er eindeutige Ziele v.a. im Bereich der Aussprache, die er dann konsequent und erfolgreich bearbeitet. Seine Beiträge zu Diskussionen sind konstruktiv und sachlich.

Natalias Zugang zu ihrem Gedicht ist autobiographisch geprägt, aber sie blendet interpretatorische inhaltliche Aspekte für eine definierte Zeit bewusst aus, um identifizierte sprecherische Probleme zu bearbeiten. Am Ende kommt sie zu einem vertieften Verständnis ihres Gedichtes und zu einer in allen Bereichen angemessenen Vortragsfassung.

Petras Thema ist die Entwicklung von Selbstbewusstsein. Sie überwindet eine ihr bekannte, von einer Lehrerin eher fremdbestimmte Interpretation ihres Gedichtes, erarbeitet eine eigene stimmige Sprechfassung mit einer abschließenden authentischen und in allen Bereichen angemessenen Präsentation. Die Gruppe gibt ihr insbesondere Schutz und Sicherheit.

Markéta profitiert davon, dass sie innerhalb des komplexen Vorgangs des Sprechens und Vortragens Schwerpunkte setzen kann, die sie bearbeiten möchte (Konzentration und bewusster Einsatz von Aufmerksamkeit). Durch das Feedback der Gruppe erkennt sie Defizite und entwickelt Lösungsstrategien.

Šárka verbindet in besonderem Maße viele Aspekte: Bei der Erarbeitung einer Sprechfassung hat sie neben der Arbeit an Einzelphänomenen, die phasenweise auch im Vordergrund steht, zumeist auch die Interpretation, die Freude an den Texten und Vorträgen, die Entwicklung einer angemessenen Gestik mit Hilfe theatraler Mittel und die Anbindung von Gelerntem an den Alltag oder das Berufs- oder Studienleben im Bewusstsein.

Justyna hat einen stark autobiographischen, emotionalen Bezug zu ihrem Gedicht. Für sie fällt Sprechen und Interpretieren zusammen. Auf sehr hohem Ausgangsniveau kann sie die Arbeit an einzelnen sprecherischen Phänomenen in ein ganzheitliches Erarbeiten einer Vortragsfassung integrieren. Das wiederholte geübte Sprechen vor anderen hilft ihr bei der Überwindung von Sprechhemmungen.

Lan verfügt über eine nahezu muttersprachliche Kompetenz in der mündlichen Kommunikation. Er hat ein Gedicht mit autobiographischem Bezug gewählt.

Sein Schwerpunkt liegt auf der Verbesserung seiner Vortragskompetenz. Er hat eine starke Affinität zum Theater, die sich in der dramatisierten Aufführungsfassung ausdrückt.

Es wird deutlich, dass die untersuchten ProbandInnen unterschiedliche Voraussetzungen in ihren Sprachlernbiographien und im Ausgangsniveau haben; ihre Zugänge zu den Gedichten sind höchst individuell, sie setzen verschiedene Schwerpunkte in ihren Zielen und Lernwegen und nutzen das Angebot des Unterrichts und der Lernumgebung auf unterschiedliche Weise. Alle nehmen aber sowohl während des Prozesses als auch retrospektiv bei sich eine Verbesserung der Vortragskompetenzen wahr und bei allen wird auch von den externen ExpertInnen eine positive Entwicklung diagnostiziert – wenn auch eben unterschiedlich akzentuiert, was der skizzierten Auffassung von Lernen und Lehren und dem qualitativen Forschungsansatz entspricht.

## 6 Fazit

Das zentrale Forschungsergebnis der Studie ist, dass Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) in studienbegleitenden heterogenen Gruppen an Universitäten sinnvoll eingesetzt werden können. Dadurch kann die festgestellte Lücke zwischen Phonetikunterricht und inhaltlich orientiertem Präsentationstraining geschlossen werden. Anhand von sieben individuellen LernerInnenprofilen wird deutlich, dass die Erarbeitung der Vortragsfassung eines Gedichtes zu einer positiven Entwicklung der Sprech- und Vortragskompetenzen führt.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass der Gemeinsame europäische Referenzrahmen bedeutende Aspekte der mündlichen Kommunikation insbesondere im performativen Bereich mit seinen Deskriptoren nicht erfasst. Das Erhebungsinstrument der Diagnosebögen, das die Bereiche Wirkung des Sprechers/der Sprecherin (Authentizität), die Angemessenheit/Kohärenz der Interpretation, den Hörerinnen/-ZuschauerInnenbezug und die Situationsangemessenheit in Skalen erfasst, erscheint geeignet, dieses Feld des Referenzrahmens als Rahmen zu nehmen und ihn positiv und konstruktiv zu füllen und auszudifferenzieren. Folgeforschungen sollten evaluieren, welche Aspekte des Gelernten von ProbandInnen über das Vortragen des Gedichtes vor einem unbekanntem Publikum hinaus in ihren akademischen und beruflichen Rahmen übertragen werden können. Methoden der Ästhetischen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht sind kreativ (es entsteht eine persönliche Interpretation), ganzheitlich (vorgetragen wird mit dem ganzen Körper) und effektiv (positive Ergebnisse).

Schwerpunkt der beschriebenen Studie war die Untersuchung des Vorgangs des Vortragens als ganzheitlichen Prozess. Aus diesem Grund wurde darauf verzichtet, Einzelaspekte zu vertiefen. Das gewonnene Datenmaterial ist jedoch umfangreich und vielfältig. Es könnte mit anderen Schwerpunkten und Fragestel-

lungen ausgewertet werden. Gegenstand einer Bachelorarbeit (Wahlen 2009) im Rahmen der Studie war beispielsweise die sprachkontrastive Untersuchung Englisch/Deutsch; ähnliche Studien wären mit dem Datenmaterial für die Sprachen Tschechisch oder Polnisch möglich.

Ebenso sind vertiefende Untersuchungen zu Themen wie der Entwicklung von suprasegmentalen, prosodischen Merkmalen zur Entwicklung von Körpersprache oder zum Einfluss von Motivation und Lernstrategien denkbar.

Die gewonnenen und dargestellten Ergebnisse der Studie ebnen somit den Zugang in ein bisher wenig beachtetes theoretisches und didaktisches Feld. Sie könnten auch für angrenzende Gebiete wie z.B. die Fremdsprachendidaktik, Sprechwissenschaft/Sprecherziehung und das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Ausgangspunkt und Basis für weitere Forschungen sein und dadurch nicht nur ein neues Praxis-, sondern insgesamt ein neues Forschungsfeld eröffnen.

## Literatur

- Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 11-26.
- Aguado, Karin (2009): Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 13-22.
- Aguado, Karin; Riemer, Claudia (2001): Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele – Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, *Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 245-257.
- Bredella, Lothar (2002a): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2002b): Gedichte im Fremdsprachenunterricht. In Bredella, Lothar (Hrsg.): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: 281-295.
- Bredella, Lothar (2002c), „Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13 (2), 109-129.
- Bredella, Lothar (2007): Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/-innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 49-68.

- Bredella, Lothar (o. A.): Die Verheißung von Autonomie, Kreativität und Allmacht. Zur Kritik der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik, 11. <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Bredella.htm> (Zugriff: 01.10.2008).
- Bredella, Lothar; Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik - mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 127-157.
- Ertmer, Cornelia (1996): *Gestaltendes Sprechen in der Schule*. Münster: LIT Verlag.
- Ertmer, Cornelia (2004): Sprechwissenschaft und Sprecherziehung in der Schule. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 317-318.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Flick, Uwe (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung; Ein Handbuch*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 309-318.
- Flick, Uwe (2008 [2. Auflage]): *Triangulation; Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißner, Hellmut K. (1981): *Sprechwissenschaft – Theorie der mündlichen Kommunikation*. Königstein: Scriptor-Verlag.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: A.Francke Verlag: 493-499.
- Gutenberg, Norbert (1994): *Grundlagen zu Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. Göppingen: Kümmerle Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario 2010*, 15-18. <http://scenario.ucc.ie> (Zugriff: 21.02.2011).
- Hellwig, Karlheinz (2007): Prozessorientierte Literatur- und Kulturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 295-309.

- Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Huber, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen*. Tübingen: Niemeyer.
- Koppensteiner, Jürgen (2001): *Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt.
- Krech, Eva-Maria (1987): *Vortragskunst - Grundlagen der sprechkünstlerischen Gestaltung von Dichtung*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.
- Krechel, Rüdiger (1991): *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Levelt, Willem Johannes Maria (1989): *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy; Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic Press.
- Little, David (1994): Learner autonomy: A theoretical construct and its practical application. In: *Die Neueren Sprachen* 93 (5), 430-442.
- Little, David (2007a): Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection, Preparing teachers to use the European Language Portfolio - arguments, materials and resources 3. [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf) (Zugriff: 31.09.2011).
- Little, David (2007b): Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited, 14-29 <http://rikiwiki.net/members/blogresearch/blogresearchbase/Autonomy/language%20learner%20autonomy%20david%20little.pdf> (Zugriff: 13.03.2010).
- Lösener, Annegret (2007): *Gedichte sprechen - Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mey, Günter; Mruck, Katja (2007): Grounded Theory Methodologiebemerkungen zu einem prominenten Forschungsstil. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Köln: Zentrum für Historische Sozialforschung, 11-39.
- Pabst-Weinschenk, Marita (2004): Sprechbildung. In: Pabst-Weinschenk, Marita (Hrsg.): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 14-19.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirkung ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Riemer, Claudia (2000): Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Karin Aguado (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 93-104.
- Riemer, Claudia (2010): Empirische Unterrichtsforschung und Action Research. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag, 359-363.
- Schamm, Christoph (2008): Das Projekt Fünf lyrische Pantomimen - Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaF-Unterricht für brasilianische Studierende zu integrieren. In: *Info DaF* 35 (6), 574-593.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren – Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schmenk, Barbara (2004): Interkulturelles Lernen versus Autonomie?. In: Börner, Wolfgang Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 66-86.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF* 24 (5), 587-606.
- Stöver-Blahak, Anke (2012): *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89-106.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Wahlen, Merle (2009): *Phonetik und Ausspracheschulung im DaF-Unterricht – Exemplarische Analyse der artikulatorischen Entwicklung eines englischen DaF-Lerners im Kurs „Mündliche Kommunikation“ am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover*. Unveröffentlichte Bachelor-Arbeit, Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.





**Themenschwerpunkt 4**

**Professionalisierung im DaF-/DaZ-Bereich**



## Sektionsbericht

*Koordination: Ursula Bredel & Gisella Ferraresi*

Im TSP 4 ‚Professionalisierung im DaF-/DaZ-Bereich‘ waren Vorträge vertreten, die sich mit den verschiedenen Professionalisierungsmöglichkeiten sowie mit der Vielfalt an Ausbildungsinitiativen auseinandersetzten, aber auch solche, die programmatische Wege zu einer Standardisierung der Ausbildung vorschlugen. Obwohl die Anforderungen an DaZ-Lehrkräfte zunehmend komplexer und anspruchsvoller werden, sind Ausbildung und Professionalisierung in diesem Bereich noch nicht einheitlich organisiert. Im Vergleich zur DaF-Ausbildung, die an verschiedenen Universitäten möglich ist, beschränken sich die Ausbildungsangebote im DaZ-Bereich für Lehr- und Erziehungskräfte meistens auf eine Zusatzausbildung durch sehr unterschiedliche Träger, die vielerorts keiner Qualitäts- oder Standardsicherung unterliegen. An manchen Universitäten werden inzwischen auch DaF-/DaZ-Studiengänge angeboten, wobei die Professionalisierung nur im DaZ-Bereich dem Lehrerberuf teilweise angeglichen ist. Erzieher/-innen in Kindertagesstätten erhalten an den Berufsschulen je nach Bundesland bis zu 80 Stunden Ausbildung im Sprachförderbereich.

Auch die Berufsbezeichnungen sind sehr verwirrend: Außer bei den anerkannten Sprachheillehrer/-innen, die sich mit Sprachpathologien bei Kindern beschäftigen, ist die Sprachförderung nicht von spezifisch dafür ausgebildeten Lehr- oder Erziehungskräften abgedeckt, wovon auch die unterschiedlichen Programme der einzelnen Länder zeugen. Eine der wichtigsten Anforderungen, vor denen die Politik, aber auch die Bildungsinstitutionen in den kommenden Jahren stehen werden, ist es, Ausbildung und Professionalisierung – vor allem im DaZ-Bereich, der erst in den letzten Jahren an Wichtigkeit gewonnen hat – an einheitliche Qualitäts- oder

Standardsicherungsmaßstäbe anzupassen. Die Beiträge, die in diesem Band veröffentlicht sind, beschäftigen sich mit dem zentralen Thema des TSPs aus verschiedenen Blickwinkeln und stellen teilweise länderspezifische Lösungen vor.

*Ehrmann* präsentiert in ihrem Beitrag die Ergebnisse aus einer Interviewstudie mit neun Erzieherinnen aus Kindergärten der Stadt und des Landkreises Regensburg, in denen diese nach ihren Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und zu mehrsprachiger Erziehung gefragt wurden. Nach der 2005 vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen erlassenen Ausführungsverordnung des BayKiBiG (Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz) sollen die in Bayern im Elementarbereich tätigen Erzieherinnen den Sprachstand der dreieinhalb- bis sechsjährigen mehrsprachigen Kinder anhand des Beobachtungsbogens SISMIK einschätzen. Häufig fehlen den Erziehungskräften allerdings das notwendige sprachliche Wissen sowie diagnostische Kompetenzen (vgl. Tracy et al. 2010, Rothweiler et al. (2009), Fried [2004/2005/2010]), um die korrekte Sprachstandeinschätzung und die darauf basierende Diagnose durchzuführen. Das in diesem Beitrag dargestellte Forschungsprojekt beschäftigt sich nicht direkt mit dem linguistischen Wissen der Erzieherinnen, sondern versucht vielmehr die Rekonstruktion von Konzepten der frühkindlichen Mehrsprachigkeit bei im Elementarbereich tätigen Erzieherinnen. Ehrmann plädiert in ihrem Beitrag dafür, die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Aus- und Weiterbildung verstärkt ihre jeweiligen Hypothesen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit reflektieren und ggf. revidieren zu lassen. Der metasprachliche Diskurs sollte deshalb in der Aus- und Fortbildung eine wichtigere Rolle einnehmen.

*Mehler/Weitkamp* stellen ein Modellprojekt zur Integration von Sprachförderung und Professionalisierung der nicht-akademischen fachschulischen Ausbildung im Bereich DaZ und Mehrsprachigkeit von pädagogischen Fachkräften vor. Ziel des Projekts ‚Sprache macht stark! – Fachschule‘ ist die Entwicklung eines Ausbildungskonzepts, das bundesweit übertragbar ist, indem die Rahmenvorgaben der Bundesländer beachtet werden. Das Projekt, das von der BASF SE unterstützt und mit einer Mannheimer Fachschule getestet wird, wurde in Kooperation mit Fachschulen für Sozialpädagogik konzipiert. Als Grundlage dient das Modell von Hopp et al. (2010), in dem theoretische und praktische Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte zur Sprachförderung, insbesondere in mehrsprachigen Kontexten, integriert werden. Fünf Schwerpunkte – ‚Was ist Sprache?‘, ‚Spracherwerb und Mehrsprachigkeit‘, ‚Sprachförderung‘, ‚Sprachstand von Kindern einschätzen und dokumentieren (Diagnostik)‘ und ‚Literacy‘ – bilden die curricularen Grundinhalte. Die theoretischen Grundlagen werden im Fachschulunterricht erworben und durch Übungsaufgaben und Fallbeispiele im Unterricht umgesetzt. Nach der theoretischen Erarbeitung und dem Erwerb der Handlungskompetenzen folgen konkrete Beobachtungs- und Durchführungsaufgaben in der pädagogischen Praxis, z.B. an Praxistagen der FachschülerInnen in Kindertagesstätten. Dadurch werden die Inhalte gefestigt und vertieft. Das Ziel des Projekts ‚Sprache macht stark! – Fachschule‘ ist es, die lokal vorhandenen Ressourcen zu optimieren und zu

verbessern, damit diese nachhaltig zu einer Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprachförderung beitragen können.

Nach *Buddes* Konzept „Durchgängige Sprachbildung“, das innerhalb des För-Mig-Forschungsprogramms erarbeitet wurde, sollten sprachliche Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen relevanten Einrichtungen strukturiert unterstützt werden. Das Mehrstufenmodell, das in Schleswig-Holstein entwickelt und umgesetzt wird, sieht eine Förderung und Integration in den Regelunterricht in drei Stufen vor: Basis-, Aufbau und Integrationsstufe. Die Sprachförderung findet entsprechend gestaffelt statt. Dementsprechend wurden die curricularen Grundlagen für den Bereich DaZ entwickelt. Sie bilden seit dem Schuljahr 2009/10 in Schleswig-Holstein die Orientierungsgrundlage für den Unterricht in DaZ. *Buddes* Beitrag beschäftigt sich mit der Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Bereich DaZ. Darin wird zwischen einer grundlegenden universitären DaZ-Ausbildung und DaZ als Studieninhalt unterschieden, der in einem bzw. zwei Modulen in den neuen Lehramtsstudiengängen einiger Bundesländer (NRW, Berlin, Schleswig-Holstein) studiert werden muss. Der Beitrag setzt sich mit den fächerübergreifenden DaZ-Studieninhalten auseinander, die in elementare und in fachspezifische Studieninhalte differenziert werden.

*Michalaks* Beitrag stellt ein Konzept vor, das dem in Nordrhein-Westfalen verabschiedeten Lehrerausbildungsgesetz (LABG 2009) Rechnung tragen soll, nach dem neben dem verpflichtenden Anteil der DaZ-Ausbildung für alle Lehramtsstudierenden auch die Praxiskomponenten wie Eignungs-, Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum und das Praxissemester im Studium integriert und in einem Portfolio systematisch dokumentiert und reflektiert werden sollen. Im Rahmen des Projektes LIDAG (Linguistische und didaktische Grundlagen für den Fach-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprachen) wurde ein Konzept für das Portfolio erarbeitet, das in diesem Beitrag vorgestellt wird. Im Projekt wurde auch eine Erhebung von Lehrkompetenzen durchgeführt sowie ihre Förderung und Entwicklung durch die intensive Mitarbeit im DaZ-Förderunterricht untersucht. Im Beitrag werden die Ergebnisse aus der Erhebung, aber auch offene Fragen diskutiert. Problematisch scheint zum Beispiel, ob die im Gesetz festgelegte Anzahl an Leistungspunkten für eine angemessene Vorbereitung der Studierenden ausreichend ist. Ein DaZ-Modul mit sechs Leistungspunkten soll Absolventinnen und Absolventen aller Lehrämter und aller Fächer an nordrhein-westfälischen Universitäten „Grundkompetenzen in der Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang mit interkultureller Bildung“ (LVZ 2009: 7) vermitteln. Die curricularen Grundlagen und Rahmenbedingungen der Portfolioarbeit bleiben unspezifiziert. Ferner ist das Portfolio Voraussetzung für den Abschluss einer Praxisphase, den Studierenden bleibt jedoch frei zu bestimmen, ob sie die reflexiven Teile ihres Portfolios „nach Abschluss des jeweiligen Praxiselements anderen zur Kenntnis geben“ (MSW 2010: 3). Hinzu kommt, dass das Portfolio „in den rein schulisch verantworteten Praxiselementen“ nicht bewertet werden darf. Neben der inhaltlichen Darstellung dessen, was im

Rahmen der Portfolioarbeit geleistet werden kann, beleuchtet Michalak diese Widersprüche kritisch und deutet Lösungsmöglichkeiten an.

# Konzepte frühkindlicher Mehrsprachigkeit bei Erzieherinnen

*Nicole Ehrmann (Regensburg, Deutschland)*

## 1 Einflussfaktoren der frühkindlichen Mehrsprachigkeit

Die Aneignung mehrerer Sprachen in der frühen Kindheit ist vom Zusammenspiel unterschiedlicher Gegebenheiten und Prozesse beeinflusst. Die Frage danach, welche Rolle der Veranlagung einerseits und der sprachlichen Interaktion andererseits beizumessen ist, prägt die Geschichte der Sprachaneignungsforschung (vgl. Reich 2010: 10ff.). Für die mehrsprachige Aneignung ist inzwischen von einem Zusammenspiel nativer, kognitiver und interaktionistischer Elemente auszugehen. Konsens herrscht darüber, dass insbesondere die Quantität und die Qualität des sprachlichen Angebots den Verlauf der kindlichen Sprachaneignung entscheidend beeinflussen (vgl. Bredel 2007: 81ff.).

Zahlreiche Faktoren bestimmen sowohl die individuelle Geschwindigkeit der kindlichen Sprachaneignung als auch das zu erreichende Sprachkompetenzniveau. Hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit und ihrer Einflussgröße sind diese Faktoren äußerst spezifisch und auf bestimmten Ebenen anzusiedeln:

- Mikroebene: Das Kind als Individuum, wobei v.a. affektive, kognitive und physische Voraussetzungen, aber auch die jeweilige(n) Erstsprache(n) ausschlaggebend sind,
- Mesoebene: Die Familie mit ihrer Biographie, den verfügbaren elterlichen Sprachkompetenzen und Bildungsaspirationen, der innerfamiliären Sprachenwahl und -weitergabe sowie dem elterlichen Selbstvertrauen und

- Makroebene: Die Gesellschaft, die sowohl in Form von sprach- und bildungspolitischen Maßnahmen Einfluss nimmt als auch indirekt wirkt, indem sie bestimmten Sprachen mehr oder weniger Prestige zuschreibt (vgl. Brizić 2007: 45ff.).

Die Familie als die primäre Sozialisationsinstanz eines Kindes stellt die Basis für die Aneignung seiner erstsprachlichen Kompetenzen dar, denn durch die innerfamiliäre Kommunikation bildet das Kind während der ersten Lebensjahre die für die Sprachaneignung essentiellen Bindungsmuster und konzeptuellen Wissensbestände sowie sprachlichen Strukturen aus (vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008: 25). Mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung schließt sich ein sekundärer Sozialisationskontext an. Dieser ist insbesondere für den weiteren Sprachaneignungsverlauf mehrsprachig aufwachsender Kinder von hoher Relevanz, denn die sich in der Institution ergebenden Kommunikationssituationen gehen mit veränderten Rollen sowie neuartigen sprachlichen Bedingungen und Anforderungen einher (vgl. Lengyel 2009: 11ff.).

Im Jahr 2011 registrierte das Statistische Bundesamt in Deutschland 1 148 000 Kinder mit Migrationshintergrund unter fünf Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2011). Dabei besuchten 14 Prozent der unter dreijährigen und 85 Prozent der drei- bis fünfjährigen Kinder mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> eine Kindertageseinrichtung (vgl. Statistisches Bundesamt 2012a). Vor allem die Kindergärten stellen also eine wichtige Komponente im Rahmen der sprachlichen Sozialisation von Kindern mit Migrationshintergrund dar. Zur Optimierung der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen werden seit Jahren auf allen Ebenen Projekte und Programme initiiert und umgesetzt, Materialien entwickelt und Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt. Evaluationsstudien prüfen zudem die Qualität von Sprachfördermaßnahmen, wobei der Schwerpunkt des Interesses vieler Studien auf der Frage nach der Wirksamkeit der Maßnahmen liegt. Zu diesem Zweck werden Prä- und Posttests mit Kindern in Kontroll- und Experimentalgruppen durchgeführt, deren sprachliche Kompetenzen zu verschiedenen Zeitpunkten miteinander verglichen werden. Eine valide und reliable Bewertung der Effektivität von Sprachfördermaßnahmen aufgrund dieser Ergebnisse ist jedoch problematisch (vgl. hierzu auch Kaltenbacher 2011), denn gerade im Kontext der Mehrsprachigkeit sind individuelle Sprachaneignungsverläufe nur äußerst bedingt miteinander vergleichbar. So verlaufen sie grundsätzlich nicht linear (vgl. Bredel 2007: 87) und sind multifaktoriell beeinflusst.

Als ein zentraler Einflussfaktor im Rahmen der Kindertageseinrichtung ist das Verhalten der pädagogischen Fachkraft an den Schnittstellen Sprachdiagnostik, -förderung und Elternberatung anzusehen. Dieses ist von großer Bedeutung und gleichzeitig höchst individuell. Zu den Verhaltensvariablen zählen die Art und

---

<sup>1</sup> Im Rahmen der Statistiken zur Kindertagesbetreuung bedeutet die Kategorie Migrationshintergrund, dass mindestens ein Elternteil ungeachtet seiner Staatsangehörigkeit ausländischer Herkunft ist, vgl. Statistisches Bundesamt (2012b).



Weise, in der eine Erzieherin Sprachförderprojekte annimmt und umsetzt, Materialien nutzt, ihr Interaktions- und Sprechverhalten modelliert, den Sprachstand eines Kindes einschätzt und die Mehrsprachigkeit des Kindes fördert sowie seine Familie dahingehend berät. Das Handeln in diesen Bereichen gestaltet sich nicht zuletzt hinsichtlich seiner Qualität äußerst spezifisch und hängt von den individuellen Kompetenzen, Präferenzen, Intuitionen und Konzepten der jeweiligen Erzieherin ab. Dies wird dadurch verstärkt, dass die Erzieher/-innenausbildung keine verbindlichen sprachwissenschaftlichen oder die frühkindliche Mehrsprachigkeit betreffenden Inhalte vorsieht und bei vielen Erzieher/-innen ein diesbezüglicher Wissensmangel anzunehmen ist (vgl. hierzu Kap. 4).

## **2 Aktuelle Herausforderungen der sprachlichen Bildung im Kontext der Mehrsprachigkeit**

Grundlegendes Ziel der sprachlichen Bildung im Elementarbereich ist zunächst der Aufbau eines sprachlichen Fundaments. Sowohl ein- als auch mehrsprachige Kinder sollen sich die Strukturen aneignen, die sie zur Bewältigung der sich in verschiedenen Situationen ergebenden sprachlichen Anforderungen benötigen. Insbesondere diejenigen Kinder mit nichtdeutschen Familiensprachen, deren sukzessive Zweitsprachaneignung mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung einsetzt, benötigen ein umfangreiches Sprachangebot sowie vielfältige Kommunikationsmöglichkeiten. Dies ermöglicht es ihnen, Hypothesen über phonetische und grammatikalische Strukturen der deutschen Sprache zu generieren und ggf. zu revidieren sowie ihr mentales Lexikon und pragmatisches Wissen zunehmend ausdifferenzieren. Mehrsprachige Kinder sind grundsätzlich dazu in der Lage, sich die alltagssprachlichen Basiskompetenzen während einer sechsmonatigen bis zweijährigen Kontaktzeit mit der Zielsprache anzueignen (vgl. Gogolin; Lange 2011: 111).

Die tatsächliche Herausforderung der Zweitsprachförderung besteht aber nicht allein in der Befähigung zur alltagssprachlichen Kommunikation, sondern vielmehr darin, die bildungssprachlichen Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund nachhaltig zu stärken und dadurch deren Bildungschancen zu erhöhen, da die bildungs- bzw. schulsprachlichen Anforderungen mit fortschreitender Bildungslaufbahn kontinuierlich zunehmen. Gegenüber der Alltagssprache zeichnet sich die Bildungssprache auf lexikalisch-semantischer, morphologisch-syntaktischer und textueller Ebene durch einen höheren Grad an Differenziertheit und Komplexität aus.

Die Aneignung der bildungssprachlichen Kompetenzen in einer Zweitsprache beansprucht einen Zeitraum von fünf bis acht Jahren (vgl. Gogolin; Lange 2011: 110). Aus diesem Grund sollte die gezielte bildungssprachliche Förderung bereits in der frühen Kindheit ansetzen über die ganze Schulzeit hinweg von zentraler Bedeutung sein. Den in den Kindergärten tätigen pädagogischen Fachkräften wird

somit die Aufgabe der frühen Anbahnung bildungssprachlicher Kompetenzen zuteil (vgl. dazu ausführlicher Kap. 7).

Darüber hinaus ist die Frage nach dem Umgang mit Mehrsprachigkeit ein Thema von hoher Aktualität und Relevanz auch für die sprachliche Bildung im Elementarbereich. Während zahlreiche Befunde der Spracherwerbsforschung seit Jahrzehnten auf eine Interdependenz zwischen Erst- und Zweitsprachen und die Korrelation hoher erstsprachlicher Kompetenzen mit hohen Fertigkeiten in der Zweitsprache verweisen (vgl. u.a. Paradis et al. 2011: 164ff.; Cummins 1991: 75ff.), wird in nicht linguistischen Disziplinen wiederkehrend der ausschließliche Gebrauch der deutschen Sprache in Familien mit Migrationshintergrund propagiert (vgl. u.a. Esser 2009: 358ff.; Hopf 2005: 241). Nimmt man die Quantität zweitsprachlichen Inputs als den primären oder einzigen Einflussfaktor der Zweitsprachaneignung an, so verkennt man die außerordentliche Bedeutung der Qualität des Sprachangebots. Denn mehr als die für die innerfamiliäre Kommunikation gewählte Sprache stehen die elterliche Bildungsnähe und deren allgemeines Sprachniveau in einem Zusammenhang mit den zu erreichenden Zweitsprachkompetenzen (vgl. Brizić 2007).<sup>2</sup> Dabei ist es sekundär, in welcher Sprache die Literalität gefördert wird, da von der Möglichkeit eines interlingualen Transfers bildungssprachlicher Kompetenzen auszugehen ist.<sup>3</sup> So beruht ein differenzierter Wortschatz in einer Sprache auf dem Vorhandensein differenzierter begrifflicher Konzepte, die auf eine andere Sprache übertragbar sind. Kennt ein Kind mit Englisch als Erstsprache die Wörter *hoof*, *claw* und *paw*, so verfügt es auch für die Zweitsprache Deutsch über die notwendigen differenzierten Konzepte, um sich die Wörter *Huf*, *Klaue* und *Pfote* anzueignen und nicht *Fuß vom Pferd* oder ähnliches zu äußern. Ebenso kann ein Transfer von der in der Erstsprache erworbenen Satzkomplexität und auch von Kohäsion und Kohärenz bei der Produktion von Texten auf weitere Sprachen stattfinden.

Zum Auf- und Ausbau ihrer literalen Kompetenzen benötigen Kinder auch in der Familie ein sprachlich komplexes und differenziertes Sprachangebot. Dies spricht dafür, dass die Eltern ihre Kinder in der/den Sprache/n fördern sollten, in der/den sie über höhere sprachliche Kompetenzen verfügen.<sup>4</sup> Die Mehrsprachigkeitsdebatte ist für die sprachliche Bildung im Elementarbereich insofern relevant,

<sup>2</sup> So erzielten in den PISA-Studien auch Jugendliche mit Migrationshintergrund und überwiegend deutscher Familiensprache unterdurchschnittliche Leistungen in den Lesekompetenzen und in Mathematik (vgl. Gogolin; Roth 2007: 32). Ein viel deutlicher Zusammenhang war hingegen zwischen dem sozioökonomischen familiären Hintergrund und den Schülerleistungen auszumachen (vgl. OECD 2010: 10).

<sup>3</sup> Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die an den PISA-Studien von 2000 bis 2006 teilnehmenden Jugendlichen, die als Quereinsteiger während der Schulzeit nach Deutschland gekommen waren und im Herkunftsland eine Schule besucht hatten, im Durchschnitt höhere Leistungen erzielten als die in Deutschland geborenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Gogolin; Lange 2011: 109).

<sup>4</sup> Dabei ist jedoch zu beachten, dass es sowohl ein- als auch mehrsprachige Familien gibt, in denen die Eltern in keiner Sprache literale Kompetenzen aufweisen.

als es sich sowohl auf die Sprachdiagnostik und -förderung als auch auf die Beratung der Eltern auswirkt, wie die pädagogischen Fachkräfte in Kindergärten den Einfluss der Erstsprachen auf die Zweitsprachaneignung beurteilen. So können sie den Gebrauch anderer Sprachen neben dem Deutschen aktiv fördern, tolerieren oder gar zu unterbinden versuchen.

### 3 Die Gesetzeslage in bayerischen Kindertageseinrichtungen

Gemäß der im Dezember 2005 vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen erlassenen Ausführungsverordnung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes (BayKiBiG) stellt die sprachliche Förderung aller Kinder ein zentrales und für die staatlich geförderten Kindertageseinrichtungen in Bayern verbindliches Bildungs- und Erziehungsziel dar. Die entsprechenden Vorgaben sind im § 5 Sprachliche Bildung und Förderung gefasst. So wird die Aneignung „angemessen[er]“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2005: 47) verbaler und nonverbaler Kompetenzen<sup>5</sup> in der Sprachproduktion und im Verstehen der deutschen Sprache als ein Teilziel der pädagogischen Arbeit definiert. Insbesondere Lexik, Syntax und Phonetik sowie die sprachliche Abstraktionsfähigkeit sollten im Verlauf der Kindergartenzeit erweitert werden. Für die sprachliche Bildung und Förderung sei von der jeweiligen Entwicklungsstufe eines Kindes auszugehen. Die pädagogischen Fachkräfte sollen dabei differenzieren und individuell fördern.<sup>6</sup>

Der Mehrsprachigkeit, sowohl der inneren als auch der äußeren, misst der Gesetzestext eine zentrale Bedeutung bei. So sollen die pädagogischen Fachkräfte den Gebrauch von Dialekten im Kindergarten nicht nur akzeptieren, sondern aktiv fördern und pflegen. Darüber hinaus bestehen konkrete Vorgaben für die Sprachstandserhebung bei denjenigen Kindern, deren Elternteile beide eine andere Herkunftssprache als Deutsch aufweisen. Mit diesen Kindern müssen die pädagogischen Fachkräfte zu Beginn des vorletzten Kindergartenjahres einen Teil des Sprachbeobachtungsbogens Sismik (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen) durchführen.<sup>7</sup> Es handelt sich dabei um den Abschnitt „Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn“.<sup>8</sup> Die Ergeb-

---

<sup>5</sup> Der Ausdruck „angemessen“ wird dabei nicht näher definiert.

<sup>6</sup> Dies impliziert, dass der Sprachstand eines jeden Kindes zu erheben bzw. zu diagnostizieren ist.

<sup>7</sup> Auch in den anderen Bundesländern kommen Instrumente zur Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern zum Einsatz (z.B. Havas, Primo, Essen, Cito; vgl. Gogolin et al. 2004). Die Beurteilung des Sprachstands und die darauffolgenden Empfehlungen für etwaige Fördermaßnahmen obliegen wiederum den Erzieherinnen.

<sup>8</sup> Der Bereich Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn fokussiert Kompetenzen auf den Ebenen Lexik, Grammatik und Phonetik. Für die Beurteilung des kindlichen Sprachstands anhand der Beobachtungsbögen sind linguistische Grundkenntnisse erforderlich. In dem Abschnitt „Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn“ müssen die Erzieherinnen die kindlichen Äußerungen z.B. hinsichtlich der Satzkomplexität oder der Stellung des Verbs im Haupt- und Nebensatz analysieren und den

nisse in diesem Bereich entscheiden über die Zuweisung zum Vorkurs Deutsch 240, einer von Erzieher/-innen und Grundschullehrkräften in Kooperation durchzuführenden Sprachfördermaßnahme für Kinder mit Migrationshintergrund während der eineinhalb Kindergartenjahre vor Schulbeginn. Hat ein Kind mit beiden Elternteilen ohne Deutsch als Erstsprache keinen Kindergarten oder Vorkurs besucht und reichen dessen Deutschkompetenzen für die Einschulung nicht aus, dann kann das Kind verpflichtend einem Kindergarten mit Vorkurs zugewiesen werden.<sup>9</sup>

Der fünfte Paragraph dieser Ausführungsverordnung zum BayKiBiG stellt die gesetzliche Grundlage für das Bildungs- und Erziehungsziel der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen bis zum Schuleintritt dar. Eine ausführlichere Erläuterung sowie konkrete Hinweise zur praktischen Umsetzung erfährt die Verordnung des BayKiBiG im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan (BayBEP), zu dessen Erarbeitung das Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) vom Bayerischen Sozialministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen beauftragt wurde. In die im Jahr 2006 erschienene, überarbeitete Version des BayBEP wurde Sprache und Literacy<sup>10</sup> als eigener Bildungsbereich aufgenommen. Daneben finden sich die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Informations- und Kommunikationstechnik, Medien, Musik, Bewegung, Rhythmik, Tanz und Sport (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Familie und Frauen, Arbeit und Sozialordnung; Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006). Hinsichtlich der kindlichen Sprachentwicklung nennt der Bildungs- und Erziehungsplan die drei übergeordneten Ziele „Motivation und Fähigkeit, sich sprachlich mitzuteilen und mit anderen auszutauschen [...], Literacy-bezogene Interessen und Kompetenzen [...] [sowie] Zwei- und Mehrsprachigkeit“ (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen; Staatsinstitut für Frühpädagogik 2006: 224-225).

#### 4 Sprachliche Bildung ohne Sprachwissenschaft?

Die sprachliche Bildung von Kindergartenkindern mit Migrationshintergrund stellt an die Erzieher/-innen also hohe Anforderungen unterschiedlicher Art. So müssen sie im Kindergartenalltag an den Schnittstellen der Diagnostik, Förderung und Beratung agieren und dabei phonetische, semantisch-lexikalische, morphologisch-syntaktische und pragmatische Kompetenzen auf alltags- und bildungssprachlicher Ebene sowie Fragen der kindlichen Mehrsprachigkeit im Blick haben.

Sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Inhalte stellen allerdings keinen Bestandteil der Erzieher/-innenausbildung an den bayerischen Fach-

---

Gebrauch von Modalverben erkennen: Das Kind bildet Nebensätze./Das Kind verwendet Konstruktionen mit Modal- und Hauptverb./Im Hauptsatz steht das Verb an der richtigen Stelle.

<sup>9</sup> In diesem Fall entfällt die Beurteilung mittels des Sismikbogens als Kriterium.

<sup>10</sup> Im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan beschreibt Literacy alle kindlichen Erfahrungen, Interessen und Kompetenzen bzgl. Symbolen, Schrift und Büchern.

akademien dar (vgl. ISB 2003). Forschungsarbeiten von Tracy et al. (2010), Rotweiler et al. (2010) und Fried (2004/2005/2010) weisen zudem auf mangelndes sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches Wissen und die sich daraus ergebenden unzureichenden diagnostischen Kompetenzen vieler Erzieher/-innen hin.<sup>11</sup> Nun ließe sich annehmen, dass sich viele pädagogische Fachkräfte in einem Spannungsfeld zwischen ihrem linguistischen Wissen und den an sie gestellten Anforderungen befinden und eine sprachliche Diagnostik und darauf aufbauende Förderung nicht möglich sei. Es ist jedoch bemerkenswert, dass Erzieher/-innen flächendeckend Sprachstandserhebungen bei ein- und mehrsprachigen Kindern durchführen und – ungeachtet der Adäquatheit – Förderentscheidungen treffen.<sup>12</sup> Wie eine Untersuchung in Stadt und Landkreis Regensburg darüber hinaus ergab, zweifelten nur wenige im Vorkurs Deutsch 240 tätige Erzieherinnen an ihren eigenen diagnostischen Kompetenzen.<sup>13</sup> Es ist also die Frage zu stellen, weshalb Erzieher/-innen trotz der fehlenden Ausbildungsinhalte und des häufig konstatierten mangelnden sprachwissenschaftlichen Wissens handlungsfähig sind. Ich vertrete die Ansicht, dass nicht explizit erworbenes linguistisches Wissen in der erzieherischen Sprachförderpraxis durch andere, implizite, d.h. aus Erfahrung und Intuition gewonnene, Wissensbestände und Konzepte gefüllt wird.<sup>14</sup>

Diese Annahme erhärtete sich im Zuge der Tätigkeit als Sprachberaterin innerhalb des vom Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen initiierten Projekts Sprachberatung in Kindertageseinrichtungen. Während des zweiundzwanzigmonatigen Zeitraums von September 2009 bis Juli 2011 wurden 96 pädagogische Fachkräfte in acht Kindertageseinrichtungen in Stadt und Landkreis Regensburg zu Themen der sprachlichen Bildung im Elementarbereich weiterqualifiziert. Dies beinhaltete die Beratung, Fortbildung, Beobachtung des pädagogischen Personals. In den regelmäßigen Reflexionseinheiten bezogen die Erzieher/-innen Stellung zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit. Dabei war insbesondere festzustellen, dass sie individuelle, spezifische und nicht widerspruchsfreie Argumente zur Erklärung und Prognose von Sprachaneignungsverläufen und der Einflussgröße einzelner Faktoren einbrachten. Mitunter wichen diese von fachwissenschaftlichen Erkenntnissen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit ab. In den zusätzlich durchgeführten Beobachtungen ließ sich zudem ein Zusammenhang zwischen den individuellen Hypothesen und dem Interaktions-

---

<sup>11</sup> Dies zeigt sich auch bei Lehrkräften an Grund- und weiterführenden Schulen, vgl. Hochholzer (2004).

<sup>12</sup> Die Adäquatheit von diagnostischen Befunden und Förderentscheidungen wurde in dem Mannheimer Projekt SprachKoPF (Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte) untersucht. Vgl. Tracy et al. (2010).

<sup>13</sup> So gaben in einer im Jahr 2010 in Stadt und Landkreis durchgeführten Fragebogenerhebung 84 % der Erzieherinnen an, dass sie dazu in der Lage seien, den sprachlichen Fortschritt der mehrsprachigen Kinder zu beurteilen. Vgl. Ehrmann et al. (2010: 234).

<sup>14</sup> Die Handlungswirksamkeit individueller Sprachtheorien stellten auch Counz (2010): 124, Schofield (2006), 20 ff. und Heran-Dörr (2006: 77 ff.) fest.

verhalten in sprachförderrelevanten Situationen feststellen.<sup>15</sup> Aus diesen im Forschungsfeld konstatierten Phänomenen ging die Forschungsfrage nach einer systematischen Untersuchung der Konzepte, also der Vorstellungen und Auffassungen von Erzieherinnen im Hinblick auf die frühkindliche Mehrsprachigkeit hervor.

## 5 Untersuchungsmethoden

### 5.1 Teilnehmende Beobachtung

Zum Zweck einer intensiven Auseinandersetzung mit der sprachlichen Bildung im Elementarbereich und der sukzessiven Entwicklung des Forschungsvorhabens wurde der direkte Weg über die teilnehmende Beobachtung im Forschungsfeld gewählt.<sup>16</sup> Diese umfasste zweiundzwanzig Monate und fand an durchschnittlich drei Vormittagen pro Woche statt. Begleitend wurde ein Feldtagebuch geführt, in dem sowohl die Ergebnisse der Beobachtungen als auch der während des pädagogischen Alltags geführten Gespräche mit den Erzieherinnen protokolliert wurden. Der Mehrwert der teilnehmenden Beobachtung lag insbesondere in der vergleichbar hohen Authentizität des Erzieherinnenverhaltens, da die Teilnahme am pädagogischen Alltag eine umfangreiche Zeitspanne umfasste und die Erzieher/-innen die Erhebungssituation als zunehmend gewohnter empfanden. Diese vergleichsweise objektiven Untersuchungsbedingungen stellten eine wichtige Ergänzung zur Interviewstudie dar.<sup>17</sup> So konnten durch die teilnehmende Beobachtung auch in den Interviews nicht explizierte, aber für das Forschungsinteresse relevante Aspekte erfasst werden.

### 5.2 Interviewstudie

Die sich anschließende Interviewstudie mit neun nicht am Sprachberaterprojekt teilnehmenden Erzieherinnen stellt das Kernstück der vorliegenden Untersuchung dar. Die Vorteile der Durchführung teilstandardisierter Interviews lagen zum einen darin, dass die für die Untersuchung relevanten Aspekte vergleichsweise umfassend und direkt erhoben werden konnten. Zum anderen begünstigte der Einsatz eines Interviewleitfadens eine hohe Durchführungsobjektivität.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Der von einer Erzieherin geäußerten Auffassung, dass der Erstsprachegebrauch für die Aneignung des Deutschen nachteilig sei, entsprach beispielsweise ihr Versuch, die türkischsprachige Kommunikation zwischen zwei Kindern in der Einrichtung zu unterbinden und auch die Eltern zur Verwendung des Deutschen innerhalb der Familie zu bewegen.

<sup>16</sup> Zur Methode der teilnehmenden Beobachtung vgl. Dickmann (2009: 548 ff.).

<sup>17</sup> Denn selbst wenn der Einfluss von Faktoren wie der Beantwortung nach der angenommenen sozialen Erwünschtheit in Interviews verringert wird, sind die getroffenen Aussagen stets auf diejenigen Aspekte begrenzt, die die Befragten explizieren können und möchten.

<sup>18</sup> Zur Durchführung teilstandardisierter Interviews mithilfe eines Leitfadens vgl. Flick (1999: 114).

Die aus der teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Feldnotizen erwiesen sich als wichtige Voraussetzung für die Durchführung der Interviewstudie. So wurden diese kategorisiert und für die Entwicklung des Interviewleitfadens nutzbar gemacht. Zusätzlich orientierten sich die Fragen eng am aktuellen Forschungsstand zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit. Da es für die Beantwortung der Forschungsfrage von zentralem Interesse ist, welche Bedeutung die Erzieherinnen einzelnen Einflussfaktoren wie z.B. dem Alter bei der Aneignung einer zweiten oder dritten Sprache oder den Erstsprachen zuschreiben, wurde insbesondere die Forschungsliteratur zu diesem Aspekt ausgewertet und einbezogen.

Hervorzuheben ist, dass die Interviewfragen gezielt narrative Impulse darstellten und die Ausführungen der Erzieherinnen im Zentrum der Erhebung standen. Der Leitfaden diente dementsprechend nicht der Lenkung des Interviews, sondern gewährleistete vielmehr die Vollständigkeit der untersuchten Aspekte. So stand am Beginn eines jeden Interviews die offene und unspezifische Eingangsfrage nach den Erfahrungen mit mehrsprachigen Kindern. Die interviewten Personen wurden im Vorgespräch darauf hingewiesen, dass sie selbst möglichst alle für sie relevanten Aspekte anführen sollten und das Interview keine Wissensabfrage darstelle, sondern der Erhebung ihrer Erfahrungen im pädagogischen Alltag diene.

## 6 Analyse der Einzelinterviews

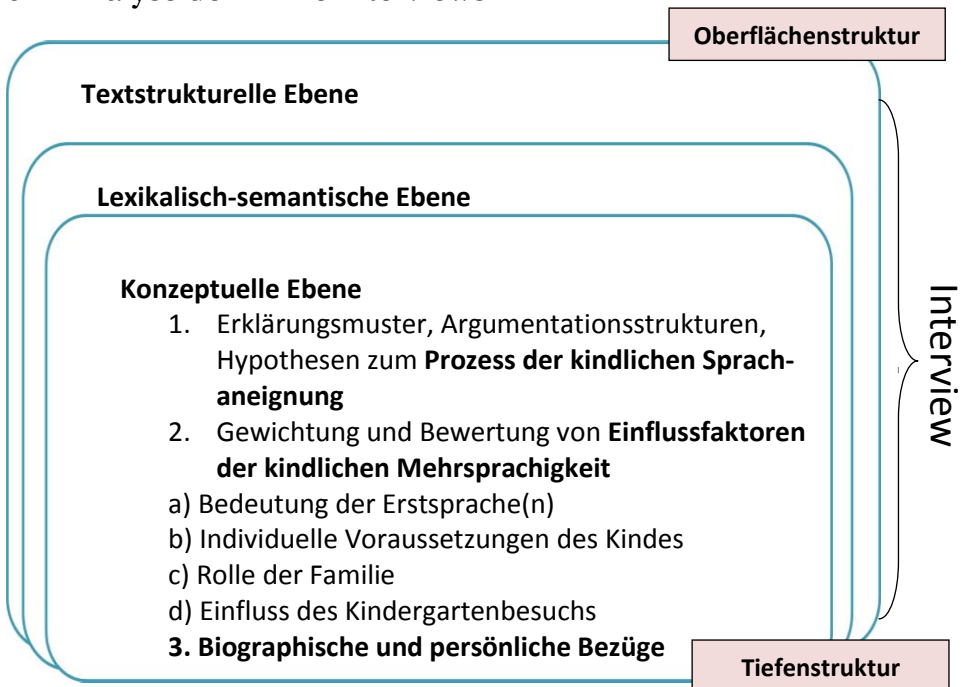


Abb. 1: Raster zur Auswertung der Einzelinterviews

Im Anschluss an die Transkription mittels des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems (GAT) (vgl. Selting 1998: 91ff.) erfolgte zunächst eine globale Analyse der Einzelinterviews. Sowohl aus den hierdurch gewonnenen Zwischenergebnissen als auch aus der Forschungsfrage wurden drei Hauptkategorien zur Feinanalyse entwickelt, welche auf einem Kontinuum zwischen der Oberflächen- und der Tiefenstruktur eines jeden Interviews angesiedelt sind. Diese sind die textstrukturelle, die lexikalisch-semantische die konzeptuelle Ebene (vgl. Abb. 1).

## 6.1 Textstrukturelle Ebene

Für die Auswertung der Interviewdaten ist es essentiell, dass die direkte Erhebung von individuellen Schemata und Kognitionen grundsätzlich nur bedingt möglich ist. So ist einerseits zu beachten, dass die zu rekonstruierenden Konzepte den befragten Personen häufig nicht bewusst sind und die Reflexion im Rahmen eines Interviews eine Ausnahmesituation darstellt, in der sie implizit vorhandene Kognitionen möglicherweise zum ersten Mal versprachlichen. Um den Einfluss der sozialen Erwünschtheit und somit die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse zu minimieren, sollten sich die Erzieher/-innen darüber hinaus nicht in ihrem Wissen hinsichtlich kindlicher Mehrsprachigkeit überprüft, sondern als diesbezügliche Expertinnen fühlen. Dies fand in der methodischen Anlage der vorliegenden Untersuchung eine Entsprechung. Denn die Erzieher/-innen wurden nicht in direkter Form zu ihren Konzepten von frühkindlicher Mehrsprachigkeit befragt, sondern vielmehr durch offene Impulsfragen zu umfangreichen und ungehinderten Äußerungen angeregt.<sup>19</sup>

Die Auswertung stellt die stufenweise und möglichst vollständige Rekonstruktion von Konzeptionen aus diesen von den Erzieher/-innen produzierten Texten an. Einzelne Aussagen isoliert zu analysieren widerspräche diesem Untersuchungsziel. Deshalb ist zunächst die Analyse der Textstruktur, also der Verknüpfungsbeziehungen auf sprachlicher und thematischer Ebene, von zentralem Interesse. Hierzu dienen die textlinguistischen Kriterien der Kohäsion und Kohärenz sowie der thematischen Progression und Entfaltung.

Die Analyse der einzelnen Interviews hinsichtlich kohäsiver und kohärenter Merkmale ermöglicht eine präzise Beschreibung der textinhärenten Zusammenhänge. Dies stellt ein wichtiges Teilziel im Hinblick auf die Rekonstruktion der Konzepte der Erzieherinnen dar.

Von besonderem Interesse ist darüber hinaus, welche thematischen Schwerpunkte die Interviewpartnerinnen setzen und in welcher Art und Weise sie diese entwickeln und wiederaufnehmen. In diesem Zusammenhang ist auch bedeutsam,

---

<sup>19</sup> So begann jedes Interview mit der Frage „Können Sie mir bitte erzählen, worin sich bei Ihnen im Kindergartenalltag zeigt, dass mehrsprachige Kinder die Einrichtung besuchen?“, verbunden mit der Aufforderung an die Interviewpartnerinnen, möglichst alle ihnen selbst relevant erscheinenden Aspekte ausführlich zu erläutern.



wie die befragten Personen ihre Ausführungen auf die neutrale und bewusst unspezifische Eingangsfrage nach den Erfahrungen mit mehrsprachigen Kindern hin beginnen. Denn dies lässt Annahmen über die individuelle Relevanz und Bedeutsamkeit einzelner Themenfelder für die jeweilige Erzieherin zu. Aus diesem Grund schließt die Interviewanalyse sowohl die Untersuchung der thematischen Progression als auch der Entfaltung ein.

## 6.2 Lexikalisch-semantische Ebene

Die lexikalisch-semantische Auswertungsebene fokussiert sowohl die denotativen als auch die konnotativen Komponenten prominenter Lexeme. So wird ergründet, welche Wörter die Erzieher/-innen gebrauchen um sich auf bestimmte außersprachliche Entitäten zu beziehen.

Hierzu ist im Sinne Saussures die Unterscheidung von Signifikat und Signifikant notwendig. Die Beziehung zwischen Lautbild und Bezeichnetem ist jedoch arbiträr, Wörter und Gegenstände sind also nicht identisch, sondern referieren lediglich auf diese. Entsprechend dem Modell des semiotischen Dreiecks ist eine dritte Ebene, nämlich die des Gedankens bzw. Begriffs, anzunehmen. Sie ist die Vermittlungsinstanz zwischen den tatsächlich existierenden Dingen und den sich darauf beziehenden Symbolen bzw. Wörtern (vgl. Abb. 2).

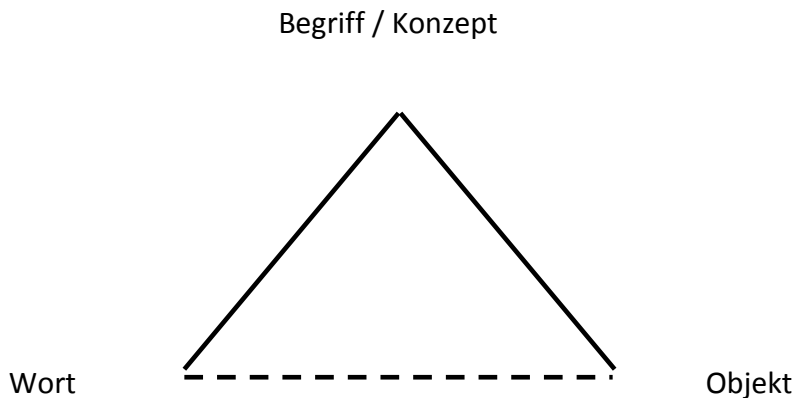


Abb. 2: Das semiotische Dreieck (nach Ogden; Richards 1974).

Die Rekonstruktion dieser begrifflichen Ebene ist für die vorliegende Untersuchung der Konzepte frühkindlicher Mehrsprachigkeit von zentralem Interesse. So ist es bedeutsam, mit welchen Wörtern auf der einen und mit welchen außersprachlichen Entitäten auf der anderen Seite diese Konzepte zusammenhängen.

Zu diesem Zweck werden die begrifflichen Komponenten einzelner Lexeme herausgearbeitet. Auch die Nennungshäufigkeit und die Konnotationen, also die

affektiven und stilistischen Nebenbedeutungen spezifischer Wörter, spielen eine Rolle. Die Auswertung geht darüber hinaus der Frage nach, welche Konzepte außersprachlicher Gegenstandsbereiche die Erzieherinnen in den Interviews darlegen.

Als ein Beispiel hierfür dient die häufig wiederkehrende Verwendung des Wortes *Dialekt* durch die pädagogische Fachkraft AH:

AH: [...] und zuhause wird auch sehr viel russisch gesprochen [...] (-) da haben ja manche einen (---) wirklich ich sag manchmal SAUBeren dialekt, (-) und andere eher einen sehr holprigen dialekt ja.[...] also es gibt KINder die genauso lange im kindergarten/ ne gleiche zeit im kindergarten sind die sehr GUT deutsch sprechen, (-) denen hört man überhaupt fast nichts an, (-) und kinder die: (-) in der grammatik un:d auch me aussprache manches wortes (-) mancher wörter (-) ja so noch sehr dialekt sprechen. (-) WEIL die eltern eben auch nich so sauber sprechen, (-) weil die eltern auch zuhause noch russisch sprechen, das WISS ma, (-) un:d wir beten immer (-) bitten immer und beten (-) tut das NICHT (-) spricht BITte (---) DEUTSCH. den kindern hilfts in der schule.

Interessant ist, auf welche außersprachlichen Gegebenheiten die Erzieherin mittels des Wortes *Dialekt* referiert und welches Konzept sie mit diesem Wort verbindet. Wie die Analyse zeigt, entspricht ihrem Begriff von *Dialekt* ein Sprachverhalten, das im Hinblick auf die Zielsprache durch defizitäre, nicht konforme phonetische und grammatikalische Besonderheiten gekennzeichnet ist. Dabei unterscheidet sie zunächst zwischen *saubere*<sub>[m]</sub> und *holprige*<sub>[m]</sub> *Dialekt*. In ihren weiteren Ausführungen stellt sie Dialekt sprechende Kinder schließlich Kindern gegenüber, die *sehr gut Deutsch sprechen*, weshalb das Wort *Dialekt* in der Verwendungswweise der Erzieherin als negativ konnotiert anzusehen ist. Als Ursache für den Dialekt mancher Kinder führt sie den Gebrauch der Familiensprachen, in diesem Fall des Russischen, an. Ihr Konzept von Dialekt differiert von der in der Sprachwissenschaft allgemein anerkannten Auffassung des Dialekts als die regionale Variante einer Sprache (vgl. z.B. Besch 1982: 441). Dies lässt sich anhand ihrer expliziten Gegenüberstellung des Dialekts und des Bairischen illustrieren:

AH: [...] natürlich (-) wird die zeit die sie zuhause sind immer kürzer und entweder es lernen kinder ganz schnell (-) so auch ohne dialekt zu sprechen und richtig bairisch eben auch zu reden, und oder eben kinder die wollen das nicht.

Durchaus bedeutungsvoll ist allerdings, dass ihr Begriff von Dialekt sich im Rahmen des Interviews als diffus und nicht widerspruchsfrei erweist. So äußert sie auf die Nachfrage, was sie unter dem Wort Dialekt verstehe,

AH: [...] dialekt (-) ja da/ dass ähm: (-) dass man/(-) dass das russische immer wieder durchkommt, ja.

Als sie dazu übergeht, dies anhand eines Beispiels aus dem Kindergartenalltag näher zu erläutern, ist festzustellen, dass sie die Ursache für den Dialektgebrauch bei den Kindern nicht mehr darin sieht, dass die Mutter Russisch mit den Kindern spricht, sondern darin, dass die Mutter als Sprachvorbild im Deutschen agiere, aber nicht über ausreichende Deutschkompetenzen verfüge:

AH: die mutter von den zwillingen (-) is hier auch äh unsere reinigungskraft un:d äh am abend und (-) manchmal spricht man a paar sätze mit denen und/oder wenn sie die zwillinge bringt und so man hört eben (---) dass sie nicht IMMER - äh: deutsch sprechen. (-) ja (-) also die grammatik wird verdreht und SO verdrehns dann auch die kinder. ja oder (-) ja, es ist die grammatik. (-) also (---) ähm: (---) wie soll ich jetz n beispiel geben? (-) wir sitzen am tisch: un:d äh die mit den kindern unterhält man sich, un:d ähm (---) <angela (-) ähm ((1,3s)) morgen ((1,7s)) morgen (-) wollen w/äh morgen ((1,5s)) berlin gefahren (-) wollen>. (-) also (-) das wollen kommt dann ganz hinten. und da hab ich gesagt <nein: morgen wollen wir nach berlin fahren>. ja (-) weil sie dort verwandtschaft ham ja zum Beispiel. und DAS (-) das spricht auch die mutter so.

Diese Attribuierung unterscheidet sich vollkommen von der davor geäußerten und ist ein wichtiger Hinweis auf die potentielle Unreflektiertheit hinsichtlich spezifischer Aspekte der frühkindlichen Mehrsprachigkeit.

### 6.3 Konzeptuelle Ebene

Die von den einzelnen Erzieherinnen im Rahmen der Interviews dargelegten Erklärungsmuster, Argumentationsstrukturen und Hypothesen bezüglich der Aneignung mehrerer Sprachen in der Kindheit sowie ihre Gewichtung und Bewertung von Einflussfaktoren der kindlichen Mehrsprachigkeit sind für das Forschungsvorhaben von zentralem Interesse. Als wichtige Analysekatoren hierfür erwiesen sich die Bewertung der Erstsprachen, der individuellen Voraussetzungen des Kindes, des familiären Einflusses sowie der Bedeutung des Kindergartens für den Verlauf der frühkindlichen Mehrsprachigkeit. In den Interviews nahmen die Erzieherinnen stets Bezug auf die eigene Biographie und Lebenswelt. Da dies für die Rekonstruktion ihrer Konzepte ebenso bedeutsam ist, beleuchtet die Untersuchung auch die Funktion biographischer Aspekte.

Äußerst relevant ist die Frage danach, welche Aussagen die Interviewpartnerinnen hinsichtlich der Bedeutung der Erstsprachen treffen. So betont die pädagogische Fachkraft SI, dass ein Zusammenhang zwischen der Erst- und Zweitsprachaneignung bestehe und diese parallel verlaufen. Sie legt dar, dass hohe Sprachkompetenzen in der Erstsprache dem Zweitspracherwerb zuträglich seien, während sich ein niedriges erstsprachliches Niveau hemmend auf die Zweitsprache auswirke. Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang, dass letztere Hypothese

offenbar nicht auf Erfahrungen beruht, die die Erzieherin selbst gemacht hat, da sie angibt, dass alle Kinder in ihrer Einrichtung *gut[e]* Kompetenzen in der Heimatsprache aufwiesen:

SI: also wenn einer GUT türkisch kann kann er auch gut deutsch. also ich glaub dass das SICHer parallel läuft. JA bestimmt. ganz bestimmt.

Interviewerin: warum?

SI: weil das einfach so ist. wenn ich gut die sprache kann, eine sprache, dann kann ich die nächste wahrscheinlich auch besser. (-) oder wenn ich dann die eine nicht richtig reden kann dann ist die nächste wahrscheinlich auch bloß so wischiwaschi. (-) denk ich.

Interviewerin: hatten sie fälle in denen sie dachten das kind kann die erstsprache nicht (-) so gut?

SI: nein: das ist/also die heimatssprache können sie schon alle GUT.

Auch die Äußerung, *weil das einfach so ist*, unterstreicht, dass ihre Aussagen zur Interdependenz zwischen Erst- und Zweitsprachen möglicherweise nicht dem eigenen Reflexionskontext entstammen. Zudem sind im weiteren Verlauf des Interviews Widersprüche feststellbar, denn die Erzieherin spricht sich mehrmals für den ausschließlichen Gebrauch des Deutschen als Familiensprache aus.

Die Erzieherin HK beleuchtet die Bedeutung der Erstsprache(n) aus einer anderen Perspektive. So nimmt sie Bezug auf den Sprachgebrauch in Verbindung mit der Identität von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Sie erklärt, dass manche Kinder sich aufgrund ihres Umfelds bewusst für eine deutschsprachige Identität entschieden, und sie bringt dies zweimalig mit mangelndem Interesse an den Erstsprachen sowie schlechteren erstsprachlichen Kompetenzen in Zusammenhang:

HK: [...] es gibt aber auch kinder die sprechen eigentlich die muttersprache SCHLECHTER (-) eben als das deutsche oder intereSSIERen sich auch nicht für die muttersprache, weil die einfach sagen <wir sind deutsch also beziehungsweise wir sind in deutschland und ich hab meine deutschen freunde und mit denen rede ich deutsch, und dann BRAUCH ich das andere eigentlich kaum>. da wo die eltern dann enttäuscht sind, weil die kinder kein interesse daran zeigen an der (-) MUTTersprache dann. also gibt es auch und ich mein (-) das ist ja für das kind AUCH SCHWIERig. (-) ich mein (.) OFT gibt es SCHON welche wo äh der vater redet zum beispiel russisch und die mama nur deutsch oder so, also ich glaub DAS klappt noch (-) am ALLERBESTen. (-) wenn das ein bisschen so aufgeteilt ist. weil dann weiß das kind einfach <ja>, (-) also ich muss in BEIDen sprachen dann irgendwo reagieren oder auch denken.

Dieses Phänomen beschreibt sie als aus affektiver Sicht nicht unproblematisch, da die Dominanz des Deutschen zu Enttäuschung bei den Eltern führe, was wiederum für das Kind schwierig sei. Abgeschwächt sei dieser Effekt jedoch in Familien, in denen nach dem Prinzip der Sprachentrennung nach Elternteilen verfahren wird und eine andere Sprache neben dem Deutschen Gewicht habe, wodurch die Kinder in zwei Sprachen reagieren oder auch denken.

Nach Ansicht der pädagogischen Fachkraft RF ist die Beibehaltung der Herkunftssprache im Kontext der Migration mit einem hohen Aufwand verbunden. So sieht sie die Gefahr des Verlusts sprachlicher Kompetenzen im überwiegend deutschsprachigen Kontext außerhalb der Familie begründet. Der Umgebungssprache misst sie als Einflussfaktor der Sprachaneignung eine hohe Bedeutung bei:

RF: [...] eigentlich die sollen die eigene sprache behalten, WENN sie es SCHAFFen=das ist sehr SCHWIERig.

Interviewerin: warum?

RF: weil ich das auch sehe; die versuchen des (.) und das kind ist ja (-) von der anderen gesellschaft jetzt abgegrenzt. es fährt ja nach russland vielleicht einmal im jahr oder in drei jahren; wo es dann reinkommt; man lernt ja die sprache besser, wenn man DRIN ist (.) in der gesellschaft die so SPRICHT. (-) und die sind ja dann da weg.

Im weiteren Interviewverlauf hebt die Erzieherin die Wichtigkeit der frühen bildungssprachlichen Förderung hervor. Dabei betont sie, dass die Qualität des Sprachangebots gegenüber der Wahl der Sprache innerhalb der Familie vorrangig sei. Die bilinguale bildungssprachliche Förderung nimmt für sie jedoch den höchsten Stellenwert ein:

RF: [...] wenn die mama jetzt sagt <ja: wie kann ich denn jetzt ihr habt jetzt da gemacht das äh: dornröschen, wie kann ich das hier/>. ja, sie kennen es doch in russisch. lesen sie es doch VOR die gutenachtgeschichte. und das ist mir EGAL in welcher sprache. hauptsache das kind kriegt genügend bücher vorgelesen. was es gerne macht. oder erzählt oder gezeigt oder das kind erzählt es. das ist doch eGAL in welcher sprache das ist. machen sie es in der muttersprache (.) SUPER, machen sie es in deutsch SUPER, machen sie es heute so und morgen so ist es noch besser. (-) so sag ICH. das ist meine meinung.

Wie die Ausschnitte aus dem Interview mit der Erzieherin AH zeigen, sieht diese in den bildungssprachlichen Anforderungen der Schule eine Herausforderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. So sagt sie aus, dass bei der Rechtschreibung und der Grammatik *die Fehler auf[treten]*. Die Möglichkeit eines interlingualen Transfers bildungssprachlicher Kompetenzen nimmt sie dabei jedoch nicht an. In diesem Zusammenhang fällt darüber hinaus auf, dass sie mittels der instrumentalen Funktion des Deutschen und des Russischen argumentiert. So sollen die

Eltern in der Familie Deutsch gebrauchen, da dies im Gegensatz zum Russischen dem Schulerfolg diene:

AH: [...] un:d wir beten immer (-) bitten immer und beten (-) tut das NICHT (-) sprecht BITte (---) DEUTSCH. den kindern hilfts in der schule. [...] in der Schule (-) spricht keiner Russisch (-) äh: es hilft ihm ja nichts bei der: Rechtschreibung (- - -) bei der Grammatik (-) HILFT ES ja NICHT (- -) und da DENK ich mir mal treten die FEHler auf (-) ja. und da: (- -) ja Mathematik geht vielleicht noch (-) aber das SCHREIben an SICH (-) die AUFSätze schreiben (-) des alles so die Niederschriften und (- -) DAS das (-) da hilft dir das die Muttersprache eigentlich nicht viel (- -) da sind wir (- -) oder is unser Schulsystem so (-) na die dürfen ja nicht den Aufsatz in Russisch schein sie müssen ihn dann auf DEUTsch schreiben ja.

Während des Interviews referiert die Erzieherin wiederkehrend auf den Aspekt der innerfamiliären Sprachenwahl. Hierbei sind wiederum zu mehreren Zeitpunkten Widersprüchlichkeiten und Relativierungen zu verzeichnen, z.B.:

AH: [...] dann sprechen die zu Hause auch eher (- -) entweder ihr gebrochenes DEUTSCH (- -) oder eben Russisch ja weil die Mutter hat uns zwar verSICHert (-) nein (-) wir sprechen (- -) GAR kein (-) Russisch (-) und da hab ich gesagt aber wenn die Oma kommt bestimmt, SOLLT ihr ja auch (- -) um Gottes Willen.

## 7 Relevanz für die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte

Der vorliegende Artikel diene der Skizzierung einer im Rahmen eines Dissertationsprojekts durchgeführten Untersuchung, deren Ziel die Rekonstruktion von Konzepten frühkindlicher Mehrsprachigkeit bei im Elementarbereich tätigen Erzieherinnen ist. Die Untersuchung bietet Anlass zu weiterer Forschung bezüglich der Genese von Sprachstandseinschätzungen und Förderentscheidungen und leistet einen Beitrag zur Diskussion über die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache.

Hierbei ist vor allem festzuhalten, dass die befragten Erzieherinnen sowohl intra- als auch interindividuell unterschiedliche Grade an Reflektiertheit hinsichtlich aller Aspekte der frühkindlichen Mehrsprachigkeit aufweisen. Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Interviewstudie ist, dass sich aus den jeweiligen Ausführungen einer Erzieherin keine konsistenten Theorien von frühkindlicher Mehrsprachigkeit rekonstruieren lassen, sondern argumentative Widersprüche und die Darlegung unscharfer Begriffe zu verzeichnen sind.

Auch die Erkenntnisse aus der teilnehmenden Beobachtung in acht Kindertageseinrichtungen und aus der Durchführung bayernweiter Fortbildungsveranstaltungen liefern Hinweise auf aktuelle Herausforderungen im Bereich der Aus- und

Fortbildung von Erzieher/-innen für DaZ. Zum einen vertrete ich die Ansicht, dass das Sprachförderverhalten von Erzieher/-innen durch äußere Interventionen in Form von ausschließlich fachlichem Input nur begrenzt beeinflussbar ist, und zwar vor allem im Falle von punktuell stattfindenden Fortbildungsveranstaltungen. Zugleich darf sich die (Weiter-)qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte jedoch nicht in Beispielen für die praktische Arbeit erschöpfen. Die Professionalisierung sollte vielmehr in der Integration expliziter Wissensbestände in implizites Wissen, also in Handlungswissen bestehen. Dies erfordert eine bewusste, aber auch längerfristige und routinierte Auseinandersetzung mit der Thematik (vgl. Jarz 1997: 89). Im Rahmen der Interviews und der teilnehmenden Beobachtung postulierten auch viele Erzieher/-innen eine Dichotomie zwischen Theorie und Praxis. Diese gilt es im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu relativieren bzw. zu überwinden.

Hieraus leite ich drei Konsequenzen ab. Erstens bedarf es im Rahmen von Fortbildungen neben der Vermittlung expliziter sprachwissenschaftlicher Inhalte der bewussten Verknüpfung der eigenen Praxis mit konkreten Zielen hinsichtlich der phonologischen, lexikalischen, morphologischen, syntaktischen, pragmatischen und literalen Kompetenzen der Kinder. Ziel sollte es sein, dass die Erzieher/-innen den Sinn einer theoretischen Fundierung ihres praktischen Handelns erfahren. Hierzu bietet sich die Durchführung von Übungen und anschließenden Reflexionseinheiten an. Übersetzen die Erzieher/-innen beispielsweise bildungssprachliche in alltagssprachliche Texte, so setzen sie sich direkt mit den unterschiedlichen Charakteristika dieser sprachlichen Ebenen auseinander. So können sie Einsicht in die Notwendigkeit der Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen gewinnen. Auch die Analyse kindlicher Sprachaufnahmen, deren Beschreibung und die Diskussion über geeignete Fördermaßnahmen dient dem Zweck der Verbindung von Theorie und Praxis. Zweitens ist es für die Aus- und Weiterbildung unerlässlich, die individuellen Konzepte frühkindlicher Mehrsprachigkeit und deren mögliche Unreflektiertheit wahrzunehmen und zu berücksichtigen.<sup>20</sup> Referenten, Lehrkräfte und Dozenten sollten hierzu explizit nach den Auffassungen und Vorstellungen der Teilnehmer hinsichtlich verschiedener Aspekte der frühkindlichen Mehrsprachigkeit und insbesondere deren Begründungen fragen und diese aufgreifen. Drittens sollten die pädagogischen Fachkräfte im Rahmen der Aus- und Weiterbildung ihre jeweiligen Hypothesen zur frühkindlichen Mehrsprachigkeit ausbilden, reflektieren, bestätigen und ggf. revidieren. Deshalb ist es meiner Ansicht nach notwendig, dem metasprachlichen Diskurs in der Aus- und Fortbildung besondere Beachtung zu schenken.

---

<sup>20</sup> Dies betrifft auch die Evaluierung von Sprachfördermaßnahmen.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2005): Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) mit Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG).
- Bayerisches Staatsministerium für Familie und Frauen, Arbeit und Sozialordnung; Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006): *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (BayBEP)*. Weinheim, Basel.
- Besch, Werner (1982): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. Berlin: de Gruyter.
- Bredel, Ursula (2007): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin, 77-119.
- Brizić, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster u.a.: Waxmann.
- Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan; Matter, Johan (Hrsg.): *Reading in Two Languages. AILA-Review 8/91*, 75-89.
- Diekmann, Andreas (2009): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bonn, Berlin, 8-34.
- Ehrmann, Nicole; Hochholzer, Rupert; Reindl, Andreas (2010): Vorkurse in Bayern. In: ZIF 2010/2, 228-236.
- Esser, Hartmut (2009): Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 2009: 38, H. 5, 358-379.
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fried, Lilian (2004): *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. München: Deutsches Jugendinstitut. [http://cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf)



- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch*. Wiesbaden: VS Verlag, 107-127.
- Heran-Dörr, Eva (2006): *Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Eine explorative Studie*. Berlin: Logos.
- Hochholzer, Rupert (2004): *Konfliktfeld Dialekt. Das Verhältnis von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern zu Sprache und ihren regionalen Varietäten*. Regensburg: edition vulpes.
- Hopf, Dieter (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51.2, 236-251.
- Jarz, Ewald (1997): *Entwicklung multimedialer Systeme. Planung von Lern- und Masseninformati-ons-systemen*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kaltenbacher, Erika (2011): Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Universitätsverlag, 163-177.
- Lengyel, Drorit (2009): *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ludwig, Carloyn; Tracy, Rosemarie; Ofner, Daniela (2010): Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i. Br.: Fillibach Verlag, 183-204.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Zusammenfassung. <http://www.oecd.org/berlin/46615935.pdf>
- Paradis, Johanne; Genese, Fred; Crago, Martha (2011): *Dual Language Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. Baltimore, London, Sydney: Paul Brooke Publishing.
- Reich, Hans (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. München: Deutsches Jugendinstitut. [http://www.dji.de/bibs/672\\_Reich\\_Expertise\\_Mehrsprachigkeit.pdf](http://www.dji.de/bibs/672_Reich_Expertise_Mehrsprachigkeit.pdf)
- Richards, Ivor Armstrong; Ogden, Charles Key (1974): *Die Bedeutung der Bedeutung. Eine Untersuchung über den Einfluss der Sprache auf das Denken und über das Wissen des Symbolismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias; Utecht, Dörte (2009): Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Sprach-erwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Wenzel, Diana; Koeppl, Gisela; Carle, Ursula (Hrsg.): *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 111-122.
- Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. (= AKI-Forschungsbilanz 5). [http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_5.pdf](http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf)
- Selting, Margret (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) (2003): Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik. München: Verlag Alfred Hintermaier. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=b6ad2767f1f52adf910ac9aca8ccab7b>
- Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung nach Migrationshintergrund. <http://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Tabellen/MigrationshintergrundAlter.html>
- Dass. (2012a): Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/Tabellen/Betreuungsquote2011.htm>
- Dass. (2012b): Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund seltener in Kindertagesbetreuung. [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/02/PD12\\_039\\_225.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2012/02/PD12_039_225.html)

# Sprachförderkompetenzen in der fachschulischen Ausbildung von ErzieherInnen: Grundlagen und ein Modellprojekt

*Kerstin Mehler & Rebekka Weitkamp (Mannheim, Deutschland)*

## 1 Ausgangslage und Ausbildungssituation

Sowohl in multinationalen Kindergartengruppen als auch in Gruppen mit deutschen Kindern aus sozial benachteiligten Familien ist eine gezielte Sprachförderung in allen Bildungsbereichen mittlerweile Standard pädagogischen Arbeitens. Pädagogische Fachkräfte<sup>1</sup> müssen in der Lage sein, Kindern im Alltag ein Sprachvorbild zu sein, konkrete Förderprogramme durchzuführen oder individuelle Sprachförderereinheiten selbstständig zu planen, um die in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Kindertagesstätten aufgeführten Ziele bezüglich der kindlichen Sprachentwicklung umzusetzen.

Ruberg; Rothweiler (2012: 20) halten fest, dass eine individuelle Planung und Durchführung von Sprachförderung „ohne eine sprachwissenschaftlich und pädagogisch basierte Kompetenz in den Bereichen Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung nicht zu leisten“ ist. Diese scheint jedoch auch in der Selbsteinschätzung von pädagogischen Fachkräften nicht in ausreichendem Maße vorhanden zu sein. So bewerten ErzieherInnen ihre Ausbildung und Kenntnisse im Bereich Sprachförderung eher kritisch. Anhand von Interviews dokumentiert

---

<sup>1</sup> Der Terminus *pädagogische Fachkraft* schließt sowohl ErzieherInnen als auch KinderpflegerInnen bzw. SozialassistentInnen ein. Sofern sich Erläuterungen nur auf die Gruppe der ErzieherInnen beziehen, werden diese explizit als solche bezeichnet.

Fried (2008) die Selbsteinschätzung von 791 Fachkräften: Die befragten ErzieherInnen wünschen sich grundsätzlich eine bessere Ausbildung im Bereich Sprache. Auch Knopp (2009) kommt auf der Grundlage qualitativer Interviews zu dem Schluss, dass das Wissen von ErzieherInnen über Sprache, Spracherwerb und Sprachstandserhebung nicht ausreichend ist, um Sprachförderung wie gefordert umzusetzen. Bei der Durchführung von Sprachförderung verlassen sich ErzieherInnen daher eher auf alltägliches als auf theoretisches Wissen. Erste Ergebnisse einer standardisierten Erfassung sprachförderlicher Kompetenzen bei 144 ErzieherInnen aus verschiedenen Teilen Deutschlands im Rahmen des Projekts SprachKoPF<sup>2</sup> (Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte) der Universität Mannheim bestätigen diese Einschätzungen (Michel; Thoma; Ofner 2012): Pädagogische Fachkräfte weisen Defizite in den Bereichen Wissen und Handlungskompetenzen für Sprachförderung auf, deren Ausmaße je nach Fachkraft stark variieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Handlungskompetenzen, die derzeit im Bereich Sprachförderung während der ErzieherInnen-Ausbildung vermittelt werden, offensichtlich nicht ausreichen, um den Anforderungen der Bildungs- und Orientierungspläne gerecht zu werden.

In diesem Beitrag möchten wir mögliche Gründe beleuchten, in dem wir die aktuelle fachschulische Ausbildungssituation von ErzieherInnen im Hinblick auf den Kompetenzerwerb im Bereich Sprachförderung kritisch analysieren. Anhand eines Sprachförderkompetenzmodells skizzieren wir, welches Wissen und welche Kompetenzen ErzieherInnen benötigen, um individuelle Sprachförderung systematisch durchführen zu können. Im Anschluss zeigen wir am Beispiel des Modellprojekts *Sprache macht stark!* – *Fachschule* Möglichkeiten für eine Weiterentwicklung und Professionalisierung der nicht-akademischen fachschulischen Ausbildung von ErzieherInnen im Bereich Sprachförderung auf.

## 1.1 Zur fachschulischen Ausbildung von ErzieherInnen in Deutschland

Ersten Versuchen einer Akademisierung der ErzieherInnen-Ausbildung<sup>3</sup> zum Trotz kamen im Jahr 2010 immer noch 71,7% des pädagogischen Fachpersonals in Deutschlands Kindertageseinrichtungen aus Fachschulen bzw. Fachakademien für Sozialpädagogik. Lediglich 3,5% des Personals verfügte über eine akademische Ausbildung (Blossfeld et al. 2012: 27). Somit obliegt der Ausbildungsauftrag für pädagogische Fachkräfte im Kern nach wie vor den Fachschulen. An den 61

---

<sup>2</sup> Das computerbasierte, standardisierte Instrument SprachKoPF orientiert sich an dem Sprachförderkompetenzmodell von Hopp; Thoma; Tracy (2010) und erhebt sowohl theoretisches Wissen anhand von multiple choice-Fragen als auch Handlungskompetenzen im Bereich Sprachförderung, indem die TeilnehmerInnen authentische Videosequenzen von Fördersituationen sehen und beurteilen bzw. konkrete Handlungsempfehlungen für die Sprachförderung ableiten müssen (vgl. Michel; Ofner; Thoma 2012).

<sup>3</sup> Unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/> sind alle frühpädagogischen Studiengänge in Deutschland erfasst.

Fachschulen für Sozialpädagogik (Berufskolleg) in Baden-Württemberg wurden im Schuljahr 2009/10 beispielsweise insgesamt 5 785 Schülerinnen und Schüler ausgebildet (Demel 2011).

Die fachschulische Ausbildung setzt länderübergreifend einen mittleren Bildungsabschluss voraus und dauert in der Regel fünf, mindestens jedoch vier Jahre. Durch das föderale Bildungssystem liegt allerdings keine einheitliche Ausbildungssituation vor, was sich in unterschiedlichen Begrifflichkeiten für Zugangsvoraussetzungen, Schul- und Ausbildungsformen, und nicht zuletzt in den Lehr- und Bildungsplänen ausdrückt: Es bestehen erhebliche inhaltliche Unterschiede in allen genannten Bereichen der Ausbildung (vgl. hierzu die Expertise von Janssen 2010).

Die Lehr- und Bildungspläne der Fachschulen sind häufig nicht in klassische Unterrichtsfächer, sondern in sogenannte Handlungs- oder Lernfelder eingeteilt und beschreiben Lernziele, die sich auf Kenntnisse und Fähigkeiten für das berufliche Handeln beziehen. Ein breit gefächertes Angebot in der Ausbildung von ErzieherInnen, die nach einer Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1967 „zur Arbeit in verschiedenen sozialpädagogischen Bereichen befähigen soll“ (Janssen 2010:12), führt jedoch mit sich, dass mithin wenig Zeit und Ressourcen für eine intensive Vertiefung einzelner Teilbereiche, wie z.B. der Sprachförderung, bleiben.

## 1.2 Sprache und Sprachförderung in der fachschulischen Ausbildung

Sprachförderung wurde als ein Teil des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten durch die Kultusministerkonferenz im Jahr 2004 im Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen gesetzlich verankert (Janssen 2010). Seither ist sie grundsätzlich als thematisches Feld in der ErzieherInnen-Ausbildung vorgesehen.

In den Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg ist das Lernfeld „Sprachliche Lern- und Bildungsprozesse planen, eröffnen und begleiten“ beispielsweise mit insgesamt 55 Schulstunden veranschlagt. Auf konkrete inhaltliche Vorgaben wird in den meisten fachschulischen Lehrplänen verzichtet. Wesentliche Inhalte werden – so auch im Bereich Sprachförderung – exemplarisch benannt und erfordern eine individuelle Ausgestaltung durch die FachschullehrerInnen (Janssen 2010: 50ff.), wie der Beschreibungstext des o.g. Lernfelds in Baden-Württemberg exemplarisch zeigt:

*Die Schülerinnen und Schüler erläutern den Verlauf der Sprachentwicklung. Sie begründen die Besonderheiten des Spracherwerbs von mehrsprachig aufgewachsenen Kindern. Sie stellen unterschiedliche Möglichkeiten zur Erhebung und Dokumentation der Sprachentwicklung dar und vergleichen kritisch verschiedene Sprachfördermodelle für Kinder. Sie planen geeignete Maßnahmen der ganzheitlichen Sprachförderung in pädagogischen Alltagssituationen. Sie überprüfen ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner unterstützenden Wirkung für die Sprachentwicklung von Kindern. Die Schülerinnen und Schüler wenden Möglichkeiten zur Unterstützung von Literacy-Erfahrungen und anderer Vorläuferkompetenzen des Schriftspracherwerbs an. Sie wählen Bereiche der Kinder- und Jugendliteratur zielgruppenorientiert aus und bieten sie methodisch vielfältig dar.*

Auszug aus dem Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg

Der Beschreibungstext formuliert verbindliche Lernziele für die FachschülerInnen, die im Laufe der Ausbildung erreicht werden sollen. Die Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, werden auf einer relativ abstrakten Ebene beschrieben.

Zusätzlich zum Beschreibungstext sind im Lehrplan für Baden-Württemberg stichpunktartig Teilaspekte aufgeführt (z.B. Entwicklung der Sprache und des Sprachverständnisses, ein- und mehrsprachiger Spracherwerb, individuelle Förderung), die Hinweise für eine inhaltliche Schwerpunktsetzung liefern, jedoch nicht ausgestaltet sind.

Die knappen Vorgaben des Lehrplans bedeuten ein hohes Maß an gestalterischer Freiheit für die FachschullehrerInnen, führen unter Umständen aber auch zur Orientierungslosigkeit, zumal die Forschung zum Spracherwerb und die Entwicklung von Konzepten, Instrumenten und Materialien zu Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung erst im letzten Jahrzehnt intensiviert wurde. Praxisrelevante Erkenntnisse konnten bisher nur ansatzweise Eingang in die Fachschulausbildung finden.

Aufgrund der gestiegenen Anforderungen in der pädagogischen Praxis und dem Fortschritt der Forschung und Erkenntnissen aus der Praxis im Bereich Sprachförderung müssen ausgebildete ErzieherInnen sowohl theoretisches Wissen als auch anwendungsbezogene Kenntnisse im Bereich der Sprachförderung häufig berufsbegleitend, d.h. in zusätzlichen Weiterbildungsveranstaltungen<sup>4</sup> erwerben, was nicht nur eine große zeitliche Belastung für die einzelne Fachkraft darstellt,

---

<sup>4</sup> In Baden-Württemberg können sich pädagogische Fachkräfte im Rahmen der BFQ (Berufsfachschule für Zusatzqualifikation) berufsbegleitend Kenntnisse im Bereich Sprachförderung aneignen. Der Lehrplan ist einsehbar unter: [http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufschulen/bfs/bfs\\_sonstige/bfs\\_sch\\_vers\\_soz\\_paed/bfq](http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufschulen/bfs/bfs_sonstige/bfs_sch_vers_soz_paed/bfq)

sondern auch den Kindertageseinrichtungen ein hohes Maß an zeitlicher und personeller Flexibilität abverlangt.

Es ist daher grundsätzlich wünschenswert, die grundständige Ausbildung im Bereich Sprachförderung weiterzuentwickeln und zu stärken, um ErzieherInnen bereits während der Ausbildung wichtige Grundlagen zu vermitteln und sie auf die beruflichen Anforderungen im Kontext von Sprachförderung vorbereiten zu können.

Im folgenden Kapitel beschreiben wir zunächst anhand eines Modells, welche Kompetenzen für Sprachförderung im vorschulischen Bereich grundsätzlich erforderlich sind. Anschließend skizzieren wir anhand des Modellprojekts *Sprache macht stark! – Fachschule* Möglichkeiten, wie die Vermittlung dieser Kompetenzen in die fachschulische Ausbildung gestärkt werden kann.

## 2 Welche Kompetenzen benötigen pädagogische Fachkräfte im Bereich Sprachförderung?

*Kompetenz* kann verstanden werden als die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen (Klieme; Hartig 2008). Professionelle Kompetenzen sind grundsätzlich erlernbar und dementsprechend auch durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ansprechbar und veränderbar (Anders 2012). Die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Bereich Sprachförderung werden erstmalig umfassend und explizit in einem von Hopp, Thoma und Tracy (2010) entwickelten, sprachwissenschaftlich motivierten Kompetenzmodell beschrieben. Das Modell skizziert einen idealtypischen Maßstab für Ausbildung und Praxis und ist in die Bereiche *Wissen*, *Können* und *Machen* gegliedert (vgl. Abb. 1).

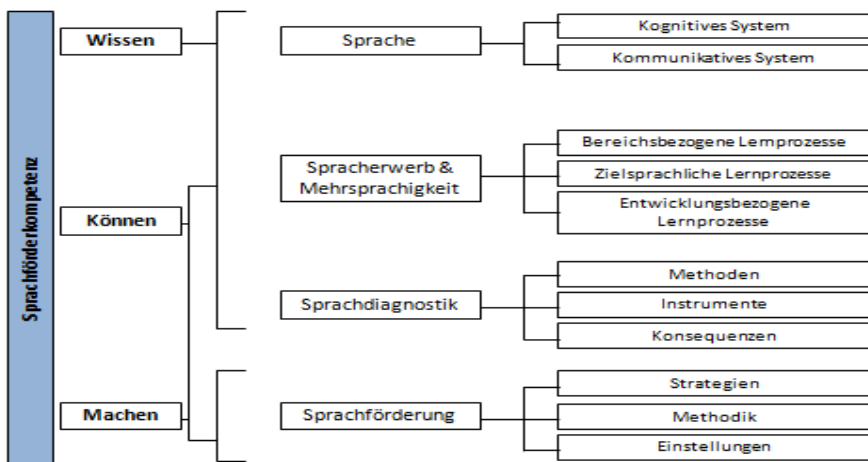


Abb. 1: Sprachförderkompetenzmodell nach Hopp et al. (2010: 620).

Die Kompetenzen in den einzelnen Bereichen werden im Modell sukzessive ausdifferenziert, d.h. Erfordernisse und Kenntnisse, über die pädagogische Fachkräfte in Sprachfördersituationen im Idealfall verfügen, werden auf der jeweiligen Ebene spezifiziert.

*Wissen* umfasst Kenntnisse zur Struktur und Funktion von Sprache(n), insbesondere der geförderten Zielsprache (Sprache als kognitives und kommunikatives System), zu Lernprozessen im (mehrsprachigen) Spracherwerb (wesentliche Entwicklungsschritte auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen) und zur Sprachstandsdiagnostik (Wissen über Verfahren zur standardisierten Beobachtung und Testung von Kindern). Der Bereich *Können* umfasst die Auswahl, Anwendung und Auswertung sprachdiagnostischer Maßnahmen (Methodik und Instrumente) und die Konsequenzen, die sich daraus für die Förderung ergeben, z.B. in Form von abzuleitenden Förderempfehlungen. Außerdem beinhaltet *Können* die grundsätzliche Befähigung zur Durchführung von Sprachförderung und deren Reflexion. *Machen* beschreibt die Umsetzung von Sprachförderung unter den gegebenen Echtzeit- und Randbedingungen in den jeweiligen Sprachfördersituationen anhand von Methoden, beispielsweise durch den Einsatz von Gesprächsführungstechniken oder die Anwendung impliziter Korrektur. Dabei verfolgt die Sprachförderkraft eine bestimmte Strategie, d.h. sie geht systematisch, reflektiert und transparent vor und macht die Sprachförderung dadurch intersubjektiv nachvollziehbar. Sprachförderung wird auch durch Einstellungen von pädagogischen Fachkräften zu Sprachförderung und Mehrsprachigkeit mitbestimmt. Eine kritische Reflexion negativer Stereotypen zu Mehrsprachigkeit und über die eigene Qualifikation ist Teil von Sprachförderkompetenz im Bereich Einstellungen. Die im Modell benannten zentralen Kompetenzbereiche Sprache, Spracherwerb und Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung dienen auch als inhaltliche Schwerpunkte für das Modellprojekt *Sprache macht stark! – Fachschule*.

### **3 Beitrag durch das Modellprojekt *Sprache macht stark! – Fachschule zur Professionalisierung.***

*Sprache macht stark! – Fachschule* ist ein von der BASF SE gefördertes Modellprojekt, das vom Mannheimer Zentrum für empirische Mehrsprachigkeitsforschung (MAZEM gGmbH) durchgeführt und von der Universität Mannheim wissenschaftlich begleitet wird.

Das Projekt verfolgt das übergeordnete Ziel, die fachschulische Ausbildung im Bereich Sprachförderung sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene zu optimieren, indem aktuelle sprachwissenschaftliche Erkenntnisse, „Best-Practice“ Erfahrungen sowie die damit verbundenen Handlungskompetenzen direkt in die ErzieherInnen-Ausbildung integriert werden. Das Modellprojekt knüpft an das Konzept *Sprache macht stark!* für Kindertagesstätten an – von 2005 bis 2009 wurde dieses Sprachförderprogramm für Zwei- bis Vierjährige in enger



Zusammenarbeit zwischen der Universität Mannheim und der Stadt Ludwigshafen am Rhein entwickelt und in bislang über 60 Kindertagesstätten implementiert (Krempin; Mehler; Tracy 2009, Krempin; Mehler; Thoma 2011, Lemke; Kühn; Long; Ludwig; Messinger; Wagner 2007).

*Sprache macht stark!* – *Fachschule* basiert auf einem *train-the-trainer*-Ansatz, der LehrerInnen an den jeweiligen Fachschulen bei der Vermittlung von Sprachförderkompetenzen im Unterricht direkt unterstützt. Innerhalb des Projekts werden theoretische Handreichungen, die auf die Vorgaben und Bedürfnisse der Fachschule zugeschnitten sind, verfasst, Methoden der didaktischen Vermittlung, die eine gezielte Umsetzung im Unterricht unterstützen, entwickelt und erprobt und eine stärkere Einbindung von Sprachförderung in die Praxisphasen der Fachschulbildung angestrebt. Die Umsetzung erfolgt unter Berücksichtigung der gesetzlichen Rahmenbedingungen, d.h. den zeitlichen und personellen Ressourcen der Fachschulen und den Vorgaben der Lehrpläne des jeweiligen Bundeslandes. Abbildung 2 visualisiert die inhaltliche und zeitliche Struktur des Modellprojekts:

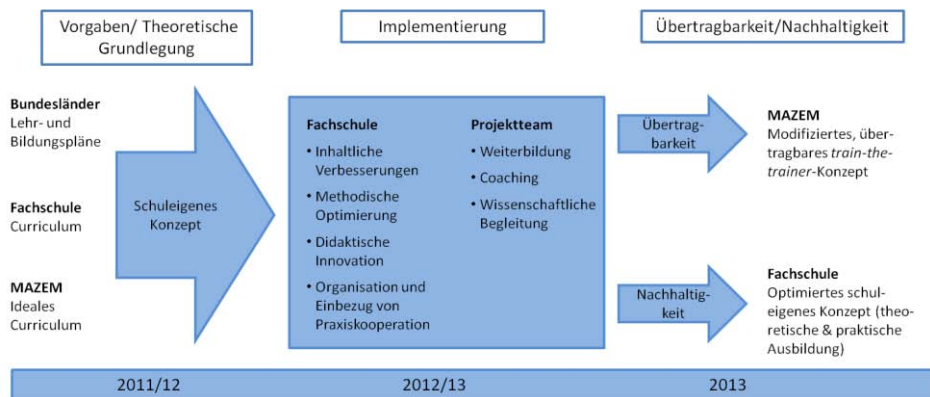


Abb. 2: Verlauf und Struktur des Projekts *Sprache macht stark!* – *Fachschule*

Das Projekt gliedert sich in drei größere Phasen: A. Theoretische Grundlegung und Vorgaben für das Modellprojekt (2011/12), B. Implementierung schuleigener Konzepte (2012/13) und C. Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit (2013).

#### A. Theoretische Grundlegung und Vorgaben

Als inhaltliche Orientierung für das Modellprojekt dient ein vom Projektteam entwickeltes „ideales Curriculum“, das auf dem Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010) basiert (vgl. Abb. 1). Es greift die inhaltlichen Bestandteile des Sprachförderprogramms *Sprache macht stark!* (vgl. S. 276) auf und berücksichtigt die organisatorischen und inhaltlichen curricularen Vorgaben der Länder für die Fachschulen, die gesetzlich verankert sind und im Rahmen des Projekts nicht verändert werden können. Die curricularen Vorgaben beinhalten beispielsweise, welche

Themen innerhalb der theoretischen Fachschulausbildung behandelt werden müssen, und wie viele Schulstunden dafür im Schuljahr vorgesehen sind (vgl. Kapitel 1).

Das „ideale Curriculum“ gliedert sich in folgende fünf Themenbereiche, die (unter anderem in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz) als zentrale Themen in den Lehrplänen der theoretischen ErzieherInnen-Ausbildung identifiziert wurden:

1. Was ist Sprache?
2. Spracherwerb und Mehrsprachigkeit
3. Sprachförderung
4. Den Sprachstand von Kindern einschätzen und dokumentieren (Diagnostik)
5. Literacy

Diese Themen finden sich auch im Sprachförderkompetenzmodell (s.o.) wieder, wurden aber für das vorliegende Modellprojekt inhaltlich weiter ausdifferenziert und konkretisiert. Im „idealen Curriculum“ sind zu jedem der fünf Themenbereiche – neben theoretischen Grundlagen und den dazugehörigen Lernzielen – Methoden und Materialien sowie Hinweise zu aktueller Literatur aufgeführt. Es versteht sich allerdings nicht als starre Vorgabe, sondern als offene Sammlung von Handreichungen, die jederzeit durch neue Materialien und Methoden ergänzt werden kann. Als grundlegende Orientierung des Modellprojekts ist das „ideale Curriculum“ somit „work in progress“, das sich mit neuen wissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnissen sowie Praxiserfahrungen weiterentwickelt. Damit bleibt es flexibel genug, unterschiedlichen Ausbildungsformen, die sowohl bundeslandintern als auch -übergreifend existieren, mit ihren jeweils unterschiedlichen Lehr- und Bildungsplänen gerecht zu werden.

Neben den oben aufgeführten fünf inhaltlichen Schwerpunkten spiegelt der Aufbau des „idealen Curriculums“ das Kompetenzmodell von Hopp et al. (2010) bzw. dessen Bereiche *Wissen*, *Können* und *Machen* wider (vgl. Abb. 1). Theoretische Inhalte, die im Fachschulunterricht erarbeitet werden (*Wissen*), finden anhand von Übungsaufgaben und Fallbeispielen Anwendung im Unterricht (*Können*). Der theoretischen Erarbeitung und dem Erwerb der Handlungskompetenzen folgen konkrete Beobachtungs- und Durchführungsaufgaben in der pädagogischen Praxis, z.B. an Praxistagen der FachschülerInnen in Kindertagesstätten. Dadurch werden die Inhalte erprobt und vertieft (*Machen*). Die praktischen Erfahrungen der FachschülerInnen können wiederum in der theoretischen Ausbildung reflektiert und explizit gemacht sowie mit neuem theoretischem Wissen verknüpft werden. Die Berücksichtigung der drei Kompetenzbereiche *Wissen*, *Können* und *Machen* im Unterricht wird im Folgenden exemplarisch anhand des Lernziels „Gestaltung von sprachförderlichem Input“ skizziert.

### Schritt 1: Vermittlung der theoretischen Grundlagen/*Wissen*

Eine wichtige Bedingung für einen gelungenen Spracherwerb ist der sprachliche Input, den ein Kind erhält. Dieser umfasst alle Äußerungen, die ein Kind durch seine Umwelt durch Hören, später auch durch Lesen, zur Kenntnis nehmen kann. Auf der Grundlage des sprachlichen Angebots testet es Regeln bzw. bildet neue Regeln aus. Die SchülerInnen lernen im Fachschulunterricht, dass sich der sprachförderliche Input am Sprachstand des Kindes orientiert, variationsreich, kontrastierend und wiederholend ist und die Anwendung bestimmter Fragetechniken sowie angemessenes Korrekturverhalten umfasst. Dies setzt voraus, dass die FachschülerInnen über Wissen zum Thema Spracherwerb und Mehrsprachigkeit verfügen, um den Input angepasst an den jeweiligen Sprachstand des Kindes gestalten zu können. Sie lernen, dass der Einsatz von Gestik und Mimik besonders für jüngere Kinder oder Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, die bisher wenig Kontakt zum Deutschen hatten, hilfreich ist.

### Schritt 2: Beispiele zur methodisch-didaktischen Vermittlung/*Können*

Um geeigneten Input anbieten zu können, lernen die FachschülerInnen in intensiven unterrichtlichen Übungsphasen, das eigene Sprachverhalten bewusst zu steuern. Für sie ist es vermutlich neu, ihr Sprachverhalten zu kontrollieren und zu hinterfragen. Um den Fokus auf die eigene Sprachproduktion zu lenken, bieten sich kurze Selbstaufnahmen mit anschließender Transkription an. Den FachschülerInnen kann auffallen, dass sie teilweise verkürzt und undeutlich sprechen. Mit geschärftem Blick auf die eigene Sprachproduktion wird – beispielsweise anhand von Rollenspielen in Partner- oder Gruppenarbeit – die Kommunikation in verschiedenen fiktiven Alltagssituationen wiederholt geübt. Eine gute Möglichkeit für die Beobachtung und Reflexion des Sprachverhaltens in Sprachfördersituationen bieten Videos, die Interaktionen zwischen einem Erwachsenen und einem Kind zeigen.

### Schritt 3: Berücksichtigung von Praxisphasen/*Machen*

In ihrer Einrichtung können die FachschülerInnen – am besten anhand eines Kriterienkatalogs – erfahrene ErzieherInnen im pädagogischen Alltag oder bei der Durchführung von gezielten Sprachförderangeboten beobachten. Die FachschülerInnen werden dabei sowohl Beispiele für variationsreiches als auch reduziertes Sprachverhalten wahrnehmen und dokumentieren. Nach Möglichkeit nehmen sich die FachschülerInnen selbst in der Interaktion mit einem Kind auf.

## B. Implementierung

Im Rahmen der Implementierung erhalten die FachschullehrerInnen Weiterbildungen, die sich an den Inhalten des „idealen Curriculums“ orientieren. Ziel ist ein gemeinsamer Kenntnisstand zu den erforderlichen Kompetenzen im Bereich Sprachförderung, vor dessen Hintergrund ein schuleigenes Konzept für die Fach-

schule erarbeitet wird, das ab dem Schuljahr 2012/2013 im Fachschulunterricht umgesetzt wird. Die FachschullehrerInnen bringen in mehreren Arbeitstreffen eigene Ideen, Erfahrungen und Materialien in die Projektarbeit ein, tauschen sich aktiv miteinander und mit dem Projektteam aus, reflektieren ihr bisheriges Unterrichtskonzept vor dem Hintergrund des „idealen Curriculums“ und modifizieren es bei Bedarf. Dies geschieht unter Beibehaltung der curricularen Vorgaben der Länder (z.B. der Stundenanteile und thematischen Vorgaben).

Ziel der gemeinsamen Arbeit ist es, die Anzahl der vorgegebenen Stunden möglichst optimal zu nutzen, inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und konkret auszugestalten. Während der Implementierung des neu entstandenen Konzepts im Fachschulunterricht werden die LehrerInnen durch Coachings und Reflexionstreffen unterstützt.

### C. Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit

Die Heterogenität der Schulen und die unterschiedlichen curricularen Vorgaben der Länder machen es erforderlich, adaptive, schuleigene Konzepte zu entwickeln, die in enger Kooperation mit der jeweiligen Fachschule entstehen und auf deren Rahmenbedingungen zugeschnitten sind. Diese Ausgangsbedingungen wurden bereits bei der Erstellung des „idealen Curriculums“ berücksichtigt. Die Erkenntnisse aus dem Modellprojekt münden nach Abschluss der Projektlaufzeit in ein modifiziertes *train-the-trainer*-Konzept, das übertragbar und damit bundeslandübergreifend einsetzbar ist.

## 4 Professionalisierung der fachschulischen Ausbildung: Erste Erkenntnisse aus dem Projekt

Aufgrund der knappen Vorgaben der Lehrpläne für die fachschulische Ausbildung (vgl. Kapitel 1.2) muss jede/r FachschullehrerIn entscheiden, welches theoretische Wissen und welche Handlungskompetenzen angehende ErzieherInnen benötigen, um individuelle Sprachförderung durchführen zu können. Dies hat einen Einfluss darauf, wie der jeweilige Lehrplan im Fachschulunterricht konkret ausgestaltet wird.

Erste Erfahrungen aus dem Modellprojekt *Sprache macht stark! – Fachschule* zeigen, dass der fachschulische Bedarf an linguistischer Expertise in Bezug auf die Ausgestaltung im Bereich Sprachförderung grundsätzlich vorhanden ist, und zwar sowohl in theoretischer (*Welche sprachwissenschaftlichen Inhalte sind wirklich wichtig?*) als auch in didaktischer Hinsicht (*Wie kann ich diese Inhalte adressatengerecht vermitteln?*).

Vor allem die Ausgestaltung inhaltlicher Schwerpunkte stellt für FachschullehrerInnen ohne explizit sprachwissenschaftliche Ausbildung durchaus eine Herausforderung dar. Diese beginnt bereits mit der Auswahl von geeigneten Lehr- und Unterrichtsmaterialien aus der Fülle an Literatur zum Spracherwerb und zur

Sprachförderung aus unterschiedlichen Fachbereichen wie der Sozialpädagogik, der Psychologie oder der Linguistik.

Auch die Verknüpfung des theoretisch vermittelten Wissens im Unterricht mit den im Rahmen der Ausbildung vorgesehenen Praxisphasen hängt letztendlich davon ab, welche konkreten Inhalte für den Unterricht ausgewählt werden (vgl. Kapitel 3).

Die am Projekt teilnehmenden FachschullehrerInnen berichten darüber hinaus von der zusätzlichen Herausforderung, dass viele der angehenden ErzieherInnen, die nach ihrer Ausbildung in der pädagogischen Praxis als sprachliches Vorbild fungieren sollen, selbst sprachliche Unsicherheiten und Defizite im Deutschen aufweisen und sich für sprachaffine Themen wenig begeistern.

Innerhalb des Modellprojekts werden die beschriebenen Ausgangsbedingungen berücksichtigt. Vorteile des kooperativen Konzepts bestehen vor allem darin, dass – neben der sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Beratung durch das Projektteam – die beteiligten LehrerInnen ihr Wissen und vielfältige Unterrichtserfahrungen in die Projektarbeit einbringen. Der aktive Austausch und die Möglichkeit, sich mit theoretischen Inhalten und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten im Bereich Sprache und Sprachförderung mit Kolleginnen und Kollegen auseinanderzusetzen, führte daher auch zu einer Reflexion und Diskussion, wie andere Unterrichtsfächer (z.B. Werken) in der Fachschule im Hinblick auf Sprachförderung gestaltet bzw. welche theoretischen Inhalte zu Form und Funktion von Sprache im fachschulischen Deutschunterricht vertieft werden können. Erstmals wurde ein gemeinsames Curriculum entwickelt, das unter anderem auch sämtliche „Best-Practice“-Materialien der LehrerInnen enthält und für das gesamte Kollegium zugänglich ist.

Die verbindlichen, systemischen und curricularen Vorgaben der Bundesländer für die fachschulische Ausbildung von ErzieherInnen machen es erforderlich, knappe Zeitressourcen, die für die Vermittlung von Sprachförderkompetenzen innerhalb einer Breitbandausbildung vorgesehen sind, optimal zu nutzen. Innerhalb des Projekts *Sprache macht stark! – Fachschule* werden vorhandene Ressourcen optimiert und Verbesserungen angestoßen, die nachhaltig zu einer Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprachförderung beitragen.

Inwieweit eine solche Optimierung gelingt, wird in einer wissenschaftlichen Begleitung nachvollzogen. Die Kompetenzzuwächse bei FachschullehrerInnen und SchülerInnen im Bereich Sprachförderung werden über die gesamte Laufzeit des Projekts anhand des SprachKoPF-Verfahrens (vgl. Kapitel 1) in einem Prä-Post-Design mit Vergleichsgruppe erhoben. Die Erfahrungen der am Projekt Beteiligten werden in Form von Berichten und Protokollen festgehalten. Begleitend zur Implementierung des Konzepts finden Unterrichtshospitationen durch das Projektteam statt. Zusätzlich wird eine Zufriedenheitsevaluation mit FachschullehrerInnen durchgeführt. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung können nach Ablauf der Projektlaufzeit eingesehen werden.

## Literatur

- Anders, Yvonne (2012): *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung.*  
[http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise\\_Modelle\\_professionellerKompetenzen.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professionellerKompetenzen.pdf) (Zugriff: 27.09.2012).
- Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günther; Tippell, Rudolf; Wöbmann, Ludger (2012): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveaun und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten.* Münster u.a.: Waxmann.
- Demel, Jutta (2011): Gute Berufsperspektiven mit einer Ausbildung im Bereich Erziehung. In: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.): *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 4, 26-30. [http://www.statistik-portal.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag11\\_04\\_04.pdf](http://www.statistik-portal.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag11_04_04.pdf) (Zugriff: 27.09.2012).
- Fried, Lilian (2008): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz. Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: Von Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung in der Frühpädagogik.* Opladen: Budrich, 265-277.
- Hopp, Holger; Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 13 (4), 609-629.
- Janssen, Rolf (2010): *Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich.* Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) (Hrsg.). [http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff\\_janssen\\_langfassung\\_final.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/wiff_janssen_langfassung_final.pdf) (Zugriff: 27.09.2012).
- Klieme, Eckhardt; Hartig, Johannes (2008): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 11-29.
- Knopp, Matthias (2009): Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (Bildungsforschung Band 29/II). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 271-288.
- Krempin, Maren; Mehler, Kerstin; Tracy, Rosemarie (2009): *Sprache macht stark!* Ludwigshafen am Rhein: Aviva Beisel GmbH.
- Krempin, Maren; Mehler, Kerstin; Thoma, Dieter (2011): Implementierung von *Sprache macht stark!* in Mannheimer Kindertageseinrichtungen. In: Baden-

- Württemberg Stiftung. (Hrsg.): *Wissenschaftliche Begleitforschung von Sag´mal was*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 204-206.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg (2010): Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Bildung und Entwicklung fördern I. Schuljahr 1 und 2. [http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufschulen/bk/bk\\_entw/fs\\_sozpaed\\_BK/fs\\_sozpaed\\_BK/BK-FS-Sozpaed\\_Bildung-Entwicklung-I\\_09\\_3693\\_05.pdf](http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/berufschulen/bk/bk_entw/fs_sozpaed_BK/fs_sozpaed_BK/BK-FS-Sozpaed_Bildung-Entwicklung-I_09_3693_05.pdf) (Zugriff: 27.09.2012).
- Lemke, Vytautas; Kühn, Susanne; Long, Jennifer; Ludwig, Gerda; Messinger, Sibylle; Wagner, Bianka (2007): *Sprache macht stark! Konzepttext*. Ludwigshafen am Rhein: Aviva Beisel GmbH.
- Michel, Marije; Ofner, Daniela; Thoma, Dieter (2012): What preschool teachers (need to) know about language. In: de Jong, Nel; Juffermans, Kasper; Keijzer, Merel; Rasier, Laurent (Hrsg.): *Proceedings of the 7th ANÉLA conference*. Delft, NL: Eburon, 116-125.
- Ruberg, Tobias; Rothweiler, Monika (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Unter Mitarbeit von Dörte Utecht. Stuttgart: Kohlhammer.





# **Curriculare Grundlagen DaZ und universitäre Ausbildung in Schleswig-Holstein**

*Monika Budde (Flensburg, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Bereich DaZ. Er unterscheidet zwischen einer fundierten universitären DaZ-Ausbildung und dem fächerübergreifenden Studieninhalt DaZ, der in 1 bzw. 2 Modulen in den neuen Lehramtsstudiengängen einiger Bundesländer (NRW, Berlin, Schleswig-Holstein) verbindlich zu studieren ist. Der Fokus liegt auf diesen fächerübergreifenden DaZ-Studieninhalten, die sich in elementare und in fachspezifische Studieninhalte differenzieren lassen. Die Curricularen Grundlagen DaZ (CG) in Schleswig-Holstein gehen auf die verschiedenen Inhalte und Anforderungen für DaZ-Lehrende ein, die in sprachheterogenen Lerngruppen unterrichten. Die Curricularen Grundlagen können als ein wichtiges Element in der universitären Ausbildung genutzt werden.

## **2 Die Inhalte der universitären Lehrerbildung**

In der Qualifizierung im DaZ-Bereich in der universitären lehramtbezogenen Ausbildung gibt es verschiedene Möglichkeiten:

1. DaZ als Aufbau- oder Ergänzungsstudium,
2. DaZ als Zusatzqualifikation,
3. DaZ als ein Studieninhalt für das Lehramt aller Fächer.

Bei den ersten beiden Möglichkeiten erfolgt eine Qualifizierung von Personen, die DaZ als Fach unterrichten. Diese Studierenden erhalten eine umfassende Ausbildung, um DaZ-Unterricht von der Anfangsphase bis zur Eingliederung in die Regelklassen der Primar- und Sekundarstufen in Lerngruppen zu erteilen, die sich ausschließlich aus Lerner/-innen mit nicht-deutscher Erstsprache zusammensetzen. Die Studierenden erwerben Kenntnisse und Kompetenzen im Fach DaZ, vergleichbar mit Kenntnissen in anderen sog. Sprachenfächern. Ihre Professionalisierung in DaZ ist vergleichbar mit Vermittlungsqualifikationen im Lehramt für ein Sprachenfach (Englisch, Russisch, Französisch oder Deutsch). Hinzu kommen Kenntnisse über besondere, migrationsbezogene Lern- und Erwerbsbedingungen für Deutsch als Zweitsprache und Fähigkeiten und Kenntnisse zur Ermittlung des Sprachstands.

Auf der dritten Möglichkeit liegt in diesem Beitrag das Hauptaugenmerk: DaZ als ein Studieninhalt in der Lehrerbildung, über den Lehrer/-innen in allen Fächern Kenntnisse erwerben müssen. Über die Notwendigkeit einer DaZ spezifischen Qualifizierung von Lehrkräften aller Fächer stimmen sowohl Wissenschaft als auch Bildungspolitik überein und zunehmend wird in mehreren Bundesländern (NRW, Berlin und Schleswig-Holstein) in den Studienordnungen der Lehramtsstudiengänge das Feld DaZ einbezogen. Verschiedene Vorschläge zur Ausgestaltung dieses Bereichs in Form von DaZ-Modulen liegen vor (s. Darstellungen in Lütke 2010, Michalak 2010, Riemer 2010, Rösch 2010), und auch die EUCIM-TE Studie benennt Inhalte und Anforderungen (Brandenburger; Roth u.a. 2012).

Die Ausgestaltung der fächerübergreifenden Module in der Lehramtsausbildung ist eine anspruchsvolle Aufgabe, da verschiedene Fachdisziplinen miteinander kooperieren und inhaltlich zusammenarbeiten müssen: DaZ, die Germanistik, die Erziehungswissenschaft (hier insb. die Interkulturelle Pädagogik). Ebenso müssen die DaZ-Theorie, die DaZ-Didaktik und die Didaktiken der anderen Fächer sinnvoll aufeinander bezogen werden.

Für die inhaltliche Ausgestaltung der fächerübergreifenden DaZ-Module im Lehramt steht fest, dass diese Ausbildung nicht die Intensität und Tiefe haben kann wie die Ausbildung im DaZ-Aufbau- oder Ergänzungsstudium bzw. im Studium DaZ als Zusatzqualifikation. Daher geht es um eine sinnvolle Reduktion hinsichtlich der Vermittlung von Grundlagen, durch die eine selbstständige Weiterbildung bzw. -qualifizierung und auch Anwendung in der Praxis möglich ist. Es geht also auf der einen Seite für die Lehrenden aller Fächer um eine anwendungsorientierte Elementarisierung, die auf eine Sensibilisierung für die besondere Anforderungssituation der Lerner/-innen mit Migrationshintergrund hinausläuft. Es geht auf der anderen Seite auch um eine Spezialisierung in Form einer Sensibilisierung für fachbezogene sprachliche Erscheinungen, die für das inhaltliche bzw. fachliche Verstehen und Lernen in jedem Fachunterricht beherrscht werden müssen. Die fächerübergreifenden Module sollten sinnvollerweise das fachbezogene Sprachlernen in den jeweiligen Fächern fokussieren.

Für die inhaltliche Ausgestaltung dieser Module ist ein an das zukünftige Tätigkeitsfeld der Fachlehrer/-innen ausgerichtetes Curriculum (bzw. ein Lehr- oder Studienplan) dringend erforderlich.

Wie kann also eine Ausgestaltung angegangen werden hinsichtlich der Kriterien der Elementarisierung bzw. der Spezialisierung? Sie kann nur erfolgen, indem im Studium auf der elementaren Ebene Inhalte thematisiert werden, die grundlegende Kenntnisse über den Zweitspracherwerbsverlauf vermitteln und die auf die im allgemeinen schulischen Lernen wirksamen sozialen, kulturellen und persönlichen Faktoren in Migrationssituationen eingehen. Ein besonderes Augenmerk gilt jedoch der Wahrnehmung der Bedeutung von sprachbezogenen Aspekten im fachlichen Lernen. Diese Basiskenntnisse werden dann ansatzweise vertieft im Aufbauomodul bzw. fachspezifisch geprägt. Schon in der universitären Ausbildung ist der zukünftige Tätigkeitsbereich zu berücksichtigen, d.h. sowohl die Schulform oder -art und die besonderen Regelungen des Bundeslandes (hier Schleswig-Holstein). Was also ist in der fächerübergreifenden Ausbildung an Kompetenzen anzulegen bzw. was kann dieses zusätzliche Studienangebot überhaupt leisten?

### **3 Die Curricularen Grundlagen DaZ im fächerübergreifenden Lehramtsstudium**

Für diese Überlegungen lässt sich an die Fort- und Weiterbildung bzw. an die Weiterqualifizierung von Lehrer/-innen im Bereich DaZ anknüpfen, wie sie zurzeit in Schleswig-Holstein durchgeführt wird. Die Arbeit in der Weiterbildung vermittelt Erfahrungen und Kenntnisse über die Inhalte und Fähigkeiten, die im Unterrichtsbetrieb mit sprachheterogenen Lerngruppen erforderlich sind. Sie informiert weiterhin über notwendige Anpassungsarbeiten und fachspezifische Ausrichtungen in den zu vermittelnden Fachinhalten in der Praxis.

Diese Erfahrungen und Kenntnisse resultieren aus der praxisbezogenen Zusammenarbeit mit Lehrer/-innen und lassen sich für die universitäre Lehrerbildung nutzen. Zwar stellt die Weiterbildung eine sog. „Dritte Phase“ der Ausbildung dar, jedoch gibt es hier viele Überschneidungspunkte mit Studieninhalten für Studierende, die auf das DaZ-spezifische Unterrichten im Fach vorbereiten.

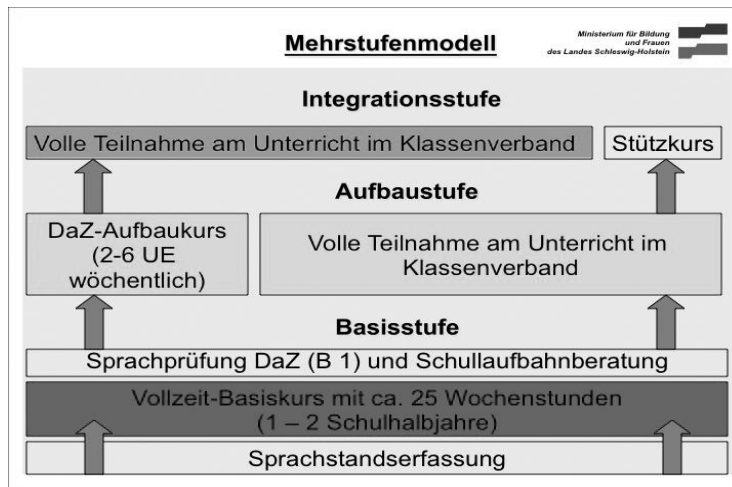
In der Weiterbildung und in der Lehramtsausbildung im Studium ist insbesondere das Prinzip *Durchgängige Sprachbildung* zu berücksichtigen, das als Bildungsprogramm vom Land Schleswig-Holstein beschlossen und implementiert wurde. Die aus empirischen Studien resultierenden Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen dabei die Grundlage zur Entwicklung des übergreifenden sprachlichen und institutionellen Bildungsprogramms dar (vgl. Gogolin u.a. 2010). Die wesentlichen Elemente, die sich auf die durchgängige Sprachbildung im DaZ-Bereich beziehen, sollen an dieser Stelle kurz skizziert werden.

Das Prinzip *Durchgängige Sprachbildung*<sup>1</sup> sieht vor, dass Sprachbildung mehr bedeutet als DaZ-Unterricht, mehr als Förderunterricht und auch mehr als das Lernen in der Schule überhaupt. Weitere Institutionen und Maßnahmen sind einbezogen:

- Sprachförderung im Kindergarten,
- Zusammenarbeit mit Jugendeinrichtungen, Sozialberatungen und mit dem Arbeitsamt,
- intensive Elternarbeit mit Sozialberatungen, Interessensvertretern und Sprachmittlern,
- umfassende Weiterqualifizierungsmaßnahmen,
- eine verstärkte Einstellung von Lehrern/Lehrerinnen mit Migrationshintergrund (vgl. Landesregierung Schleswig-Holstein 2011)

Die konkrete Sprachbildung DaZ in der Schule ist in einem Stufenmodell organisiert. Sie ist konzipiert als curricular aufgebaute und in mehreren Schritten erfolgende Integration in den Regelunterricht und erstreckt sich über einen langen Zeitraum: von der *Basisstufe* über die *Aufbaustufe* zur *Integrationsstufe*. Die Sprachbildung wird in Schleswig-Holstein grundsätzlich über DaZ-Zentren organisiert. Ein DaZ-Zentrum ist meist Teil einer (zentralen) Schule, dem weitere Schulen zugeordnet sind.

Die beteiligten Schulen bzw. die DaZ-Zentren in Schleswig-Holstein passen das Stufenmodell hinsichtlich des eigenen Bedarfs und ihrer Möglichkeiten an. Die folgende Abbildung zeigt das Modell des DaZ-Zentrums Norderstedt:



<http://faecher.lernnetz.de/links/materials/1253776426.pdf>, S. 4. (Zugriff: 25.09.2012)

<sup>1</sup> Hier verstanden als Prinzip für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Die Lehrenden in den DaZ-Zentren sind für die verschiedenen Bereiche der Sprachbildung qualifiziert und führen ein Förderkonzept für die einzelnen Schüler/-innen und die Zuordnung in die drei Förderstufen selbstständig und in Absprache mit den Fachlehrkräften und aufnehmenden Regelklassen durch. Jede der Förderstufen ist gekennzeichnet durch eine bestimmte Schwerpunktsetzung in der sprachlichen Förderung:

#### Basisstufe

In der Basisstufe erfolgt ein intensiver Sprachunterricht in Deutsch (DaZ), der den Bedürfnissen und dem Lernstand der einzelnen Lerner/-innen angepasst ist. Für diesen Unterricht sollten Lehrende in einem dafür vorgesehenen, vollgültigen Studium bzw. Ergänzungsstudium ausgebildet sein. Denn hier geht es zunächst um sprachliche Inhalte, die der Bewältigung von Lebens- und Alltagssituationen dienen. Sprachliche Inhalte zur Schulorganisation und zum Fachunterricht kommen bald hinzu, insbesondere die Vermittlung eines schul- bzw. unterrichtsspezifischen Wortschatzes, das Lernen grundlegender grammatischer Strukturen und häufig verwendeter sprachlicher Handlungsmuster der Unterrichtskommunikation; hier beginnt bereits die Kooperation mit den Fachlehrenden der aufnehmenden Regelklassen. Lern- und Arbeitstechniken werden vermittelt, ebenso der Umgang mit Medien und Lehrwerken. Meist verwenden die Lehrenden eigene Materialordner oder orientieren sich an DaF-/DaZ-Lehrwerken für das Sprachniveau A1, A2 und B1. Ihren Planungen liegen die Curricularen Grundlagen DaZ in Schleswig-Holstein zugrunde, bzw. die Lehrpläne oder Handreichungen, die einzelne Bundesländer zur Verfügung stellen (vgl. Rösch 2011, 225-229). Anfangs wird die Teilintegration bzw. die allmähliche Eingliederung der Lerner in eine Regelklasse in wenigen Fächern angestrebt, z.B. in Sport, Musik, Kunst, Mathematik. Nach einem halben bzw. einem Jahr ist die Eingliederung meist vollständig erfolgt. Für diese Aufgabe ist eine fundierte DaZ-Ausbildung der DaZ-Lehrkräfte erforderlich. Kenntnisse, die im Studium lediglich von zwei DaZ-Modulen von allen Lehrenden fächerübergreifend erworben werden sollen, sind dafür nicht ausreichend.

#### Aufbaustufe

Der Übergang in die Aufbaustufe ist fließend und wird für jeden Lerner aufgrund seines individuellen Sprachstands entschieden. Dazu können entsprechende Prüfungen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ab der Sek.I (A1, A2, B1 bis C2) abgelegt werden; ein Lerner sollte das Niveau der Stufe B1 erreicht haben, wenn er in die Aufbaustufe übergeht. Zudem erhalten die Kinder und Jugendlichen eine Schullaufbahnberatung durch die DaZ-Lehrkräfte. Das bedeutet, dass diese Lehrkräfte Kompetenzen u.a. im Bereich der Sprach(stands)diagnose besitzen müssen. In der Aufbaustufe wird die vollständige Teilnahme am Unterricht des Klassenverbands unterstützt; die sprachliche Förderung im Fach Deutsch bleibt allerdings für 4-10 Wochenstunden erhalten und sollte gleichmäßig über die Woche verteilt sein. Hier wird das Augenmerk auf die Vermittlung von bildungs-

und fachsprachlicher Kompetenz gelegt, Arbeitstechniken und Methoden zum selbstständigen Lernen und Weiterlernen werden ebenfalls eingeübt. Vorgesehen ist ein intensiver Austausch zwischen den DaZ-Lehrkräften und den Lehrkräften des Fachunterrichts. An diesem Punkt kommen die DaZ-spezifischen Kompetenzen der Fachlehrer zum Zuge, die im fachübergreifenden Lehramtsstudium erworben wurden. Diese sind dann in Kooperation mit den qualifizierten Lehrer/-innen des Faches DaZ förderlich.

### Integrationsstufe

Am Ende der Aufbaustufe, nach ca. eineinhalb Jahren, erfolgt die vollständige Integration in die Regelklasse in einer für die Lerner/-innen angemessenen Schulform (Haupt- oder Realschule, Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule oder Gymnasium). In der Integrationsstufe besteht weiterhin für die einzelnen Lerner/-innen bis zum Ende ihrer Schullaufbahn Anspruch auf eine Unterstützung im Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Stützkurse in Deutsch umfassen meist 2-5 Wochenstunden zusätzlichen Sprachunterricht. Der Besuch dieser Kurse ist verpflichtend und wird abhängig vom Bedarf des Schüler oder der Schülerin durch die Fachlehrkräfte festgelegt, die im Rahmen der fächerübergreifenden universitären Lehrerbildung für die Wahrnehmung eines speziellen Förderbedarfs im Zweitspracherwerb sensibilisiert sind und denen es in ihrem Fachunterrichts möglich ist, sprachliche und fachsprachliche Unterstützungen zu bieten. Der zusätzliche Förderunterricht wird häufig von Studierenden angeboten (z.B. im Rahmen der Stiftung Mercator). Die Inhalte des Förderunterrichts vertiefen die sprachliche Förderung und orientieren sich an den schulischen Anforderungen und Wünschen nach sprachlicher Unterstützung, z.B.

- bei der Konzipierung und Ausarbeitung eines Referats,
- bei Interpretationen literarischer Texte,
- bei Erörterungen,
- bei komplexen Aufgabenstellungen im Mathematikunterricht,
- bei Konstruktionsbeschreibungen in der Geometrie oder
- bei der Anfertigung von Protokollen im naturwissenschaftlichen Unterricht (Budde; Schulte-Bunert 2009: 11).

Das Prinzip *Durchgängige Sprachbildung* ist auf Langfristigkeit und Durchgängigkeit ausgelegt. Es sieht für Lerner/-innen mit nicht-deutscher Erstsprache einen systematischen Zweitspracherwerb vor und ebenso eine allmähliche Eingliederung in den Regelklassenunterricht mit fortwährender Unterstützung des bildungssprachlichen Zweitspracherwerbs.

Die Zuteilung der Lerner/-innen in die Basis-, Aufbau- und Integrationsstufe ist also nicht vom Alter abhängig, sondern richtet sich nach den Kenntnissen in der deutschen Sprache. Sie wird meist anhand einer Sprachstandsfeststellung ermittelt. So wird z.B. ein „älterer Lerner“, der in seinem Herkunftsland schon mehrere

Jahre in der Schule verbracht hat, ohne dort Deutsch zu lernen, in die Basisstufe eingestuft, während ein Kind mit Migrationshintergrund, das schon längere Zeit und im Kindergarten die deutsche Sprache gelernt hat, bei der Einschulung bereits in der Aufbau- oder Integrationsstufe unterrichtet wird.

Eine konzentrierte und professionelle DaZ-Förderung in der Basis- und der Aufbaustufe sollte von Lehrkräften organisiert werden, die ein fundiertes DaZ-Studium absolviert und sich dadurch spezialisiert haben, bzw. die sich durch Weiterbildung qualifiziert haben. Das fächerübergreifende Studium von DaZ-Inhalten, wie es im regulären Lehramtsstudium vorgesehen ist, bleibt auf grundlegender und sensibilisierender Ebene und ist für das gesamte Anforderungsspektrum, das sich durch die Vielfältigkeit der Sprachheterogenität und der Migrationshintergründe stellt, nicht ausreichend.

#### 4 Aufbau und Inhalte der Curricularen Grundlagen

Ein wichtiges Standbein in der *Durchgängigen Sprachbildung* in Schleswig-Holstein stellen die Curricularen Grundlagen für DaZ dar. Sie sind in Abstimmung mit den Lehrplänen Deutsch für das Land Schleswig-Holstein sowie in Anbindung an die Bildungsstandards für das Fach Deutsch entwickelt worden. Auch das Land Mecklenburg-Vorpommern orientiert sich an den Curricularen Grundlagen DaZ (Budde; Schulte-Bunert 2009).

Eine Besonderheit der Curricularen Grundlagen DaZ, die die schulbezogene Sprachbildung fokussieren, liegt darin, dass sie an dem Prinzip *Durchgängige Sprachbildung* und dessen Systematik ausgerichtet sind, d.h. an der gezielten Sprachbildung des Deutschen als Zweitsprache in allen Schularten, auf allen Schulstufen und in allen Fächern des Unterrichtskanons über einen langen Zeitraum. Sie sehen dabei eine sprachliche Bildung von der Basis- über die Aufbau- bis zur Integrationsstufe vor.

Die Curricularen Grundlagen sind Richtlinien für den Unterricht in DaZ. Da es das Fach Deutsch als Zweitsprache in Schleswig-Holstein nicht als Unterrichtsfach gibt, haben die Curricularen Grundlagen nicht den verbindlichen Status eines Lehrplans. Doch da den Lehrenden bisher keine allgemein verbindlichen Vorgaben zur Verfügung stehen, die als Orientierungsrahmen schulintern und schulübergreifend fungieren, bilden die Curricularen Grundlagen einen notwendigen Leitfaden und eine Planungsgrundlage für den curricular aufgebauten Sprachunterricht, der schließlich mit dem Regelunterricht abgestimmt ist.

Eine weitere Besonderheit der Curricularen Grundlagen ist ihr Aufbau. Er orientiert sich an ihren Adressaten, nämlich an diejenigen, die im Bereich DaZ bereits schulisch und organisatorisch involviert sind. Diese sind/waren 2009 Lehrende ohne DaZ-Ausbildung, Studierende im Schulpraktikum, Lehrbeauftragte, ausgebildete DaZ-Lehrkräfte, Koordinatoren, Lehrerkollegien, Schuladministration. Folgende Ziele sollen mit den Curricularen Grundlagen erreicht werden:

- Einführung in Grundlagen des Faches DaZ,
- konkrete Planung und Unterstützung,
- Koordination mit dem Fachkollegium,
- Durchgängige Sprachbildung als systematische Förderung über einen langen Zeitraum.

Die Curricularen Grundlagen bestehen aus zwei Teilen:

Der erste Teil besteht aus einer Einführung für die Lehrkräfte in verschiedene Aspekte der DaZ-Vermittlung und ist vor allem an diejenigen gerichtet, die keine zusätzliche Ausbildung in DaZ haben. Er besteht aus 5 Kapiteln:

1. Einleitung mit Informationen über ministerielle Vorgaben,
2. Struktur der Durchgängigen Sprachbildung für DaZ,
3. knappe Einführung in die Ziele und Aufgaben des DaZ-Unterrichts: Einbezug der Lebens- und Erfahrungswelt der Lerner, Thematisierung der eigenen biografischen Erfahrungen (Migration) sowie der kulturgebundenen und tradierten Werte und Normen. Weiterhin wird auf die positive Einstellung zur Zwei- und Mehrsprachigkeit, auf den Austausch eigener Spracherfahrungen und auf die Wertschätzung sprachlicher Fähigkeiten hingewiesen und die Bedeutung von „Lernen der Zweitsprache – Lernen in der Zweitsprache“ wird erläutert.
4. Einführung in fachdidaktische und methodische Prinzipien und in den Erwerb von Kompetenzen, die sich auf die Lehrpläne in Schleswig-Holstein beziehen. Diese sind: *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz*, *Selbstkompetenz*, *Methodenkompetenz*. Der Aufbau weiterer, zweitsprachbedingter Kompetenzen wird betont: *sprachliche Handlungskompetenz und bikulturelle/ bilinguale Kompetenz*.
5. Darstellung der einzelnen Kompetenzbereiche mit ihren spezifischen Erwerbsbedingungen. Die Ausgestaltung der Kompetenzbereiche orientiert sich an den Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Eine Veränderung wurde vorgenommen: statt *Sprechen und Zuhören* heißt dieser Kompetenzbereich (*Hör-)* *Verstehen und Sprechen* (vgl. Budde; Schulte-Bunert 2009).

Der zweite Teil, der zentrale Teil der Curricularen Grundlagen, besteht aus den Konkretisierungen für den DaZ-Unterricht. Die Konkretisierungen sind analog zu den Lehrplänen Schleswig-Holsteins aufgebaut, z.B. durch die äußere und innere Einteilung in die bereits genannten Kompetenzbereiche. Sie orientieren sich an den Bildungsstandards. Sie geben den Lehrkräften konkrete Hinweise und Anregungen für ihre gesamte Unterrichtsplanung (Einzelstunde, Unterrichtseinheit, Stoffverteilungsplan für einen bestimmten Zeitraum). Ihr Aufbau entspricht der Form eines Spiralcurriculums, die Gliederung erfolgt nach mehreren Kriterien.

Das erste Gliederungskriterium sind die drei Stufen: Basisstufe, Aufbaustufe, Integrationsstufe. Diese Stufen sind wiederum unterteilt in die vier Kompetenzbereiche (Hörverstehen und Sprechen, Schriftspracherwerb und Leseverstehen, Schreiben, Sprachreflexion). Zu jeder Stufe findet die DaZ-Lehrkraft in einer



einleitenden Übersicht eine kurze Zusammenfassung der wesentlichen fachdidaktischen Zielformulierungen innerhalb der einzelnen Kompetenzbereiche. Danach folgen für jeden Bereich tabellarische Übersichten mit einer durchgängigen Feingliederung nach

- Kompetenzen,
- Konkretisierungen,
- Lern- und Arbeitstechniken.

Eine Evaluation über Einsatz und Nutzen der Curricularen Grundlagen erfolgte ein Jahr nach Eingang in die Schulen. Sie stellt durchweg Positives heraus: Die Curricularen Grundlagen ermöglichen einen systematischen Unterricht des Deutschen als Zweitsprache. Die Systematik bezieht sich auf die Vermittlung von Wissen und Kenntnissen (Wortschatz, Grammatik, Fachsprache und Landeskunde) und auf die Entwicklung der Kompetenzen in den vier Kompetenzbereichen. Eng damit verbunden sind die systematische Vermittlung und das gezielte Training von Lern- und Arbeitstechniken. Da diese in Abstimmung mit den im Deutschunterricht anzustrebenden Strategien und Kompetenzen erstellt worden sind, sind sie anschlussfähig an den Regelunterricht. Weiterhin bezieht sich die Systematik auf die Strukturierung des Unterrichts über einen längeren Zeitraum. Die Curricularen Grundlagen sind, vergleichbar mit Lehrplänen, die Grundlage zur Erarbeitung eines Stoffverteilungsplans. Sie dienen der kooperierenden Arbeit zwischen DaZ-Lehrenden und den Lehrenden des Sach- bzw. Fachunterrichts.

Die Lehramtsstudierenden gehören zu der zukünftigen Gruppe der Lehrenden, die in der Schule das Prinzip *Durchgängige Sprachbildung* berücksichtigt. Daher sind die Curricularen Grundlagen in die fächerübergreifende Ausbildung dieser Studierenden einzubeziehen.

## **5 Lehrerfort- und -weiterbildung in elementaren und fachspezifischen Inhalten**

Zur Umsetzung des Prinzips *Durchgängige Sprachbildung* erfolgt in Schleswig-Holstein seit 2009/2010 ein breit angelegtes Fort- und Weiterbildungsprogramm mit intensiver Einführung in die Curricularen Grundlagen. Eine dieser Maßnahmen ist die Weiterqualifizierung von Lehrer/-innen. Sie erfolgt in 6 Modulen. Die Arbeit in den Weiterqualifizierungsmaßnahmen zeigt, dass in einem solchen Umfang keine fundierte Ausbildung im Bereich DaZ erfolgen kann, sondern insbesondere Sensibilität, Handlungswissen und Kompetenzen für die sprachlichen (und kulturellen) Herausforderungen ausgebildet werden, damit Lehrende Schüler/-innen mit Migrationsgeschichte im Lernen im Regelunterricht wahrnehmen und entsprechend ihren Unterricht ausrichten können.

Die Lehrenden benötigen konkrete Hinweise für ihre Unterrichtspraxis. Eine Theorie-Praxis-Kopplung bzw. Rückbindung scheint am effektivsten zu sein; hier

wäre eine Kopplung von Weiterbildung und Lehrerbildung im Studium, insbesondere durch die Einbindung der Inhalte in Praxisphasen zu überlegen. Auch Kooperationen zwischen DaZ-Lehrenden und Fachkollegien und Kooperationen zwischen Fachlehrenden hinsichtlich der DaZ-Arbeit erweisen sich als effektiv. Den Planungen und Unterrichtstätigkeiten der Lehrer/-innen in DaZ-Zentren und den Lehrkräften des Fachunterrichts liegen die Curricularen Grundlagen zu Grunde, jeweils orientiert am Prinzip *Durchgängige Sprachbildung*. Mehrere Schulen in Schleswig-Holstein haben das Prinzip *Durchgängige Sprachbildung* in ihrer Schulordnung und -organisation bereits verankert.

## **6 Die universitäre Lehrerbildung in Schleswig-Holstein: Elementarisierung und Spezialisierung**

Die Universität Flensburg bietet im Bereich der regulären Deutschlehrausbildung eine Spezialisierung bzw. Zusatzqualifikation in DaF-/DaZ an. Hier finden derzeit Überlegungen statt, DaZ-spezifische Inhalte regulär in die Ausbildung für Studierende mit Deutsch als Unterrichtsfach einzubeziehen.

Ab dem WS 2013/2014 ist im fächerübergreifenden Bereich ein Studium von zwei Modulen vorgesehen. Sie werden für das Lehramt aller Fächer angeboten und ermöglichen eine Sensibilisierung der Lehrenden und ein erstes Kennenlernen der Anforderungen, Aufgaben und möglichen Konzepte zur Umsetzung für die Arbeit im eigenen Fach und zur Weiterarbeit. Der zeitliche und inhaltliche Rahmen lässt mehr als eine Sensibilisierung nicht zu. Daher kann es in diesen Modulen nicht darum gehen, eine reduzierte DaZ-Ausbildung zu verfolgen und aus möglichst vielen Inhaltsbereichen des Faches Kenntnisse zu vermitteln. Vielmehr muss es in diesem Studieninhalt um eine Elementarisierung in Form von grundlegenden Kenntnissen gehen. Die Ziele sind:

- einen konkreten Handlungsbezug für das Arbeitsfeld der Lehrkraft herzustellen,
- Grundlagenkenntnisse über Erwerbsverläufe zu vermitteln, die im konkreten Unterricht notwendig vorhanden sein müssen,
- Einblick und Orientierungswissen zu erhalten, um Lehr- und Lernprozesse unter der Perspektive des Zweitsprachenlernalers/der Zweitsprachenlernerin zu analysieren und zu gestalten; dazu gehört auch, Kriterien für die Auswahl und Prüfung von Lehrmaterialien zu entwickeln, evtl. eigenes, fachbezogenes Material herzustellen,
- DaZ-didaktische Modelle für die Unterrichtspraxis kennenzulernen, und im Theorie-Praxis-Bezug eigene Ansätze umzusetzen, Material zu erproben und ihren Einsatz kriterienorientiert auszuwerten.

Zur Bewältigung dieser Querschnittsaufgabe, die von den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften, von den verschiedenen Fachdidaktiken und von der DaZ-

Didaktik geleistet werden müsste, ist es notwendig, ein fachübergreifendes Curriculum oder einen Studienplan zu entwickeln, ebenso Lehrmaterial zu entwickeln, mit dem man übergreifend arbeiten kann. Im ersten Modul bietet sich die Arbeit mit den Curricularen Grundlagen an. Sie beziehen sich zum einen auf die Schul- und Unterrichtssituation in Schleswig-Holstein, bieten einen konkreten Praxisbezug und den Austausch mit den dortigen DaZ-Zentren. Zum anderen ist die *Durchgängige Sprachbildung* ein Prinzip für den Unterricht in Regelklassen, das einen fachbezogenen DaZ-Unterricht vorsieht.

Für eine anwendungsorientierte Elementarisierung in der universitären Lehrerbildung, die auf eine Sensibilisierung für die spezifischen Lernanforderungen für Lerner/-innen mit DaZ abzielt, bieten die Curricularen Grundlagen eine geeignete Basis zur Vermittlung notwendiger Fähigkeiten für den Unterricht mit sprachheterogenen Lerngruppen:

Der erste Teil, der Grundlagen bzw. eine erste Orientierung vermittelt, stellt eine Basis her, um sich überhaupt eine Vorstellung über die besonderen Anforderungen in einer sprachheterogenen Lerngruppe zu machen. Diese müssen im weiteren Verlauf vertieft werden.

Im zweiten Teil, in den Konkretisierungen, sind Verweise auf Themen und Inhalte und auf Lehrwerke gegeben, die für die Praxis geeignet sind. Auch ist ein kooperiertes Lernen DaZ- und Fachunterricht vorgesehen. Insbesondere wird in der Integrationsstufe die DaZ-Förderung auf die Anforderungen im Fachunterricht ausgerichtet.

Die Curricularen Grundlagen sollten in entsprechenden Lehrveranstaltungen eingebunden sein im Rahmen der Elementarisierung (also der Vermittlung grundlegender Kenntnisse). Vorgesehen ist eine Übersichtsvorlesung, in der es um „Die besonderen Anforderungen bei sprachheterogenen Lerngruppen bzw. bei Lernern mit Migrationsgeschichte“ geht. Inhalte sind:

- Sprachliche Besonderheiten des Deutschen im Hinblick auf den Zweitspracherwerb, (Sprachliche Grundlagen der deutschen Sprache, Besonderheiten im Erwerbsprozess),
- Anforderungen, Ziele und Aufgaben des Unterrichts in sprachheterogenen Lerngruppen (Berücksichtigung der Interkulturellen Kompetenz),
- Fachdidaktische und methodische Prinzipien des Unterrichts in sprachheterogenen Lerngruppen (Erwerb von sprach- und fachbezogenen didaktischen Kompetenzen),
- Durchgängige Sprachbildung als Unterrichtsprinzip und Schulkonzept (Stufenmodell vom Basiserwerb bis zum Regelunterricht und schulisch-organisatorische Konsequenzen).

In einem aufbauenden bzw. vertiefenden Seminar kommen die Curricularen Grundlagen zum Einsatz, wenn fachdidaktische und methodische Ansätze zur Vermittlung der Kompetenzen in den vier Kompetenzbereichen für die konkrete

Anwendung umgesetzt bzw. geprüft werden. Dies gilt auch bei der Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Vermittlung von (Fach-) Wortschatz und von Fachsprache und bei der fachbezogenen Thematisierung der für das schulische Lernen notwendigen Sprachhandlungsmuster (Erklären, Beschreiben, Berichten, Argumentieren) im jeweiligen Fach.

Für die fachbezogene Spezialisierung im fächerübergreifenden Studium sieht es anders aus. Sie erfolgt im zweiten Modul. Inhalte zum sprachlichen Lernen im Fach stehen hier im Zentrum. An dieser Stelle haben die Curricularen Grundlagen den Stellenwert von Lehrplänen. Sie werden, so wie andere Lehrpläne auch, für die Planung von Unterricht hinzugezogen, um Zweitspracherwerb curricular aufzubauen und sicherzustellen. Sie haben, so zeigen die Weiterqualifikationen, für die Fachlehrer/-innen eine Orientierungsfunktion, z.B. indem die Fachlehrenden sich über den Sprachstand bzw. über das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein bestimmter sprachlicher Fähigkeiten (je nach Basis-, Aufbau- oder Integrationsstufe) eine Orientierung verschaffen können.

Eine fachbezogene Spezialisierung im Aufbaumodul läuft darauf hinaus, die Studierenden für die sprachlichen Anteile ihres Faches zu sensibilisieren, damit sie konkrete Maßnahmen zum sprachlichen Lernen im Fach entwickeln und beurteilen können. Auf der Grundlage ihrer fachdidaktischen und DaZ-bezogenen Kenntnisse müssen sie Querverbindungen ziehen können.

Um eine solche Spezialisierung durchzuführen, sind fachspezifische DaZ-didaktische Modelle bzw. Konzepte notwendig. Entsprechende Modelle könnten eine Grundlage bieten, um Fähigkeiten aufzubauen, vorhandene Lehrbücher und -materialien in Bezug auf DaZ-Lerner/-innen und ihren Erwerb von sprachlichen Fähigkeiten in allen Kompetenzbereichen zu prüfen und weiterzuentwickeln. An solchen Konzepten oder Modellen ließen sich Kriterien zur Begutachtung von Unterricht, zur Analyse, zur eigenen Umarbeitung von Lehrmaterialien entwickeln.

Entsprechende fachbezogene DaZ-didaktische Konzepte sind noch in der Entwicklung.

## Literatur

- Brandenburger, Anja; Roth, Hans-Joachim u.a. (2012): *EUCIM-TE Studie: European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching. Adaption des europäischen Kerncurriculums für inklusive Förderung der Bildungssprache Nordrhein-Westfalen (NRW), Bundesrepublik Deutschland*. <http://www.eucimte.eu/data/eso27/File/Material/NRW.%20Adaptation.pdf> (Zugriff: 17.12.2012).
- Budde, Monika. (2012): *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel: Kassel University Press.
- Budde, Monika.; Schulte-Bunert, Ellen. (2009): *Curriculare Grundlagen für Deutsch als Zweitsprache*. Kiel: Ministerium für Bildung und Frauen. <http://www.schleswig->

holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/DurchgaenigeSprachbildung/DaZ/DaZ\_Handreichung\_\_blob=publicationFile.pdf (Zugriff: 17.12.2012).

- Gogolin, Ingrid u.a. (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. FÖRMIG Kompetenzzentrum Hamburg. [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM\\_1\\_10.pdf](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/Modellschulen/QM_1_10.pdf) (Zugriff: 02.10.2012).
- Landesregierung Schleswig-Holstein (Hrsg.)(2011): Checkliste Qualitätsentwicklung DaZ. Kiel. [http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/DurchgaenigeSprachbildung/DaZ/Checkliste\\_DaZ\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schwerpunkte/DurchgaenigeSprachbildung/DaZ/Checkliste_DaZ__blob=publicationFile.pdf) (Zugriff: 17.12.2012).
- Lütke, Beate (2010): *Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerausbildung. Der fachintegrierte Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin*. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 153-166.
- Riemer, Claudia (2010): *Zusammenfassung Workshop 1: Modelle der NRW-Hochschulen im Vergleich*. In: Baur, Scholten-Akoun (Hrsg.)(2010), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf - Umsetzung - Perspektiven. Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen*. Essen, 10. - 11. Dezember 2009. Stiftung Mercator, FaDaF, Universität Duisburg-Essen. Essen, 182-185.
- Rösch, Heidi (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. In: Arnold, Karl-Heinz (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS-Verl, 145-148.



# Das Lehrportfolio als Instrument professioneller Entwicklung im DaZ-Bereich

*Magdalena Michalak (Köln, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Das neue Lehrerausbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen (LABG 2009) legt fest, dass alle Lehramtsstudierenden – unabhängig von gewählten Fächern und angestrebten Schulformen – eine Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache absolvieren müssen. Gleichzeitig wird mit diesem Gesetz der Berufsfeld- und Praxisbezug intensiviert. Dies geschieht durch mehrere Praxiselemente, die in einem Portfolio systematisch dokumentiert und reflektiert werden. Damit ist auch das Portfolio zu einem verpflichtenden Bestandteil der Lehrerausbildung geworden.

In diesem Beitrag wird ein Konzept vorgestellt, das die durch das neue Gesetz geforderte DaZ-Ausbildung und den erhöhten Praxis-Bezug miteinander vereint. Um die angehenden Lehrkräfte bei der Arbeit mit mehrsprachigen Klassen zu unterstützen, wurde im Rahmen des Projektes LIDAG (Linguistische und didaktische Grundlagen für den (Fach-) Unterricht mit Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Muttersprachen) ein Portfolio entwickelt, das die professionsbezogene Selbststeuerung und die Entwicklung eigener Professionalität für die sprachliche Vielfalt stärkt. Gegenstand der Projektarbeit ist u.a. die Erhebung von Lehrkompetenzen sowie ihre Förderung und Entwicklung durch die intensive Mitarbeit in einem studienbegleitenden DaZ-Förderunterricht. Nach der Beschreibung der gesetzlichen Rahmenbedingungen der neuen Lehrerausbildung in NRW und der theoretischen Grundlagen der Portfolioarbeit in der Lehrerausbildung werden im Folgenden die offenen Fragen des Projektes erörtert. Zunächst wird die Modellie-

rung der Lehrkompetenzen unter dem Aspekt sprachlicher Heterogenität im Klassenraum dargestellt, wodurch die Deskriptoren für die Selbstbeurteilung und Reflexion festgelegt wurden. Auf dieser Basis werden die einzelnen Bausteine des Portfolios erläutert. Abschließend werden unter Einbeziehung der Evaluationsergebnisse Chancen portfoliogestützter Arbeit in DaZ-Modulen in der Lehrerausbildung thematisiert.

## 2 Gesetzliche Grundlagen für die neue Lehrerausbildung am Beispiel von NRW

Sprachliche und kulturelle Vielfalt ist heute eine informelle Realität in den Schulen. Dies stellt Lehrkräfte aller Fächer vor die Herausforderung, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht nur fachlich, sondern auch sprachlich optimal zu unterstützen. Die fachlichen Inhalte werden nämlich in jedem Unterricht in und durch Sprache vermittelt. Die sprachlichen Grundlagen aber, die für das Verständnis des zu vermittelnden Sachverhaltes erforderlich sind, müssen im Unterricht erst geschaffen werden, damit alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen an dem Lehr-Lern-Prozess teilhaben können. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, brauchen die Lehrkräfte eine gezielte Unterstützung. Notwendig sind Aus- und Fortbildungsangebote für Lehrende in Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität und auf individuelle Förderung (KMK 2006). Die Arbeit mit sprachlich heterogenen Klassen erfordert auch eine neue Struktur der Lehrerausbildung, insbesondere im Bereich Deutsch als Zweitsprache, um die künftigen Lehrkräfte auf den sprachsensiblen Unterricht professionell vorzubereiten. Zu begrüßen sind somit die aktuellen, curricularen Veränderungen in der Lehrerausbildung: In einigen Bundesländern (u.a. Berlin, Hamburg und demnächst Schleswig-Holstein) sind DaZ-Inhalte zum Kernbestandteil des Lehramtsstudiums in allen Fächern geworden.

Fraglich ist jedoch, ob die im Gesetz festgelegte Anzahl an Leistungspunkten für eine angemessene Vorbereitung der Studierenden auf den mehrsprachigen Schulalltag ausreichend ist. So umfasst das DaZ-Modul in Nordrhein-Westfalen 6 Leistungspunkte<sup>1</sup> und ist damit der relativ kleinste Pflichtbereich in allen Studiengängen. In diesem Rahmen sollen Absolventinnen und Absolventen aller Lehrämter und aller Fächer „Grundkompetenzen in der Förderung in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte im Zusammenhang mit interkultureller Bildung“ erwerben (LVZ 2009: 7). Hinsichtlich der Umsetzung der curricularen Vorgaben für die Integration des DaZ-Moduls in die Studienordnung (Anbindung an bestimmte Fächer, Verortung im BA- oder Masterstudiengang, die

---

<sup>1</sup> An den meisten Universitäten umfasst das DaZ-Modul eine Grundlagenvorlesung und ein vertiefendes Seminar (Angaben der einzelnen Universitäten, Stand 10/2012, unveröffentlichtes Manuskript des Mercator Institutes für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache).



zu erbringenden Modulleistungen sowie die zu vermittelnden Inhalte) sind die Hochschulen in NRW weitestgehend autonom.

Im Vergleich zur bisherigen universitären Lehrerausbildung ist auch der zeitliche Rahmen der Praktika umfangreicher (vgl. LABG 2009). Die neu eingeführten Praxisphasen in NRW umfassen ein Eignungs-, Orientierungs- und Berufsfeldpraktikum sowie das Praxissemester. All diese Praxiselemente sind aufeinander bezogen und sollen es den Lehramtsstudierenden ermöglichen, ihren Berufswunsch kontinuierlich zu überprüfen. So soll die erste Begegnung mit der Schule als Arbeitsplatz im Rahmen des Eignungspraktikums möglichst vor Studienbeginn stattfinden, damit die Studierenden ihre Eignung für den Lehrerberuf durchdenken und in einem anschließenden Beratungsgespräch klären können (vgl. LABG 2009). Im ersten Studienjahr des Bachelorstudiums findet das Orientierungspraktikum statt, das bildungswissenschaftlich oder fachdidaktisch begleitet wird und „der kritisch-analytischen Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und der Entwicklung einer professionsorientierten Perspektive für das Studium“ dient (LABG 2009). Im BA-Studium können im Rahmen eines außerschulischen oder schulischen Berufsfeldpraktikums auch andere Berufsfelder erschlossen werden. Im Masterstudienang haben die Studierenden ein Praxissemester von mindestens fünf Monaten Dauer zu absolvieren, das auf die Berufsvorbereitung und die Qualifizierung für das weitere Studium abzielt. Das Praxissemester wird mit einem Bilanz- und Perspektivgespräch abgeschlossen (vgl. LVZ 2009: 6).

Als Grundlage für die Vorbereitung von solchem Bilanz- und Perspektivgespräch sowie von anderen Beratungsanlässen dient das „Portfolio Praxiselemente“, das von den angehenden Lehrkräften ab Beginn des Eignungspraktikums bis zum Ende der Ausbildung geführt wird. Das Portfolio soll die eigene, schulpraktische Ausbildung in allen Praxiselementen als zusammenhängenden berufsbiografischen Prozess erfassen (vgl. ebd. 9) und ist durch das Gesetz verbindlich vorgegeben (vgl. LABG 2009). Die curricularen Grundlagen und Rahmenbedingungen bezüglich der Portfolioarbeit sind hingegen sehr undifferenziert. Zur formalen oder inhaltlichen Gestaltung und Bewertung von Portfolios gibt es beispielsweise im Lehrerausbildungsgesetz sowie in der dazugehörigen Lehramtszugangsverordnung keine gesetzlichen Vorgaben. Zwar formuliert die Arbeitsgruppe „Portfolio Praxiselemente“ Empfehlungen zur Verbindlichkeit und zum Schutz der Reflexionsphäre der Studierenden (vgl. MSW 2010), jedoch ist zu prüfen, inwieweit diese Forderungen mit den Ressourcen der Universitäten und der Spezifik der Portfolioarbeit vereinbar sind. So ist das Führen eines Portfolios zwar die zentrale Voraussetzung für den Abschluss einer Praxisphase; die Elemente des Dokumententeils, die Bescheinigungen zu den Praxisphasen beinhalten, sind nach Anforderungen der Arbeitsgruppe „Portfolio Praxiselemente“ auf Verlangen vorzulegen. Es soll den Studierenden jedoch freigestellt werden, ob sie die reflexiven Teile ihres Portfolios „nach Abschluss des jeweiligen Praxiselements anderen zur Kenntnis geben“ (MSW 2010: 3). Die Reflexionsteile des Portfolios, die sich auf das jeweilige Praxiselement beziehen, gelten somit zwar als Grundlage für die Vorbereitung der Bera-

tungsgespräche, stellen aber Teile der Privatsphäre der Studierenden dar. Daher können sie anderen nur nach einer Einwilligung der Autoren zugänglich gemacht werden. Des Weiteren wird vorgegeben, dass das Portfolio „in den rein schulisch verantworteten Praxiselementen“ nicht bewertet wird (ebd.). Ob und wie das Portfolio „in den rein universitär verantworteten Praxiselementen“ z.B. in Prüfungskontexte aufgenommen wird, soll standortspezifisch festgelegt werden (ebd.). Inwiefern dies im Rahmen der universitären Ausbildung tragbar ist, soll im Verlauf des Aufsatzes diskutiert werden (s. Kap. 4).

Die neue Lehrerausbildung misst somit zwar einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung durch mehrere Praxiselemente sowie durch die Reflexion und Dokumentation der Entwicklung der eigenen Lehrkompetenzen zentrale Bedeutung bei. Dies schließt jedoch nicht explizit den Bereich Deutsch als Zweitsprache ein. Inwiefern der Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in die Praxiselemente und in das obligatorische Portfolio einbezogen wird, ist durch das Lehrerausbildungsgesetz in NRW nicht vorgegeben. Gerade das Konzept eines Portfolios bietet aber m.E. eine gute Möglichkeit, angehende Lehrkräfte für die Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren und das eigene pädagogische Verhalten in diesem Kontext zu reflektieren. Dabei sind jedoch bestimmte Besonderheiten der Portfolioarbeit zu beachten.

### 3 Portfolios in der Lehrerbildung

Portfolios als eine Zusammenstellung von einzelnen Dokumenten und Materialien haben sich in der Fremdsprachendidaktik längst etabliert (vgl. Ballweg; Bräuer 2011). Das Konzept einer solchen zielgerichteten Dokumentation der eigenen Arbeiten wurde in der Bildung aus den Bereichen Kunst und Architektur übernommen, in denen es schon in der Renaissance Verwendung fand (vgl. Häcker 2011a: 27). Seit den 1980er Jahren werden Portfolios erfolgreich in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern eingesetzt – mit dem Zweck, sowohl die eigenen Fähigkeiten und Qualitäten zu dokumentieren als auch erforderliche (Weiter) Entwicklungen darzustellen (vgl. Häcker 2011b: 34). Obwohl der Fokus der Forschung momentan eher im schulischen Bereich liegt, erfreuen sich Portfolios seit einiger Zeit auch im Rahmen der universitären Lehrerausbildung großer Beliebtheit (vgl. Häcker; Winter 2011: 227). Solche Portfolios können in Papierform oder digital (z.B. „Portfolio: Medienkompetenz“ als ePortfolio, s. Bellingrod 2011: 41) verfasst werden. Ihr inhaltlicher Aufbau differenziert sich nach den unterschiedlichen Zielrichtungen, die durch die Portfolioarbeit angestrebt werden. Stellen die Studierenden beispielsweise ihre besten Arbeiten aus einer Lehrveranstaltung zusammen, so handelt es sich um ein Showcase-Portfolio (vgl. Richter 2011: 235). In einem Produktportfolio werden hingegen Belege für verschiedene Aspekte der inhaltlichen Arbeit in einer Lehrveranstaltung gesammelt (vgl. ebd.). Ein Prozessportfolio bzw. Entwicklungsportfolio dokumentiert demgegenüber die Entstehung eines

Produkts oder die Entwicklung eigener Kompetenzen (vgl. Ballweg; Bräuer 2011: 5). In einem solchen Entwicklungsportfolio dokumentieren die Studierenden neben besonders gelungenen Materialien auch erste Entwürfe und sogar misslungene Arbeitsproben, die Ausgangspunkt für eigene Entwicklung gewesen sein können.

All diesen Portfoliotypen (zur Kategorisierung s. Häcker 2011: 33-39) ist es jedoch gemeinsam, dass ein Portfolio keine wahllose Zusammenstellung von Materialien ist. Ihre Auswahl muss bewusst und strukturiert erfolgen sowie begründet werden (vgl. Winter 2008: 198). Spätestens nach Beendigung der Sammelphase reflektieren die Lernenden über den eigenen Lernprozess, indem sie sich mit den eigenen Arbeiten und ihrer Bedeutung für die eigene Entwicklung auseinandersetzen. Sie entscheiden, welche Dokumente ihr eigenes Können, eigene Entwicklung und den eigenen Arbeitsstil aussagekräftig darstellen. Somit schätzen sie ihre Stärken und förderungsbedürftige Kompetenzen ein, sie vergleichen ihr Erreichtes mit den vorher klar festgelegten Standards, legen Umwege und Sackgassen offen und analysieren diese in Hinblick auf das selbst definierte Lernziel. Es werden also Konsequenzen für das weitere Lernverhalten gezogen. Dies erfolgt nicht in einem Zug, sondern entsteht in einem Prozess mehrfacher Überarbeitung. Jedes Portfolio – unabhängig von dem Portfoliotypen und daher mit unterschiedlicher Intensität – betont somit den Prozess eigener Entwicklung. „Der Begriff Portfolio bezieht sich gleichermaßen auf das Produkt wie auf den Prozess. Die Selbstreflexion des Autors ist dabei das Herzstück des Prozesses“ (Häcker 2001: 70). Das Portfolio wird also erst durch die Reflexion zu einem gehaltvollen Arbeitsinstrument. Reflexivität meint die Fähigkeit, eine Außenperspektive auf sich einzunehmen und über eigene Handlungen und Gedanken nachzudenken (vgl. Winter 2008: 198). Gerade dieser Aspekt eines Portfolios ist für die Lehrerausbildung und die Entwicklung professioneller Kompetenzen von großer Bedeutung, denn Reflexivität gilt als Schlüsselkompetenz der Professionalität im Lehrerberuf (vgl. Combe; Kolbe 2004: 835). Pädagogische Handlungssituationen sind sehr komplex, oft undurchschaubar und nicht einfach steuerbar. Wollen Lehrkräfte im Unterrichtsalltag sicher agieren, so brauchen sie ein hohes Maß an Bewusstheit (vgl. Häcker; Winter 2011: 229). Sie benötigen eine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit, die auf der Entwicklung vernetzter, konzeptueller Wissensstrukturen fußt und die es ihnen erlaubt, situationsangemessen und flexibel zu handeln (vgl. Kunter, Kleickmann, Klusmann, Richter 2011). Mit Hilfe eines Portfolios werden somit bestimmte Qualifikationen nachgewiesen (vgl. Häcker 2011b: 34); das Portfolio wird zugleich zum Arbeitsinstrument, das die Aktivitäten der angehenden Lehrkräfte unter einem bestimmten Aspekt, z.B. DaZ-spezifisch, steuert.

Bei der Portfolioarbeit lernen sich die Lerner selbst einzuschätzen und profitieren von kriteriengeleiteten Selbstanalysen. In der Lehrerausbildung sind diese Kriterien und festgelegte Deskriptoren auf die Standards für die zu entwickelten Lehrerkompetenzen (z.B. KMK: 2004) zu beziehen. In diesem Zusammenhang wird in der Forschung die Frage nach der Intensität der Anleitungen und dem Strukturierungsgrad in Portfolios diskutiert (vgl. Schäfer et al. 2012). Obwohl Portfolios

das reflexive Schreiben fördern sollen, zeigt die bisherige Forschung, dass Lernende nicht automatisch die erwarteten Elaborationsstrategien anwenden (vgl. Gläser-Zikuda, Voigt, Rohde 2010). Mit Elaborationsstrategien sind Lernstrategien des reflexiven Schreibens gemeint, welche die Aufnahme neuer Informationen in bestehende Wissensstrukturen erleichtern und damit das spätere Abrufen dieser Lerninhalte fördern (vgl. Schäfer et al. 2012: 273). Eine oberflächliche Auseinandersetzung mit den neuen Informationen z.B. durch Wiederholungen erlaubt lediglich eine Dokumentation bzw. Reproduktion der Lerninhalte. Strategien, die eine tiefere Auseinandersetzung mit dem neu Gelernten anregen, ermöglichen, die neuen Informationen aktiv mit dem Vorwissen systematisch zu verknüpfen, diese zu analysieren und zu bewerten (vgl. ebd.). Eine zusätzliche Strukturierung im Portfolio (z.B. durch Aufgabenstellungen, Leitfragen oder Kann-Bestimmungen wie bei dem Europäischen Sprachenportfolio, vgl. Langner 2011: 12) erweist sich als sehr hilfreich: Effektive Lernprozesse können besser durch Leitfragen initiiert werden (vgl. Hübner, Nickels, Renkl: 2007). Durch eine strukturierte Orientierung werden Lehramtsstudierende explizit dazu veranlasst, neue Lerninhalte in Verbindung mit den gewonnenen Erfahrungen und ihrem bisherigen Wissen über Lern-Lehr-Prozesse zu setzen und daraus Schlussfolgerungen abzuleiten. „Dieses Verknüpfen, also der Einsatz tiefenorientierter Elaborationsstrategien, bildet einen Indikator für Lehrerexpertise“ (Schäfer et al. 2012: 275). Schäfer et al. (2012: 284f.) haben außerdem empirisch aufgezeigt, dass ein hochstrukturiertes Reflexionsformat die Anwendung tiefenorientierter Elaborationsstrategien signifikant stärker fördert, als Portfolios mit geringer Strukturierung. Der Einsatz von Portfolios in der Lehrerbildung kann also zur Entwicklung der professionellen Reflexionskompetenzen entscheidend beitragen, wenn Lehramtsstudierende durch eine starke Orientierung an einem Leitfaden zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den neuen Inhalten befähigt werden und auf diese Weise ihre expertenhafte Reflexionsfähigkeit längerfristig aufrechterhalten bleibt (ebd.).

Andere Aspekte der Portfolioarbeit, die für die Lehrerbildung als besonders gewinnbringend gelten können, sind der Perspektivwechsel und ein anderes Bewertungsprinzip als bei herkömmlichen Leistungsnachweisen wie z.B. Klausuren, die lediglich auf das gelernte Endprodukt fokussieren. Die Lehramtsstudierenden als Lerner können sich mithilfe der Portfolioarbeit in die Rolle ihrer künftigen Schülerinnen und Schüler hineinversetzen, da sich durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen ein vertiefendes Verständnis von Lernprozessen ergeben kann. Dabei wird die Prozesskomponente zur Grundlage eines Dialoges über das Lernen (vgl. Klenowski 2002: 111). Dementsprechend werden die einzelnen Arbeiten nicht getrennt, sondern das Portfolio als Ganzes betrachtet. Die Bewertung ergibt sich aus einem Wechselspiel zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung: Zum einen evaluieren die Lernenden selbst ihr Lehr- und Lernverhalten im Portfolio. Zum anderen wird die Reflexion durch den Austausch mit anderen (d.h. mit Kommilitonen, mit einem Lehrer, Betreuer oder Berater) und durch Feedback unterstützt. Durch die Rückmeldung und Beratung des Mentors wird die Reflexion

über das eigene Handeln und seine Ergebnisse zusätzlich angeregt, sodass die Portfolioführenden ihr Entwicklungspotenzial möglichst gut nutzen können. Zugleich erfordern solche Gespräche von den Hochschuldozenten, die Rolle eines Moderators zu übernehmen: Die Dozenten stehen den Studierenden beratend und unterstützend zur Seite. Demzufolge steht die Portfolioarbeit für Austausch und Kommunikation. Das Prinzip des Portfoliogesprächs verdeutlicht, dass gerade Portfolios in der Lehrerbildung nicht nur für den Autor, sondern für die Augen Dritter verfasst werden. Erst durch den Austausch und die Zusammenarbeit ist ein Perspektivwechsel möglich (vgl. Häcker, Winter 2011: 230). Die Voraussetzung dafür ist „ein konstruktives Lernklima“ sowie transparente Beurteilungskriterien, an deren Entwicklung die Lernenden beteiligt sein sollten (ebd.). Dies steht jedoch in einem gewissen Widerspruch zu den Anforderungen der Arbeitsgruppe „Portfolio Praxiselemente“: Um ein ergiebiges Beratungsgespräch durchführen zu können, müssen die Mentoren den Lernprozess des Portfolioautors kennen. Des Weiteren ist zu beachten, dass das Portfolio selbst als Nachweis einer erworbenen Qualifikation dienen kann (vgl. ebd.: 231). Somit sollten Einsichten auch in die reflexiven Teile des Portfolios auch anderen Personen gewährt werden.

Der Austausch und die Möglichkeit, neue Wege für die eigene Entwicklung festzulegen, sind insbesondere im Kontext des Deutschen als Zweitsprache relevant. Die Befunde empirischer Untersuchungen verweisen darauf, dass die Verbindung von mehreren Komponenten (Mitwirken an Veranstaltungen, Durchführung eines Förderunterrichts, Portfolios und Beratungsgespräche) zu sehr positiven Effekten hinsichtlich der Entwicklung von DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen führen (vgl. Michalak 2013). So sollen Lehramtsstudierende mit der sprachlichen Heterogenität und dem Umgang mit DaZ nicht nur theoretisch konfrontiert werden, sondern in diesem Bereich auch praktisch arbeiten. Die Auseinandersetzung mit der DaZ-Spezifik sollte durch Praxiselemente intensiviert werden. Die kritische Distanz zum eigenen Handeln im Unterricht und zum eigenen Lernverhalten wird zum einen durch die Selbstevaluation im Portfolio, zum anderen durch den Austausch mit anderen Kommilitonen und dem Mentor effizient verstärkt (ebd.).

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung in NRW schaffen zwar gute Voraussetzungen für den Einsatz eines Portfolios in der beruflichen Qualifizierung im DaZ-Bereich. Dabei sind aber sowohl die Elemente des Portfolioprozesses als auch die besonderen Anforderungen zu berücksichtigen, die die Arbeit mit mehrsprachigen Klassen an die angehenden Lehrkräfte stellt. Daraus ergeben sich einige offene Fragen für die Gestaltung eines Portfolios im Kontext des Deutschen als Zweitsprache: Welche Kompetenzstandards sollen einem DaZ-Portfoliokonzept zu Grunde gelegt werden? Nach welchen Kriterien und mit welcher Zielsetzung sollen die Lehramtsstudierenden die Materialien zusammenstellen? Wie werden sie bei dieser Arbeit angeleitet und begleitet? Wie können und sollen die Portfolios bewertet werden? Diese Fragestellungen bildeten den Ausgangspunkt für die Entstehung des LIDAG-Portfolios, dessen Konzept im Folgenden vorgestellt wird.

## 4 Das LIDAG-Portfolio

Im Rahmen des Untersuchungsprojektes „Linguistische und didaktische Grundlagen für den (Fach-)Unterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprachen“ (LIDAG) wurden die für den Umgang mit mehrsprachigen Klassen notwendigen Kompetenzen erfasst und definiert (vgl. Michalak 2013, 2010). Auf dieser Grundlage wurde ein Portfolio entwickelt, mit dessen Hilfe die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen im Bereich des Deutschen als Zweitsprache von Lehramtsstudierenden aller Fächer dargestellt und reflektiert werden. Es kann somit als ein wissenschaftlich fundiertes Reflexionsinstrument in DaZ- und anderen Modulen in der Lehrerbildung eingesetzt werden, in denen der Regelunterricht unter dem Aspekt der integrierten Förderung des Deutschen als Bildungssprache fokussiert wird.

### 4.1 Modellierung von Lehrerprofessionalität im Bereich DaZ

Als Grundlage für die Portfolioarbeit werden in erster Linie Kriterien festgelegt, welche einerseits die Sammlung der Dokumente und die kritische Selbstreflexion erleichtern und andererseits sich an Standards der Lehrerbildung orientieren. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, durch welche Deskriptoren die Lehrerprofessionalität im Kontext der Arbeit mit mehrsprachigen Klassen abgebildet werden sollte. Die KMK-Standards der Lehrerbildung beschreiben zwar einen Rahmen der Kompetenzerwartungen, die für das pädagogisch angemessene Handeln im Allgemeinen als notwendig betrachtet werden (KMK 2004, 2010). Es fehlen jedoch Hinweise auf DaZ-spezifische Lehrkompetenzen, die jede Lehrperson erwerben sollte, um sprachlich unsichere Schüler professionell unterstützen zu können. Auch andere Modellierungen von Professionalität im Lehrberuf – sei es aus der allgemeinpädagogischen oder fachdidaktischen Perspektive (vgl. dazu Michalak 2013, Bräuer; Winkler 2012; Beck et al. 2008; Ossner 2008) – sind entsprechend an der Arbeit mit einer monolingualen Schülerschaft orientiert und tragen somit den sprachlichen Voraussetzungen der heterogenen Lernergruppen nicht hinreichend Rechnung. Kompetenzmodellierungen für angehende Fremdsprachenlehrende beziehen sich dagegen auf die Besonderheiten der Arbeit im Fremdsprachenunterricht, der sowohl an die Lehrpersonen als auch an die Schülerinnen und Schüler andere Anforderungen stellt (vgl. Newby et al. 2008).

Ausgehend von den allgemeinpädagogischen Lehrkompetenzmodellen wurden daher für das LIDAG-Portfolio die notwendigen DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen ausdifferenziert und erweitert. Auf Grundlage theoretischer Vorüberlegungen wurde eine Modellierung von Professionalität aus der DaZ-Perspektive entwickelt und anschließend empirisch überprüft (vgl. Michalak 2013). Als allgemeinpädagogisches Verständnis von Kompetenz wurde dasjenige von Weinert (vgl. 2001: 27) zu Grunde gelegt. Demnach wird Kompetenz als Verbindung der Elemente Wissen, Können und Haltung definiert. Dabei wurden sowohl das nötige

Fachwissen als auch die entsprechenden Handlungskompetenzen mitberücksichtigt, die im Kontext von Mehrsprachigkeit, insbesondere im Bereich DaZ, erforderlich sind (vgl. Michalak 2013).

Die auf die DaZ-Spezifika ausgerichteten Teilkompetenzen des ausgearbeiteten Modells umfassen die Sach- und Diagnosekompetenz, die didaktisch-methodische Kompetenz sowie die Sozial- und Selbstkompetenz, die einen fachübergreifenden Status haben und demnach nicht nur im Deutschunterricht erforderlich sind. Die Modellierung beschreibt somit grundlegende Lehrkompetenzen, die die Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts sowie die Vermittlung der Fachinhalte und der entsprechenden Fachsprache erlauben. Die Teilkompetenzen, deren Entwicklung sich in beiden Phasen der Lehrerausbildung vollzieht, sind wie folgt definiert (vgl. ebd.):

Die Sachkompetenz bezeichnet das linguistische Basiswissen. Die Lehrpersonen sollten demnach die grundlegenden Regularitäten des Deutschen kennen. Dies ermöglicht es den Lehrenden, sich das Unterrichtsmaterial genau anzuschauen und zu erörtern, wo die Schülerinnen und Schüler sprachliche Hilfestellungen benötigen. Die Lehrkräfte sollten über das Grundwissen über verschiedene Varietäten des Deutschen (z.B. Standardsprache vs. Alltags- vs. verschiedene Fachsprachen) verfügen, um dieses Wissen in die Unterrichtsplanung, -analyse und -interaktion einbeziehen zu können. Fachlehrkräfte, die sprachsensibel arbeiten, sollten immer im Auge behalten, was ihr Fach sprachlich bei den Schülern voraussetzt; so sind z.B. das logische Argumentieren in der Mathematik, das Erklären im Fach Geschichte oder Versuchsbeschreibungen im Chemieunterricht besonders relevant. Gleiches gilt für die je fachspezifischen Textformen: (Versuchs-)Protokolle in Physik, beschreibende Informationstexte im Sachunterricht oder so genannte nicht-lineare Texte wie Graphiken, Diagramme oder Landkarten in Geographie. Die Lehrenden kennen ferner die grundlegenden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler, um das Potenzial der Mehrsprachigkeit im Unterricht zu nutzen oder auch mögliche sprachliche Unsicherheiten wie z.B. Interferenzeffekte festzustellen und dies in die Unterrichtsplanung einzubeziehen (z.B. bei der Auswahl der nötigen sprachlichen Hilfen). Um die Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu verstehen und dementsprechend zu handeln, müssen die Lehrkräfte, die mit mehrsprachigen Gruppen arbeiten, grundlegende Kenntnisse über Sprachaneignungsprozesse und über den Erst- und Zweitspracherwerb aufweisen. Hierzu gehört auch das Verständnis von Fehlern unter Einbezug von verschiedenen Spracherwerbshypothesen.

Die Diagnosekompetenz umfasst die Fähigkeit, den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund einzuschätzen. Sprachsensibler Fachunterricht setzt eine gründliche Lernstandsanalyse voraus: Was bringen die Schülerinnen und Schüler mit und was wird von ihnen im Unterricht sprachlich verlangt, was muss daher noch ergänzt werden? Die Lehrkraft sollte ihr Material hinsichtlich sprachlicher Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler analysieren können. Hierbei

wird die Verknüpfung mit einer gut entwickelten Sachkompetenz deutlich. Die Grundkenntnisse der Phänomene der Lerner Sprachen sowie der Spracherwerbsphasen helfen, die sprachliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren. Dies zielt insbesondere darauf ab, sprachbedingte Lernschwierigkeiten von anderen zu unterscheiden. Die Beschäftigung mit den Herkunftssprachen und der kontrastive Sprachenvergleich sind besonders wichtig für eine qualitative Fehleranalyse. Dabei muss die Lehrkraft im Bereich DaZ die jeweilige Herkunftssprache nicht sprechen können, sondern über strukturelles Grundlagenwissen verfügen. So werden beispielsweise morphosyntaktische Unsicherheiten im Deutschen nachvollziehbarer, wenn man sich mit der Struktur der Herkunftssprachen befasst (synthetische, agglutinierende vs. analytische, flektierende Sprache etc.). Für den Bereich des Wortschatzes ist es nützlich, wenn man weiß, dass für Schülerinnen und Schüler mit romanischen, germanischen oder slawischen Herkunftssprachen die Erschließung von Wörtern mit lateinischem oder griechischem Ursprung (z.B. Analyse, Phänomen, Universität, partizipieren, hydraulisch) häufig keine Schwierigkeiten bereitet, da sie in ihren Erstsprachen sehr ähnlich klingen. Schülerinnen und Schüler hingegen, die beispielsweise Arabisch als Erstsprache haben, erkennen solche Wörter nicht automatisch, da im Arabischen weit weniger Wörter mit lateinisch-griechischem Ursprung existieren. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten zudem passende Sprachstandserhebungsinstrumente aus dem Bereich DaZ kennen und diese nach Möglichkeit gezielt anwenden können. Die Ergebnisse befähigen sie dazu, die Schülerinnen und Schüler richtig zu beurteilen und entsprechende Fördermaßnahmen in die Unterrichtsplanung zu integrieren. Des Weiteren müssen die Lehrkräfte außersprachliche Faktoren wie soziale, kognitive und kulturelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in ihre Diagnose und Förderplanung einbeziehen.

Die didaktisch-methodische Kompetenz bedeutet für den Fachunterricht unter Einbezug von DaZ die Fähigkeit, bedarfsgerechte Lernziele zu bestimmen und den Unterricht dementsprechend sprachsensibel zu planen. Dabei muss immer die DaZ-Perspektive im Vordergrund stehen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen demnach Methoden, Material, Medien und Lerninhalte nach DaZ-förderlichen Kriterien auswählen und überprüfen, ob die Auswahl zielgruppengerecht ist. Hierzu zählt die Fähigkeit, Materialien aus anderen Bereichen (wie z.B. DaF) so umzugestalten und zu didaktisieren, dass DaZ-förderliche Aspekte in den Vordergrund treten. Kompetente Lehrkräfte im Bereich DaZ können Methoden und Sozialformen auf die Voraussetzungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler abstimmen und, wenn nötig, dementsprechend modifizieren. Außerdem sollten die Lehrenden stets auf eine adäquate Binnendifferenzierung achten, damit die Schülerinnen und Schüler im Unterricht weder über- noch unterfordert werden.

Die Sozialkompetenz beinhaltet die Gesamtheit von Fähigkeiten und Einstellungen, die zur Verständigung beitragen. Damit sind u.a. Berücksichtigung der Kultur, in der die Schülerinnen und Schüler aufgewachsen sind, Mitverantwortung, Toleranz sowie die Fähigkeit zur Empathie bzw. die Bereitschaft, Empathie



auszubilden, gemeint. Sozialkompetente Lehrkräfte können sich auf die besonderen Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einlassen, z.B. durch Berücksichtigung der Lerngewohnheiten von Seiteneinsteigern, die durch das Bildungssystem in der Heimat geprägt sind. Sie sind respektvoll im Umgang mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern insbesondere in Hinblick auf kulturelle Heterogenität, z.B. bei unterschiedlichem Rollenverständnis von Lehrkräften (vgl. Michalak 2010: 355f.). Des Weiteren verfügen sie über eine kommunikative Kompetenz, die ihnen beim Austausch mit Schülern, Eltern und Kollegen hilft. Demnach kann sich die Lehrkraft im Bereich DaZ den Eltern und den Schülerinnen und Schülern gegenüber in angemessener Weise ausdrücken, was insbesondere für die Anwendung einer entsprechenden sprachlichen Varietät (z.B. bei Formulierung von Elternbriefen) gilt.

Die Selbstkompetenz umfasst die Bereitschaft und Offenheit der Lehrpersonen, sich selbst und ihren Unterricht beständig und kritisch zu beobachten. Über diese Fähigkeit zur Selbstreflexion hinaus müssen Lehrkräfte im Bereich DaZ die Entwicklungen auf institutioneller Ebene (Politik, Gesetzgebung, Universität, Curricula etc.) stetig nachvollziehen. Gleiches gilt für die Forschung im Bereich DaZ. Dabei wird von den Lehrenden nicht verlangt, DaZ-Spezialisten zu werden; sie sollten aber Strategien entwickeln, sich soweit in diesem Bereich zu informieren, dass ihr Fachunterricht davon profitiert und sprachsensibel, bedarfs- und zielgruppengerecht gestaltet werden kann. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten dazu bereit sein, sich (eigen)ständig weiterzuentwickeln und gegebenenfalls neu auszurichten – analog zu den Beobachtungen und Erfahrungen aus der Praxis oder institutionellen Neuerungen oder Innovationen in der Forschung. Selbstkompetenz erfordert zudem ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein für sich und die Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte sollten ihren Lehrauftrag auch in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern als lebenslangen Lernprozess verstehen.

Die Integration der hier vorgestellten DaZ-spezifischen (Teil-) Lehrkompetenzen in ein Portfolio ermöglicht es, ihre Entwicklung nachzuvollziehen und beständig an ihnen zu arbeiten. Sie bilden daher die Deskriptoren für die Selbstreflexion in dem LIDAG-Portfolio

## 4.2 Bausteine des LIDAG-Portfolios

Das LIDAG-Portfolio ist als ein Entwicklungsportfolio konzipiert. Es soll die angehenden Lehrerinnen und Lehrer dazu anregen, ausgehend von eigenen Sprachlern- und lehrerfahrungen über das erworbene sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Wissen sowie über die Entwicklung eigener DaZ-relevanter Kompetenzen nachzudenken. Hierfür ist es wichtig, dass die Lehramtsstudierenden persönliche Stärken, positive Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse in gleicher Weise dokumentieren wie eigene Schwächen, Negativerfahrungen und Wissenslücken. Eigene Unsicherheiten oder Wissensdefizite werden als notwendige Entwicklungsstufe angesehen. Sie zu erkennen zeugt von Reflexionsfähigkeit

und sie zu dokumentieren ist gleichzeitig ein erster Entwicklungsschritt zu deren Ausgleich.

Das hier vorgestellte Konzept gilt als ein Muster, das der jeweiligen Arbeitssituation angepasst werden kann und muss. Für die gezielte Portfolioarbeit sollen somit Aufgaben ausgewählt werden, die in dem jeweiligen Kontext relevant sind. In seiner Ausgestaltung ist es an dem vom Europarat entwickelten Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung – EPOSA orientiert (vgl. Newby et al. 2008). Während jedoch die Studierenden im EPOSA-Portfolio durch das Abfragen von Kann-Beschreibungen angeleitet werden, geschieht dies im LIDAG-Portfolio im Wesentlichen durch stark strukturierende Leitfragen. Die Leitfragen gelten der Orientierung; sie geben den Rahmen an und sind als roter Faden für die Reflexion zu verstehen. Dementsprechend müssen nicht alle Leitfragen beantwortet werden. Des Weiteren gibt es auch grafische Elemente (z.B. Darstellung eigener Sprachbiografie) und Ankreuzfragen (z.B. Entscheidung über die Wichtigkeit der einzelnen Kompetenzen für die eigene Arbeit) und im Dossier auch (Kopier-)Vorlagen zum Ausfüllen (z.B. Beobachtungsbogen). Zusätzlich finden sich im gesamten Portfolio kurze Anleitungen, d.h. ein Manual, zum richtigen Gebrauch der verschiedenen Elemente, in welchem jeweils auch kurz auf Ziele und Zwecke der Portfolioelemente eingegangen wird. Den Studierenden wird das LIDAG-Portfolio als Datei zur Verfügung gestellt. Sie können es entweder am Computer weiterbearbeiten oder auch handschriftlich ausfüllen. Insbesondere bei Erstellung von Dokumenten, die direkt im Anschluss an die beobachteten oder selbst durchgeführten Unterrichtsstunden entstanden sind, erwies sich als hilfreich, diese Materialien in der ursprünglicher Form, auch handschriftlich dem Portfolio beizulegen.

Das LIDAG-Portfolio besteht aus drei Teilen: Sprach- und Lernbiographie, Selbstbeurteilung und Dossier. Das Sammeln bzw. Dokumentieren, das Reflektieren über eigene Fortschritte prägen jeden Teil dieses Portfolios. So werden die Studierenden beispielsweise auf grafische Art und durch Leitfragen zu Beginn dazu angeleitet, ihre eigene Sprach- und Lernbiographie darzustellen. Sie werden auch dazu angeregt, über die Hürden sprachlichen Handelns im Fachunterricht in einer Fremdsprache nachzudenken. Sie werden aufgefordert, ein fachliches Phänomen in einer Fremdsprache zu erklären (z.B. Photosynthese, Satz des Pythagoras, Kommunismus) und über die Schwierigkeit solcher Aufgaben sowie über die nötige sprachliche Unterstützung zu reflektieren. Dadurch lernen sie die sprachlichen Anforderungen des von ihnen zu unterrichtenden Faches wahrzunehmen. Außerdem werden die Studierenden im ersten Teil des Portfolios durch die Formulierung eigener Erwartungen und Motivationen zur Selbstreflexion aktiviert. Dieser Portfolioteil soll möglichst zu Beginn der eigenen Arbeit mit mehrsprachigen Klassen ausgefüllt werden.

Während der erste Teil des LIDAG-Portfolios auf eigenen Lebenserfahrungen basiert und kein theoretisches Wissen voraussetzt, erfolgt die Reflexion im zweiten Teil wissenschaftlich fundiert. Der zweite Teil ist der Selbstbeurteilung durch die Studierenden hinsichtlich der Entwicklung eigener Lehrkompetenzen im Bereich

DaZ gewidmet und somit ein zentraler Teil des LIDAG-Portfolios. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden hinsichtlich ihrer Kenntnisse der DaZ-relevanten Lehrkompetenzen einer Einarbeitung bzw. Wiederholung oder Vertiefung in diesem Bereich bedürfen. Daher werden die im Rahmen des LIDAG-Projekts modellierten DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen zunächst definiert. Die Definitionen bieten einen Anreiz bzw. einen Ausgangspunkt für die folgende Selbstevaluation: Die Studierenden werden zu einer Reflexion angeleitet, indem sie gleich zu Beginn ihrer Arbeit im Kontext Schule die Wichtigkeit der einzelnen Teilkompetenzen aus der DaZ-Perspektive einschätzen. Dieser Schritt dient explizit der Reflexion, aber implizit auch der Vertiefung der Thematik, da sich die Studierenden mit den notwendigen Kompetenzen auseinandersetzen müssen. Eine beigelegte tabellarische Übersicht mit zentralen Deskriptoren (s. Kap. 3.1) zu den verschiedenen Teilkompetenzen unterstützt die Studierenden zusätzlich in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema. Anschließend werden die Studierenden über mehrere Leitfragen zu jeder der DaZ-relevanten Lehrkompetenzen zu einer fundierten Selbstreflexion angeleitet und somit aktiv in der Ausbildung dieser Kompetenzen unterstützt.

Das Dossier bildet den dritten Teil des LIDAG-Portfolios. Hier werden die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung dokumentiert, Nachweise über die Arbeit gesammelt und Ergebnisse eigener Arbeit (z.B. Schülertexte, durchgeführte Bedarfsanalysen, Diagnoseergebnisse, Fehleranalysen) transparent dargestellt. Mit dieser Zusammenstellung von Dokumenten zeigen die Studierenden, wie sie inhaltlich gearbeitet haben. Durch die Auswahl von Schülertexten und die Ergebnisse eigener Schülerbeobachtungen begründen sie z.B. ihre Vorgehensweise im Unterricht. Die Studierenden sind ferner dazu angehalten, ihre Theoriekenntnisse durch Literaturangaben zu belegen, beispielsweise in den zu verfassenden Fehleranalysen. Zugleich werden sie auch im Dossier ständig zur Selbstreflexion angeregt, indem sie beispielsweise in der Dokumentation ihres Unterrichts immer auch kurz reflektieren sollen. In den Dokumenten und in der Materialiensammlung im Dossier, die beständig erweitert wird und sich stets verändert, werden die Fortschritte für die Portfolioautor/-innen selbst und für andere sichtbar. Die Autorinnen/die Autoren hinterfragen die Aufgaben auf ihren Zweck und auf ihren Stellenwert hinsichtlich des Lernprozesses und -ergebnisses; die zusammengestellten Dokumente verdeutlichen, inwiefern die Studierenden das erworbene Wissen im Bereich DaZ in der Praxis genutzt haben. Das Dossier gilt also als Grundlage für die eigentliche Selbstreflexion im Kernbereich des LIDAG-Portfolios (s. zweiter Teil des Portfolios).

Schließlich ist auch die Evaluation der Portfolioarbeit selbst in das LIDAG-Portfolio integriert, in Form eines Fragebogens zur Reflexion über die Portfolioarbeit, in welchem die Studierenden ihre Arbeit mit dem Portfolio bewerten. Diese Evaluation sowie die inhaltliche Analyse der Texte von Studierenden dienen der Optimierung des Portfolios.

## 5 Chancen und Grenzen portfoliogestützter Arbeit in der Lehrerbildung

Die Auswertung im Projekt LIDAG hat gezeigt, dass durch den Einsatz des Portfolios in Verbindung mit Lehrveranstaltungen und gewonnenen DaZ-Praxiserfahrungen eine deutliche positive Entwicklung der DaZ-spezifischen Lehrkompetenzen bei den Studierenden sichtbar ist (vgl. Michalak 2013). Dies äußert sich vor allem in einer höheren Reflexionsfähigkeit in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und die Ausrichtung von Unterricht unter DaZ spezifischen Gesichtspunkten:

Das Lernen im Förderunterricht bestand für mich als Lehrkraft aus dem Lernen aus Fehlern. So habe ich gemerkt, dass ein selbstständig geplanter Unterricht ein hohes Maß an Selbstreflektion bedarf und habe erst durch das Anfertigen des Lehrportfolios gemerkt, wo meine Stärken und Schwächen liegen. (aus dem Lehrportfolio einer Lehramtsstudentin im Fach Deutsch)

Das LIDAG-Portfolio wird von den Lehramtsstudierenden weitestgehend sehr positiv aufgenommen<sup>2</sup>. Es wird als „guter Impulsgeber“ oder „Leitfaden für sprachsensiblen Unterricht“ erkannt und als eine gute Anleitung zur Reflexion bzw. zur Nachbereitung der eigenen Lehrererfahrung eingeschätzt. Die Bedeutung der sprachlichen Sensibilisierung (Sprachlern- und lehrbiografie im ersten Teil) wird von allen Studierenden besonders hervorgehoben. Durch die Erklärung eines fachlichen Phänomens in einer Fremdsprache (s. Kap. 3.2) wird ein zentraler Faktor im Umgang mit DaZ erreicht, nämlich die Fähigkeit zur Empathie durch den Perspektivwechsel. Durch die Portfolioarbeit machen sich die Studierenden bewusst, mit welchen Voraussetzungen sie begonnen, wie viel sie durch die Verbindung von Seminaren und von eigener Schulpraxis erfahren, welche Aspekte im Bereich DaZ sie verstanden haben und an welchen sie noch arbeiten müssen. Schließlich konstatieren sie, mit welchen DaZ-Themen sie sich im weiteren Verlauf des Studiums noch intensiver befassen möchten.

Basierend auf dem aktuellen Forschungsstand (vgl. Schäfer et al. 2012) wurde für das LIDAG-Portfolio ein hoch strukturiertes Format gewählt: Zur Reflexion über die Entwicklung jeder Lehrkompetenz wurden im Durchschnitt 8 Fragen gestellt. Die Leitfragen wurden von den Studierenden zwar als sehr hilfreich, allerdings als zu umfassend eingeschätzt. Dies mag darauf hindeuten, dass die Einführung in die Zielsetzung und die Handhabung eines Reflexionsformats mit strukturierenden Leitfragen anhand von wissenschaftlichen Belegen erläutert werden muss.

---

<sup>2</sup> Das Portfolio wird seit 2007 stets evaluiert. Es werden jedes Semester 10-20 Studierende befragt, was die Weiterentwicklung des LIDAG-Portfolios erlaubt.

Positiv eingeschätzt wurden die Stringenz und der klare Aufbau des LIDAG-Portfolios, obwohl einige wenige Studierende die Reihenfolge der Portfolioelemente kritisieren. Demnach sollte die Materialiensammlung vor dem Selbstreflexionsteil platziert werden. Dies weist jedoch darauf hin, dass das Konzept einer Portfolioarbeit nicht unbedingt allen Studierenden bekannt ist: Ein Portfolio ist – wortwörtlich aus dem Italienischen übersetzt – eine Sammlung „tragbarer Blätter“, die beliebig aber bewusst verschoben werden können (vgl. Ballweg, Häcker 2011: 3). Hinzu kommt, dass das Dossier stets erweitert und verändert wird. Es ist somit kein starres Gebilde, das in Form einer „abgeschlossenen“ Hausarbeit abgeheftet wird. Vielmehr soll kontinuierlich daran gearbeitet werden. Die Dokumente werden ergänzt oder vielleicht sogar ausgetauscht; die Reihenfolge der Dokumente kann jeder Autor auch nach seinem Ermessen umstellen. Dies deutet auch darauf hin, dass Portfolioarbeit nicht automatisch verläuft. Sie muss von allen Beteiligten – sowohl den Studierenden als auch den Dozenten – erlernt werden und bedarf vor allem in der Anfangsphase einer intensiven, direkten Anleitung und Begleitung. Dabei muss die theoretische Auseinandersetzung mit der praktischen Anwendung eng verbunden werden (vgl. dazu auch Häcker, Winter 2011: 228). Die intensive und permanente Beratung der Studierenden und die klare Formulierung von Maßgaben sind für gelungene Portfolioarbeit wesentlich. Eine intensive Betreuung der Studierenden bei der Portfolioarbeit ist vor allem für komplexe Aufgaben des Portfolios, wie die Durchführung einer Bedarfs- oder Fehleranalyse, wünschenswert. Solche Aufgaben wurden bei der LIDAG-Portfolioarbeit immer in dem Seminar, das begleitend zu der schulpraktischen Tätigkeit der Studierenden im Rahmen eines Projektes angeboten wurde, ausführlich besprochen und exemplarisch durchgeführt. Die Ergebnisse der Evaluation belegen, dass sich die Studierenden ohne solche Unterstützung überfordert fühlen, was auf die Wichtigkeit eines Begleitseminars zu Praktika hinweist (vgl. Michalak 2013).

Häcker und Winter (2011: 228) weisen darauf hin, dass der Sinn und Zweck von Portfolios den Studierenden nicht unbedingt transparent ist. Somit warnen sie davor, Portfolios „hastig“ und „unreflektiert“ einzuführen (ebd. 230). Auch die Auswertung des LIDAG-Portfolios zeigt, dass einige Portfolios nicht auf den eigenen Entwicklungsprozess fokussieren, sondern eher im Sinne der Dozentenvorstellungen angefertigt wurden. In solchen Portfolios wurden die theoretischen Grundlagen umfangreich und mit zahlreichen Verweisen auf wissenschaftliche Literatur dargestellt, ohne das eigene pädagogische Handeln kritisch zu hinterfragen. Die Leistungsbewertung und das Streben, dem Dozenten zu gefallen, stehen dann im Vordergrund. Ein Leistungsbewertungsdruck kann sich bei der Portfolioarbeit kontraproduktiv auswirken, da die Lernenden z.B. misslungene Unterrichtsentwürfe aus Beurteilungsangst nicht zum öffentlichen Teil ihres Portfolios hinzufügen würden. Hier ist der Widerspruch zwischen dem „prozessorientierten Charakter“ von Portfolios und dem „ergebniszentrierten Bildungssystem“ sichtbar (vgl. Bräuer 2011: 259f.). Daher ist die Einbeziehung von Reflexionen in die Leistungsbewertung in der aktuellen Debatte um die Portfolioarbeit umstritten

(vgl. Richter 2011: 238). Die Ablehnung der klassischen Leistungsbeurteilung ist vielen Fürsprechern der Portfolioarbeit gemeinsam: So „sollten die Produkte im Portfolio von der Benotung weitgehend frei- oder ferngehalten werden, damit sie nicht zu sehr in den Sog rein formaler vergleichender Leistungsbewertung geraten – ein schwieriger Balanceakt“ (Winter 2011: 23). Die teilweise Ablehnung von Noten bzw. die Freiwilligkeit vieler Elemente des Portfolios spiegelt sich gleichwohl in den Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Portfolio Praxiselemente“ wider: Das „Portfolio Praxiselemente“ wird nicht benotet, was zwar zum Abbau der Scheu führt, aber zugleich dazu beitragen kann, dass Studierende in eine nicht benotete Dokumentation weniger Arbeit investieren. Die Benotung eines Portfolios wäre in dieser Hinsicht „eine Form der Wertschätzung für das Engagement“ (Ballweg; Bräuer 2011: 10).

Im Kontext der neu ausgerichteten Lehrerbildung bedarf es aber insgesamt einer Auslotung zwischen der Offenheit und der Individualität des Mediums Portfolio einerseits und der Richtlinien-schaffung (Formalisierung, Standardisierung) andererseits. Dies ist insbesondere für die Ausgestaltung der Mentoringgespräche zu klären, die ein Teil der aktuellen Lehrerbildung in NRW sind (vgl. LABG 2009). Laut Empfehlungen der Arbeitsgruppe „Portfolio Praxiselemente“ sollen die Studierenden jedoch selbst entscheiden, ob und welche Reflexionsteile ihres Portfolios sie dem Berater/der Beraterin zur Einsicht geben werden (vgl. MSW 2010: 3). Diese Art der Berücksichtigung der Reflexionssphäre soll den Nutzen haben, dass die Studierenden die Reflexion ehrlicher und damit erfolgreicher durchführen. Es fragt sich aber, wie dies in Zusammenhang mit Forderungen nach dem Kommunikations- und Austauschprinzip in der Portfolioarbeit steht. Wie kann hierbei die Qualität der Portfolios gesichert werden? Kennt der Mentor die reflexiven Teile des Portfolios nicht, so ist zu vermuten, dass ein effektives Beratungsgespräch nicht durchgeführt werden kann. Darüber hinaus benötigen auch die Mentoren eine Grundlage für die Beurteilung der Portfolioarbeit. Dafür sind für das individuelle Beratungsgespräch Raster, Rückmeldebogen oder Richtlinien zu entwickeln, die die Spezifik der Arbeit mit sprachlich heterogenen Klassen berücksichtigen und mit denen zugleich die Qualität der Portfoliodokumente bewertet werden kann. Insbesondere bei einem Entwicklungsportfolio ist zu beachten, dass hier die traditionellen Muster der Leistungsbewertung nicht greifen. Dabei besteht die Schwierigkeit darin, den Prozess in die Beurteilung einfließen zu lassen und zugleich die Ausgewogenheit zwischen fördernder und prüfender Bewertung zu finden (vgl. Ballweg; Bräuer 2011: 10). Das LIDAG-Portfolio wurde bisher immer einer Hausarbeit gleichgesetzt und damit musste es für einen Leistungsnachweis bewertet werden. Dies hinderte die meisten Studierenden nicht daran, persönliche Reflexionen als Bestandteil des Portfolios zu verschriftlichen. Bei der Portfoliobewertung stand jedoch nicht das Portfolio als Produkt im Vordergrund, sondern der Grad der Reflexionsfähigkeit, d.h. der reflexive Prozess. Zu diesem Zweck wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, der das reflexive Schreiben fokussiert und auf einem Vorschlag von Bräuer und Schindler (2011) basiert. Ein

vierstufiges Modell, das vier Ebenen der reflexiven Praxis – Dokumentieren/Beschreiben, Analysieren/Interpretieren, Vergleichen/Bewerten und Planen – mitberücksichtigt, bildet eine bewährte Grundlage für solche Leistungsbewertung. Dies setzt jedoch voraus, dass die genannten Bewertungsgesichtspunkte zu Beginn der Portfolioarbeit den Studierenden transparent gemacht werden. Der Kriterienkatalog hilft zudem auch den Beratern, die Einschätzung der Reflexionsleistung der Lehramtsstudierenden zu strukturieren und sie gezielt zu beraten.

Die Korrektur eines Portfolios ist zwar aufwendig, aber nicht aufwendiger als die Durchsicht und Bewertung von Hausarbeiten. Sie erlaubt ein besseres Gesamtbild der Leistung unter der Prämisse, dass die Studierenden in einem persönlichen Gespräch eine detaillierte Rückmeldung zu ihren Leistungen erhalten. In der Hinsicht ist die große Kohorte von Lehramtsstudierenden aller Fächer, die verpflichtet sind, DaZ-Module zu absolvieren, eine Herausforderung für die Universitäten. An der Universität zu Köln sind das ungefähr 1000 bis 1400 Studierende pro Semester. Dies bedeutet einen deutlichen zeitlichen Aufwand für eine hinreichende Vorbereitung, angemessene Begleitung und Beratung bei der Portfolioarbeit. Für das DaZ-Modul werden zwar zum einen neue Stellen geschaffen, zum anderen Veranstaltungen zum sprachsensiblen Unterricht wie bisher von verschiedenen Fachdidaktiken angeboten, die in das DaZ-Modul eingeschlossen werden. Utopisch wäre aber zu denken, dass dies jedem Studierenden ermöglichen wird, auch im DaZ-Modul ein umfangreiches Portfolio wie das LIDAG-Portfolio anzufertigen. Zweifellos wäre es wünschenswert, in allen vorgegebenen Praxiselementen der Lehrerbildung und damit auch in dem obligatorischen „Portfolio Praxiselemente“ den DaZ-Aspekt zu berücksichtigen. So könnte in ausgewählten Teilen des LIDAG-Portfolios die Arbeit aus der DaZ-Perspektive dokumentiert werden. Dies setzt jedoch voraus, dass alle Studierenden auch in diesem Bereich z.B. in einem Bilanz- und Perspektivgespräch angemessen beraten werden. Das bedarf zum einen ausreichender personeller und zeitlicher Ressourcen. Zum anderen bedeutet es, dass auch „Qualifizierer (...) für ihre Aufgabe hinreichend qualifiziert sein“ sollen (Michalak 2012: 202). Die Mentoren sollen nicht nur im Bereich DaZ ausgewiesen sein, sondern auch Fragetechniken kennen, mit denen Studierende die tiefere Ebene der Selbstreflexion, d.h. Vergleichen, Bewerten oder zukunftsbezogenes Planen erreichen könnten. Dafür müssten die Berater gezielt ausgebildet werden.

Eine alternative, an der Universität zu Köln schon erprobte Lösung bietet die Verbindung eines Seminars des DaZ-Moduls mit einem Praxiselement, wie z.B. dem Berufsfeldpraktikum, das in Anknüpfung an das „Kooperationsprojekt Sprachliche Bildung“ vom Institut für Deutsche Sprache und Literatur an der Universität zu Köln angeboten wird. Zu dem Praktikumsfeld in diesem Rahmen gehören u.a. Unterrichtsbesuche mit sprachdidaktischem Beobachtungsschwerpunkt im beliebigen Fachunterricht an einer Kooperationsschule, selbstständige Durchführung des Förderunterrichts Deutsch als Zweitsprache, Erhebung der Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Elternarbeit. Diese Tätigkeiten basieren auf den theoretischen Inhalten eines begleitenden DaZ-Seminars: Das in

der Lehrveranstaltung erworbene explizite sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Wissen wird in Projektarbeit angewendet, indem die Studierenden den Unterricht aus der Perspektive der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern beobachten und selbstständig sprachliche Förderung unter diesem Aspekt vorbereiten und durchführen (vgl. ebd.: 202). In dem Seminar bekommen die Studierenden aber zugleich eine ausführliche Rückmeldung und Beratung zu ihrem eigenen pädagogischen Handeln. Im Rahmen des Seminars wird das LIDAG-Portfolio – anstatt einer Hausarbeit – als Grundlage für den Leistungsnachweis angefertigt werden; es kann somit auch je nach Bedarf benotet werden. Durch die Mitarbeit an dem Projekt, das an die Lehrveranstaltung gebunden ist, können die Studierenden zugleich das Berufsfeldpraktikum absolvieren. So können sie auch selbst entscheiden, welche Teile des LIDAG-Portfolio sie in das allgemeine „Portfolio Praxiselemente“ übernehmen würden.

## 6 Fazit

Die Verbesserung der Lehrerbildung wird in vielerlei Hinsicht zunehmend bedeutender. Vor allem der Entwicklung zentraler Lehrkompetenzen in verschiedenen Phasen des Professionalisierungsprozesses im Kontext der sprachlichen Heterogenität kommt eine entscheidende Funktion zu. Denn die gesellschaftlichen Entwicklungen wirken sich auf die Anforderungen an die Lehrkräfte aus. Um der sprachlichen Vielfalt gerecht zu werden, ist es daher notwendig, die Studierenden in die Prinzipien der sprachsensiblen Arbeit in jedem Unterricht einzuführen. Im Rahmen einer praxisorientierten Ausbildung kann dies bereits in einem frühen Stadium gelingen, indem angehende Lehrkräfte ihr Wissen und Können sowie ihr pädagogisches Handeln aus der DaZ-Perspektive bewusst reflektieren. Ein Portfolio, das die DaZ-spezifischen Aspekte im schulischen Alltag fokussiert, kann zu solcher reflexiven Praxis einen großen Beitrag leisten.

## Literatur:

- Ballweg, Sandra; Bräuer, Gerd (2011): Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In: *Portfolioarbeit. Fremdsprache Deutsch* 45/2011, 3-11.
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldemann, Titus; Bischoff, Sonja; Brühwiler, Christian; Müller, Peter; Niedermann, Ruth; Rogalla, Marion; Vogt, Franziska (2008): *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse von Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bellingrodt, Lena (2011): Vom Portfolio zum ePortfolio. In: *Portfolioarbeit. Fremdsprache Deutsch* 45/2011, 41-43.



- Bräuer, Christoph; Winkler, Iris (2012): Aktuelle Forschung zu Deutschlehrkräften. Ein Überblick. In: *Didaktik Deutsch* 33/2012, 74-91.
- Bräuer, Gerd (2011): Keine verordneten Hochglanz-Portfolios, bitte! Die Korruption einer schönen Idee? In: Brunner; Häcker; Winter (Hrsg.) (2011), 257-261.
- Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2011): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg im Breisgau i.Br.: Fillibach.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Kallmeyer: Seelze
- Combe, Arno; Kolbe, Fritz-Ulrich (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, Werner; Böhme, Janette (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden. 2004, 833-851.
- Gläser-Zikuda, Michaela; Voigt, Christine; Rohde, Julia (2010): Förderung selbstregulierten Lernens bei Lehramtsstudierenden durch portfoliobasierte Selbstreflexion In: Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht*. Landau: Empirische Pädagogik, 142-163.
- Häcker, Thomas (2001): Portfolioarbeit in der Lehrer/-innenbildung. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 4, 68-75.
- Häcker, Thomas (2011a): Wurzeln der Portfolioarbeit. Woraus das Konzept erwachsen ist. In: Brunner; Häcker; Winter (Hrsg.) (2011), 27-32.
- Häcker, Thomas (2011b): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner; Häcker; Winter (Hrsg.) (2011), 33-39.
- Häcker, Thomas; Winter, Felix (2011): Portfolio – nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: Brunner; Häcker; Winter (Hrsg.) (2011), 227-233.
- Hübner, Sandra; Nickels, Matthias; Renkl, Alexander (2007): Lerntagebücher als Medium selbstgesteuerten Lernens – Wie viel instruktionale Unterstützung ist sinnvoll? In: *Empirische Pädagogik*, 21, 119-137.
- Klenowski, Val (2002): *Developing for Learning and Assessment: Processes and Principles*, Routledge Falmer; New York, 109-116.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung. Beschluss vom 16.12.2004. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff am 18.12.2012).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Ländergemeinsame inhaltliche Anforder-

- rungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerausbildung. Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.09.2010. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (Zugriff am 20.12.2012).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006); Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring; Wolters Kluwer Verlag, München
- LABG (Lehrerausbildungsgesetz) Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (2009). <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf> (Zugriff: 20.11.2012).
- Langner, Michael (2011): Das Europäische Sprachenportfolio. In: *Portfolio Fremdsprache Deutsch* 45, 12.
- LVZ – Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV) (2009), Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LZV\\_Stand09\\_06\\_2\\_.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/LZV_Stand09_06_2_.pdf) (Zugriff: 28.12.2012).
- Michalak, Magdalena (2010): „Deutsch kann ich nur mit einem Lehrbuch lernen.“ – Wege zum informellen Spracherwerb. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (2010): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. Materialien DaF 81. Universitätsverlag Göttingen, 351-368.
- Michalak, Magdalena (2012): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer – Lehrerausbildung an den deutschen Hochschulen. In: Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.) (2012): *Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte*. Münster u.a.: Waxmann, 198-203.
- Michalak, Magdalena (2013, i.D.): Entwicklung von Lehrkompetenzen im Kontext multikultureller Klassen. In: Vetter, Eva (Hrsg.): *Professionalisierung für Vielfalt. Die Ausbildung von Sprachenlehrer/-innen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (2010): Arbeitsstand der gemischten Arbeitsgruppe Portfolio Praxiselemente, <http://www.isl2.uni-wuppertal.de/isl-web/med-11/rahmenvorgaben/ArbeitsstandAGPortfolio300610.pdf> (Zugriff: 02.01.2013).
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2008): *Europäisches Portfolio für Sprachlernende in Ausbildung (EPOSA). Ein Instrument zur Reflexion. Europäisches Fremdsprachen-*

*zentrum des Europarates*, [http://www.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE\\_E\\_Results.htm](http://www.ecml.at/mtp2/fte/html/FTE_E_Results.htm) (Zugriff: 01.12.2012).

Ossner, Jacob (2008): *Sprachdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.

Richter, Annette (2011): Portfolios im universitären Kontext: wann, wo, wie? In: Brunner; Häcker; Winter (Hrsg.) (2011), 234-241.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, 17-31.

Winter, Felix (2008): *Leistungsbewertung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Winter, Felix (2011): Etwas, worauf man stolz sein kann. In: Brunner; Häcker; Winter (Hrsg.) (2011), 19-23.



**Praxisforum A**

**Unterrichtspraxis**



# **Mehrsprachigkeit im Elementarbereich und beim Übergang zur Grundschule dokumentieren und fördern – Die pädagogische Arbeit mit dem Europäischen Sprachportfolio für drei- bis siebenjährige Kinder**

*Giovanni Cicero Catanese & Otto Filtzinger (Mainz, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Seit vielen Jahren hat sich das Institut für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich (IPE e.V.) in Mainz in Fortbildungsangeboten für Erzieherinnen und Erzieher, in Teambesprechungen und Praxisprojekten für Kindertageseinrichtungen, bei Fachtagungen im In- und Ausland, durch Publikationen und Erarbeitung von Praxismaterialien dem Thema „frühe Mehrsprachigkeit“ gewidmet.

Daraus entstand die Idee, ein Europäisches Sprachenportfolio (ESP) für Kinder in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln, zumal das IPE schon mit einigen Elementen des Sprachenportfolios in eigenen Projekten arbeitete. Diese Arbeit profitierte von den bereits für den frühkindlichen Bereich vorliegenden und vom Europarat validierten Sprachenportfoliomodellen, wie das spanische, das polnische, das türkische und das schweizerische, sowie von dem Sprachenportfolio für Kinder von neun bis elf Jahren der Autonomen Provinz Bozen<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Vollständige Literaturangaben zum jeweiligen Sprachenportfolio finden Sie in der Literaturliste am Ende des Beitrages

## 2 Ausgangskonzept des Projektes

Die meisten Kindertageseinrichtungen sind vor allem durch die Migration mittlerweile zu multilingualen Einrichtungen geworden. Damit sie sich auch zu plurilingualen Orten entwickeln, bedarf es der methodisch-didaktischen Unterstützung eines Erfahrungs- und Lernprozesses zu mehrsprachigen Lebenswelten in der frühen Bildung. (Gogolin 1994, 2006; Filtzinger 2006)

Der Europarat hat sich schon lange dafür eingesetzt, dass die Muttersprachen von Wanderarbeitnehmern in den Mitgliedsstaaten respektiert und gefördert werden. Das faktische Potential mehrsprachiger Kompetenz in den Kindertageseinrichtungen wird noch viel zu wenig genutzt. Um auch das Ziel der Europäischen Union zu erreichen, dass alle Bürger in drei Sprachen kommunizieren können, müssen mehr Ideen entwickelt und umgesetzt werden, damit alle Kinder, die Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache und die mit deutscher Muttersprache, möglichst früh mit der Mehrsprachigkeit vertraut werden. (Europäische Kommission 1995, 2005, 2008)

Bis heute sind in verschiedenen Ländern Sprachenportfolios für unterschiedliche Altersgruppen (Kinder, Jugendliche und Erwachsene) und für verschiedene Zwecke (z.B. Bewerbungen, Einbürgerung, Schulwechsel) entwickelt worden. Es gibt auch bereits Sprachenportfolios für die Grundschule. Für die Zeit vor der Grundschule liegen jedoch zur Zeit nur einige wenige vom Europarat validierte Sprachenportfolios vor. In Deutschland sind Europäische Sprachenportfolios in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung noch Neuland.

Deshalb wählte das IPE die drei- bis siebenjährigen als Zielgruppe, für die Konzipierung eines Projekts zur Pädagogik der Mehrsprachigkeit aus. Die siebenjährigen Kinder wurden einbezogen, um Möglichkeiten zu erschließen, das Sprachenportfolio auch am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule zu nutzen und so einen Anstoß zu geben, die Arbeit mit dem Portfolio in der Grundschule fortzusetzen. (Filtzinger; Montanari; Cicero Catanese 2011)

## 3 Das Europäische Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio ist ein pädagogisch-didaktisches Instrument zur Dokumentation und Förderung der Sprachkompetenzen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Das ESP besteht aus drei Teilen:

1. die *Sprachenbiografie*, die die persönliche Geschichte des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert;
2. das *Dossier*, das eigene Arbeiten unterschiedlicher Art enthält, die exemplarisch veranschaulichen, was man in verschiedenen Sprachen bereits erreicht hat;



3. der *Sprachenpass*, der kommunikative Fähigkeiten für alle Sprachen, über die eine Person verfügt – ganz gleich, ob sie innerhalb oder außerhalb der Schule erworben wurden, dokumentiert. Diese Fähigkeiten werden in einer nach Niveaustufen geordneten Skala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens eingestuft und beschrieben. (vgl. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp))

Das Konzept und die Struktur des Europäischen Sprachenportfolios wurden von Fachgremien innerhalb des Europarates festgelegt, der Europarat selbst hat jedoch keine konkreten Modelle für einzelne Länder oder Zielgruppen entwickelt. Dies bleibt den Ländern selbst überlassen.

## 4 Das Projekt in Mainz

2009 bis 2011 erarbeitete das IPE in Zusammenarbeit mit den städtischen Kindertageseinrichtungen, Goetheplatz und Kreyßigstraße und mit der katholischen Kindertagesstätte Liebfrauen in Mainz, ein neues Modell des Europäischen Sprachenportfolios für den Elementarbereich, welches 2011 vom Europarat zertifiziert wurde.

Während der Projektentwicklung wurden Besprechungen durchgeführt, die zu einem fruchtbaren Austausch führten. In regelmäßigen Projektsitzungen gingen viele Anregungen in die Reflexion der praktischen Arbeit und des Materials ein. Großer Wert wurde auf die Beobachtung der Interessen der beteiligten Kinder gelegt (IPE 2010, Cicero Catanese 2010)

In den drei oben genannten Einrichtungen wurden mit den Kindern verschiedener Erst- und Zweitsprachen sprachliche Aktivitäten mit dem Ziel durchgeführt, einen *freien Austausch von Sprachkenntnissen* zu ermöglichen und Wertschätzung aller Sprachen zu fördern. Der spielerische Umgang mit Sprache begünstigte eine lockere Atmosphäre während der Aktivitäten.

Das Konzept des Sprachenportfolios hat einen *biographischen methodischen Ansatz*, sodass jedes Kind sich persönlich angesprochen fühlt und sich selbst als aktiv Handelnder seiner eigenen Geschichte erfährt. Die während des Projektverlaufs für die Kinder „fassbaren“ Themen wie „Meine Sprachen zu Hause und im Kindergarten“, „Meine Name und seine Bedeutung“, „Meine Lieblingswörter“, Zahlen und Körperteile in verschiedenen Sprachen, Reiseerfahrungen regten lebendige Gespräche an, die das gesamte Projekt für alle beteiligten Kinder und pädagogischen Fachkräfte bedeutsam gemacht haben.

Ein wichtiges Ziel des ESP-Angebots war es auch, den *einsprachig aufwachsenden Kindern* den Kontakt zu anderen Sprachen spielerisch und im Kontext sprachgemischter Kleingruppen zu ermöglichen. Somit hatten auch diese Kinder Gelegenheit, Mehrsprachigkeit zu erfahren und zu erleben.

Die Beobachtungen, die während der Erprobungsphase durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass die Beschäftigung mit dem ESP auf großes Interesse bei den Kindern stößt. (Cicero Catanese 2010)

Den Familien wurden Informationsveranstaltungen zum Projekt angeboten, die von den Eltern mit ihren Kindern sehr gut angenommen wurden. Im Anschluss an die Elternabende haben die Eltern zusammen mit ihren Kindern einige Seiten des Sprachenportfolios („Meine Name und seine Bedeutung“, „Meine Sprachen zu Hause“) zusammen angeschaut bzw. bearbeitet.

Die Auswertung der Fragebögen, die bei diesen Gelegenheiten den Familien ausgeteilt wurden, hat gezeigt, dass das Thema Mehrsprachigkeit ein wichtiges Bildungsthema für die Eltern darstellt. Durch erweiterte mehrsprachige Angebote hoffen sie, dass ihre Kinder eine bewusstere und spannendere Sprachen- und Identitätsentwicklung erfahren und ihnen möglicherweise später bessere Arbeitschancen eröffnen kann. Die Auswertung der Bögen zeigen aber auch deutlich, wie sehr auf den Migrantenfamilien der Druck der öffentlichen Diskussion lastet, die häufig unterstellt, dass die Verwendung der Erstsprache zu Hause zu einer Verzögerung in der Entwicklung der deutschen Sprache und damit zu Nachteilen in der der Lernbiografie führen könne. Da im Moment mehrsprachige Projekte fast nur im Kindergartenbereich stattfinden, befürchten manche Eltern, dass ihre Kinder später auf Grund der aktuellen monolingualen Struktur des Schulsystems als „problematische“ Kinder wahrgenommen werden könnten. In dieser Hinsicht zeigt sich, wie groß in diesem Bereich der Beratungsbedarf für Eltern ist, wie wichtig aber auch die Diskussion der Öffnung des Grundschulbereiches für die Mehrsprachigkeit ist.

Gleichzeitig haben die deutschen Familien den Wunsch geäußert, dass ihre Kinder in Zukunft nicht wegen ihrer Einsprachigkeit benachteiligt werden. (IPE 2010, Filtzinger et al. 2011)

## **5 Aufbau des Europäischen Sprachenportfolios für Kinder von drei bis sieben Jahren**

Das vom IPE entwickelte ESP für drei- bis siebenjährige Kinder wird den Kindertageseinrichtungen in einem Schuber angeboten, der die Materialien für die Kinder und das Handbuch für die Pädagoginnen und Pädagogen enthält.

Die Materialien sind auf der Basis der bereits existierenden und vom Europarat validierten ESP-Modelle für die Altersstufe drei- bis siebenjähriger Kinder entstanden. Sie wurden auf Grund Erfahrungen in der Erprobungsphase teilweise übernommen, verändert und ergänzt. Die Materialien sind vor allem für die Arbeit an der Sprachbiographie gedacht. Die Gestaltung des Dossiers wird in den einzelnen Einrichtungen den pädagogischen Fachkräften und Kindern selbst überlassen. Dazu werden in dem Handbuch Vorschläge gemacht. Für den Sprachenpass wird

eine auf die Altersstufe der drei- bis siebenjährigen Kinder abgestimmte Version des Europäischen Referenzrahmens angeboten. (Filtzinger et al. 2011)

Es war vor allem ein Wunsch der Fachkräfte in der Erprobungsphase, außer den Materialien auch ein Handbuch für die Pädagoginnen und Pädagogen zur Verfügung zu stellen, in dem Konzept und Ziele erläutert werden und Anregungen für die praktische Arbeit mit dem Material, sowie für die Zusammenarbeit mit Eltern und der Grundschule gegeben werden.

## 6 Perspektive und Desiderata

Das ESP kann schon bei Kleinkindern einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des interkulturellen Denkens leisten und auch den Weg zum zukünftigen selbstständigen Lernen ebnen.

Darüber hinaus zeigt sich, dass das ESP ein geeignetes Instrument ist, um ein kohärentes und kontinuierliches Sprachbildungskonzept zu entwickeln,

- weil es ermöglicht, sprachliche und interkulturelle Lernerfahrungen zu verbinden;
- weil es dazu anregt, sämtliche Sprachkenntnisse und -fähigkeiten, unabhängig davon, wo und auf welche Weise sie erworben wurden, wert zu schätzen und das selbsttätige aktive Sprachenlernen zu fördern;
- weil es beim Übergang vom vorschulischen zum schulischen Bildungsbereich wichtige Hinweise für die individuelle Weiterentwicklung sprachlicher und interkultureller Kompetenzen geben kann;
- weil die Arbeit mit dem „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ schon früh begonnen wird und damit als Grundlage für inner-europäisch vergleichbare Nachweise von Sprachfähigkeiten dienen kann.

Das Sprachenportfolio kann schon junge Kinder unterstützen, sich ihrer eigenen sprachlichen Fähigkeiten bewusst zu werden und sie zu beschreiben. Die Vertrautheit mit einem Sprachenportfolio in der frühen Kindheit erleichtert den späteren Einstieg in ein europäisches Modell des Erlernens und des Zertifizierens mehrsprachiger Kompetenz. In vielen Kindertageseinrichtungen werden bereits Portfolios, z.B. für die Dokumentation von Entwicklungs- oder Lernfortschritten eingeführt (Fthenakis 2008, Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes 2008). Auf diesen Erfahrungen mit dem Portfolio kann aufgebaut werden, um ein Sprachenportfolio einzuführen oder es mit seinen Kernelementen in das allgemeine Portfolio zu integrieren, zumal wenn das allgemeine Portfolio bereits einen Bildungsbereich „Kommunikation“ und/oder „Sprache“ aufweist.

Trotz dieser Erkenntnisse fehlt es noch „eine an den Empfehlungen und Zielsetzungen des Europarates und der Europäischen Union ausgerichtete integrierte Sprachenpolitik“. (Filtzinger et al. 2011: 37) Die Weiterentwicklung und eine stärkere Verankerung sprachpädagogischer und integrativer Sprachbildungsansätze

gerade für den frühkindlichen Bereich ist notwendig, damit mehrsprachige und multikulturelle Ressourcen zur Entwicklung kommunikativer und interkultureller Kompetenz genutzt werden können.

Die Kindertageseinrichtungen können zur Entwicklung einer Kultur der Mehrsprachigkeit viel beitragen, wenn sie in den Einrichtungen ein sprachenfreudiges Klima schaffen und selbst eine positive Einstellung zur mehrsprachigen Bildung aller Kinder entwickeln. Eine kreative mehrsprachige Bildung mit allen Sinnen fördert die Motivation der Kinder und setzt integrierte Lernprozesse in Gang. Pädagoginnen und Pädagogen brauchen dabei Sensibilität und Respekt für die individuellen Wege der Kinder im Spracherwerb. Es ist ein Desiderat, die Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen zu einem Gesamtkonzept früher mehrsprachiger interkultureller Bildung weiter zu entwickeln. Das Projekt wurde unterstützt von:

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (ab Mai 2011 Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz)
- Landesbeauftragte für Migration und Integration Rheinland Pfalz
- Projekt Soziale Stadt der Stadt Mainz
- Robert-Bosch-Stiftung
- Mainz-Stadt der Wissenschaft 2011

## Literatur

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/Provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige (2004): *Europäisches Sprachenportfolio für Schülerinnen und Schuler von neun bis elf Jahren, Accredited Model No. 65/2004.*

Bilfen Schools: Avrupa Dil Portfolyosu (2007): *Onay Model no. 85.2007/European Language Portfolio, Accredited Modell No. 85/2007.*

Cicero Catanese, Giovanni (2010): *Das Europäische Sprachenportfolio. Anwendungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zur Unterstützung einer interkulturellen und mehrsprachigen Bildung in vorschulischen Einrichtungen.* Münster u.a.: Waxmann.

Centralny O'srodek Doskonalenia Nauczycieli (2007): *Moje pierwsze europejskie portfolio je. zykowe,* Warszawa, Nr. akredytacji 87/2007.

Europäische Kommission (1995): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* Brüssel.

Europäische Kommission (2008): *Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann.* Luxemburg/Brüssel.

- Filtzinger, Otto (3. Aufl. 2013): Interkulturelle Erziehung und Bildung. In: Fried, Lilian; Roux, Susanne (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin: Cornelsen, 221-229.
- Filtzinger, Otto; Montanari, Elke; Cicero Catanese, Giovanni (2011): *Europäisches Sprachenportfolio, Mehrsprachigkeit in der frühkindlichen Bildung wertschätzen und dokumentieren*. Braunschweig: Schubi Verlag.
- Fthenakis, Wassilios E.; Daut, Marike; Eitel, Andreas; Schmitt, Annette; Wendell, Astrid (2009): *Natur-Wissen schaffen. Band 6: Portfolios im Elementarbereich*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2006): Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenz. In: Nickals, Hans (Hrsg.): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt am Main: Campus, 181-188.
- IPE (2010): *Dokumentation des Projektes: Pädagogischer Einsatz des „Europäischen Sprachenportfolios“ als Anlass zur interkulturellen Arbeit in den Kindertagesstätten und Grundschulen des Stadtteils Neustadt*. Mainz: IPE e.V.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (2005): *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und des Ausschuss der Regionen. Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel.
- Ministerio de Educacion, Cultura y Deporte Espana/Spanish Ministry of Education, Culture and Sport (2003): *Portfolio Europeo de las Lenguas: Modelo acreditado No 50.2003 (3-7 anos)/European Language Portfolio: accredited model N. 50.2003 (3-7 years)*, Madrid.
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur des Saarlandes (Hrsg.) (2008): *Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern*. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2008): *Europäisches Sprachenportfolio für 4- bis 7-jährige Kinder, Accredited Model No. 95.2008*. Bern: Schulverlag.
- [www.ipe-mainz.de](http://www.ipe-mainz.de): Webseite des Instituts für Interkulturelle Pädagogik im Elementarbereich, Mainz.
- [www.coe.int/t/dg4/education/elp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp): Webseite des Europarates zum Europäischen Sprachenportfolio (Zugriff: 28. 08.2013).

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp): Website des Europarates zum  
Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen  
(Zugriff: 28.08. 2013).

# Zwischen Frosch und Kaulquappe: Genus als Kongruenzproblem mehrsprachiger Kinder in der Sprachdidaktik

*Elke Montanari (Hildesheim, Deutschland)*

## 1 Genus als Aneignungsfragestellung

Genusmarkierungen, die nicht der Zielsprache entsprechen, fallen deutschen Gesprächspartnern im Diskurs stark auf, werden jedoch nur selten korrigiert und stören das Verständnis fast nie (Montanari 2010). Doch was verbirgt sich hinter den einzelnen Markierungen?

### 1.1 Genus als Klassifikation

Genus ist eine Klassifikation von Substantiven. Die deutsche Sprache ordnet Substantive (also: Worte, nicht Objekte einer realen Welt) in eines von drei Genera ein. Das Genus eines Wortes kann sich verändern, wenn sich das Wort ändert – z.B. *Stift* (m) und *Schreibwerkzeug* (n), obwohl es sich um den gleichen Gegenstand handelt. Schon an dieser grundlegenden Überlegung wird deutlich, wie problematisch eine an Abbildungen und Gegenständen orientierte Didaktik von Genus ist, bei der unsichere Schülerinnen und Schüler (SuS) nach eindeutigen Genuszuordnungen gefragt werden:

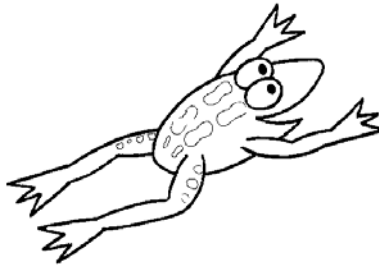


Abb. 1: Der, die oder das? *Frosch* (m), *Kröte* (f) oder ... ?

Bei der Mehrzahl der Substantive zeigt sich das Genus nicht am Substantiv selbst, sondern an anderen Worten, zu denen das Substantiv in einer Beziehung steht, z.B. am Artikel: *der Frosch*. Ausnahmen sind z.B. Movierungen wie *Lehrerin* oder Worte, die durch ihre morphologische Form das Genus anzeigen, wie *Mädchen*. Diese Beziehung zwischen Substantiv und genusanzeigenden Wörtern arbeitet mit Kongruenz.

Kennzeichnend für Genus ist es, dass sämtliche Substantive einer Sprache klassifiziert werden und die Zuordnung, bis auf wenige Ausnahmen, eindeutig ist:

Genders are classes of nouns reflected in the behaviour of associated words. To qualify as a gender system, the classification must be exhaustive and must not involve extensive intersection: that is, every noun must belong to one of the classes, and very few can belong to more than one. (Hockett 1958: 231)

Auch wenn Maratsos (1976: 235) formuliert hat, Genus sei eine sinnlose Klassifizierung, die jede Generation friedfertig reproduziere, übernimmt Genus wichtige Funktionen in der Organisation von Diskursen und trägt, z.B. bei der Verwendung von Anaphern, dazu bei, dass Referenz ökonomisch und sicher hergestellt werden kann.

Funktionalpragmatisch gesehen ist Genus eine Voraussetzung für das Gelingen sprachlicher Prozeduren in der deutschen Sprache, z.B. der Anapher, der Anadeixis und der Personaldeixis. Das geschieht innerhalb der Nominalphrase als Kongruenz zwischen Artikel, ggf. Adjektiv, Personaldeixis und Nomen:

Ein	großer	roter	Bär
<i>ART mask./neutr.</i>	<i>ADJ mask.</i>	<i>ADJ mask.</i>	<i>N mask.</i>

Ein Diskurs mit Sprechern des Deutschen, die diese Sprache gut beherrschen, enthält nominalphrasenübergreifende Markierungsfolgen, die im Zusammenwirken eine (meist eindeutige) Bestimmung des Genus ermöglichen: Ein Substantiv ist dann maskulin, wenn mit maskulinen Markierungen auf dieses Substantiv Bezug genommen wird (analog feminin, neutrum).



## 1.2 Aneignung

Bei der Aneignung fallen große Unterschiede zwischen frühem und spätem Erwerb auf. Im ein- wie auch im mehrsprachigen Erstspracherwerb wird die Klassifikation nach Genera von Vierjährigen, oft auch früher, gemeistert, Fehler sind selten (Mills 1985, 1986, Bewer 2004, Eisenbeiss 2003, Müller 2000, 2006, Franceschina 2005). Eher spät wird die sexusbasierte Genuszuweisung erworben, ein nur scheinbar offensichtliches Prinzip, nach dem das natürliche Geschlecht grammatikalisch abgebildet wird (Karmiloff-Smith 1979; Montanari 2010).

Wird Deutsch als Zweitsprache, d.h. im Wesentlichen nach dem dritten Geburtstag, oder als Fremdsprache angeeignet, zeigen sich lang anhaltend Schwierigkeiten (Wegener 1995, 1995a) und über ausgedehnte Zeiträume nur geringe Fortschritte (Pfaff 2001). Probleme sind für ein Drittel der SuS noch im zweiten Grundschuljahr deutlich feststellbar (Jeuk 2006, 2008). Sowohl im DaF- als auch im DaZ-Erwerb werden unterschiedliche Genusmarkierungen am gleichen Substantiv beobachtet (Wegener 1995, Kaltenbacher; Klages 2006, Spinner; Juffs 2008; Unsworth 2008, Krohn; Krohn 2008).

## 2 Projektarbeit als systematisches sprachdidaktisches Angebot

Während korpusanalytisch Zuweisungsprinzipien für die Zuordnung eines bestimmten Genus' zum Substantiv gefunden wurden (u.a. Köpcke; Zubin 1984, Meinert 1989, zusammenfassend: Eisenberg 2006), werden aus didaktischer Sicht die bisher formulierten Zuweisungsprinzipien für kindliche wie auch erwachsene Lerner des Deutschen als eingeschränkt sinnvoll oder sogar ungeeignet kritisiert (Engelen 1991, Menzel; Tamaoka 1994, Wegera 1997). So ist es zwar möglich, für die Mehrzahl der verwendeten Substantive Regeln für Genus zu bestimmen, doch sind gerade im Alltagswortschatz die Ausnahmen häufig. Für fortgeschrittene Lerner und SuS in der Sekundarstufe ist der Bereich an Substantiven, der mit didaktisch ausgewählten Regeln (wie Wegener 1995a vorschlägt) abgedeckt wird, zu klein. Ausnahmen sind allerdings z.B. morphologische Prinzipien wie Endungen, die zuverlässig mit einem Genus einhergehen.

Bei der Suche nach Zuweisungsprinzipien wird ein Zusammenhang zwischen Substantiv und Genus betrachtet, der oft nicht eindeutig bestimmbar ist und daher aus didaktischer Sicht in seinem Nutzen begrenzt ist. Dagegen wird hier vorgeschlagen, die wichtigste Funktion von Genus einzubeziehen und Kongruenz im Diskurs als Erwerbsschlüssel anzusehen. Im Diskurs fällt auch die als Erwerbsschwierigkeit beklagte Homonymie von Genusmarkierungen an Artikeln weniger ins Gewicht als bei der Betrachtung von Nominalphrasen, denn sie wird durch die Vielzahl der Informationen über semantische Rollen und durch Numerusmarkierungen am Verb etc. desambiguiert. Ein Lerner kann dem Diskurs entneh-

men, welches Genus der Protagonist hat, und wird, vorausgesetzt er entschlüsselt, was zusammengehört, immer wieder auf das Genus des Protagonisten hingewiesen; er oder sie erhält also nicht einen einzigen Hinweis, sondern viele. Kongruenz kann daher als Schlüssel für die Genusaneignung betrachtet werden.

Diese Sicht wird durch empirische Befunde gestützt; in einer einjährigen Untersuchung mit Kindern im Alter von 5-6 Jahren zeigten sich lang anhaltende Probleme mit Genus und Kongruenz; Fortschritte zeigten sich aber nur beim Aufbau von Kongruenzketten. Ein schrittweises Ansteigen zielsprachlicher Genusmarkierungen konnte nicht beobachtet werden: Kinder, die Kongruenz beherrschten, erreichten auch eine Zielsprachlichkeit der Markierungen von 80 % und mehr (Montanari 2012, 2010).

Der Ausgangspunkt des didaktischen Vorgehens liegt, um Kongruenz für die Lerner sichtbar zu machen, also im Diskurs und im Text begründet. Das Ziel ist es, dass Lerner bemerken, welche Genusmarkierungen sich in einem Diskurs aufeinander beziehen und zu welchem Substantiv sie gehören. Dabei können z.B. Bücher, kurze Texte, mündliche Erzählungen, Märchen und Rätsel eingesetzt werden. Ein solcher kongruenzorientierter Ansatz ist in einem sprachdidaktischen Angebot sehr gut umsetzbar, er ist aber auch als Arbeitsphase im Unterricht für Deutsch als Fremdsprache denkbar. Um die Komplexität zu reduzieren, werden zunächst die Genera auf eines und die Protagonisten auf ebenfalls einen reduziert. Der erste Lernschritt besteht darin, die zueinander gehörigen Formen eines Genusparadigmas zu erkennen. Für das maskuline Paradigma sind das *der, er, ein, sein-e, den, einen, seinen* (Sing. Akk.), *dem, einem, seinem* (Sing. DAT), *des, eines, seines* (Sing. GEN) und im Plural: *die, die, den -n*. Im weiteren Verlauf des didaktischen Angebots werden dann ein weiterer Protagonist und ein weiteres Genusparadigma eingeführt. In einem kontrastiven Vorgehen wird dann erlebbar, wie Bedeutung via Genus vermittelt wird und wie Referenz mit Genus geleistet wird, aber auch, welche Differenzierungen möglich und nötig sind. Schließlich wird ein dritter Protagonist mit einem weiteren Genus eingeführt.

Erst dann wird Genus im Zusammenhang mit Numerus im Diskurs besprochen. Es sollte dabei deutlich werden, dass in einer Äußerung wie *die Frösche hüpfen* ganz klar ist, dass es hier in der Gesamtäußerung um eine spezifische Form handelt und eben nicht die feminine Artikelmarkierung *die* auch für den Plural verwendet wird. Kinder mit deutscher Zweitsprache verwechseln eher selten plurale Bedeutung mit singulärer, falls sie nicht durch Fehlerklärungen oder irreführende Beispielauswahl dazu gebracht werden, die allerdings in der Praxis durchaus beobachtet werden können. Gerade im Plural ist also eine diskursive Orientierung besonders wichtig.

Sortierspiele zum Training von Genus für bestimmte einzelne Substantive kommen erst danach zum Einsatz. Sie sind hilfreich, wenn grundsätzlich Genus im Deutschen angeeignet wurde und es das Ziel ist, einzelne Genusmarkierungen zu trainieren, z.B. bei der Einführung neuer Wörter oder eines Fachwortschatzes.

Im Folgenden wird als Beispiel ein Projekt in einer Kindertagesstätte dargestellt, das im Rahmen einer 8-tägigen Weiterbildungsreihe von den Erzieherinnen Heike Reichel und Barbara Hoffmann in Rheinland-Pfalz durchgeführt wurde. Sie leiteten jeweils eine Kindergruppe mit spezifischen sprachdidaktischem Angebot für Vorschulkinder („Sprachförderung“), wobei eine Gruppe acht Kinder umfasste (vier Kinder mit türkischer, eines mit französischer Familiensprache, außerdem vier einsprachig deutsche Kinder mit Sprachrückständen, insgesamt schwächere Gruppe) und eine dreiköpfige Gruppe mit zwei syrischsprachigen Kindern und einem arabischsprachigen Kind. Das Projekt wurde mit 5-6-Jährigen durchgeführt, kann aber auch mit anderen Texten und Arbeitsformen mit älteren Kindern oder Erwachsenen durchgeführt werden.

Im Mittelpunkt standen Amphibien; der erste Protagonist war der *Frosch*. Unter phonologischen Gesichtspunkten war das eine glückliche Wahl, die die Erzieherinnen intuitiv getroffen hatten. *Frosch* ist mit seiner Konsonantenhäufung ein typisches Beispiel für maskuline Einsilber (Zubin; Köpcke 1984).

Als Einstieg wurde ein Buch mit wenigen Sätzen Text und vielen Bildern über einen Frosch gewählt. In der gemeinsamen Lektüre wurden sowohl von den Pädagoginnen als auch von den Kindern bereits erste Fragen gestellt, die sich mit Genus beschäftigten, z.B. „heißt das nun seine oder ihre Ohren?“ u.ä. Als komplexe Anforderung erwies sich, vor allem für die schwächere Gruppe, die Lektüre einer kleinen, eigens verfassten Erzählung mit der Aufgabe, immer dann etwas zu tun, wenn der *Frosch* erwähnt wurde, also bei allen Wörtern wie *er*, *sein*, *ihn* usw. zu quaken, zu hüpfen oder zu klatschen.

Der Frosch sitzt auf einem großen Seerosenblatt und schläft. Da weckt ihn die Sonne. Er reckt sich und streckt sich; er bläst seine Backen auf. Dann streckt er seine Beine. Ihm ist sehr warm. Nun macht er einen langen Satz ins Wasser. (Projekttext)

Die Erzählung wurde daher zuerst eine Zeitlang als Bewegungsgeschichte gespielt; einige Wochen später wurde die Aufgabe erneut gestellt und dann mit viel Spaß erledigt. Ergänzend wurden Handpuppen und Fingerpuppen gebastelt und gespielt, und es wurde das Märchen vom „Froschkönig“ kreativ gestaltet.

Ein Ausflug an einen Tümpel bot eine schöne Gelegenheit, den zweiten Protagonisten einzuführen, die *Kaulquappe*. Auch hier hatten die Erzieherinnen intuitiv ein phonologisches Prinzip beachtet, im Deutschen gibt es über 20 000 Substantive, die auf [-ə] enden und feminines Genus haben (Meinert 1989). In der Verknüpfung von Sprach- und Fachlernen, hier Naturwissenschaften, ergab sich nun die Möglichkeit, die Metamorphose der Amphibien ausführlich zu thematisieren und gleichzeitig mit *er* und *sie* zu spielen.

Der Frosch sitzt auf einem großen Seerosenblatt und träumt. „Wie schön es wäre, wenn ich einen Freund hätte!“ Die anderen Frösche waren zu einem anderen Teich gehüpft, und weil er geschlafen hatte, ist er alleine zurück ge-

blieben. Plötzlich sieht er eine kleine Kaulquappe an seinem Seerosenblatt vorbei schwimmen. „Hallo Kaulquappe“, quakt der Frosch, „möchtest du meine Freundin sein?“ Die Kaulquappe, die noch nicht quaken kann wie er, wedelt freudig mit ihrem Schwanz. Sie ist froh, einen so großen Freund zu haben. Er kann ihr zeigen, wie sie sich verstecken kann, damit der gefräßige Hecht sie nicht findet. Der Frosch springt von seinem Blatt ins Wasser, und er macht einen Purzelbaum vor Freude. Gemeinsam schwimmen die neuen Freunde durch den Teich und erleben zusammen viele Abenteuer. (Projekttext)

In der Ausgierung mit verteilten Rollen bietet sich die Möglichkeit, bewegend Genus zu erfahren.

Bei diesem Vorgehen wird sichtbar, dass das sprachdidaktische Behandeln von Genus eingebettet in Themen des Unterrichts erfolgen kann – und muss, da es sich um ein langwieriges Aneignungsproblem handelt, wenn es nicht im frühen Erwerb bereits gemeistert wurde. So geht es nicht darum, eine gezielte Genusunterrichtseinheit zu entwickeln – das kann ergänzend erfolgen – sondern begleitend und gemeinsam mit anderen Inhalten Genus systematisch, kontinuierlich und mit ansteigender Komplexität als Kongruenzfragestellung zu behandeln.

Die Kinder reagierten im Verlauf des Projekts mit deutlich wahrnehmbarem Interesse. Fragen nach dem Genus eines neuen Wortes wurden alltäglich, beim Essen und bei Spaziergängen wurde auf einmal Genus zum Thema.

## Literatur

- Bewer, Franziska (2004): Der Erwerb des Artikels als Genus-Anzeiger im deutschen Erstspracherwerb. *ZAS Papers in Linguistics* 33, 87-140.
- Eisenbeiss, Sonja (2003): *Merkmalsgesteuerter Grammatikerwerb. Eine Untersuchung zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen*. Düsseldorf: Universität.
- Eisenberg, Peter (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort*. Stuttgart u.a.: Metzler.
- Engelen, Beate (1991): Über das Verhältnis von Auslautkonsonanz und Pluralumlaut bei den einsilbigen Nomina. *Zielsprache Deutsch* 1, 25-37.
- Engelen, Beate (2007): Beobachtungen und Überlegungen zur Genuszuweisung bei den Abstrakta. In: Redder, Angelika (Hrsg.) *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehllich zum 65. Geburtstag*. Tübingen u. a.: Stauffenburg, 345-347.
- Franceschina, Florencia (2005): *Fossilized second language grammars. The acquisition of grammatical gender*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Hockett, Charles Francis (1958): *A course in modern linguistics*. New York: Macmillan Pub. <http://slr.sagepub.com/content/24/3/365.refs>.

- Jeuk, Stefan (2006): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb mit Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 186-202.
- Jeuk, Stefan (2008): „Der Katze jagt den Vogel.“ Aspekte von Genus und Kasus im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) 2008, *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 135-150.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb mit Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 80-97.
- Karmiloff-Smith, Annette (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Köpcke, Klaus-Michael; Zubin, David A. (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. *Linguistische Berichte* 93, 26-50. Sieburg, 1997: 86-115.
- Krohn, Dieter; Krohn, Karin (2008): *Der, das, die – oder wie? Studien zum Genuserwerb schwedischer Deutschlerner*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Kupisch, Tanja (2006): *The Acquisition of Determiners in Bilingual German-Italian and German-French Children*. München: Lincom.
- Maratsos, Michael P. (1976): *The use of definite and indefinite reference in young children. An experimental study of semantic acquisition*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Mills, Anne E. (1985): The Acquisition of German. In: Slobin, Dan I. (Hrsg.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 141-254.
- Mills, Anne E. (1986): *The Acquisition of Gender*. Berlin u.a.: Springer.
- Meinert, Roland (1989): *Die deutsche Deklination und ihre didaktischen Probleme*. München: Iudicium.
- Menzel, Barbara; Tamaoka, Katsuo (1994): Der? Die?? Das??? – Genuszuweisung bei Anfängern: Zufall, Pauken oder Strategie? *Deutsch als Fremdsprache* 31, 12-21.
- Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit – Determination und Genus*. Münster u.a.: Waxmann.
- Montanari, Elke (2012): Genuserwerb im Diskurs in der zweiten Sprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Knapp, Werner (Hrsg.) *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Klett, 17-34.

- Müller, Natascha (2000): Gender and number in acquisition. In: Unterbeck et al. (Hrsg.), 351-400.
- Pfaff, Carol W. (2001): The Development of Co-Constructed Narratives by Turkish Children in Germany. In: Strömqvist, Sven; Verhoeven, Ludo (Hrsg.) (2004): *Relating Events in Narrative*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. 153-188.
- Spinner, Patti; Juffs, Alan (2008): L2 grammatical gender in a complex morphological system: the case of German. *IRAL*, 46, 315-348.
- Unsworth, Sharon (2008): Age and input in the acquisition of grammatical gender in Dutch. *Second Language Research* 24, 365-396. [http://www.let.uu.nl/~Sharon.Unsworth/personal/Unsworth\\_SLR\\_FINAL.pdf](http://www.let.uu.nl/~Sharon.Unsworth/personal/Unsworth_SLR_FINAL.pdf)
- Wegener, Hendrik (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.) *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen u.a.: Narr.
- Wegener, Hendrik (1995a): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wegera, Klaus-Peter (1997): *Das Genus. Ein Beitrag zur Didaktik des DaF-Unterrichts*. München: Iudicium.

## Bildnachweis

<http://www.animaatjes.de/malvorlagen/tiere-malvorlagen/frosch/frosch-malvorlagen-12.gif> (Zugriff: 08.10.2012)

# **Fremdsprachlicher Literaturunterricht als kreative, mediale Begegnung „in fremden Gärten“ – Beispiel eines gelungenen Unterrichtskonzepts**

*Emilie Martinez (Jena, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Dieser Beitrag befasst sich mit dem fremdsprachlichen, handlungsorientierten Literaturunterricht für fortgeschrittene Lernende. „Die Textauswahl ist ein dauerhaftes Problem des Literaturunterrichts – oder sie tritt als solches gar nicht erst ins Bewusstsein, wenn sie mehr oder weniger unreflektiert hergebrachten Gewohnheiten folgt.“ (Lange; Ziesenis in Dreier 2005: 3). Besonders im schulischen Kontext sind der fehlende Mut von Lehrenden zu Innovationen und eine „Scheu vor Experimenten fernab von jenem Kanon“ (Dreier 2005: 35) auffallend. Das vorzustellende Unterrichtskonzept versucht, das Problem der Textauswahl durch den Einsatz vielfältiger, alter und neuer Medien zu bewältigen. Die ausschließliche Arbeit an und mit literarischen Texten wird zugunsten des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens auf der Basis einer angestrebten Ganzheitlichkeit gemieden. Der Lernende wird in erster Linie als visueller Mensch erfasst, der versucht, die Sprache visueller Zeichen zu entschlüsseln und zu interpretieren. „Ein Bild ist (...) ein visueller Text, die Sprache ein verbaler Text. (...) Die Suche nach Affinitäten dieser beiden Medien ist fremdsprachendidaktisch sehr wichtig, denn Sehen lernen und Sprachelernen sind verwandte Akte.“ (Grätz 1997: 5). Gerade das Sehen bzw. das Sehverstehen per se, das sich auf die Sprache des Visuellen bezieht, tritt als eine besonders ausgeprägte Fähigkeit und Fertigkeit vor dem Sprechen (der wörtlichen Sprache) hervor (vgl. Oomen-Welke; Staiger 2012: 8). Das Kind lernt es,

Gegenstände und Menschen wahrzunehmen und voneinander zu unterscheiden, bevor es überhaupt in der Lage ist, sich anhand von Wörtern zu äußern (vgl. Bell 2006: 6).

Eine mediale und kreative Herangehensweise, der die Beziehung zwischen Emotionen und Kognition zugrunde liegt, soll eine Gruppe von internationalen, ca. 20-jährigen Lernenden der Friedrich-Schiller-Universität auf die Arbeit an und mit literarischen Texten aus dem Erzählband des Schweizer Schriftstellers Peter Stamm „In fremden Gärten“ vorbereiten. Sozialformen wie Gruppenarbeit und die Nutzung einer digitalen Lernplattform sollen zum selbständigen Lernen führen. Das Motiv des fremden Gartens und die Auseinandersetzung mit der Darstellung menschlicher Erfahrungen, die *in fremden Gärten* stattfinden, stehen im Vordergrund dieses Unterrichtskonzepts, das die Medien Kunstbild, Film und Text auf kreative Art und Weise in Verbindung bringt. Der Beitrag wird folgendermaßen gegliedert: Der Erläuterung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts im Sinne einer Begegnung *in fremden Gärten* (2) folgen die angestrebten Lehr- und Lernziele (3) und Auswahlkriterien (4). Darüber hinaus soll das Motiv des fremden Gartens in den eingesetzten Medien näher betrachtet werden (5). Schließlich wird auf die Arbeitsschritte eingegangen (6). Letztere sowie der Gesamtunterrichtsablauf werden von den Lernenden durch Interviews reflektiert<sup>1</sup> und die Vor- und Nachteile des vorgestellten Unterrichtskonzepts zusammengefasst (7).

## 2 Der Literaturunterricht als eine Begegnung *in fremden Gärten*

Der fremde Garten stellt zunächst das Unterrichtsthema der Unterrichtseinheit dar. Alle eingesetzten Medien werden in erster Linie ausgehend von Reflexionen über das Motiv des fremden Gartens rezipiert. Der allgemeine fremdsprachliche Literaturunterricht lässt sich als „Ort der interkulturellen Begegnung“ (Bischoff; Kießling; Krache 1999: 16) erfassen. Eine interkulturelle Begegnung erfolgt zum einen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, zum anderen zwischen der Eigenkultur und der Fremdkultur (der deutschsprachigen Kultur). Gleichzeitig begegnen sich die Herkunftskulturen der Lernenden der Friedrich-Schiller-Universität durch die jeweiligen, kulturell geprägten Interpretationen bei der selbständigen Arbeit mit den behandelten Medien und Motiven. Denn „ohne die aktive Teilnahme des Lesers gäbe es überhaupt kein literarisches Werk, da trotz aller vermeintlichen Vollständigkeit jeder Text in Wirklichkeit aus Leerstellen besteht, die in einem komplexen, dynamischen Vorgang vom Leser gefüllt werden.“ (Dreier 2005: 11). Als eine wesentliche Folge der Rezeptionsästhetik, die jede neue bzw. fremde Sichtweise auf ein Werk akzeptiert und ermutigt, wird jeder Literaturunterricht zu einem *fremden Garten* nicht nur für den Lernenden, sondern auch für den

<sup>1</sup> Das vorgestellte Unterrichtskonzept wurde 2012 mit internationalen Lernenden des Gegenwartsliteraturseminars von Frau Emilie Martinez im Rahmen des Programms für Austauschstudierende (ATS) am Institut für Auslandsgermanistik der Friedrich-Schiller-Universität in Jena erprobt.



Lehrenden, der nicht vorhersagen kann, wie ein literarisches Werk interpretiert wird. Bleiben wir bei der Metapher des fremden Gartens: Jede eigene Interpretation ist per se ein fremder Garten für die Anderen. Gerade aufgrund der Unvorhersagbarkeit von dem, was in diesem fremden Garten an exotischen Pflanzen alles aufwächst, lohnt es sich, Sozialformen der Art Gruppenarbeit einzusetzen, damit verschiedene Meinungen über das Gelesene ausgetauscht werden. Kunstbilder und Filme zeichnen sich stärker als literarische Texte durch ihre Deutungs Offenheit aus und die vielfältigen Interpretationen deren Rezipienten können ebenfalls als *fremde Gärten* bezeichnet werden. Ein weiterer Vorteil beim Einsatz von Bildern ist das erleichterte Verstehen, wo sprachliche Verstehensblockaden durch das Erfassen des Extraverbalen überwunden werden: „Fremdsprachliches Verstehen ist durch das bewegte Bild bis zu einem gewissen Grad auch *sprachfrei* möglich“ (Büschle 2006: 311). Emotionale Reaktionen werden durch die Rezeption visueller Medien umso stärker ausgelöst als durch das Lesen fremdsprachlicher Literatur. Insbesondere bei Kunstbildern wurde wiederholt eine emotionale und narrative Kraft hervorgehoben und bestätigt. Darüber hinaus sind (bewegte) Bilder ebenso *lesbar* und *interpretierbar* wie literarische Texte und die Verbindung visueller, wortloser Medien mit literarischen Texten im Sinne ganzheitlichen Lernens ist, wenn kein Muss, mindestens einen Versuch wert.

Neben älteren Medien wie Texten, Kunstbildern und Filmen wird die digitale Lernplattform dt-workspace von meinen SeminarteilnehmerInnen wöchentlich benutzt. Letztere ermöglicht den Lernenden, sich außerhalb des üblichen Unterrichts in einem *fremden, digitalen Garten* zu treffen. Während die regelmäßige Internetnutzung nur für einige Lernende eine neue Herausforderung darstellt, stellt sich meist heraus, dass alle Lernenden unabhängig von ihrem Herkunftsland zum ersten Mal eine digitale Lernplattform benutzen. Gerade für den Literaturunterricht eignet sich eine digitale Lernplattform hervorragend. Es können nicht nur Materialien wie Texte, Bilder, Filme usw. ins Netz gestellt und von den Lernenden abgerufen werden, sondern auch Hausaufgaben, u.a. die Ergebnisse aus den im Klassenzimmer geführten Diskussionen in Gruppen werden von den Lernenden in Form von selbst geschriebenen Texten hochgeladen. Somit haben sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden die Chance, ausführlich zu erfahren, was in den jeweiligen Gruppen besprochen wurde<sup>2</sup>. Es folgt ein selbständiger Austausch von Feedback (in Form von Fragen und Anmerkungen) unter allen Lernenden auf der digitalen Lernplattform – *in digitalen Gärten*.

---

<sup>2</sup> Eine vollständige, detaillierte mündliche Präsentation während jeder Unterrichtsstunde ist aus Zeitmangel nicht zu leisten, sondern es erfolgt meist eine selektive, mündliche Vorstellung stichpunktartig vor der Klasse, die dann auf der Internetplattform ergänzt wird.

### 3 Lehr- und Lernziele

Im Rahmen eines Literaturunterrichts, der sich dem Einsatz visueller Medien bedient, sollen Lese- und Sehkompentenz im Sinne einer allgemeinen Medienkompetenz gefördert werden. Darunter ist die eigene, kulturell geprägte, emotionale und kognitive Antwort auf das, was gelesen und gesehen wird, zu verstehen. Text- und Bilderschließung aus rezeptionsästhetischer Perspektive geht von der Erkenntnis aus, „dass die sehende Person ihr In-der-Welt-Sein ständig interpretierend und für sich sinnstiftend konstituiert.“ (Schwerdtfeger 2003: 300). Darüber hinaus weisen Lese- und Sehkompentenz auf die selbständige Sinndeutung hin. Beim Prozess der Sinneserschließung sollen die Lernenden ermutigt werden, über das, was ihnen in den eingesetzten Medien als fremd vorkommt zu reflektieren und die kulturell geprägten Meinungen von anderen Lernenden wahrzunehmen im Sinne einer „Erweiterung der eigenen Denkwelt: [der] eigenen Fremdwerdung“ (Hunfeld 1992: 16). Die Förderung von Fremdverstehen versteht sich somit als eine Erziehung zu Toleranz und Empathiefähigkeit, welche u.a. durch Reflexionen über die in den eingesetzten Medien handelnden fiktionalen Menschen – diese werden im Medium Literatur „Figuren“ genannt – angestrebt wird. Nicht zuletzt wird mit Medienkompetenz im Falle des Einsatzes einer digitalen Lernplattform als Ziel gesetzt, dass die Lernenden nach und nach in die Lage versetzt werden sollen, mit dieser selbständig umzugehen.

Das zuletzt erläuterte Lehr- und Lernziel umfasst den wichtigen Faktor der Motivation. Das vorgestellte Unterrichtskonzept setzt sich zum wesentlichen Ziel, Lernende für den Umgang mit gegenwärtigen literarischen Werken aus dem deutschsprachigen Kulturraum zu begeistern und zu motivieren. Die Vielfalt an Medien soll einen bisher unterschätzten Beitrag hinsichtlich der Motivation der Rezipienten leisten. Im idealen Fall sollen die Lernenden nicht nur für die Arbeit an literarischen Texten motiviert werden, sondern auch für die weitere Auseinandersetzung mit älteren und neuen Medien – im Zusammenhang mit literarischen Texten.

### 4 Auswahlkriterien

Um die oben beschriebenen Lehr- und Lernziele zu erreichen, werden bestimmte, von Pfäfflin (2007: 17ff.) entwickelte literaturdidaktische Auswahlkriterien fokussiert, „die sich insbesondere auf erzählende Texte beziehen, die in den letzten fünfzehn Jahren erschienen sind“ (ebd.): die formal-ästhetischen Kriterien einerseits, die thematisch-inhaltlichen Kriterien andererseits. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Pfäfflins Kriterien nicht nur auf die Erzählungen aus dem Band „In fremden Gärten“ übertragbar sind, sondern auch auf die ausgewählten Kunstbilder und Filmsequenzen.

Zu den formal-ästhetischen Kriterien zählt insbesondere der Polyvalenzgrad. Ein Text, der über einen hohen Polyvalenzgrad verfügt, führt in der Regel zu

einem hohen Gesprächsbedarf. In der Erzählung „Die ganze Nacht“ ist nicht eindeutig, was für eine Beziehung die beiden Hauptfiguren haben, ob sie sich lieben, was der Mann zu der Frau sagen möchte, ob er ihr überhaupt etwas sagen will oder ob er sie einfach wiedersehen möchte. Auch kann beim Lesen der Erzählung „Der Besuch“ darüber spekuliert werden, in wie fern der Besuch des Australiers Philip Reginas Leben verändert und ob Regina am Ende der Geschichte sich selbst tatsächlich gefunden hat. Vieles wird dem Leser überlassen, der sich durch die Leerstellen irritiert fühlt. Pfäfflin (2007: 28) spricht von einer „positive[n] Irritation“, weil solche Texte „Fragen aufwerfen, die möglicherweise nicht unmittelbar, sondern erst durch eingehende Beschäftigung mit dem Text, d.h. durch Reflexion und Interpretation, gelöst werden können“ (ebd.). Matthias Weischers Raum- und Gartenbilder sind ebenfalls rätselhaft und irritierend. Die Menge an Gegenständen in den menschenleeren Räumen provoziert den Betrachter. Man möchte herausfinden, wer in solchen seltsamen Wohnungen wohnt und was der Maler ausdrücken möchte. Auch wenn Weischers Gartenbilder auf den ersten Blick realistisch wirken, fallen beim genaueren Betrachten Indikatoren hinsichtlich bestimmter Jahreszeiten u.a. auf, sodass eine Vielfalt an Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der Bilder ermöglicht wird (siehe Abb. 1 bis 4). Die ausgewählten Filmsequenzen aus „Nirgendwo in Afrika“ von Caroline Link und „Emmas Glück“ von Sven Taddicken verfügen über einen hohen Polyvalenzgrad in dem Sinne, dass weder der Ort, noch die Zeit oder die Identität der Figuren und ihre Beziehung zueinander sich explizit erkennen lassen. W-Fragen können individuell und unbegrenzt durch Gespräche unter den Lernenden beantwortet werden (siehe 4.2 und 5. in diesem Beitrag).

Thematisch-inhaltliche Kriterien umfassen in erster Linie das zeitdiagnostische Potenzial: „In besonderer Weise prägend für das 21. Jahrhundert ist der Prozess fortschreitender Globalisierung und Medialisierung; damit gehen nachhaltige Veränderungen der Arbeits- und Lebenswelt, neue sozioökonomische, interkulturelle und ökologische Herausforderungen sowie eine erhöhte Mobilität und Migration einher“ (ebd.). Themen wie die Folgen von Globalisierung und Medialisierung, die Arbeitswelt im 21. Jahrhundert, zeitgenössische Rollenbilder und Gender-Aspekte, Chancen und Risiken des Fortschritts, interkulturelle Aspekte sind in Peter Stamms Erzählung „Der Besuch“ zu finden: Reginas Suche nach ihrer eigenen Identität und der Einfluss des Austauschschülers Philip; Reginas selbstbewusste und emanzipierte Enkelin Martina (ihr Gegenbild); die Rolle des Computers (eines für Regina fremden Gegenstandes), auf dessen Bildschirm der moderne Austauschschüler Philip der älteren Frau Regina sein Zuhause, sein Land, und schließlich die ganze Welt zeigt (In diesem Moment scheint Regina zu begreifen, dass sie etwas erreichen kann, denn es gibt mehr als nur ihr Zuhause bzw. ihr langweiliges Leben). Die Erzählung „Die ganze Nacht“ beinhaltet ähnliche Themen. Die Handlung spielt nicht im deutschsprachigen Raum, sondern in den USA. Die Frau arbeitet in einem anderen Staat als der Mann. Ihr chaotisches Fliegen nach New York bestimmt die ganze Handlung: Der Mann wartet während der ganzen Nacht auf

sie, weil ihr Flug aufgrund eines Schneesturms Verspätung hat. Das Zuhause des Mannes, dessen Kühlschrank leer ist, und seine Lebensart überhaupt stehen im Einklang mit der heutigen schnelllebigen Gesellschaft. Die nicht eindeutige Beziehung zwischen den beiden Figuren entspricht typischen neuen Rollenbildern.

Bisherige Anmerkungen beziehen sich auf weitere thematisch-inhaltliche Kriterien wie die Reflexion alltagsästhetischer Elemente (der Bezug auf gesellschaftliche Entwicklungen oder milieuspezifische Lebensgefühle), die jugendspezifischen Themen (Freundschaft, erste Liebe, Sexualität, Ich-Suche etc.). Weischers Raumbilder weisen auf gegenwärtige Lebensgefühle und auf die Ich-Suche hin (siehe 4.1 in diesem Beitrag). Das Interkulturelle wird zum Sujet in der Filmsequenz aus „Nirgendwo in Afrika“ und die Ich-Suche wird durch das Aufwachen von Max an einem fremden Ort in der Filmsequenz aus „Emmas Glück“ symbolisiert (siehe 4.2 und 4.3).

Da Pfäfflin sich mit dem allgemeinen Literaturunterricht im schulischen Kontext für Muttersprachler der Sekundarstufe II beschäftigt und die sprachlichen Einschränkungen eines Fremdsprachenlernenden nicht berücksichtigt, soll schließlich auf die sprachliche Ebene eingegangen werden. Die ausgewählten literarischen Texte eignen sich für Lernende mit Kenntnissen des Deutschen auf der Niveaustufe B2/C1. Allerdings können die im Teil 5 dieses Beitrags erläuterten Arbeitsschritte bereits auf einer niedrigeren Niveaustufe (B1) erprobt werden, solange den Lernenden genug Redemittel für die Arbeit mit den Kunstbildern und Filmsequenzen zur Verfügung gestellt und nur bestimmte, sprachlich geeignete Ausschnitte aus den Erzählungen aus dem Band „In fremden Gärten“ eingesetzt werden. Insbesondere kurze, einfach gebaute Sätze und Wiederholungen erleichtern das Lesen und ergeben sich als sehr motivierend für die Lernenden<sup>3</sup>: „Zu dritt gingen sie nach Hause. Der Australier hieß Philip. Er sprach kaum Deutsch, und Regina hatte seit vielen Jahren kein Englisch mehr gesprochen. [...] Regina ging in die Küche. Der Australier hatte sich an den Tisch gesetzt. Er hatte einen winzigen Computer auf den Knien. Sie fragte ihn, ob er etwas trinken wolle. *Do you want a drink*, sagte sie. Der Satz klang wie aus einem Film. Der Australier sagte etwas, was sie nicht verstand.“ (aus „Der Besuch“: 14); „Sie stand einfach nur da, neben ihrem großen roten Koffer, und wartete. Er trat auf sie zu. Als er sie küssen wollte, umarmte sie ihn. Die Tür des Aufzugs schloß sich in seinem Rücken. Sie sagte: ‚Ich bin so unglaublich müde.‘“ (aus „Die ganze Nacht“: 53).

<sup>3</sup> Alle Zitate werden von dem Erzählband „In fremden Gärten. Erzählungen“ (Peter Stamm 2005, München: btb Verlag) entnommen.

## 5 Das Motiv des fremden Gartens in den eingesetzten Medien

### 5.1 Die Kunstbilder

In der Literaturwissenschaft wird das Gartenmotiv wie folgt definiert: „Das Motiv verbindet den Raum mit der Handlung. (...) Im Gegensatz zur Erfahrung der unberührten Natur identifiziert es immer eine Sphäre menschlicher Tätigkeit. Der Garten ist kultiviert, umhegt und geschützt.“ (Dämmrich 1995: 172). Die Definition entspricht der Darstellung des Gartens in Weischers Gartenbildern, die durch eine gewisse Strukturierung darauf hinweisen, dass der Garten von Menschen gebaut und kultiviert wird. Auch seine menschenleeren Raumbilder, in denen Gegenstände und Möbelstücke aus verschiedenen Stilen zu sehen sind, beinhalten das Gartenmotiv. Der Garten wird zur Metapher für die Seele eines Menschen. Seine Gedanken, seine Gefühle, seine innere Stimme werden zu einem Garten. Laut dem Schriftsteller Franz Kafka (in Pfeffer 2004: 6) trägt jeder Mensch ein Zimmer in sich. Dieses Zimmer ist ein innerer Garten, der zum einen etwas Fremdes werden kann, wenn sich z.B. die Person selbst noch nicht gut kennt und auf der Suche nach sich selbst ist; zum anderen könnten Weischers Innenräume einen fremden Garten darstellen, wenn sie von außen betrachtet werden: „Das Interieur zeigt einen von der Außenwelt, vom öffentlichen Leben in Bars und Parks deutlich abgegrenzten Raum des Privaten und der Intimität. Die Sehnsucht, in fremde Zimmer zu schauen, die Neugier, am privaten Leben Fremder teilzunehmen, durch die Wände der Häuser zu blicken, ist ein altbekanntes Bedürfnis.“ (Pfeffer 2004: 6).

### 5.2 Die Filmsequenzen

Beide eingesetzten Sequenzen aus den Filmen „Nirgendwo in Afrika“ – eine Stunde 37 Minuten (1:37) bis 1:39:40 – und „Emmas Glück“ – 22 Minuten 42 Sekunden bis 23:20 –, die auf den gleichnamigen Romanen basieren, zeigen Menschen, die mit dem Fremden konfrontiert werden. „Nirgendwo in Afrika“ handelt von einer jüdischen Familie, die kurz vor dem zweiten Weltkrieg nach Kenia flieht, wo der Vater Walter auf einer Farm arbeitet. Die Mutter Jettel passt sich nach und nach an Afrika an trotz ihrer Arroganz, die sie in den ersten Monaten mit einer gewissen Überlegenheit gegenüber der afrikanischen Kultur deutlich ausdrückt. Schließlich fühlt sie sich sogar in diesem einst *fremden Garten* wohl. Die ausgewählte Szene stellt einen Höhepunkt hinsichtlich Jettels Entwicklung dar. Während ihr Anpassungsfähigkeit, Empathiefähigkeit und interkulturelle Kompetenz am Anfang der Geschichte fehlen, zeigt sie nach einigen Jahren ein großes Interesse für die Fremdkultur. Jettel und ihre Tochter Regina, die nun ein Teenager ist und sich seit ihrer Ankunft in Kenia in die Fremdkultur verliebt hat, nehmen in der Nacht an einem Ritual teil. Dieses Fest folgt einem Dialog zwischen Mutter und Tochter, währenddessen Jettel ihrer Tochter beizubringen versucht, dass Unterschiede etwas Gutes sind und für Toleranz plädiert. Jettel hat ihr schönstes Kleid aus

Deutschland an, was darauf hinweisen könnte, dass sie das Fest ernst nimmt und sich darüber freut. Beide Frauen kommen an, während die halb nackten Afrikaner tanzen und singen. Der Kontrast zwischen beiden Kulturen fällt aufgrund ihres Aussehens auf. Jettel und Regina finden schnell einen Platz in der ersten Reihe unter afrikanischen Frauen, um nichts von dem ganzen Spektakel zu verpassen und zeigen durch ihre Gestik und Mimik große Begeisterung für das Geschehen. Die Begegnung mit dem Fremden (bzw. das Eintreten in den fremden Garten) erreicht ihren Höhepunkt, als eine Afrikanerin Jettels Schulter anmalt – ein Zeichen, dass beide Frauen nun einander akzeptieren.

Während in „Nirgendwo in Afrika“ der fremde Garten durch eine Fremdkultur dargestellt wird, bedeutet die Erfahrung des Eintretens in einen fremden Garten in „Emmas Glück“ in erster Linie die Begegnung zwischen zwei Menschen mit entgegengesetzten Charaktereigenschaften und Lebensarten. Max ist ein sehr ordentlicher und gepflegter junger Mann, der ein langweiliges Leben führt. Seine Angst vor allem, was neu bzw. fremd ist, ist der Grund, weshalb er weder Frauen trifft noch verreist und sich im Großen und Ganzen an einen strengen, nicht variierenden Tagesablauf und an eine monotone Lebensart hält. Eines Tages wird ihm mitgeteilt, dass er schwerkrank ist – er hat Krebs. Max stellt plötzlich fest, dass er nichts erlebt hat. Er hat seinem Leben keinen Sinn gegeben. Anstatt zu versuchen herauszufinden, wer er wirklich ist und was ihn glücklich machen würde, hat sich Max immer zurückgehalten. Darüber hinaus könnte man argumentieren, dass er bereits am Anfang der Geschichte einen fremden Garten symbolisiert, denn er kennt sich selbst nicht. Nach den schockierenden Krebsnachrichten trifft Max zum ersten Mal eine Entscheidung, die einen bisher ungeahnten Mut in ihm zeigt. Sein Plan ist es, Geld zu stehlen, um nach Mexiko zu fliehen. Jedoch wird dieser Plan durch einen Autounfall zerstört. Max verliert bei dem Unfall das Bewusstsein und wacht am folgenden Vormittag auf Emmas Bauernhof in einem Schlafzimmer, das einem Stall gleicht, auf. In der ausgewählten Filmsequenz liegt Max allein in Emmas Bett. Die Kamera zeigt Emmas chaotisches Zimmer aus der Perspektive von Max, der langsam nach rechts und links schaut. Sein Gesichtsausdruck und seine Gestik weisen darauf hin, dass er den Ort – einen fremden Garten – nicht kennt. Nach ein paar Sekunden spürt er Schmerzen und nimmt ein Pflaster auf seiner Rippe wahr. In diesem Moment ist er selbst der fremde Garten. Es scheint, als würde er sich fragen, was mit ihm passiert ist und warum er da liegt. Er versucht, langsam aufzustehen und läuft zum Fenster. Man sieht ihn von hinten aber das, was draußen zu sehen ist, wird nicht gezeigt – es bleibt ein fremder Garten für den Zuschauer.

### 5.3 Die Erzählungen

Die Erzählung „Der Besuch“ fängt mit dem Satz „Das Haus war zu groß“ (9) an. Der fremde Garten wird zunächst durch Reginas Haus symbolisiert, das nach dem Tod ihres Ehemannes und dem physischen und emotionalen Abstand ihrer Kinder

immer größer und leerer wird: „Erst hatten die Kinder noch Schlüssel gehabt zum Haus. Regina hatte sie ihnen fast aufgedrängt, die großen alten Schlüssel. Es war selbstverständlich gewesen für sie. Aber mit den Jahren hatte eines nach dem anderen seinen Schlüssel zurückgegeben. (...) Nach Gerhards Tod war das Haus noch leerer. Im Schlafzimmer öffnete Regina die Läden tagsüber nicht mehr, als fürchtete sie sich vor dem Licht. (...) Irgendwann, dachte sie, würde sie nur noch das Schlafzimmer und die Küche bewohnen und durch die anderen Räume gehen, als lebten Fremde darin.“ (10-11). Reginas Hausgarten wird ebenfalls zu einem fremden Ort, weil nach dem Tod eines Baumes die Vögel, um die sich Regina gern kümmerte, nicht mehr nisten. Regina hofft auf Besuch von der Familie und von den Vögeln. Ihr psychischer Zustand scheint davon abzuhängen, ob sie ihre Mutterrolle erfüllen kann. Über Regina erfährt man nur, dass sie gern ihre Kinder und Enkelkinder bei sich hätte. Sie symbolisiert eine typische Hausfrau, deren Hauptbeschäftigung darin besteht, ihre Zeit ihrer Familie zu widmen. Regina fehlt eine Selbstverwirklichung. Insofern ist sie selbst ein fremder Garten. Sie hat noch nicht das gefunden, was zu ihrem selbständigen Glücklichein beitragen könnte. Erst mit dem Besuch von Philip bekommt Regina neue Lebenskraft. Sie versteht, wie wichtig es ist, selbständig zu sein und will nicht mehr auf Andere warten: Sie hat Lust auf eine Reise – einen fremden Garten: „Als der Australier auf eine Taste drückte, entfernte sich [seine] Stadt, und man sah das Land und das Meer, ganz Australien und schließlich die ganze Welt. Er schaute Regina mit einem triumphierenden Lächeln an, und es war ihr, als sei sie ihm viel näher als ihrer Enkelin. Sie wollte ihm näher sein, weil er Martina [ihre Enkelin] verlassen würde, wie Gerhard [Reginas Ehemann] sie verlassen hatte. Diesmal wollte sie auf der Seite der Stärkeren sein, auf der Seite derer, die gingen. (...) Als sie wieder im Bett lag, dachte sie an Australien, das sie nie sehen würde. Auch Spanien würde sie wohl nicht mehr sehen, aber eine Reise würde sie noch machen.“ (15; 17).

Im Gegensatz zu der Erzählung „Der Besuch“, in der der Garten wörtlich vorkommt (hinter Reginas Haus), wird der fremde Garten in „Die ganze Nacht“ anhand der durch einen Schneesturm ausgelösten, stillen Atmosphäre repräsentiert. Während es anfängt zu schneien, fängt die Erzählung ebenfalls an. Die Stärke des Schnees und seine Rolle in der Geschichte sind auffallend: Keiner kann mit ihm kämpfen. Der Hausmeister versucht es, ihn zu besiegen, aber bald gibt er seinen Kampf auf: „Er (der Hausmeister) trug eine Kapuze und führte auf einer kleinen dunklen Insel einen vergeblichen Kampf gegen den stetig fallenden Schnee. (...) Der Hausmeister hatte seinen Kampf aufgegeben. Alles war jetzt weiß, selbst die Luft schien weiß zu sein oder vom hellen Grau der einsetzenden Dämmerung, das kaum zu unterscheiden war vom Weiß des fallenden Schnees.“ (48-49). Die männliche Hauptfigur befindet sich plötzlich in einem fremden Garten – einem schneebedeckten Ort. Diese Situation ist für ihn fremd, nicht nur wegen des Schnees, der eine plötzliche Ruhe mit sich bringt, sondern auch wegen seines Wartens auf die weibliche Hauptfigur der Geschichte, deren Flug über Boston umgeleitet wird. Dieses Warten bringt ihn zum Nachdenken über seine Beziehung mit ihr:

„Er wußte, dass sie eine Erklärung verlangen würde, und wußte, dass er keine hatte. Er hatte nie Erklärungen gehabt (...).“ (48-49). Die Beziehung zwischen den beiden Hauptfiguren scheint weder für den Leser noch für die betroffene männliche Figur klar zu sein. Der Leser fühlt sich weiterhin dadurch in einem fremden Garten, dass keiner der Hauptfiguren ein Name gegeben wird, sondern sie werden jeweils „er“ und „sie“ genannt. Das Zurückgreifen auf die dritte Person wirkt distanzierend und irritierend. Während „er“ auf die Ankunft von „ihr“ wartet, wartet der Leser auf weitere Informationen, auf die Möglichkeit, beiden Hauptfiguren eine genauere Identität zu verschaffen. Paradoxerweise wird durch das Verzichten auf Namen eine höhere Identifikationsmöglichkeit des Lesers mit den handelnden Figuren geschafft. „Er“ und „sie“ beziehen sich implizit auf jeden Mann und jede Frau der heutigen Gesellschaft. Alle Informationen, die dem Leser dabei helfen, die Beziehung zwischen beiden Figuren zu konstruieren, lösen etwas Unschärfes aus, so unscharf wie die ganze Atmosphäre. Man kann deutlich etwas „Gespenstisches in der großen Stille“ (51) spüren. Als „er“ seine Wohnung verlässt, um ein Sandwich zu besorgen, tritt er in einen fremden Garten ein: ein Lokal, das von einigen schweigenden Menschen besucht wird, die „alle Zeugen eines Wunders“ (51) geworden sind. Dieses Wunder bezieht sich zum einen auf die durch den Schneesturm ausgelöste Stille auf den normalerweise chaotischen New Yorker Strassen, zum anderen scheint die männliche Figur ein Wunder zu erleben in dem Sinne, dass „er“ während dieser Zeit unterbewusst eine Entscheidung trifft: Er möchte mit der weiblichen Figur einfach glücklich sein, statt auf Probleme zu fokussieren („Er dachte nicht mehr an seine Sätze, schaute nur hinaus auf die Straße.“ (53)). So geschieht das eigentliche Wunder der Geschichte, als „sie“ endlich in seiner Wohnung ankommt und „er“ auf ihre Frage „Was ist denn so Dringendes, worüber du mit mir reden willst?“ (54) folgendes antwortet: „Ich liebe den Schnee“ (ebd.) und schließlich „Ich bin froh, dass du da bist“ (ebd.). Er hat begriffen, wer er ist und was ihm wichtig ist: Seine Beziehung mit ihr will er retten. Der fremde Garten, in dem er zu Anfang der Geschichte sowohl physisch als auch psychisch lebt, verschwindet auf einmal, während der Schnee schmilzt und die weibliche Figur nun seinen inneren Garten teilt, so, wie sie ein Glas Wodka mit ihm teilt.

## 6 Arbeitsschritte

Die Unterrichtseinheit umfasst zwei Unterrichtsstunden à 90 Minuten. Alle Aufgaben, die im Folgenden vorgestellt werden, werden aufgrund der niedrigen Teilnehmerzahl (ca. zehn Lernende) in zwei Gruppen gelöst und nach jedem Arbeitsschritt (vier insgesamt) der Klasse präsentiert. Nach jeder Stunde werden die Antworten jeder Gruppe auf die Lernplattform dt-workspace gestellt. Die Arbeit mit den Bildern und Filmsequenzen erfolgt in der ersten Stunde. In der zweiten Stunde wird an den Erzählungen in Verbindung mit den anderen Medien gearbeitet.



Zunächst sollen sich die Lernenden anhand eines Assoziogramms Gedanken über den Begriff „Garten“ machen. Der Garten wird mit der familiären Umgebung der Lernenden assoziiert (dem Hausgarten) und mit glücklichen Erlebnissen der Kindheit verbunden. Weitere Assoziationen beziehen sich auf die metaphorische Bedeutung des Wortes „Garten“. Der Garten erinnert an dessen Anwesenheit in der Bibel und an das Paradies, an die Farbe Grün, die für alle Lernenden für etwas Gutes steht, etwas Positives und Ruhiges:

Wenn ich an einen Garten denke, denke ich zuerst an meinen Garten, das heißt an meinen Hausgarten mit meiner Mutter, die sich um ihn kümmert./Garten bedeutet für mich ein Ort, wo man ein bisschen Frieden bekommen kann. Er ist schön, bunt und mit vielen Schmetterlingen. Manchmal denkt man an die Familie aber auch an eine romantische Geschichte. In vielen Geschichten, die ich kenne, gibt es Gärten verbunden mit Schönheit, Frieden und Liebe und auch mit dem Himmel (Paradies)./Aber das Wort Garten kann auch etwas Anderes bedeuten, wie z.B. unsere Mentalität, Meinungen, Ideen und Traditionen. (Lernende aus den USA, Brasilien und Italien).

Nach dieser ersten Reflexionsphase werden den Lernenden die Raum- und Gartenbilder von Matthias Weischer, die einen künstlerischen Ausdruck des Gartenmotivs durch gegenwärtige Malerei darstellen, auf einer Wand mit dem Beamer gezeigt. Währenddessen läuft Meditationsmusik, damit sich die Rezipienten entspannen und zugleich konzentrieren können. Die Musik soll zudem Emotionen in ihren Rezipienten hervorrufen<sup>4</sup>. Vor dem Bildbetrachten werden folgende Fragen von der Lehrperson gestellt: „*Wie fühlen Sie sich, wenn Sie diese Bilder betrachten? Wie wird der Garten dargestellt? Welches Bild entspricht am besten Ihrer Vorstellung eines Gartens? Warum? Welches Bild finden Sie spannend bzw. interessant? Womit haben Sie (nicht) gerechnet? Was ist für Sie fremd?*“ Diese Fragestellung soll die Lernenden auf das Thema des fremden Gartens vorbereiten. Jedes Bild wird ein paar Sekunden gezeigt, bevor das nächste erscheint. Insgesamt wird jedes Bild dreimal gezeigt, somit erhöht sich die Möglichkeit, dass die Bilder zum einen gespeichert und gedeutet, zum anderen in Kontrast gebracht werden.

An der Stelle erfahren die Lernenden durch die Lehrperson das eigentliche Thema des Unterrichts: „In fremden Gärten“. Die Gruppe wird geteilt, jede Gruppe beschäftigt sich mit einer Filmsequenz und versucht, beim Filmschauen folgende Punkte zu berücksichtigen: (1) allgemeine Fragen in Bezug auf die Filmsequenz „*Was ist zu sehen? Wer sind diese Leute? Wo befinden sie sich? Wie fühlen sie sich? Was wird dann passieren?*“; (2) gezielte Fragen zum Gartenmotiv und zum persönlichen Geschmack „*Wie wird das Gartenmotiv dargestellt? Was gefällt Ihnen (nicht)?*“; (3) Versuch, das Medium Film mit dem Medium Kunstbild in Verbindung zu brin-

---

<sup>4</sup> Quast (1996: 108) beschreibt die Funktion von Musik als „Auslösemoment von Emotionen und Gefühlsprozessen“ wie folgt: „Infolge der nicht festgelegten konnotativen Bedeutung musikalischer Abläufe wird eine individuelle emotionale und gefühlsmäßige Erfahrung der Musik bedingt.“

gen „*Welche Gemeinsamkeiten mit den Bildern von Matthias Weischer fallen Ihnen auf?*“. Sowohl die Filmsequenz aus „Nirgendwo in Afrika“ als auch die aus „Emmas Glück“

erwecken das Interesse der Lernenden und die in der ersten Unterrichtsphase beobachteten Kunstbilder werden problemlos mit den Filmsequenzen assoziiert:

Die Leute sind neugierig und sie verstehen nicht alles, was sie sehen. Sie probieren neue Dinge, sie beobachten das Ritual. Diese Szene können wir mit den Innenraumbildern assoziieren. In den Räumen sind Gegenstände, die wir nicht kennen. Aber wir versuchen, die Menschen, die da wohnen, kennen zu lernen. In dieser Szene sieht man verschiedene Perspektiven wie im Gartenbild. Im Bild sind es Jahreszeiten, hier werden sie durch zwei verschiedene Kulturen symbolisiert. Im Bild haben wir auch verschiedene Farbtöne, hier [im Film] sind es schwarz und weiß. (Kommentare zu der Sequenz aus „Nirgendwo in Afrika“)

Der Mann denkt vielleicht, dass er am vorigen Abend betrunken war und mit einer fremden Frau geschlafen hat. Er macht sich Vorwürfe. Er möchte nicht an diesem fremden, chaotischen Ort sein. Aber vielleicht wird er dann die Frau, die da wohnt, doch sehr mögen! Ich assoziiere diese Szene mit den Raumbildern, ich stelle mir vor, dass ich in einem von diesen Räumen aufwachen würde und wie ich mich an diesem fremden Ort fühlen würde. Der Mann hat seinen eigenen Garten: seine eigene Vergangenheit, seine eigene Wunde. Jetzt begegnet er seiner Zukunft. Er wird sich vielleicht durch diese Begegnung ändern. Ich denke an das Bild mit verschiedenen Gartensichten: Man muss immer verschiedene Pläne haben. Im Leben gibt es verschiedene Farben, verschiedene Orte und Jahreszeiten. (Kommentare zu der Sequenz aus „Emmas Glück“)

Die Erzählungen werden in der zweiten Stunde schrittweise gelesen. Die Lernenden sollen sich zunächst Gedanken über die mögliche Bedeutung des Titels in Bezug auf das Motiv des fremden Gartens machen. Im Anschluss daran wird an Textausschnitten gearbeitet und die Erzählung schließlich im Ganzen gelesen und interpretiert. Die Interpretationen der Erzählungen sollen anhand folgender Fragen vereinfacht werden: „*Welche Informationen bekommt man über die Hauptfigur bzw. über die Stimmung? Wie fühlt sich die Hauptfigur am Anfang der Erzählung bzw. am Ende? An welchen Stellen kommt das Motiv des fremden Gartens vor? Welche Rolle spielt dieses Motiv?*“? Schließlich werden die Erzählungen mit den in den vorigen Arbeitsphasen behandelten Medien Kunstbild und Film verglichen und auf dieser Grundlage interpretiert:

Für uns ist Regina ein fremder Garten, denn sie kennt sich nicht mehr so richtig. Sie hat einen Teil ihrer Identität verloren, in England gelassen. Sie wartet auf das Bild von Matthias Weischer, das aus verschiedenen Gartenansichten besteht. Sie wartet auf all diese Farben und Jahreszeiten, auf die

Zuneigung ihrer Kinder, die sie nicht mehr zu lieben scheinen. Sie wartet auf ein bisschen Glück und Fröhlichkeit wie auf diesem Gartenbild. Aber ihr Garten ist leer und zu groß: Der fremde Garten ist sie selbst und auch ihr Haus, mit so vielen leeren Zimmern. Ihre Kinder fühlen sich wie Museumsbesucher, wenn sie ihre Zimmer sehen. Diese sind die Raumbilder von Matthias Weischer. Als Regina dann aber den Schüler aus Australien kennen lernt, versteht sie, dass es eigentlich mehr gibt als nur ihren eigenen Garten, es gibt die ganze Welt! Die ganze Welt sieht sie plötzlich auf dem Computerschirm! Der Computer ist bestimmt etwas Fremdes für sie, sie kann den Australier auch nicht verstehen wegen der Fremdsprache, aber sie versteht, was er ihr zeigt! Sie versteht, dass sie selbständig sein muss, um ihr Glück zu finden! So will sie plötzlich nicht mehr auf andere warten, sondern sie will allein verreisen. Sie will vielleicht wie die Leute in der Filmsequenz in Afrika andere Menschen, andere Sitten kennen lernen und Spaß dabei haben!

Wir mögen diese Erzählung sehr, denn erstens ist es eine untypische Liebesgeschichte mit Menschen aus der heutigen Gesellschaft und zweitens sind wir als Leser fast bis zum Ende in einem fremden Garten: Wir fragen uns, wird sie kommen? Lieben sie sich? Der Mann in dieser Geschichte befindet sich in dem Bild von Matthias Weischer, das einen ruhigen Garten zeigt. Vielleicht ist es der Garten, wo diese Liebesgeschichte stattfindet. Der Mann denkt, er weiß schon alles, er ist sicher: ‚Er hatte nie Erklärungen gehabt, aber er war sich immer sicher gewesen‘. Er will mit der Frau über etwas reden. Durch die ganze Nacht verändert er sich und am Ende spricht er das Thema nicht mehr an. Wir denken an die beiden Bilder von Matthias Weischer, wo dasselbe Zimmer abgebildet ist, aber mit einer anderen Perspektive. Der Mann sieht jetzt die Dinge anders als früher. Er will keinen Streit mit der Frau, sondern nur die gemeinsamen Momente genießen. Außerdem spielt das Schneemotiv eine wesentliche Rolle. Durch den Schnee wird alles weiß und unscharf, aber am Ende schmilzt der Schnee, so wie der implizite Kampf zwischen dem Mann und der Frau. Sie lächelt, sie sind glücklich. Er sagt: ‚Ich liebe den Schnee‘, aber er meint bestimmt: ‚Ich liebe dich!‘ Als er sie sieht, wacht er in einem fremden Zimmer auf wie in der Filmsequenz, er erkennt sie kaum, aber er weiß eins: Er will mit ihr glücklich sein!

## 7 Zusammenfassung und Feedback von Lernenden

Aus den Interviews mit den Lernenden über ihre eigenen Eindrücke und Meinungen zu dem erprobten Unterrichtskonzept stellt sich heraus, dass die Verbindung mehrerer Medien eine neue, spannende Erfahrung darstellt. Allerdings lösen die ersten Arbeitsschritte mit dem wortlosen Medium Kunstbild einen gewissen Skeptizismus bei einigen Lernenden aus, die den Sinn einer solchen Übung im Kontext des fremdsprachlichen Literaturunterrichts nicht sofort begreifen. Trotzdem ge-

nießen sie den Austausch mit anderen Lernenden über die Bildinterpretation und nach und nach wird ihnen der Grund der Vorentlastung mit visuellen Medien klar. Immer wieder wird auf der Seite der Lernenden hervorgehoben, dass ohne die Auseinandersetzung mit den Medien Kunstbild und Film der Zugang zu den Erzählungen aus „In fremden Gärten“ bzw. die Arbeit an dem Motiv des fremden Gartens ihnen extrem schwergefallen wäre. Das Erschließen der in den Kunstbildern und Filmsequenzen enthaltenen Nachrichten und Botschaften wird von den Lernenden als besonders herausfordernd bezeichnet und die meisten geben zu, dass sie nie zuvor gehnt hätten, man könne durch einen Fokus auf das Visuelle (u.a. das Extraverbale) so viele Dinge wahrnehmen. Letztere Aussagen beziehen sich auf die Funktion von Kunstbildern und Filmen als veranschaulichte Landeskunde (vgl. Badstübner-Kizik 2004: 16, Biechele 2006: 310 ff.). Die Meinungen der Lernenden bestätigen zudem Ohlers Theorieansatz der kognitiven Filmverarbeitung, da „[b]ereits zu Beginn des Informationsverarbeitungsprozesses (...) nach geeigneten Szenarios (...) gesucht [wird], die eine möglichst vollständige Repräsentation gegebener und erwarteter filmischer Information ermöglichen.“ (Ohler 1990 in Biechele 2006: 315). Gleichzeitig kommt das Emotionale ins Spiel: Sowohl das Betrachten der Kunstbilder mit Meditationsmusik als auch das Anschauen der Filmsequenzen lösen spontane, emotionale Reaktionen aus. Die literarischen Texte werden ebenfalls sowohl kognitiv als auch emotional rezipiert, wobei die Diskussionen unter den Lernenden besonders authentisch verlaufen, und zwar dadurch, dass sich die Rezipienten mit den Figuren und in den Erzählungen vorkommenden Themen und Motiven der Ich-Suche, Verliebtheit, Begegnung mit dem Fremden, Einsamkeit etc. sehr gut identifizieren können. Weiterhin sei anzumerken, dass die Arbeit mit literarischen Werken der Gegenwart (der Gegenwart der Lernenden zugleich) alle Lernenden besonders motiviert. Nicht nur das Lesen selbst, sondern vielmehr der Austausch in Gruppen über individuelle, kulturell geprägte Interpretationen und auf der digitalen Lernplattform im Rahmen eines hermeneutischen, handlungsorientierten Literaturunterrichts, der zu Toleranz erzieht, bereitet viel Freude. Schließlich werden Reflexionen über das Motiv des fremden Gartens und mediale Auseinandersetzungen mit diesem auf den ersten Blick eher bekannten Motiv von den Lernenden als besonders unerwartet und zugleich bereichernd für ihre Erfahrung mit literarischen Texten und Medien einerseits, für sich selbst als selbständig sehende, denkende und handelnde Individuen andererseits, empfunden.

## Literatur

- Badstübner-Kizik, Camilla (2004): Wortschatzarbeit, Schreiben, Hörverstehen... und was noch? Anmerkungen zur Rolle von Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht (Auswahl). In: *ÖDaF Mitteilungen*, 1/2004, 6-18.

- Biechele, Barbara (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache* 76, Regensburg, 6-18.
- Bischoff, Monika; Kessling, Viola; Krechel, Rüdiger (Hrsg.) (1999): *Landeskunde und Literaturdidaktik. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 3*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Blell, Gabriele (2006): ‚Seeing comes before words, and can never be quite covered by them‘. Zum Verhältnis von Kunstbildern und Sprache. In: Drexler, Peter; Klinger, Judith (Hrsg.): *Bildwelten. Visualisierung in Wissenschaft und Kunst*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 3-24.
- Dämmrich, Horst S. (1995): *Themen und Motive in der Literatur: ein Handbuch*. Tübingen: Francke.
- Dreier, Ricarda (2005): Literatur der 90er Jahre in der Sekundarstufe 2. Judith Hermann, Benjamin von Stuckrad-Barre und Peter Stamm. In: Lange, Günter; Ziesenis, Werner (Hrsg.): *Deutschdidaktik aktuell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hunfeld, Hans (1992): Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze. In: Eichheim, Hubert (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht – Verstehensunterricht*. Goethe Institut München, 11-24.
- Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hrsg.) (2012): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert*. Freiburg im Breisgau i.Br.: Fillibach.
- Pfäfflin, Sabine (2007): *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfeffer, Susanne (2004): *Matthias Weischer. Simultan*. Ostfildern-Ruit: Hantje Cantz.
- Quast, Ulrike (1996): Zur Rolle und zu ausgewählten Verwendungsmöglichkeiten von Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Blell, Gabriele; Hellwig, Karlheinz (Hrsg.): *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 107-114.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): Übungen zum Hör-Seh-Verstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 299-302.
- Stamm, Peter (2005): *In fremden Gärten. Erzählungen*. München: btb Verlag.



# Deutsch als Fremdsprache für Juristen – Unterrichtsreihe „Die Verfassung – Deutschland, Italien, Europa“

*Sarita Batra (Turin, Italien)*

## 1 Einleitung

Johann Wolfgang von Goethe, Kurt Tucholsky und E.T.A. Hoffmann – sie alle waren Meister der deutschen Sprache. Ebenso waren sie aber auch Juristen. Sie zeigen im Besonderen, wie elementar die Sprache für das Vermitteln von komplexen Inhalten ist, besonders wenn es sich um ein so differenziertes Gebiet wie die Jurisprudenz handelt. Gesetze und Urteile werden mündlich und schriftlich formuliert, Kommentare und Gutachten sind wiederum eine Deutung des Gesagten oder Geschriebenen. Die Sprache ist somit eng verknüpft mit den zu transportierenden Inhalten, aber gerade deshalb ist es eine besondere, eine fachspezifische Sprache.

Schon unter Muttersprachlern ist das *Juristendeutsch* gefürchtet. Warum also soll sich ein Deutschlerner der Aufgabe stellen, nicht nur seine allgemeinen Kenntnisse der deutschen Sprache zu erweitern, sondern auch die Fachsprache mit ihrer gesonderten Terminologie und ihren speziellen grammatikalischen Strukturen zu erlernen? Die Notwendigkeit liegt in der Bedeutung des deutschen Rechtssystems für ausländische Juristen. So haben deutsche Gesetzesvorlagen Modellcharakter für verschiedenste europäische und außereuropäische Staaten, das Grundgesetz ist eine wichtige Grundlage für internationale Fachkräfte und vielfältige Publikationen von übergeordneter Bedeutung erscheinen trotz allem nur in deutscher Sprache.

Darüber hinaus arbeiten zahlreiche Juristen in Unternehmen oder Kanzleien, die auf dem deutschen Markt agieren. Eine gemeinsame Sprache – und damit auch Fachsprache – ist somit unerlässlich.

## 2 Deutsch für Juristen am Goethe-Institut Turin

Die verschiedenen Goethe-Institute in aller Welt bieten eine Reihe an themenspezifischen Deutschkursen auch mit berufssprachlichem Fokus an, dabei kommen aber auch landeskundliche und fachspezifische Unterschiede zur Sprache. In diesem Zusammenhang gibt es an dem Goethe-Institut Turin, Italien seit dem Wintertrimester 2009 einen Spezialkurs *Deutsch für Juristen*, der sich an praktizierende Juristinnen und Juristen, Studierende der Rechtswissenschaft und alle, die Kenntnisse der deutschen juristischen Fachsprache benötigen richtet. Der Kurs ist ausgewiesen ab dem Niveau B1 und die bisherigen Teilnehmer, ausschließliche italienische Muttersprachler, verfügten über Deutschkenntnisse zwischen dem Niveau B1 bis hin zu C2.

Der Kurs ist in das Punktesystem der Weiterbildungskurse, die von der Anwaltskammer vor Ort gefordert werden, aufgenommen worden. Das heißt, jeder Teilnehmer erweitert nicht nur seine fachlichen Deutschkenntnisse, sondern bekommt für jede Stunde zwei Credits. Damit hat er durch die Teilnahme an drei Trimestern z.B. schon die komplett geforderten Credits für ein Jahr abgeleistet. Dies ist ein zusätzlicher hoher Anreiz, denn so wird das Deutschlernen nicht nur ein Freizeitvergnügen, sondern ist verbunden mit der notwendigen Fortbildung. Studierende wiederum bekommen ebenfalls einige Credits als Studienleistung angerechnet.

Durch diese positive Zusammenarbeit mit der Anwaltskammer ergibt sich auch für die Kundenwerbung eine erweiterte Zielgruppe. Neben der klassischen Werbung des Goethe-Instituts, wie Flyer, Broschüren, Internetauftritt, Mailinglisten, Mundpropaganda etc werden in diesem Fall auch aktive und angehende Juristen über E-Mail-Zuschriften und zum Beispiel das Informationsblatt der Anwaltskammer über den Kurs informiert. Bisher konnten ganz verschiedene Teilnehmer für den Kurs gewonnen werden: von praktizierenden Anwälten über Jura-Studierende und Anwaltsgehilfen bis hin zu Richtern. Die überwiegende Fachrichtung ist Zivilrecht, aber auch Straf- und Europarecht sind vertreten. In einer anfänglichen Evaluation formulierten die Kursteilnehmer relativ vage Ziele für den Besuch des Kurses und versprachen sich hauptsächlich eine Verbesserung des fachspezifischen Wortschatzes, gern bezogen auf ihr spezielles Rechtsgebiet.

## 3 Fachsprache Recht

Dabei soll der fachsprachliche Unterricht aber nicht nur die Fachterminologie *abarbeiten*, sondern in seiner Gesamtheit zu fachlicher Kommunikation befähigen.



Das meint dann auch typische Dialogsituationen, fachspezifische Textsorten oder syntaktische Besonderheiten, die dem Lerner vermittelt werden sollen. Dabei steht ein kommunikativer Ansatz im Mittelpunkt der Sprachvermittlung an den Goethe-Instituten.

Das *Grobziel* ist es, die Handlungsfähigkeit in juristischen Kontexten, also sowohl im Umgang mit Mandanten, als auch Kollegen sowie mit schriftlichem Material zu vermitteln und damit fachsprachliche Fertigkeiten und Arbeitsstrategien zu verbessern. *Feinziele* sind die Vermittlung und Einübung eines fachspezifischen Wortschatzes inklusive typischer Redemittel sowie auch der typischen Morphologie und Syntax, um Texte sowohl zu verstehen als auch selbst produzieren zu können. Dabei werden auch fachspezifische Kommunikationsverfahren wie zum Beispiel das Gutachten, das Urteil, die Abmahnung oder ähnliches besonders berücksichtigt. Außerdem sollen Strategien für das Lese- und Hörverstehen erarbeitet werden. Bei der mündlichen Reproduktion wird auch auf parasprachliche Aspekte wie Aussprache und Betonung sowie außersprachliche Ausdrucksmittel wie Gestik und Mimik geachtet. Dabei sind auch die Vermittlung von landeskundlichen Informationen und interkulturellen Aspekten unerlässlich. Auch diese sind speziell auf das Fach ausgerichtet, denn die Gepflogenheiten in deutschen Kanzleien und Gerichten können durchaus von denen anderer Nationen abweichen. Durch deren Thematisierung kann Interpretationsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher Inhalts- und Ausdruckssysteme vorgebeugt werden.

#### 4 Kursinhalte allgemein

Der Kurs orientiert sich damit an der Zielgruppe und deren Fachinteresse und die Inhalte sowie genutzten Materialien müssen in realer Beziehung zum juristischen Alltag stehen. Vermittelt werden Denk-, Rede- und Schreibenanlässe des Faches. Unerlässlich ist dabei authentisches, d.h. unbearbeitetes Material, wie zum Beispiel Fachtexte, die alle fachbezogenen Strukturmerkmale aufweisen. Das können Auszüge aus Gesetzen sein, Urteile, Kommentare oder Fachzeitschriften.

Natürlich geht es auch im fachsprachlichen Unterricht wie im allgemeinen DaF-Unterricht um die Kernkompetenzen Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben, die jeweils an themenbezogenen Aspekten erarbeitet werden. Hier seien einige Beispiele für einen Unterricht Deutsch für Juristen aufgezählt:

Sprechen:

- Simulation von typischen Gesprächssituationen (mit dem Mandanten, im Gerichtssaal,...)
- Simulation von Telefonaten
- Terminvereinbarung, -verschiebung, -absage
- Mündliche Zusammenfassung gelesener oder gehörter Inhalte

## Hören:

- Hörverstehen von Berichten, Interviews etc. in Funk und Fernsehen
- Personen vom Fach äußern sich zu juristischen Fragestellungen
- Nachrichtenbeiträge mit relevantem Hintergrund
- Geschichtliche Dokumentationen

## Schreiben:

- Anfertigen kürzerer Fachtexte (Urteilsbegründungen, Briefwechsel mit Mandanten oder Institutionen, ...)

## Lesen:

- Leseverstehen authentischer juristischer Texte (Urteile, Paragraphen, Kommentare, etc) aber auch aktueller Berichterstattungen zu juristisch relevanten Themen
- Kennenlernen von typischen grammatischen Besonderheiten, Fachlexik und typischen Formulierungen in juristischen Textsorten

Im Verlauf des bisherigen Kurses wurden dabei Themen aus allen Rechtsgebieten behandelt, es wurden aktuelle und saisonale Bezüge gesetzt sowie verschiedenste Medien für den Unterricht verwendet. Unter anderem sind Unterrichtsansätze dabei:

## Wahl aus verschiedenen Rechtsgebieten:

- Zivilrecht, Strafrecht, Jugendrecht, Grundrecht, europäisches Recht

## Saisonale Bezüge:

- Rechte im Urlaub, Urheberrecht z.B. Schutz der Marke Dresdner Christstollen, Schadenersatz bei Silvesterschäden

## Aktuelle Bezüge:

- Gleichgeschlechtliche Ehe, Lebensmittel-Skandale, Plagiat

## Klassische Literatur:

- Kafka: Vor dem Gesetz
- Portrait Kurt Tucholsky, Autor und Jurist

## Hören und Sehen:

- Interview mit Fernsehjuristen
- Hörtext Jurastudenten im Interview
- Filmausschnitt mit Heinz Ehrhardt
- Lieder zu Kriminalfällen

Geschichtliches:

- Fritz Haarmann
- Parteienverbot seit Beginn des 19. Jhd.
- Juristen und der Nationalsozialismus
- Geschichte der deutschen Verfassung

Beiträge der Lernenden:

- Fallbeispiele Lebensmittel- und Urheberrecht
- Vorstellung der Diplomarbeit
- Beispielbriefe zu Schriftverkehr mit deutschen Kollegen
- Artikelbeiträge in Fachzeitschriften.

## 5 Unterrichtseinheit Deutsche Verfassung

Das Themengebiet Deutsch für Juristen bietet eine Bandbreite an konkreten Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung. Allein die Vorstellung eines Falles, die Einbeziehung der betreffenden Paragraphen, die Gutachtenverfassung und der Vergleich mit dem tatsächlichen Urteil sowie die Klärung des spezifischen Wortschatzes und ggf. untypischer grammatikalischer Strukturen kann mehr als eine Unterrichtseinheit füllen. Dazu kommt die Schwierigkeit vieler Kursteilnehmer, wirklich kontinuierliche Präsenz im Kursverlauf zu gewährleisten. Daraus hat sich die Praxis ergeben, in jeder Kursstunde, die 100 Minuten umfasst, ein neues Thema zu bearbeiten. Dies schafft hohe Flexibilität aber auch gesteigerten Vorbereitungsaufwand. Dementsprechend ist nun eine Unterrichtseinheit entstanden, die ein übergeordnetes Thema benennt, welches einerseits Rückbezüge auf vorherige Kursstunden und Weiterkommen auf akkumuliertem Wissen ermöglicht, andererseits aber auch den jeweiligen Quereinstieg in ein Tagesthema erlaubt, sollten vorherige Kurseinheiten verpasst worden sein.

Der Kursverlauf zur deutschen Verfassung hat dabei folgende Unterrichtseinheiten umfasst:

1. Der Begriff Menschenwürde
2. Die Präambel der deutschen Verfassung
3. Verfassungsgeschichte
4. Verfassung als Thema im Studium
5. Freiheit und Gleichheit
6. Euthanasie/Organtransplantation/Patientenverfügung (aktueller Artikel in „die Zeit“)
7. Staat und Religion
8. Asylrecht

9. Einbürgerung
10. Trennungsgebot -> Neonazis (aktueller Bezug: Terrorzelle)
11. Parteienverbot
12. Die Rolle des Bundespräsidenten (aktueller Bezug: Rücktritt von Christian Wulff)

### 5.1 Einstieg in die Unterrichtsreihe

Begriffsdefinition ist immer Teil des fachsprachlichen Unterrichts. So sollte der Einstieg in die komplette Einheit in diesem Fall darüber geschehen. Die Teilnehmer bekamen das Wort *Würde* genannt und sollten dazu frei assoziieren. Es entfaltete sich ein Gespräch über Bedeutung des Wortes, später dann auch über Beispiele wie Würde be- oder missachtet wird. Mit dieser Basis wurde das folgende Zitat vorgelegt:

Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.

Und es wurde nun im nächsten Schritt geklärt, dass es sich dabei um Artikel 1 des Grundgesetzes handelt. Interessant war dabei die Einreihung in die deutsche Verfassungsgeschichte, denn natürlich hat die Herausstellung der Menschenwürde ihre Grundlage in deren Missachtung während des dritten Reiches. Interessant waren dann auch der Vergleich zum Artikel 1 der italienischen Verfassung:

Italien ist eine demokratische, auf die Arbeit gegründete Republik. Die oberste Staatsgewalt obliegt dem Volke, welches sie in den Formen und im Rahmen der Verfassung ausübt.

Und zum EU-Vertrag:

Durch diesen Vertrag gründen die hohen Vertragsparteien untereinander eine Europäische Union (im Folgenden ‚Union‘), der die Mitgliedstaaten Zuständigkeiten zur Verwirklichung ihrer gemeinsamen Ziele übertragen.

Dieser Vertrag stellt eine neue Stufe bei der Verwirklichung einer immer engeren Union der Völker Europas dar, in der die Entscheidungen möglichst offen und möglichst bürgernah getroffen werden.

### 5.2 Ein Einstieg in das Gesamtthema

Im Anschluss sollten die Lerner noch in einer Partnerarbeit aus Grundwerten, die auf Karten geschrieben waren (wie freie Meinungsäußerung, freie Berufswahl, freie Wohnortwahl etc) die zehn nach ihrer Meinung wichtigsten auswählen und nach ihrer ganz persönlichen Einschätzung sortieren und damit eine „eigene“ Verfassung zusammenstellen und danach im Plenum präsentieren. Hierbei mussten sie

argumentieren und Prioritäten formulieren. In diesem Zusammenhang kam weiterer Wortschatz der ersten 20 Artikel des Grundgesetzes zur Sprache.

Diese erste Kursstunde lieferte vor allem eine inhaltliche Basis, auf die in verschiedenen Folgestunden zurückgegriffen werden konnte, so bei einer Diskussion über das Thema Euthanasie oder auch zum Parteienverbot.

### 5.3 Kurseinheit 2 – Grammatik und Fachsprache

Nicht immer muss es in einem fachsprachlichen Unterricht zu jeder Zeit um die Fachsprache gehen. Genauso kann auch ein anderer Einstieg gewählt werden, um schließlich zu einem Element von Belang zu führen. So kann die Arbeit über relevante Grammatik zum Detailverstehen von Texten dienen, sei es dabei zum Beispiel die Syntax, typische Konnektoren, Nominalstil, Passiv statt Aktiv oder Nomen-Verb-Verbindungen die dementsprechend auftauchen.

Dies erfolgt in der zweiten Kurseinheit dieser Reihe, in der zunächst ganz allgemeine, und anscheinend einfache Fragen zur deutschen Syntax gestellt werden:

1. Aus welchen Elementen besteht ein deutscher Satz?
2. Welches ist das wichtigste Element im Satz und bestimmt die Ordnung der Satzteile?
3. Was ist der Unterschied zwischen Ergänzungen und Angaben?

Die Antworten werden in Partnerarbeit gesucht und dann im Plenum diskutiert sowie für alle schriftlich fixiert. Im Anschluss folgt eine weitere Übung zur Frage: *Welches Element steht an Position 1 in einem deutschen Satz?*

Aus den gegebenen Antworten – Nomen, Adverbien, Pronomen, Nebensätze, Angaben mit Präpositionen, Ortsangaben auf die Frage wo, Zeitangaben – sollen die Lerner die korrekte/n herausuchen und diskutieren. Im Verlauf der Diskussion ergibt sich, nach der anfänglichen Überzeugung, es könne sich nur um Nomen und Zeitangaben handeln – dann doch das Ergebnis, das alle Elemente an Position 1 stehen können, so lange sie nur eine besondere Betonung erzeugen sollen und/oder eine Verbindung zum vorhergehenden Text herstellen. Es folgen weitere Übungen, doch an dieser Stelle ist insbesondere der Bezug zu den darauf folgenden Inhalten interessant. Den Lernern wird folgender Text präsentiert:

Im Bewusstsein seiner Verantwortung vor Gott und den Menschen, von dem Willen beseelt, als gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa dem Frieden der Welt zu dienen, hat sich das Deutsche Volk kraft seiner verfassungsgebenden Gewalt dieses Grundgesetz gegeben.

Die Deutschen in den Ländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen haben in freier Selbstbestim-

mung die Einheit und Freiheit Deutschlands vollendet. Damit gilt dieses Grundgesetz für das gesamte Deutsche Volk.

Hiermit liegt die Präambel der deutschen Verfassung vor, die explizit eine geänderte Syntax nutzt, um bestimmte Betonungen zu erzeugen. So heißt es *Im Bewusstsein seiner Verantwortung...*, wobei sich der Leser fragen muss, um wen es sich bei *seiner* handelt. Erst später wird klar, dass es *das Deutsche Volk* ist. Damit hat sich die Übungsform an den Lernzielen und den Inhalten orientiert und auf diese Art werden die Lerner motiviert, Grammatik nicht nur als notwendiges Übel der deutschen Sprache zu betrachten, sondern als Instrument zur Pointierung ihrer Aussagen.

#### 5.4 Weiterer Kursverlauf

Im weiteren Kursverlauf spielten vor allem auch der Umgang mit unterschiedlichen Medien wie Internet, Filme, Whiteboard etc als auch ein Aktualitätsbezug eine große Rolle. Gerade letzterer ist für alle Lerner und für juristisch engagierte Personen vielleicht im Besonderen ein spezieller Anreiz, denn so können sie ihr im Kurs erweitertes Wissen auch durch eigene Lektüre oder Radio- und Fernsehbeiträge zu dem Thema nutzen. Ein Beispiel dafür war die Affäre Wulff. Im Kurs wurden die Rolle des Bundespräsidenten und die entsprechenden Paragraphen der Verfassung dazu beleuchtet. Interessant war besonders die freie Diskussion mit den Italienern über die interkulturellen Unterschiede der Wahrnehmung von Fehlverhalten von Staatsoberhäuptern. Die Beschäftigung mit diesem Thema auch aus juristischer Sicht hat bei den Kursteilnehmern das Interesse geschärft, innenpolitische Themen Deutschlands zu verfolgen. So waren sie zum Zeitpunkt der Abdankung des Bundespräsidenten bereits über die Hintergründe sowie die rechtlichen Aspekte der Nachfolge, Wahl etc wie im Grundgesetz festgelegt informiert. Dies bedeutete also einen Wissensvorsprung nicht nur sprachlicher Natur.

Andere Themen mit Aktualitätsbezug waren Sterbehilfe, anlässlich eines in der Zeit vom 20. Oktober 2011 erschienen Artikels über eine Ethikdebatte zu Euthanasie und Organtransplantation und die Diskussion um ein Parteiverbot der NPD anlässlich der Aufdeckung der rechtsextremen Zwickauer Terrorzelle. Es bestehen vielfältige Möglichkeiten auch unter anderen Oberthemen immer wieder den rechtlichen Aspekt einer aktuellen Berichterstattung herauszuarbeiten. Natürlich verlangt dieses einen zeitlichen und inhaltlichen Mehraufwand gegenüber dem normalen Deutschunterricht ab, bietet aber auch eine große Herausforderung für die Lehrkraft, den benannten Bezug zwischen Sprache und Inhalt immer wieder auf verschiedenen Ebenen herauszuarbeiten.

## 6 Fazit

Während in Deutschland also zahlreiche Juristen an Kursen teilnehmen, um die umständliche Gesetzes- und Verwaltungssprache verständlicher zu machen um damit unter anderem auch mit ihren Mandanten besser interagieren zu können, so gilt es im Ausland für die interessierten Rechtswissenschaftler, diese komplizierte Sprache erst einmal zu erlernen. Sie sollen ersehen wie der Wortschatz zwischen Normal- und Fachsprache abweichen kann, wie Syntax und grammatikalische Formen sich ändern (bevorzugter Nominalstil ist da nur ein Beispiel) und welche speziellen Redemittel zum Einsatz kommen. Gut kann hier das fachliche Wissen der Lerner immer wieder als Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung dienen. Schwierig bleibt oft die Heterogenität der Gruppe sowohl was inhaltliche Belange angeht (verschiedene Rechtsgebiete, verschiedene juristische Berufe etc) als auch was das Sprachniveau betrifft. Der Vorbereitungsaufwand für die Lehrkraft ist hoch und wird durch wenig vorhandenes Material zum Thema DaF für Juristen erschwert.

Anregungen kann eine Lehrkraft dabei aus verschiedenen Quellen bekommen, geeignet ist dabei natürlich besonders das Internet. Es gibt gute Übersichten aller deutschen Gesetzestexte, Rechtswörterbücher aber auch Fachblätter für Jura, die einem bei der Erstellung des Hintergrundmaterials sehr hilfreich sein können. Auch Wikipedia oder Zeitungsbeiträge können genutzt werden, genauso wie Material von der Bundeszentrale für politische Bildung oder Filme der verschiedenen Fernsehkanäle. „Ratgeber Recht“ sei hier nur als ein Beispiel genannt.

Problematisch ist es natürlich – wie so oft im Internet – aus der Fülle der Informationen zu filtern und gerade bei Fachthemen auf Korrektheit und Relevanz zu filtern, speziell dann, wenn die Lehrkraft keine zusätzliche Ausbildung im Fachthema – in diesem Fall Recht – hat.

Dies ist aber nicht nur von Nachteil, denn so motiviert es die Lerner, komplexe Sachverhalte vereinfacht in der Fremdsprache vorzubringen. So können sie ihre Sprachkenntnisse und ihre Fachkenntnisse in gleichem Maße einbringen und die Lehrkraft bleibt der Experte für sprachliche Verfeinerung und die Didaktik. So bleibt zu hoffen, dass es ihnen damit nicht so ergeht, wie dem Schriftsteller Max Halbe, denn der biss sich „an den verabreichten logisch-juristischen Definitionen die Zähne aus“ und definierte sie „als steinharte ungenießbare Brocken“. Diese genießbar zu machen bleibt die spannende Herausforderung der Lehrkraft.

## Literatur

Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Langelahn, Elke (2008): „Zunächst ist zu fragen, ob ... man das Gutachtens schreiben nicht doch lernen kann“ – das Jura-Fachsprachenangebot 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*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Schmuck, Michael (2006): *Deutsch für Juristen, vom Schwulst zur klaren Formulierung*. Köln: Schmidt (Otto).
- Römermann, Volker und Paulus, Christoph (Hrsg.) (2003): *Schlüsselqualifikationen für Jurastudium, Examen und Beruf*. München: Beck.
- Schnapp, Friedrich E. (2004): *Stilfibel für Juristen*, Münster: Lit. Verlag.
- Schneider, Wolf (2001): *Deutsch für Profis – Wege zu gutem Stil*. München: Goldmann.
- Stepputtis, Beate (2010): Die juristische Falllösung - Vermittlung relevanter sprachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen von studienbegleitenden Angeboten für internationale Studierende. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Walter, Tonio (2002): *Kleine Stilkunde für Juristen*. München: Beck Juristischer Verlag.
- Namuth, Kerstin; Lüthi, Thomas (2009): *Gesprächstraining Deutsch für den Beruf: Kommunikation am Arbeitsplatz. Ein Trainingsprogramm für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.



# **Bärenstark und bienenfleißig: Tiere bewerben sich um einen Platz auf der Arche Noah – Ein modularisiertes und erweiterbares Kurskonzept zum kreativen Schreiben**

*Martin Lange (Kiel, Deutschland)*

## **1 Zielgruppen, Anwendungsgebiete und -vielfalt**

Im Folgenden beschreibe ich ein Kurskonzept, welches ich vielfach im In- und Ausland mit Lernenden der deutschen Sprache auf Niveaustufen von B1 bis zu C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erprobt habe. Die Freude der Lernenden an dem Thema und die zahlreichen, oft überaus kreativen Produkte der Lernenden haben mich bewogen, das Konzept auf der Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen und es im Forum Unterrichtspraxis gemäß dessen Motto „Aus der Praxis für die Praxis“ mit Kolleginnen und Kollegen aus der DaF-/DaZ-Praxis zu teilen. Das Konzept ist auch im schulischen Kontext anwendbar. Ebenso lässt es sich auf den Unterricht weiterer Fremdsprachen übertragen.

Da es sich um ein modularisiertes Konzept zum kreativen Schreiben handelt, das um weitere Kommunikationsformen, Sprachhandlungen, Diskursformen und Elemente des Fertigkeitstrainings erweitert werden kann, lässt sich der Umfang des Projekts an verschiedene Zielgruppen, Lernziele und die zur Verfügung stehende Zahl von Unterrichtsstunden anpassen.

## 2 Ansatz

Das Konzept basiert auf einem spielerischen Einstieg zum Thema „Bewerbung“ – zu einer zunächst recht ungewöhnlich anmutenden Bewerbung, da die Kursteilnehmenden (KT) sich im Verlauf der Kurseinheit in der Rolle eines Tieres um einen Platz auf der Arche Noah bewerben müssen. Die Idee zu einer solchen Herangehensweise entstand vor vielen Jahren anlässlich eines mehrtätigen sog. „Inter-Uni-Seminars“ zum Rahmenthema „Mensch und Tier“ für japanische Deutschlernende auf Niveau A2-B1 während meiner Dienstzeit als DAAD-Lektor in Japan. Seitdem habe ich es in vielfachen Lehr-/Lernkontexten in mehreren Ländern und an meiner eigenen Hochschule vielfach erprobt und weiterentwickelt. Das Projekt knüpft einerseits an verschiedene Vorkenntnisse der Teilnehmenden an, trainiert andererseits aber Fertigkeiten und entwickelt die Kenntnisse weiter. Dies führt auch zu einer Sensibilisierung für wesentliche Punkte, die eine entscheidende Rolle für spätere, reale Bewerbungen um Stipendien, Jobs oder Praktikumsplätze spielen, welche letztere gerade in den vergangenen Jahren zu Pflichtelementen in Bachelor- und Masterstudiengängen geworden sind.

## 3 Einstiegsphase: ein Ratespiel (Bereich Biologie)

Der Kursleiter oder die Kursleiterin (im Folgenden neutral mit „die Lehrkraft = LK“ bezeichnet), bittet eine/n Kursteilnehmer/in (im Folgenden „TN“ genannt) als „mutige/n Freiwillige/n“ nach vorn und zeigt nur dieser Person einen Zettel, auf welchem der Name eines Tieres, am besten mit dazugehörigem Artikel, geschrieben steht, z.B. „-r Pinguin“ oder „-s Känguru“.

Die LK sagt nun, dass die freiwillig nach vorn gekommene Person nun nicht mehr der allen bekannte Student „XY“, sondern ein Tier sei, dessen Identität die Gruppe durch Entscheidungsfragen (Ja/Nein) zu erraten habe. Das „Tier“ selbst darf nur mit „Ja“ und „Nein“ antworten, körpersprachlich allenfalls ein „Jein“ ausdrücken und keinesfalls wie ein Pinguin watscheln oder wie ein Känguru einher hüpfen und so die intellektuellen Fähigkeiten seiner Mitlernenden unterfordern. Erfahrungsgemäß kommt die Gruppe zu Fragen folgender Art:

- Lebst du... (in Afrika, der Antarktis, Australien/im Wald/im Wasser o.Ä.)?
- Frisst du... (Fische, Gras, Blätter usw.)?
- Kannst du... (fliegen, klettern, tauchen, nachts sehen, singen usw.)?
- Hast du... (Hörner, Flügel, Streifen, scharfe Zähne usw.)?
- Bist du groß?

Natürlich lässt sich die zuletzt aufgeführte Frage, die ja Auskunft über die Identität des zu ratenden Tieres geben soll, nicht zielführend mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Die LK kann nun sagen: „Eine Maus denkt, dass die Katze groß ist, und

eine Katze denkt, dass das Pferd groß ist. Bitte benutzen Sie doch den Komparativ: ‚Bist du größer als ...?‘“.

Auch bei den erstgenannten Fragen muss die LK eventuell eingreifen und darauf aufmerksam machen, dass nach deutschem Sprachgebrauch Tiere nicht irgendwo „wohnen“ sondern „leben“, dass sie nicht „essen“, sondern „fressen“. Es geht also um die semantische Reichweite von Ausdrücken, die das Deutsche für die Kategorien „Mensch“ bzw. „Tier“ vorsieht. Evtl. ist auch Hilfestellung zu leisten, wenn die Fragenden nach Formulierungshilfen suchen, z.B. „Wie heißt der Mund von einem Vogel?“ oder „Wie heißt das, wenn ein Affe auf einen Baum geht ...?“ usw. Der Spaß am Raten, der Wunsch die Identität des Tieres zu erfahren, führt meist zu einer natürlichen Neugierde und zum Erfragen von Vokabeln, die zu kennen man hier braucht oder erwünscht.

Ist die Identität des Tieres schließlich ermittelt, wird diejenige Person, die richtig geraten hat, als nächste/r Freiwillige nach vorn geholt, um in der Rolle eines anderen Tieres noch einmal das Ratespiel zu spielen. Hat man es zwei- bis dreimal gespielt, leitet man zum nächsten Schritt über.

#### 4 Zwischenschritt: Ableitung von Beschreibungskategorien für die Tiere (Bereich Grammatik: Nominalstil)

Bei diesem Schritt rekapituliert man im Gruppengespräch noch einmal die zuvor mündlich vorgetragenen Ratefragen und sammelt diese schematisch links an der Tafel (siehe Fragensammlung oben). Anschließend wird jeder Frage eine Kategorie in nominalisierter Form zugeordnet, so wie sie beispielsweise auch in einem Formular vorkommen könnte. Daraus ergibt sich in etwa folgendes Tafelbild mit Überschriften oder Beschreibungskategorien:

Lebst du in ... ?	⇨ „Wohnort“ / Lebensraum
Frisst du ....?	⇨ Ernährung
Kannst du .....?	⇨ Fähigkeiten
Hast du Hörner etc. ?	⇨ Aussehen / Bes. Merkmale
Bist du größer als ... ?	⇨ Größe

Abb. 1: Erweitertes Tafelbild mit ergänzten Beschreibungskategorien im Nominalstil

Der Nominalstil ist ein wesentliches Element wissenschaftlicher Texte und wird daher immer auch in studienrelevanten Sprachstandsprüfungen wie in der DSH

oder dem TestDaF abgeprüft. Auf diese Weise werden - quasi „en passant“ - also auch prüfungs- bzw. studienrelevante grammatische Transformationen vermittelt bzw. wiederholt und eingeübt. Dabei gilt es auch auf semantische Nuancen hinzuweisen, wie etwa die Unterscheidung von „Wohnort“ und „Lebensraum“. Das Tafelbild bleibt im Hintergrund stehen bzw. wird als Folie für spätere Verwendungszwecke zwischengespeichert.

## 5 Exkurs 1: Noah und die Arche (Bereich Theologie bzw. Religionswissenschaften/Mythologie)

Die LK kündigt nun einen neuen Arbeitsschritt an und fragt, ob die TN einen Mann namens „Noah“ kennen, der ein großes Schiff gebaut haben soll. Es ist überraschend, dass a) selbst in atheistisch geprägten Herkunftsländern wie der Volksrepublik China der Ur-Mythos einer großen Flut und auch der Name Noahs nicht unbekannt zu sein scheinen und b) in welcher vielfältiger lautlicher Gestalt dieser Name in den unterschiedlichsten Herkunftssprachen der Teilnehmer zu existieren scheint: [nó:a:], [no:e:], [no:i:] oder mit stark behauchtem Auslaut wie etwa beim arabischen [no:ʕ:] mit pharyngalem Frikativ. Arabisch? Ja! Die Bekanntheit der Figur des Noah beschränkt sich keineswegs auf die Bibel und den christlichen Kulturkreis, auch bei den Muslimen ist Noah prominent, wird doch sein Wirken als Prophet in der 71. Sure des Koran erwähnt. Hier warnt Noah die Menschen wegen ihrer Sünden vor einer Strafe Allahs<sup>1</sup>. Wieder andere KT kennen Noah aus Erzählungen oder Kinderbüchern.

Um noch einmal für alle KT die Geschichte von Noah und seiner Arche ins Gedächtnis zu rufen, rekapituliert die Gruppe noch einmal kurz, wer Noah war, warum er ein Schiff (die Arche) baute, warum er Tiere mitnehmen sollte und was mit den zurückbleibenden Menschen passierte, schließlich wie ein Regenbogen das Ende der Flut anzeigte und die Reise glücklich endete.

An der Tafel ergibt sich vielleicht ein Tableau aus Versatzstücken, die von den KT genannt werden, z.B. so:

---

<sup>1</sup> Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Noah> (Fund 30.05.2012) Wikipedia gilt nicht immer als geeignetes Zitiermedium. Dennoch möchte ich es hier anführen, um zu zeigen, welche Verbreitung und Bekanntheit die Figur des Noah in den verschiedensten Kulturen und Sprachen aufweist: Zum Artikel „Noah“ [sic!] verzeichnet Wikipedia zum Zeitpunkt der Präsentation dieses Vortrags mehr als 55 parallele Versionen in anderen Sprachen, zu denen viele Muttersprachen unserer Kursteilnehmer gehören.



Abb. 2: Tafelbild: Versatzstücke zur Rekapitulation der Geschichte Noahs

Gemeinsam werden die Versatzstücke nun in eine Ordnung gebracht und die Geschichte der Arche Noah wird noch einmal zusammenhängend erzählt. Die Geschichte muss nur die essentiellen Elemente enthalten, die LK sollte nicht auf die Erwähnung des Ölbaumzweiges, der Taube, des Regenbogens oder der drei Söhne insistieren, da dadurch nur Zeit verloren geht.

### 5.1 Exkurs 2: Logistische Herausforderungen für Noah (Bereich BWL/Logistik)

Die LK erzählt als nächstes, dass man sich nun spielerisch in die Rolle Noahs versetzen wolle, der ja zum einen die vielen Tiere informieren muss über die drohende Flut, zum anderen jedoch viele der potentiellen Passagiere gar nicht genau kennt, geschweige denn über ihre Lebens- und Ernährungsgewohnheiten Bescheid weiß, welche er auch bei der Planung der Schiffsreise zu berücksichtigen hat. Mit einem Augenzwinkern wird nun auf Folie oder Powerpoint (ggf. auch mit einer Tafelzeichnung) eine fiktive Titelseite der „BALD-Zeitung“<sup>2</sup> präsentiert, die einem bekannten Boulevardblatt sehr ähnlich sieht. Dieses ist den KT zumindest vom Ansehen her bekannt, informiert seine Leser gern über Schrecknisse und Bedrohungen, weiß aber auch mit guten Ratschlägen die Welt zu verbessern oder einfach nur die Leser zu unterhalten. Noah hat sich also an die Presse gewandt und wird dort wie folgt präsentiert:

<sup>2</sup> Quelle für das BALD-Logo ist: [http://www.bald-zeitung.de/mambo\\_db/templates/bald/images/bald\\_top.png](http://www.bald-zeitung.de/mambo_db/templates/bald/images/bald_top.png) (Fund: 30.05.2012) Bei der „Bald-Zeitung“ handelt es sich um ein interessantes online-Medium, das sich ggf. auch für den Einsatz in Schreibklassen einsetzen ließe, um kreative Texte über die Zukunft schreiben zu lassen.

**Tiefdruck:**  
**Das kommt auf**  
**uns alle zu ...**

**Bald**  
UNERKLÄRLICH · ÜBERSINNLICH

**Die Flut naht**

**Noah: „Arche bald voll !**

**Bald rät: Jetzt bewerben !**

Abb. 3: Noah in der Presse

Die Tiere werden also aufgefordert, sich um einen Platz auf der Arche zu bewerben. Die LK kann darauf verweisen, dass es wohl Tiere gegeben hat, die von riesiger Gestalt waren, aber nur über ein sehr kleines Gehirn verfügten, weder des Lesens noch des Schreibens mächtig waren, so dass entweder die Warnungen vor der großen Flut sie nicht erreichte oder aber sie nicht in der Lage waren, sich für eine Mitreise auf der Arche zu bewerben. Kurz: eine nicht ganz ernst zu nehmende Theorie über das Aussterben der Saurier auf unserem Planeten, die bei den meisten KT zumindest ein Lächeln zur Folge hat...

## 6 Das Bewerbungsschreiben (Bereiche: Geschäftskorrespondenz und Biologie)

Die LK bittet nun die KT, sich ein Tier auszusuchen, in dessen Rolle sie ein zweiseitiges Bewerbungsschreiben verfassen. Es soll erstens ein Anschreiben an die Firma „Noah & Söhne“ verfasst werden, das den formalen Anforderungen der

Textsorte Geschäftsbrief bzw. Bewerbungsanschreiben entspricht. Zweitens ist anstelle eines – in diesem Kontext kaum sinnvoll erscheinenden – Lebenslaufs ein persönliches Profil des jeweiligen Tieres anzufertigen.

Es empfiehlt sich, den KT Abbildungen von Tieren mit Namensbezeichnung und den dazugehörigen Artikeln und Pluralformen zu präsentieren. Die Abbildungen können z.B. Bildwörterbüchern oder Tierpostern entnommen werden. Ich selbst habe großformatige Kopien der Tierabbildungen in Pawlak (1990) angefertigt und jeweils die Angaben zu Genus und Pluralform des jeweiligen Tiernamens ergänzt. Damit am Ende nicht zehn Briefe von Krokodilen eingehen, achtet KL darauf, dass jedes Tier nur einmal gewählt wird, um eine große Vielfalt von Tieren, wie wir sie uns von der Arche vorstellen, zu repräsentieren.

Ein ganz wichtiger Aspekt ist, dass die Teilnehmenden sehr motiviert sind, das von Ihnen gewählte Tier adäquat zu beschreiben. Schnell merken sie, dass ihnen bestimmte Wörter fehlen, die sie für diese Beschreibung brauchen. Ein kleines Experiment, das Sie an sich selbst ausprobieren können, funktioniert wie folgt: Bitte stellen Sie sich diejenige Fremdsprache vor, die Sie nach eigener Einschätzung am besten beherrschen und prüfen Sie nun, ob Sie die folgenden Abbildungen zu besonderen Merkmalen ohne ein (Bild)-Wörterbuch dieser Fremdsprache benennen könnten:

### Wortschatzarbeit: Details zum Wortfeld „Tiere“

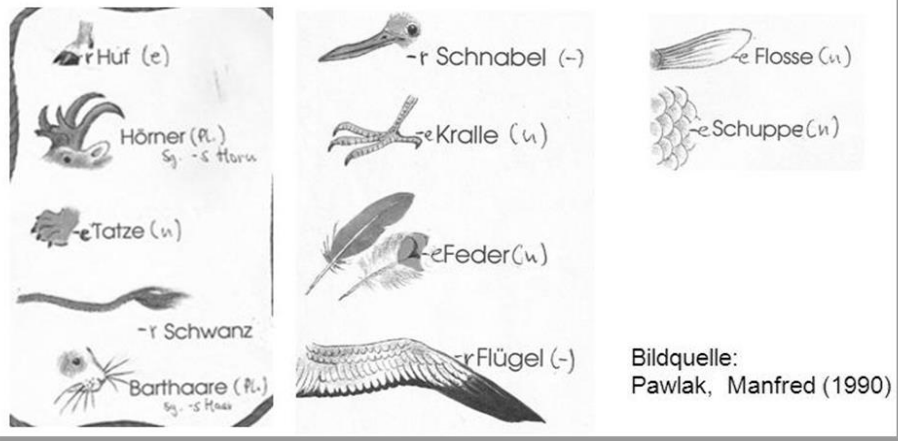


Abb. 4: Spezialwortschatz zur Beschreibung der Tiere (nach: Pawlak 1990: 36, 39, 43)

Während einer Befragung des Tagungspublikums der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache sah sich kaum jemand im Auditorium in der Lage, alle Ausdrücke in der von ihm als am besten beherrscht empfundenen Fremdsprache wiederzugeben. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erfahrungen in der Schreibklasse, doch die Teilnehmenden sehen in dem ihnen fehlenden Wortschatz eher eine Herausforde-

rung denn als Defizit, dessen man sich schämen müsste: Sie fragen gezielt nach Vokabeln und haben große Freude am Lernen der neuen Begriffe.

## 6.1 Das Anschreiben – Bestandteile eines offiziellen Bewerbungsschreibens

Bei der Erarbeitung des Anschreibens kann einleitend auf Vorkenntnisse der KT rekurriert werden: „Welche Teile eines Geschäftsbriefs gehören Ihres Wissens zu einer Bewerbung?“ Es werden Begriffe wie „Absender, Empfängeranschrift, Datum, Betreff, Anrede, Einleitung, Grußformel, Unterschrift“, evtl. auch „Anlagen“ genannt, die es nun gemäß zielsprachlicher Konvention auf dem leeren Blatt anzuordnen gilt. Wenig im Briefeschreiben geübten KT kann auch sofort der folgende Musterbrief (oder ein von KL verfasster eigener) präsentiert und die o.a. Bestandteile wie „Grußformel“, „Betreff“ usw. von KL benannt und von den KT mit Bleistift eingetragen werden.

Emilia Elefant Auf der Steppe 37 Südafrika  An die Fa. Noah & Söhne Schiffbauerdamm 17 Palästina	Natal, kurz vor der Flut
<b>Bewerbung um einen Platz auf der Arche für Ehepaar Elefant</b>	
Sehr geehrter Herr Noah, hiermit bewerbe ich mich mit meinem Mann um einen Platz auf Ihrer Arche.	
Wir brauchen etwas mehr Platz auf Ihrem Schiff, aber wir sind ..... und wir können ..... Auf der Arche können wir Ihnen helfen, denn ..... Unterwegs brauchen wir .....	
Es ist sehr wichtig, dass wir Elefanten mitfahren dürfen, weil .....	
Über eine positive Antwort würden wir uns sehr freuen.	
Ihre <i>Emilia Elefant</i>	
<b>Anlage</b> Persönliches Profil	

Abb. 5: Ein Musterbrief für die Bewerbung

Der Musterbrief verweist zum einen auf die formalen Bestandteile eines Bewerbungsansprechens, inhaltlich impliziert der Text aber auch die Aufforderung, argumentativ zu schreiben. Scheinbare Handicaps des Bewerbers werden relativiert, die Vorzüge der eigenen Person, besondere Fähigkeiten und Eignungen werden beschrieben. Solche Argumentationsstrukturen versuchen die Schreibenden nun auch in der Rolle des von ihnen gewählten Tieres aufzugreifen und anzuwenden. Im Zusammenhang mit weiteren Verwendungsmöglichkeiten der Schreibprodukte im Unterricht werde ich unten im Kapitel 9 „Das Vorstellungsgespräch“ eingehen.



## 6.2 Das persönliche Profil

Auf einem zweiten Blatt sollen die KT nun dem Herrn Noah einen genaueren Eindruck von sich vermitteln, Auskunft über ihr Aussehen, ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse geben. Zu diesem Zweck greifen wir wieder auf das erweiterte Tafelbild (s. Abb. 1 oben) und die dort aus den Fragen des Rätselspiels erschlossenen Beschreibungskategorien zurück.

Anlage zur Bewerbung von Emilia Elefant und Ehemann Emil

**Persönliches Profil**



**Aussehen/Besondere Merkmale:** dicke graue Haut, große Ohren, langen Rüssel, kräftige Beine. Mein Mann hat große Stoßzähne (er ist aber nicht gefährlich)

**Lebensraum:** die afrikanische Steppe, wir haben Verwandte in Indien und Thailand (etwas kleiner, aber nicht so kräftig)

**Größe:** ehrlich gesagt, nicht ganz klein (ca. 4 m hoch, 5 m lang)

**Ernährung:** strikt vegetarisch: Gras, Blätter. Wir sind auch mit Heu zufrieden und fressen garantiert keine anderen Tiere !!!

**Fähigkeiten:** Wir sind sehr stark, können schwere Dinge tragen, können gut hören, mit Wasser spritzen und sauber machen. Und wir sind freundlich zu allen. Wir vergessen nichts und helfen Ihnen sehr gerne, für Ordnung an Bord zu sorgen und die anderen Tiere zu unterrichten.

Abb. 6: Ein Musterprofil unter Anknüpfung an zuvor erarbeitete Fragen und Kategorien

## 7 Einige Arbeitsproben

Aus räumlichen Gründen beschränke ich mich im Folgenden auf eine kleine Auswahl von Produkten des Schreibunterrichts. Das erste von zwei Beispielen aus Russland (Abb. 7) genügt einigen der im Musterbrief vorgegebenen Formalia, weist jedoch inhaltlich kaum argumentative Züge auf wie im zweiten Beispiel (Abb. 8), das auch sprachlich komplexer ist:

Marija Schwalbe  
 auf einer Fels Nr. 6  
 im Sünden

An die Firma Noah & Söhne  
 Schiffbauerstraße 9  
 Wüste Sinai

Sehr geehrter Herr Noah  
 hiermit bewerte ich mich  
 um einen Platz auf  
 Ihrem Schiff.

Ich bin klein. Ich kann fliegen.  
 Ich bin sehr schön.

Mit freundlichen Grüßen  
 Ihre Marija Schwalbe.




Abb. 7: Die Bewerbung von „Marija Schwalbe“

Marina Pferd  
 Im russischen Dorf 8  
 Russland

An die Fa Noah & Söhne  
 Schiffbauerstraße 9  
 Wüste Sinai

28.04.2001,

Sehr geehrter Herr Noah,  
 hiermit bewerte ich mich um einen Platz  
 auf Ihrem Schiff.

Ich bin ein nützliches Tier. Ich kann  
 als Transportmittel dienen. Ich kann  
 auch Milch geben. Meine Milch ist  
 sehr lecker. Ich habe einen sehr  
 prachtvollen Schwanz, um die Mücken  
 wegzutreiben.




Abb. 8: Die Bewerbung von „Marina Pferd“

Wie den Arbeitsproben zu ersehen ist, können die KT durch eine kleine Illustration ihre künstlerischen Talente entfalten. Wer solche nicht hat, darf aus den Vorlagen abmalen. Zusätzlichen Spaß macht es allemal. Möglicherweise ergibt sich auch eine Diskussion, ob es im Heimatland üblich ist, der Bewerbung ein Bild beizufügen oder nicht und was hinter der einen oder anderen Konvention stecken mag.

## **8 Korrekturverfahren und eine Korrektheitskultur bei Bewerbungen**

Korrekturen der fertigen Einzelprodukte können z.B. in Kleingruppen (gegenseitige Korrektur) oder durch die LK erfolgen. Dabei ist mit Augenmaß vorzugehen, um nicht die Freude am Geschriebenen durch ein Rotstiftgewitter kaputt zu machen. Bisweilen genügt der Einsatz des Bleistifts: Unterstreichungen von Fehlerstellen oder behutsame Ergänzungen. Die KT können dann selbst die Korrekturen einfügen. Wichtig ist m.E. an dieser Stelle ein Hinweis auf das Ziel der Korrektheit von Bewerbungen. Die KT müssen erfahren, dass „im richtigen Leben“ Bewerbungen für Jobs, Praktikumsplätze oder Stipendien sofort aussortiert werden, wenn sie fehlerhaft sind. Je nach Lernniveau darf man keine perfekten Texte erwarten, Ziel sollte aber sein, eine „Korrekturkultur“ zu schaffen, in der die stete Verbesserung als Teil von Schreibprozessen erfahrbar wird.

## **9 Optionen zur Erweiterung des Kurskonzept**

Option 1: Die mündliche Präsentation der Briefe und Profile in einem „Vorstellungsgespräch“ vor der Gruppe

Durch die Erweiterung des Unterrichtskonzepts um die Fertigkeit des mündlichen Vortrags der geschriebenen Briefe und eine anschließende Frage- und Diskussionsrunde ergeben sich weitere Trainingsmöglichkeiten mit hochschulrelevantem Bezug: Deutliches Sprechen, Pausen, Blickkontakt, Haltung und Gestik können trainiert werden, in der Diskussion die Einübung sachlicher Kritik durch das Publikum, das argumentierende Sprechen zur eigenen Sache ggf. das Finden von Gegenargumenten oder Strategien zur Entkräftung von Bedenken anderer ... Leitfragen für die Diskussion könnten sein: „Soll dieses Tier mitfahren dürfen?“ – „Was hat Ihnen an der Bewerbung gefallen?“ – „Wie könnte dieses Tier Noah noch deutlicher überzeugen?“ usw.

Ein verblüffendes Beispiel eines gewissen „Kraus Krake“ (der Autor war Japaner und meinte wohl „Klaus“) zeigt, auf welche großartigen Ideen die KT kommen können: Zur Rede gestellt, warum denn ein ohnehin im Wasser lebender Krake an der Schiffsreise teilnehmen müsste, antwortete der Teilnehmer sehr eloquent, er könne für den Fall, dass die Arche ein Leck schlüge, dieses schnellstens mit einem

seiner acht Arme abdichten. Der Krake bekam Beifall und den Zuschlag für die Reise.

### Option 2: Arbeitsteilung an Bord: Wortfeld Berufe

An Bord können die Tiere sich auf verschiedene Arten nützlich machen und einander helfen, die lange stürmische Fahrt zu überstehen. Die LK kann nun fragen, in welchem Beruf welche Qualitäten und Fähigkeiten eine besondere Rolle spielen. Ein nachtaktives Tier mit gutem Gehör (wie die Eule) passt gut zum Berufsprofil eines Nachwächters. Die Eule gilt aber auch als weise und schreibt vielleicht, dass sie mehrere Sprachen beherrscht und an Bord im Falle eines Streits als Dolmetscherin oder vermittelnde Streitschlichterin tätig sein kann. Auf diese Weise lässt sich das Wortfeld „Berufe“ erarbeiten, und meistens macht es den KT viel Spaß, sich passende Berufe für ihre Mitreisenden auszudenken. Eventuell könnte die LK auch eine Schiffsfahrkarte (als kleine Belohnung für gute Schreibleistungen) ausstellen und dort den Namen des Tieres sowie den Beruf vermerken.

### Option 3: Die eigene Bewerbung untermauern

Im realen Leben ist es üblich, einer Bewerbung Zeugnisse, Diplome, Empfehlungen oder Gutachten hinzuzufügen. Jede/r Lernende sollte dazu angehalten werden, bei Jobs oder Praktika immer um ein qualifiziertes Zeugnis zu bitten, welches für die Dokumentation der im Lebenslauf beschriebenen Erfahrungen und Tätigkeiten von großer Bedeutung ist. Tatsächlich wünschen sich Dozenten, die z.B. um ein Gutachten für eine Stipendienbewerbung gebeten werden, von den Bewerbern einen Vorentwurf für ein Zeugnis oder Gutachten. Die Sprache in Zeugnissen und Gutachten hat wiederum eigene Regeln und Formulierungen, die die Studierenden kennen lernen sollten.

Im Kontext dieser Unterrichtseinheit können die KT auch eigenen Zeugnisse entwerfen, wie es z.B. die folgende Autorin tat: Eine gewisse „Julia Nachtigall“ untermauert ihre Bewerbung durch „Anlagen“, u.a. durch ein Diplom, nachdem sie ihre Dienste als Sängerin anbietet (Zitat: „Ich singe Sopran“) und auf der Arche im Unterhaltungsprogramm auftreten möchte:

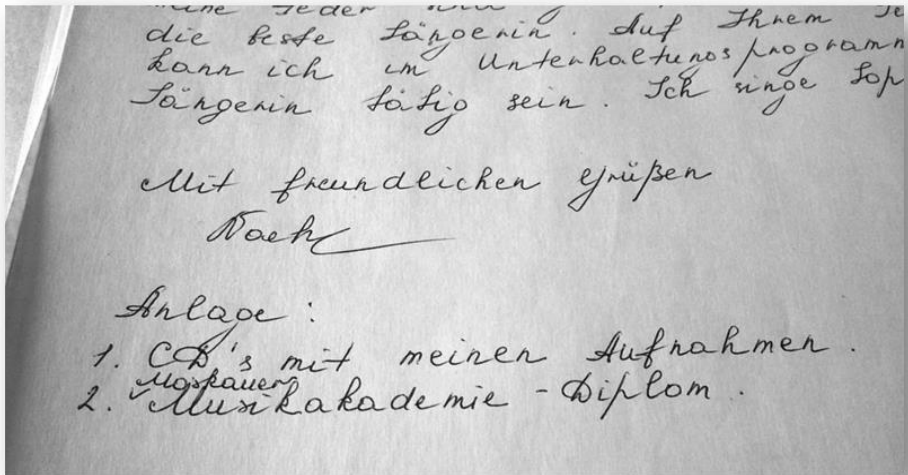


Abb. 9: „Julia Nachtigall“ sendet Anlagen

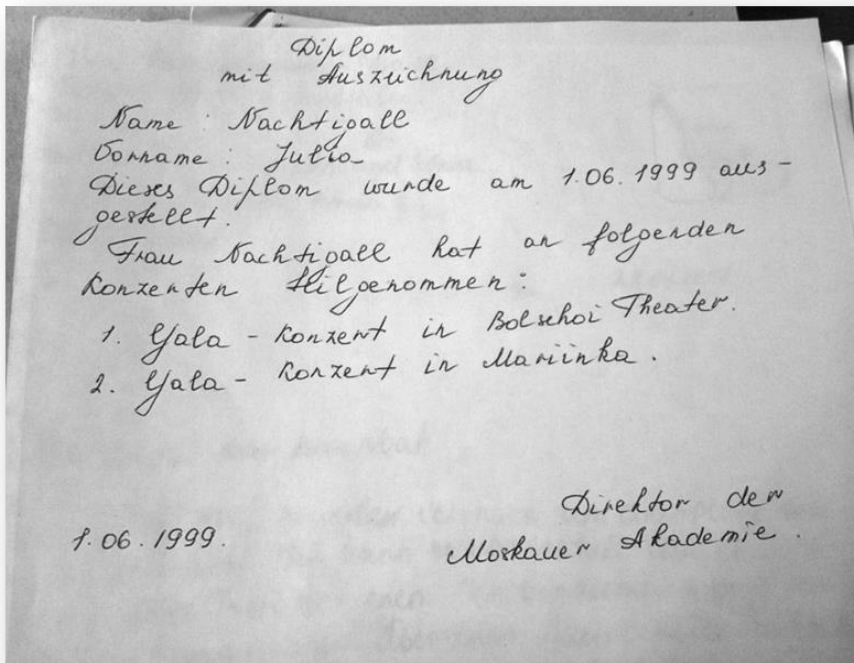


Abb. 10: Referenzen der Nachtigall

Während verschiedener praktischer Erprobungen dieses Unterrichtskonzept wurde mir u.a. auch das Diplom einer Biene vorgelegt, die an der „Honig-Akademie“ studiert hatte. Eine Laborratte, die als Fähigkeit angab, schnell viele Nachkommen produzieren zu können, falls Noah da Futterbedarf für andere Tiere hätte ... [!], reichte mit der Bewerbung eine Teilnahmebescheinigung an einem „Survival-Training“ ein. Sie werden staunen, welch kreative Ideen Ihre Lernenden hier entwickeln können.

#### Option 4: Die eigene Bewerbung untermauern

Statt ihre fertigen Produkte in die Aktentasche zu stecken, wo sie niemand mehr ansehen wird, können die KT ihre Bewerbungsschreiben mit Profil auch an Stellflächen oder Wänden, z.B. im Flur des Lehrgebiets, der Schule oder des Seminars ausstellen. Die Produktorientierung – hin zum Ziel einer Ausstellung - kann die KT motivieren, ggf. noch einmal ihre Texte zu überarbeiten, um ein höheres Maß an Korrektheit zu erreichen.

Gegebenenfalls kann die LK noch das Wortfeld der biologischen Taxonomie einführen und die KT auffordern, die Ausstellung nach „Gattungen“ (Säugetiere, Insekten, Vögel, Fische, Reptilien und Amphibien) auf den Ausstellungstafeln anordnen zu lassen.

Durch die Ausstellung bekommen die KT die Möglichkeit, ihre hart erarbeiteten und kreativen Produkte auch anderen Menschen zu präsentieren, was sicherlich der Motivation zum Deutschlernen förderlich ist und manche/n Teilnehmer/in mit Stolz auf die eigene Arbeit erfüllen wird.

## 10 Widrigkeiten bei der Umsetzung – ein Wort der Vorsicht

Es sei nicht verschwiegen, dass bei der spielerischen Beschäftigung mit einer religiösen Ausgangsgeschichte auch Probleme auftreten können. Eine Kollegin berichtete mir, sie habe das Unterrichtskonzept in einer Vertretungsstunde erprobt und sei auf folgende Schwierigkeit gestoßen: Eine durch ihr Kopftuch als Muslimin erkennbare Studentin habe gesagt, sie könne keinen Brief an Noah schreiben, da dieser im Koran ein Prophet sei und man nicht mit der Religion spiele. Die Kollegin äußerte gegenüber der Teilnehmerin Verständnis für diese Haltung, bat die Studentin aber, die Briefe der anderen KT anzuschauen bzw. ihrem Vortrag zuzuhören. Am Ende habe die Studentin dann auch mitdiskutiert.

Es ist auf jeden Fall auf solche Befindlichkeiten Rücksicht zu nehmen. Die Frage, inwieweit man hier spielerisch mit biblischen oder im Islam als Propheten geltenden Figuren umgehen darf, ist Anschauungssache. M.E. darf es hier nicht zu Verletzungen der Gefühle von Menschen kommen, die ihre Religion ernst nehmen. Andererseits kann ein fröhlicher Umgang mit dem Thema, das uns durch viele kreative Ideen überrascht und auch zum Lachen bringen kann, zeigen, dass

Religion immer auch Quell verschiedener Formen von Spiritualität sein bzw. Faszination und Freude an den Produkten der Schöpfung auslösen kann.

## 11 Schlussbemerkungen

Mit dem vorliegenden Kurskonzept lassen sich verschiedenste Fertigkeiten auf sehr kreative Weise umsetzen und an die unterschiedlichsten Lehr- und Lernkontexte anpassen, sei es bezüglich des Alters der Lernenden, ihres Sprachstandes oder ihres Lernortes: Schule, Berufsvorbereitung, Studium. Die kulturübergreifende Bekanntheit der Noah-Figur und seiner Arche sowie die scheinbar universelle Faszination des Menschen für die Tierwelt bieten Schreib- und Sprechanlässe, die die Teilnehmenden mit Hingabe aufgreifen und die zahlreiche sprachliche Handlungen evozieren, und die - mit Spaß vermittelt - ernste Inhalte und Kulturtechniken näher bringen, wie sie in Studium und Beruf gefordert sind.

## Quellen

Pawlak, Manfred (1990): *1000 Wörter und Bilder*. Herrsching.

Zur Figur des Noah in der Bibel, im Koran und weiteren Quellen:

<http://de.wikipedia.org/wiki/Noah> (Zugriff: 30.05.2012).

Logo der Bald-Zeitung: [http://www.bald-zeitung.de/mambo\\_db/templates/bald/images/bald\\_top.png](http://www.bald-zeitung.de/mambo_db/templates/bald/images/bald_top.png) (Zugriff: 30.05.2012).





## **Alles Wetter oder was? Zum Smalltalk im DaF-Unterricht**

*Hans-Joachim Schulze (Helsinki, Finnland)*

Im Rahmen des Projektes Unterrichtsmaterialien im sog. QualiDaF-Netzwerk (ein Netzwerk von DeutschlehrerInnen an Hochschulen und Universitäten in Finnland zur Qualitätssicherung im DaF-Unterricht) beschäftigten wir uns mit dem Thema Small Talk im DaF-Unterricht. Wir wählten dieses Thema, weil es in der Praxis und damit sicher auch im Unterricht meistens an erster Stelle steht. Im deutschsprachigen Raum ist es traditionell üblich, eine Konversation (sei es nun privat oder geschäftlich) mit einem kurzen Small Talk zu beginnen. Diese kleine Unterhaltung kann verschiedene Gründe haben, auf die ich später noch eingehen werde.

In unserem Projekt haben wir Beispiele aus unserem eigenen DaF-Unterricht zum Thema Small Talk miteinander verglichen und darüber diskutiert. Dabei kamen sehr viele verschiedene Aspekte zur Sprache, über die so manche(r) von uns vorher nicht einmal nachgedacht hatte. Ich werde die geleistete Arbeit folgendermaßen zusammenfassen: zuerst eine Übersicht über verschiedene Definitionsmodelle zum Small Talk, danach die Frage nach den (un)passenden Themen, anschließend Ausführungen zu einigen Aspekten bei der Unterrichtsgestaltung und am Ende eine Zusammenfassung der Ergebnisse.

Der DUDEN bezeichnet den Small Talk als „leichte, beiläufige Konversation“ (vgl. DUDEN 2012) und gibt folgende Wörter als Synonyme an: Geplauder, Plauderei, Plauderstündchen, Unterhaltung und Konversation. Bei WISSEN.DE (Partner von FOCUS-Online) dagegen liest man: „Das englische Small Talk heißt wörtlich übersetzt »kleines Gespräch«. Damit ist eine leichte Unterhaltung gemeint, wobei vielfach die Konnotation von »oberflächlich« mitschwingt.“ (vgl. WISSEN

2012) Beiden Definitionen scheint eines gemeinsam: der Small Talk wird wohl als mehr oder weniger *unnichtiges* Gespräch am Rande einer bedeutenderen Sache angesehen. Dem gegenüber stehen solche Ausdrücke wie Kommunikationsstrategie, Beziehungskommunikation oder auch Wendungen wie die Kunst des Plauderns (vgl. CAREER-X 2012) und Small Talk als Eisbrecher (vgl. EXPERTO 2012).

In unserem Projekt sind wir der Meinung, dass der Small Talk durchaus von großer Bedeutung sein kann; dient er doch vielfach dem sanften Einstieg in eine ernsthaftere Kommunikation und damit verbunden in engere Beziehungen zwischen Personen unterschiedlicher Herkunft und verschiedenen Kulturkreisen. Das gilt vor allem im Geschäftsleben, aber auch im privaten Bereich. Um erfolgreich Geschäfte mit deutschsprachigen Partnern zu machen oder sich gelungen in eine – für den Nichtdeutschsprachigen – neue und ungewohnte Lebenswelt zu integrieren, gehört eben auch die Fähigkeit, die Kunst des Plauderns zu beherrschen. *Nur*: worüber sollte/müsste man denn nun plaudern können?

Meine Erfahrung im Unterricht ist (und da schließen sich die meisten KollegInnen im Projekt an), dass man auf die Frage, worüber man denn nun Small Talk machen könnte, fast immer als erste Antwort „das Wetter“ erhält. Obwohl ich der Meinung bin, dass man durchaus das Wetter als guten Einstieg wählen kann (wobei es zu diesem Thema meist nicht viel zu sagen gibt), so widerstrebt es mir dennoch, beim *eigenen* Small Talk mit Deutschsprachigen sofort auf diese Schiene zu gehen. Eher erkundige ich mich bei bereits bekannten Personen über deren eigenes Wohlbefinden und/oder das der Familie. Auch die Frage nach der Anreise ist immer willkommen. Bei noch unbekanntem Personen hängt es jeweils von der Situation ab, auch hier drängt sich oft die Frage nach der Anreise oder der Herkunft als Einstieg auf. Weitere angemessene und gerne verwendete Themen sind laut unserer Erfahrungen Freizeitbeschäftigung/Hobby, Aktuelles und Sport.

Als nicht geeignete Themen werden oft genannt: Politik, Religion, Geld und Gesundheit (vgl. ABSOLVENTA 2012). Es versteht sich von selbst, dass Sexualität als absolutes Tabu gilt. Ebenfalls – und das vor allem in Deutschland – sollte das Thema Weltkrieg möglichst vermieden werden.

Wie der Begriff selbst schon sagt, ist der Smalltalk ein *kleines* Gespräch. Daher und auch aus unserer Erfahrung wissen wir, dass zu viel Smalltalk wiederum schaden kann. Eine gelungene Überleitung zur eigentlichen Sache zum richtigen Zeitpunkt gehört also auch zur Kunst des Plauderns. Das wollen und müssen wir immer wieder unseren Studierenden klar machen. Ich denke, dass man im Laufe der Zeit ein Gespür dafür entwickeln kann, wann der richtige Zeitpunkt zum Beenden der kurzen Einstiegskommunikation gekommen ist. Hier gilt auch – wie so oft im Leben – der Spruch: „Übung macht den Meister“.

Wie bereits in der Einführung erwähnt, wird der Small Talk meistens zu Beginn eines Sprachkurses behandelt, da dies auch der Realität entspricht. Daraus könnte man also schließen, dass dieses Thema nur einmal auf dem unteren Niveau (A1 nach dem CEFR) auftaucht und ansonsten dann vielleicht hin und wieder geübt wird, aber nicht mehr als eigenständiges Thema auf höheren Stufen (ab A2)

durchgegangen wird. Bei unseren Gesprächen sind wir aber zu dem Schluss gekommen, dass sich dieses Thema durchaus auch auf höheren Niveaustufen eignet, allerdings dann auf der sog. *Metaebene*. Dabei lassen sich sehr gut folgende Aspekte beleuchten: Image des Smalltalk, interkulturelle Komponente, Hierarchie, soziale Komponente, Verhaltensregeln und vieles mehr. Was meinen wir damit *konkret*?

Auch wenn der Smalltalk – wie bereits erwähnt – im deutschsprachigen Raum zu den traditionellen Gepflogenheiten gehört, gibt es gegenteilige Ansichten. Viele Leute kommen lieber sofort zur Sache, als sich unnötig mit leeren Wortplänkeleien herumzuschlagen. Anderen wiederum ist er besonders wichtig und man fühlt sich sogar beleidigt, wenn der/die Gesprächspartner/in nicht mitmacht.

Bisweilen wird behauptet, dass der Smalltalk mittlerweile zu den Soft Skills gehört, auch wenn dies nicht direkt in Stellenanzeigen benannt wird. Der Smalltalk als versteckte Schlüsselqualifikation? (vgl. ABSOLVENTA 2012) Auf jeden Fall ist er ein Türöffner im interkulturellen Handeln. Er bricht das Eis und liefert dem Gegenüber die ersten Informationen. Aber hier stoßen wir bereits auf das erste Problem: in anderen Kulturen (als der mitteleuropäischen) mag es zur Tradition gehören, dass man eben nicht die Zeit mit unnötigen Floskeln verschwendet, sondern sofort zur Sache kommt, egal ob geschäftlich oder privat. Das mag für Außenstehende manchmal schwer zu verstehen sein, muss aber berücksichtigt werden. Genauso wie ein Deutscher/eine Deutsche lernen muss, dass man in Finnland gerne schnell in die eigentliche Materie einsteigt, so sollte der Finne/die Finnin im Sprachunterricht verinnerlichen, dass er/sie die Kunst des Plauderns zumindest ansatzweise erlernen muss. Wobei es auch Unterschiede je nach Situation geben kann: ein Smalltalk mit der Kollegin am Arbeitsplatz ist vielleicht einfacher als das Geplaudere mit dem Geschäftspartner auf einer gemeinsamen Flugreise. Und die kurze Konversation mit dem Praktikanten der Firma ist sicherlich anders als das Gespräch mit der Chefin. Also Ort, Hierarchie und sogar das Geschlecht können die Art des Smalltalks beeinflussen.

Obwohl der Talk relativ kurz bleibt, kann er doch Vieles bewirken. Zum einen bringt er Menschen, die sich noch nicht kennen, näher und zum anderen erleichtert er den Einstieg in die ernsthaftere Materie (Verhandlungen usw.). Daneben sehen ihn Viele auch als gelungene Methode, sog. *peinliche* Situationen zu überbrücken. Ich denke, dass wir es zumindest im deutschsprachigen Raum oft als peinlich empfinden, wenn 2 oder mehrere Personen z.B. zusammen im Aufzug oder an der Bushaltestelle stehen und keine(r) sagt etwas. In Finnland mag das kein Problem darstellen, aber bei uns scheinen sich die Meisten unwohl zu fühlen. Da bietet es sich doch geradezu an, einen kurzen Smalltalk anzustoßen, um diese unangenehme Zeitspanne zu überwinden. Und wir müssen dies auch unseren Studierenden klar machen, denn oft erkennen sie gar nicht, was die andere Person mit diesem Gespräch bewirken will. Im Gegenteil: man kann es sogar falsch interpretieren als aufdringliche Neugierde oder sogar als sog. *Anmache*. Das führt zwangsläufig zu Missverständnissen, die aber schon im Vorfeld durch Aufklärung im Unterricht

vermieden werden können. Hier sind wir als Vertreter unserer Kultur sicher täglich gefordert.

Zusammenfassend können wir festhalten: der Smalltalk ist ein wichtiger Bestandteil der Kommunikation im deutschsprachigen Raum, er kann Türen öffnen, das Eis brechen und interkulturelles Handeln fördern. Andererseits kann er aber auch zum Stolperstein werden. Es bleibt die Frage, wie man denn nun dieses Thema konkret im DaF-Unterricht behandeln sollte/könnte. Dazu haben wir uns verschiedene Unterrichtseinheiten angesehen und kommentiert. Da fast jede(r) von uns in unterschiedlichem Kontext mit verschiedenen Zielsetzungen und Zielgruppen arbeitet, bleibt es dem Einzelnen überlassen, wie und was er/sie davon im Unterricht einsetzen möchte bzw. kann. Aber klar ist, dass dieses Thema auf jeden Fall behandelt werden muss und dass es auch auf verschiedenen Niveaustufen einsetzbar ist.

### **Quellen** (Zugriff auf alle angegebenen Quellen: 31.05.2012)

ABSOLVENTA: <http://www.absolventa.de/karriereguide/soft-skills/small-talk>, 2012

CAREER-X: [http://www.career-x.de/Karriere\\_Smalltalk.html](http://www.career-x.de/Karriere_Smalltalk.html)

DUDEN: [www.duden.de/rechtschreibung/Small\\_Talk](http://www.duden.de/rechtschreibung/Small_Talk), 2012

EXPERTO: <http://www.experto.de/b2b/unternehmen/vertrieb-verkauf/das-erfolgreiche-verkaufsgespraech-smalltalk-als-eisbrecher.html>

WISSEN: <http://www.wissen.de/synonym/i-small-talk-zwischen-geplauder-und-blabla>, 2012

# Plenarvortrag



# **Im oder gegen den Trend? – Oder: Woher sollen methodische Innovationen im Fach Deutsch als Fremdsprache kommen und was könn(t)en sie für die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften leisten?**

*Frank G. Königs (Marburg, Deutschland)*

## **1 Statt einer Einleitung: Eine Begründung für die Provokationen**

Der Titel des Beitrags enthält gleich mehrere Provokationen auf einmal:

Er geht davon aus, dass das Fach Deutsch als Fremdsprache – oder seine Vertreter – darauf angewiesen sind, sich ‚zum Trend‘ zu verhalten. Entweder sie schwimmen mit dem Strom oder sie schwimmen gegen ihn und verhalten sich bewusst anders als der stromlinienförmige Rest der Forschungswelt.

Die Formulierung der zweiten Titelfrage gibt der Vermutung Raum, dass es methodische Innovationen wahrscheinlich gar nicht gibt. Das könnte darauf hindeuten, dass sich in der Forschung des Faches eigentlich nichts Weltbewegendes tut.

Der durch die Klammer im Titel wenigstens angedeutete Irrealis unterstreicht die vorangehende Vermutung von fehlender methodischer Innovation und könnte (wieder ein Konjunktiv) die Vermutung nahelegen, es solle das große Lamento über ausgelassene Chancen, mangelnden Forschungsbeitrag oder die wieder einmal

schlechten Lehrer – in diesem Fall des Faches Deutsch als Fremdsprache – angestimmt werden.

Die letzte durch den Titel zum Ausdruck gebrachte Provokation weist darauf hin, dass die Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache nicht hinreichend ausgebildet worden sind.

Angesichts der Vielzahl von Provokationen ist es erstaunlich, wenn Sie als Leser den Text weiter lesen. Bevor ich auf die Provokationen und deren Ursachen zu sprechen komme, möchte ich zunächst ein paar Überlegungen zu dem Umfeld anstellen, in dem diese Provokationen überhaupt gedeihen können bzw. gedeihen konnten.

Das Fach Deutsch als Fremdsprache unterliegt – wie eigentlich alle akademischen Fächer – einem immensen Qualitätsdruck von ‚außen‘: Als universitäres Fach muss es sich zu den – aus meiner Sicht eher merk- als denkwürdig anmutenden – Initiativen zur Exzellenzförderung irgendwie verhalten, gleichzeitig aber auch auf die hochschulpolitischen Schlagwörter reagieren, die einen beträchtlichen Teil der mit Lehrerbildung befassten Fächer erfasst haben, als da sind *Kompetenz, Standards, Sprachförderung* oder *Integration*. Damit wird ein Zusammenhang hergestellt, um den sich das Fach selbst lange – und jetzt polemisiere ich noch einmal: viel zu lange – herumgedrückt hat, nämlich um eine Bestimmung des Verhältnisses zur ‚normalen‘ Lehrer- und insbesondere natürlich zur normalen Fremdsprachenlehrerausbildung. Das ist insofern bemerkenswert, als Deutsch als Fremdsprache in einem Bereich deutlich schneller als die ‚normale‘ Fremdsprachendidaktik war, nämlich in seinem Einbezug bzw. in seiner Kooperation mit der Erziehungswissenschaft. Die Überlegungen, Deutsch als Zweitsprache zum genuinen Bestandteil der Ausbildung von Lehrern aller Fächer zu machen, wie es sich an einigen Orten ja glücklicherweise bereits hat durchsetzen lassen, wäre ohne den (argumentativen und/oder institutionellen) Flankenschutz der Erziehungswissenschaften sicher nicht denkbar gewesen. Vielleicht kann man sogar so weit gehen und sagen, dass Deutsch als Zweitsprache seinen Zuwachs an öffentlicher Aufmerksamkeit genau diesem Umstand mitverdankt, wengleich sicher flankiert durch eine öffentliche Diskussion über Integration und die damit einhergehenden Probleme.

Schließlich gilt es aus meiner Sicht über den Terminus „Innovationen“ nachzudenken: Was meinen wir eigentlich, wenn wir von Innovationen reden? Die Ingenieurwissenschaften oder die Medizin haben es da, so meine ich, einfacher: Für sie ist Innovation sichtbar, wenn z.B. eine neue technische Konstruktion entsteht oder eine neue Behandlungsmethode einen Erfolg weil Heilung versprechenden Umgang mit einer Erkrankung ermöglicht. Verglichen damit sind Innovationen im Lehren und Lernen von Fremdsprachen weniger spektakulär, weniger tiefgreifend und wohl auch weniger eindeutig. Jedenfalls legt die fehlende öffentliche Aufmerksamkeit für die Forschungserträge des Faches diese Vermutung mehr als nahe.

Nun kann man darüber Klage führen, dass sich die Öffentlichkeit mehr für neue Autos oder neue Heilbehandlungsverfahren interessiert – es würde daran



allerdings wenig ändern. Stattdessen möchte ich einige Entwicklungen etwas genauer betrachten, um am Ende dieser Betrachtungen dann – zumindest in gewissem Umfang – zu einer Beantwortung der im Titel gestellten Fragen zu gelangen. Dies möchte ich in insgesamt vier Schritten zu tun: Ich möchte zunächst einen Blick auf ausgewählte methodische Trends tun und dabei stets diskutieren, welche konzeptuellen oder praktischen Veränderungen sie für den DaF-Unterricht mit sich bringen (2.) und im Anschluss daran fragen, was eigentlich aus den großen Methodenkonzeptionen der 70er und 80er Jahre geworden ist (3.) und warum dies so gekommen ist. Im Anschluss daran möchte ich der Frage nachgehen, was eine DaF-Lehrkraft denn wissen muss (4.), um ihrer Aufgabe gerecht zu werden, und schließlich möchte ich mit einigen Desideraten an die Forschung enden (5.).

## 2 Methodische Trends

Die folgende Darstellung kann und will naturgemäß keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Ihre Funktion ist vielmehr zu zeigen, in welchen Segmenten des Faches es Entwicklungen gibt, die das Fach zu Diskussionen anregen und die möglicherweise auch zu Veränderungen im Unterricht führen, zumindest aber beitragen.

Blickt man auf die Publikationen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen allgemein, so trifft man in den letzten Jahren häufig auf bestimmte Begriffe, die in der Entwicklung des Faches eine besondere Rolle zu spielen scheinen. Einer davon ist der Begriff der *Autonomie*. Er resultiert letztlich aus der Lernerorientierung, die in der Forschung in den 70er Jahren eingeleitet wurde, und soll zum Ausdruck bringen, dass Lernende selbst Herren ihrer fremdsprachlichen Lernprozesse sind. Lernende entscheiden nach dieser Vorstellung darüber, ob und wie sie lernen (Holec 1981, Little 1991; vgl. für den deutschen Forschungskontext dazu z.B. Barkowski; Funk 2005, Martinez 2008, Schmenk 2008, Tassinari 2010). Damit liegt bei ihnen auch die Verantwortung dafür, wie sie fremdsprachliche Strukturen verarbeiten und in den vorhandenen Wissensvorrat integrieren. Man kann die Entstehung des inzwischen anerkannten Konzepts der Lernerautonomie folgendermaßen erklären: Nachdem psycholinguistische Arbeiten gezeigt hatten, dass fremdsprachliche Aneignungsprozesse sich offenbar größtenteils einer Generalisierung entziehen<sup>1</sup> und nachdem daher gegenüber Tendenzen zu universalgrammatischen Konzepten eine gewisse Vorsicht angeraten zu sein scheint (ich verweise exemplarisch auf die Einzelgänger-Hypothese von Claudia Riemer 1997), lieferte das Konzept der Autonomie gleich in zweifacher Hinsicht einen Ausweg aus dem scheinbar

---

<sup>1</sup> Die bereits in der Kontroverse zwischen Sprachlehrforschung und Zweitspracherwerbsforschung in den 80er Jahren zum Ausdruck kommende gegenseitige Skepsis von Befürwortern und Skeptikern universell anmutender fremdsprachlicher Lernvorgänge gegenüber der jeweils anderen Richtung besteht bis heute fort, blickt man auf die hier skizzierten Entwicklungen einerseits und Arbeiten wie die von Keßler; Plessner (2011) oder Keßler (2006) andererseits.

missglückenden Versuch nach Generalisierung von empirischen Befunden zum fremdsprachlichen Lernen: Es eröffnet zum einen den Begründungszusammenhang für die Individualität fremdsprachlicher Lernvorgänge, indem es den Lernenden selbst mit der Verantwortung ausstattet, über eben diese Lernvorgänge zu entscheiden. Und es schafft zum anderen durch die positive Konnotation des Autonomiebegriffs – wer möchte nicht gerne autonom sein? – eine positive Einstellung gegenüber der damit einhergehenden Unmöglichkeit, Lernwege zu verallgemeinern. Um genau diesem Lernerbild zu entsprechen, wurden Unterrichtssituationen konstituiert, in denen Lehrende die Lernenden mit möglichst viel Material und damit Angeboten versorgten, die sie in die Lage versetzen sollten, umfassende Aufgaben zu bearbeiten und dabei quasi autonom zu entscheiden, welche Lernvorgänge sich denn bei ihnen abspielen sollten. Damit war allerdings nicht zwangsläufig gemeint, dass diese materialreichen Unterrichtssituationen bei den Lernern auch das Bewusstsein über ihre Lernvorgänge auslösen sollten. Methodisch gewendet bedeutet das Aufkommen der Autonomie also den Abschied von starren geschlossenen Methodenkonzepten und die Hinwendung zu materialreichen lernerseitigen Entscheidungsprozessen darüber, wie Lösungen für bestimmte fremdsprachliche Aufgaben durch die Lernenden zu erarbeiten sind.

Damit ist aber bereits das nächste wichtige Stichwort gefallen, nämlich das der *Aufgabenorientierung*. Seit etwas mehr als einem Jahrzehnt ist sie auch im Kontext der deutschen Forschung eine wichtige Größe (vgl. Müller-Hartmann; Schocker-von Ditfurth 2005, 2011; vgl. Ellis 2003 exemplarisch für die dem deutschen Kontext vorangehende Diskussion im englischen Sprachraum). Aufgaben werden dabei im Gegensatz zu Übungen als Problemlösungen verstanden, bei denen Lernende unter Hinzuziehung der ihnen verfügbaren Sprachmittel daran arbeiten, eine inhaltliche Aufgabenstellung angemessen zu bearbeiten. Nicht von ungefähr verbindet sich damit auch der Begriff „message before accuracy“ – der Inhalt ist wichtiger als die sprachliche Form. Ziel ist es dabei, dass Lernende eine Aufgabe nicht nur in ihren inhaltlichen Dimensionen zu erfassen lernen, sondern dass sie sich auch strategisch und reflektiert vergegenwärtigen, wie sie an die Aufgabenbearbeitung herangehen. Und im Idealfall reflektieren sie dabei auch über ihr eigenes Lernen, obwohl das ursprüngliche Konzept der Aufgabenorientierung dies keineswegs zwingend vorsieht. Aufgaben stellen damit einen klaren Gegensatz zu Übungen dar. Während Übungen darauf abzielen, sprachliche Mittel durch wiederholtes Trainieren verfügbar zu machen, sollen Aufgaben die Lernenden dazu befähigen, ihr inhaltliches Wissen bewusst zu machen und zu erweitern, um das mit der Aufgabenstellung verbundene Problem zu lösen. Konkret kann dies also z.B. so wie in Abb. 1 und 2 aussehen:

**Eine Firma vorstellen**

**Masch**

**Wir über uns**  
Die Firma Masch besteht schon seit 50 Jahren. Alfred Masch, der Großvater des heutigen Besitzers Mike Masch, hat als Maler mit fünf Arbeitern die Firma aufgebaut. Heute arbeiten in der Firma 25 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. 1992 hatten wir die Gelegenheit, den heutigen Firmensitz in Erfurt zu übernehmen, dort zeigen wir Ihnen gerne unser Sortiment.



**Unsere Kunden**  
Wir liefern über unsere Vertretungen nach Südeuropa (Portugal, Spanien und Italien) und nach Mittel- und Osteuropa (Polen, Litauen, Rumänien und Russland).



**Mit Freude schenken**

**Ihre Wünsche**  
Bestellen Sie bei uns Ihr Wunschgeschenk. Wir liefern es. Lassen Sie sich überraschen.

**Gartenzwerge**  
über 50 Modelle  
Wir bemalen sie nach Ihren Wünschen (ab 5 Stück).



**T-Shirt mit Aufdruck**  
Wir bedrucken T-Shirts mit Ihrem Foto oder Ihrem Firmen-Logo (ab 10 Stück).



**Traditionelle Thüringer Holzspielsachen und Weihnachtsartikel**



**Unsere Produkte**  
Unsere Produkte stellen wir in Deutschland und in der ganzen Welt her.



**A 4**  
Einen Prospekt lesen  
Sammeln Sie Informationen über die Firma:

Geschichte:  
Produkte:  
Kunden:

→ Ü 4

Abb. 1: Ein Beispiel für eine Aufgabe aus dem Lehrbuch „Optimal B1“ (Müller et al. 2006a: 25). „Optimal“ arbeitet mit Aufgaben und Übungen und hat Aufgaben entsprechend markiert.

**Eine Firma vorstellen**

1. Die Firma gibt es

a) seit 50 Jahren in Erfurt.  
 b) seit 50 Jahren.  
 c) seit 1992.

2. Die Firma produziert

a) Gartenzwerge, Weihnachtsgeschenke und Spielsachen.  
 b) Gartenzwerge und T-Shirts.  
 c) Fotos.

3. Die Geschenkartikel werden

a) nur in Deutschland produziert.  
 b) in Süd- und Mitteleuropa produziert.  
 c) in Deutschland und in anderen Ländern produziert.



**Ü 4**  
Welche Aussage steht in A 4? Kreuzen Sie an.



Abb. 2: Ein Beispiel für eine Übung aus dem Arbeitsbuch zu „Optimal B1“ (Müller et al. 2006b: 25).

Damit zeichnet sich spätestens seit dem Einzug der Aufgabenorientierung in die Fremdsprachendidaktik eine Akzentverlagerung ab – weg von der Anordnung, Gestaltung und Typisierung von Übungen und hin zu der Ausdifferenzierung von

problemlösenden Aufgaben und verbunden damit zur lernerseitigen Reflexion über Sprache und über die kommunikative Wirksamkeit sprachlicher Mittel.

Damit Lernende aber in die Lage versetzt werden können, den kommunikativen Ernstfall zu bewältigen – und auf nichts anderes zielen Aufgaben ja letztlich ab –, müssen sie an diese komplexe Aufgabenbearbeitung herangeführt werden. Es wäre zu kurz gegriffen, wollte man Übungen und nachfolgende Aufgaben in einen rein quantitativ determinierten Zusammenhang bringen. Methodisch wird der Weg von Übungen zu Aufgaben durch *Szenarien* unterstützt, wenn nicht gar gegeben. Was sind nun aber Szenarien? Nach Legutke (2010: 208) gilt: „Eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung von Texten mit Übungen und Aufgaben, die die Bedingungen schaffen helfen, dass herausfordernde Handlungsangebote (Zielaufgaben) von Lernenden auch bewältigt werden können, lassen sich als Szenarien beschreiben.“ Damit sind Szenarien „... themenzentrierte Ensembles von Texten, Übungen und Aufgaben, die einer Abfolge kommunikativer Handlungen und lernerischer Aktivitäten, teils erwartet und daher planbar, teils spontan, Kohärenz dadurch verleihen, dass allen Beteiligten ihr Sinn transparent wird“ (Legutke ebenda). Szenarien stellen damit ein methodisches Mittel dar, um den Aufbau einer fremdsprachlichen Kompetenz zu fördern, und dies u.a. durch die gemeinsame Arbeit an sprachlichen Fertigungsprofilen und an inhaltlich bestimmten Wissensbeständen.

**Weitere Gewissensfragen**

Arbeiten Sie in Gruppen. Wählen Sie eine Gewissensfrage aus. Entscheiden Sie sich für einen Standpunkt und sammeln Sie weitere Argumente.

<p><b>1</b></p> <p>Ihr Kollege surft während der Arbeitszeit stundenlang im Internet. Sie müssen aber bald gemeinsam eine Arbeit fertig haben und abgeben. Sie können den Termin sicher nicht einhalten, weil Ihr Kollege zu wenig arbeitet. Was sagen Sie Ihrem Chef?</p>	<p><b>2</b></p> <p>Der Mann einer guten Freundin geht fremd. Sie haben ihn zusammen mit der anderen Frau in einem Hotel gesehen. Sie glauben, dass Ihre Freundin keine Ahnung hat. Was tun Sie?</p>	<p><b>3</b></p> <p>Sie müssen nur noch ein paar Meter bis zu dem Haus gehen, in dem Sie wohnen. Vor Ihnen geht ein Mann, der einfach eine leere Kekspackung auf den Boden wirft. Sie ärgern sich sehr darüber. Was tun Sie?</p>
--	---	---

Abb. 3: Ein Beispiel für ein Szenario aus dem Lehrwerk „Schritte international 6“ (Hilpert et al. 2008: 54).

Man erkennt an dem Beispiel in Abb. 3, welche Herausforderungen damit für alle Beteiligten im fremdsprachlichen Klassenzimmer verbunden sind: Lernende müssen hier soziale, mediale, auch didaktische und lernstrategische Fähigkeiten nicht nur erwerben, sondern auch pflegen und ausbauen. Lehrkräfte müssen in einem solchen Unterricht nicht nur die entsprechenden Übungs- und Aufgabenformate in hinreichender Anzahl zur Verfügung stellen, sondern sie müssen gewährleisten, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, sich auf diese Begleiterscheinungen und notwendigen Implikationen selbstbestimmten Lernens einzulassen; sie

müssen also mit dazu beitragen, dass die gruppenspezifischen, motivationalen und lernstrategischen Voraussetzungen geschaffen werden (vgl. Legutke 2010: 209), damit Lernende sich in den Szenarien engagieren, aber diese eben auch als wichtiges Element ihres Sprachenwachstums begreifen.

Wenn wir uns in ein solches Szenario hineinversetzen und uns vorstellen, wie es unter Umständen ablaufen könnte, so stoßen wir dabei möglicherweise auch auf Lernende, die sich mit der Mitarbeit in einem solchen Szenario ebenso schwer tun wie mit dem Lernen. Die Vorstellung, dass die lernerseitige Autonomie Lernende automatisch in die Lage versetzt, angemessene Entscheidungen über das eigene Lernen zu treffen, wäre zweifelsohne mehr als naiv. Die Position des ‚Nun lernt mal schön autonom‘ ist mindestens ebenso weit weg von der Realität wie die Annahme, dass gute Lehrmaterialien oder eine freundliche Lernumgebung allein den Lernerfolg ausmachen. Lernprozesse sind – das haben zahlreiche Untersuchungen der letzten zwei Jahrzehnte gezeigt – viel differenzierter und auch komplizierter, als dass sie sich dem im besten Sinne naiven Fremdsprachenlerner so ohne Weiteres offenbaren und ihm den Weg in ein leichteres Lernen auf dem Silbertablett präsentieren würden<sup>2</sup>. Gerade angesichts dieses Befundes ist die Lernberatung in den letzten Jahren zu einem wichtigen Thema geworden. Sie ist vielfach notwendig, um Lernende überhaupt an die als wünschenswert erachtete Autonomie heranzuführen. Dabei ist es das Ziel der Beratung, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Lernprozess zu erkennen, zu reflektieren und mit den eigenen Lernzielen und den Lernvoraussetzungen insgesamt abzugleichen. Dazu bedarf es auf Seiten des Lernberaters eines bestimmten Vorgehens, aber auch eines bestimmten Vorwissens. So wird häufig die Sprachlernbiografie der Lerner aufgearbeitet, um vor diesem Hintergrund die tatsächlich eingeschlagenen Lernwege festzustellen und zu evaluieren. Gemeinsam mit den Lernenden wird dabei an einer Art Lernwegeinventar gearbeitet, das gleichermaßen der retrospektiven Bewertung als auch der prospektiven Adaption von Lernwegen dienen soll. Dass diese Form der lehrerseitigen Begleitung von Lernern im normalen Unterrichtsgeschehen nur höchst selten ihren Platz haben kann, dürfte auf der Hand liegen. Nicht von ungefähr wissen wir das Meiste über Lernberatung beim Fremdsprachenlernen entweder aus Sonderformen fremdsprachlichen Lernens wie dem Tandemlernen oder der tutoriellen Begleitung beim Online-Lernen oder aus empirischen Untersuchungen, in denen Lernberatung eine wichtige Daten- bzw. Dateninterpretationsquelle darstellt (vgl. z.B. Schmelter 2004, Hoffmann 2008, 2012, Claußen 2009, Stork 2011). In Deutsch als Fremdsprache steht Lernberatung übrigens deutlich enger in Verbindung mit Sprachförderung und entsprechenden Maßnahmen als in anderem Fremdsprachenunterricht, der sich nicht zuletzt aus institutionellen, aber auch aus bildungs- und sprachenpolitischen Erwägungen heraus gegen zusätzliche Sprachlernangebote sperriger erweist. Bereits aus diesen wenigen

---

<sup>2</sup> Nicht zuletzt daher rührt ja u.a. auch die oben erwähnte Skepsis gegenüber rein sprachstrukturell begründeten bzw. vermuteten universellen fremdsprachlichen Lernprozessen.

Anmerkungen dürfte zu schließen sein, dass der vielfach geforderte Wechsel vom Lehrer und Wissensvermittler zum Lernberater so einfach nicht zu vollziehen sein dürfte. Ich komme später noch einmal darauf zurück.

Wir haben in den bisher benannten methodischen Trends gesehen, dass sie zumindest mittelbar zu (teilweise) veränderten unterrichtlichen Arrangements führen. Diese Veränderungen sind auf veränderte Einsichten in fremdsprachliches Lernen zurückzuführen und erscheinen von daher auf den ersten Blick ganz folgerichtig. Wir können aus diesen Befunden nämlich ableiten, dass sich fremdsprachliches Lernen etwas anders vollzieht als lange Zeit angenommen; von daher bietet es sich an, die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts diesen Veränderungen anzupassen.

Es gibt jedoch auch Ansätze zu methodischen Veränderungen, die von außen an den Unterricht herangetragen werden. Ob sich dadurch auch immer methodische Veränderungen ergeben sollten, scheint mir – mindestens – eine offene Frage zu sein. Ich möchte dies an zwei Trends zeigen: Der erste ist die *auf Kompetenzmessung zielende Aufgabenentwicklung*. Insbesondere der schulische Fremdsprachenunterricht unterliegt bildungspolitischen Vorgaben, zu denen aktuell die Orientierung an Standards und Kompetenzen zählt. Nach meiner Beobachtung ist die Ausrichtung umstritten, zumal nicht ganz klar ist, was eigentlich mit Kompetenzen gemeint ist und wie sie gemessen werden können. Unabhängig von der nicht befriedigenden, weil die Vertreter der Praxis häufig verschreckenden Kompetenzdiskussion wird mit staatlicher Unterstützung an Aufgabensets gearbeitet, mit deren Hilfe die Erfassung von Kompetenzen möglich sein soll (vgl. exemplarisch Tesch; Leupold; Köller 2008, Meißner; Tesch 2010). Für Deutsch als Fremdsprache haben wir so etwas mit „Profile Deutsch“ als den Konkretisierungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens ja auch ein Stück weit vorliegen. Ich drücke mich auch hier um eine – gleichwohl notwendige – intensivere kritische Auseinandersetzung und begnüge mich mit dem Hinweis, dass damit Unterrichtswirklichkeit möglicherweise verändert wird. Die Gefahr, den Unterricht an dem auszurichten, was die Überprüfung ausmacht, ist ja nicht zu leugnen. Und auch der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache kennt dieses Phänomen natürlich, wenn Unterrichtsabläufe an DSH oder TestDaF orientiert werden. Hier hinkt die methodische Gestaltung nicht selten der – häufig genug nur implizit geführten – Zieldiskussion hinterher; natürlich ist es ein nachvollziehbares Ziel meines Unterrichts, dass dessen Teilnehmer den am Ende stehenden Test bestehen sollen! Wenn aber die Testformate und die Testgestaltungen Vorrang vor methodischen Überlegungen erhalten, muss die Frage erlaubt sein, ob das angemessen ist.

Eine ähnliche Frage muss angesichts eines gesellschaftlichen *Medienhypes* erlaubt sein. Wir erleben wieder einmal – und nicht zum ersten Mal in der Geschichte des fremdsprachlichen Lernens –, dass die technische Gestaltung den Takt für methodische Entwicklungen vorgibt. Vor Jahren hatte Dietmar Rösler (1983) unter Bezug auf die enge Abhängigkeit der Fremdsprachendidaktik von der Linguistik die Formulierung geprägt, dass die Fremdsprachendidaktik jedes Mal

niesen müsse, wenn die Linguistik sich erkältet habe. Ich habe den Eindruck, als habe inzwischen die technische Entwicklung die Rolle des Bazillenmutterschiffs übernommen. Wir reden mittlerweile über die unterschiedlichen Formen medial unterstützten Fremdsprachenlernens und lassen angesichts unserer Faszination über das, was technisch möglich ist, bisweilen die Frage ungestellt, ob jede technische Entwicklung tatsächlich Taktgeber für unterrichtsmethodische Veränderungen sein sollte. Vielleicht ist es so, dass nicht jede technische Entwicklung das Lernen tatsächlich voranbringt; vielleicht tut sie dies aber auch – nur wissen wir es vielfach noch nicht. Und so lange bewegen wir uns in einem Zustand, der die methodischen Entwicklungen als Reflex der technischen Entwicklungen ansieht. Das muss nicht schädlich sein, aber es muss auch nicht per se hilfreich sein. Ich möchte also nicht vor den digitalen Medien warnen, sondern davor, aus ihrer Existenz allein abzuleiten, dass Lernen besser oder effektiver geht. Und ich möchte dafür werben, dass wir diese Frage beständiger und systematischer bearbeiten.

Wenn ich an dieser Stelle ein Zwischenfazit ziehe, dann kann dies ungefähr so aussehen: Wir haben durch zahlreiche Forschungsergebnisse im Gegensatz zu vorangehenden Zeiten veränderte Einsichten in fremdsprachliches Lernen gewonnen. Diese veränderten Einsichten legen uns eine methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts nahe, die nicht in allen Punkten mit dem kompatibel ist, was wir aus der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts kennen. Sie sprechen für einen erhöhten Anteil an lernerseitiger Reflexion über fremdsprachliches Lernen, und sie sprechen für ein entsprechend ausgefeiltes und durchdachtes methodisches Inventar, das dem Lehrenden eine entsprechende Unterrichtsgestaltung gestattet. Gewiss wissen wir über die Wirksamkeit dieser methodischen Veränderungen noch nicht viel. Aber es lohnt sich, nach dieser Wirksamkeit zu suchen. Und es lohnt sich auch, die Frage zu stellen, was eigentlich aus den umfassenden Methodenkonzepten geworden ist. Darum soll es nun im folgenden Abschnitt gehen.

### **3 Was ist aus den Vermittlungsmethoden geworden – und warum?**

Insbesondere die späten 80er und die frühen 90er Jahren waren durch ein verstärktes Aufkommen der Methodendiskussion gekennzeichnet. Das Aufkommen der Alternativen Vermittlungskonzepte führte zu einer breiten Auseinandersetzung mit umfassenden Methodenkonzepten. Es ging also nicht nur um methodische Prinzipien oder Verfahrensweisen, sondern um ganze Methodenkonzepte. Und hierbei taten sich insbesondere die alternativen Methoden hervor, weil sie sich weniger stark an Linguistik und an traditionellen Lehr-Lernformen orientierten, sondern an psychologischen, auf das lernende Individuum zielenden Erkenntnissen über die Effektivierung fremdsprachlicher Lernvorgänge. Ganzheitliches Lernen, der Hinweis auf die unterschiedlichen Funktionen der beiden Gehirnhälften und verbun-

den damit der Hinweis auf die überproportionale Beteiligung der linken Gehirnhälfte im traditionellen Unterricht eröffneten Einblicke in eine scheinbar ganz andere Form fremdsprachlichen Lernens; dass einige dieser Methoden nicht in allem gänzlich alternativ waren, sei hier nur am Rande erwähnt. Interessant ist übrigens auch, dass das Interesse an Vermittlungsmethoden gleichzeitig in mehreren Ländern sichtbar wurde (vgl. Richards; Rodgers 1986 oder Larsen-Freeman 1986, Ortner 1998, Henrici 1996), wobei von der Suggestopädie unter den alternativen Methoden offenbar das größte Anregungs- und bisweilen Aufregungspotenzial ausging (vgl. Schiffler 1989, Baur 1990, Holtwisch 1990; vgl. kritisch z.B. Krumm 1983 oder Reil 1983). Warum bricht dieses Interesse spätestens ab Mitte der 90er Jahre ein? Gewiss, vielleicht mag man einwenden, dass die Dramapädagogik doch erst in dieser Zeit aufkommt (vgl. z.B. Schewe 1993), und auch „Lernen durch Lehren“ entwickelt sich hier erst so richtig (vgl. Martin 1994). Aber beiden methodischen Konzepten ist zu eigen, dass sie weniger Methoden im umfassenden, geschlossenen Sinne und eher methodische Prinzipien darstellen, die bestimmte Fokussierungen vornehmen, ohne damit dem Unterricht ein festes methodisches, in einen festen Phasenablauf mündendes Konzept überzustülpen. Für mich stellt dieser Einbruch des Interesses an umfassenden Methodenkonzepten die gleichsam natürliche Konsequenz aus Forschungen zum fremdsprachlichen Lernen dar. Beginnend mit Selinkers *Interlanguage*-Konzept über die Autonomie-Bewegung bis hin zu Claudia Riemers Einzelgänger-Hypothese (Riemer 1997) stellt sich Lernen – zumindest für eine bestimmte Forschungsrichtung – immer mehr als Individualereignis dar, das sich allzu weitreichenden Generalisierungen entzieht. Damit wird der Entwicklung umfassender Methoden ein Stück weit der Nährboden entzogen, denn alle großen Methoden tun sich – wenn auch in unterschiedlichem Umfang – schwer mit dem tatsächlichen Zugriff auf unterschiedliche Lernertypen. Je differenzierter die Einsichten in fremdsprachliches Lernen werden, desto unwahrscheinlicher scheint mir die Entwicklung von Methodenkonzepten, die doch notwendigerweise eine, wenn auch pragmatisch zu verstehende, stromlinienförmige Reduzierung fremdsprachlichen Lernens auf zumindest partiell generalisierungsfähige Vorgänge beinhalten (müssen) (vgl. ausführlicher Königs 2004). So gesehen ist die Prognose, dass wir so schnell keine neue umfassende Methodenentwicklung erleben werden, eigentlich nicht sehr gewagt. An ihre Stelle sind längst methodische Prinzipien getreten, die einerseits grundlegende Aspekte fremdsprachlichen Lernens thematisieren, andererseits aber in unterschiedliche methodische Rahmungen integrierbar sind. Mit der Autonomiediskussion, der Aufgabenorientierung oder der Lernberatung sind bereits einige dieser Prinzipien angesprochen worden, deren unterrichtliche Umsetzung sich in unterschiedlichen methodischen Umgebungen skizzieren lässt. Blicke im Sinne des Beitragstitels noch zu klären, was an diesen Entwicklungen innovativ ist und warum.

An die Stelle sichtbarer Zäsuren und deutlich wahrnehmbarer Innovationen durch umfassende Methodenkonzepte, die mit einem jeweils veränderten Verständnis von Lernen verbunden waren, ist aus meiner Sicht eine weniger deutlich



als Innovation wahrnehmbare, gleichwohl innovative Vertiefung bestehender Forschungsrichtungen mit Blick auf die methodische Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts getreten. Dass wir heute über Lernberatung, Aufgabenorientierung, Szenarios oder Lernen lernen reden und diese Konzepte jeweils für wichtige Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts halten, ist meines Erachtens lebendiger Nachweis einer eher schleichenden Innovation, die ihr Innovationspotenzial deutlich stärker aus der Vertiefung bereits bestehenden Wissens über fremdsprachliches Lernen bezieht als aus radikal anmutenden Veränderungen von einem Extrem ins andere; das Kuhn'sche Wort des Paradigmenwechsels möchte ich hier nicht überstrapaziert wissen. Hinzu kommt, dass nach meiner Wahrnehmung der politische Einfluss auf methodische Veränderungen stärker zu Buche schlägt; ich erinnere in diesem Zusammenhang an die Konsequenzen aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen, an die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzen und nicht zuletzt auch an einige Überlegungen zur Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen, die auf politische Rahmensetzungen zurückzuführen sind (z.B. Absenkung der zur Sprachförderung zur Verfügung stehenden Volumina).

Auch wenn es gute Gründe für die Annahme gibt, dass neue Methodenkonzeppte derzeit nicht entwickelt werden, so bleibt dennoch die Frage nach ihrem Wert für angehende Lehrkräfte. Damit komme ich zu der Frage:

#### **4 Was muss eine (angehende) DaF-Lehrkraft wissen?**

Zunächst einmal gilt es festzuhalten, dass wir mit dieser Frage einen – wenn auch leichten – Perspektivenwechsel vollziehen: Während die vorangehenden Überlegungen das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache und den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache gleichermaßen betrafen, konzentrieren sich die folgenden Gedanken zunächst und vordergründig auf das akademische Fach Deutsch als Fremdsprache. Dass sie damit zumindest auch indirekt den Unterricht betreffen, dürfte sich nur demjenigen erschließen, der sich, z.B. im Verlauf der Konturierungsdebatte des Faches, auf die Seite der lehr-lernwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches geschlagen hat. Es wird nicht überraschen, dass ich zu dieser Ausrichtung neige.

Und noch eine Vorbemerkung zu diesem Abschnitt ist nötig: Die Antwort auf die Frage „Was muss eine (angehende) DaF-Lehrkraft wissen?“ macht noch nicht die Professionalisierung in einem umfassenden Sinne aus – aber sie ist ein wichtiger Teil dieser Professionalisierung. In der Schulpädagogik hat sich in den letzten gut 10 Jahren eine eigene Forschungsrichtung etabliert, die Professionsforschung. Sie setzt sich mit dem Bild auseinander, dass Lehrkräfte von ihrer Profession, aber auch von sich selbst haben und geht der Frage nach, wie es zu diesem Bild gekommen ist und in welchem Umfang dieses Bild unterrichtliches Handeln (mit-) bestimmt. Dieses je nach Interessenlage eher strukturtheoretisch, kompetenzorien-

tiert oder (berufs-)biografisch geprägte Verständnis von Professionalisierung ist damit sehr umfassend. Professionalität lässt sich dabei ungefähr so verstehen (Radtke 2000: 3):

Professionalität als hermeneutische Fähigkeit zu individuellem Fallverstehen ist entscheidend an umfassende, methodologisch fundierte Theoriekenntnisse gebunden, will sie den (...) Schülern in ihrer Besonderheit gerecht werden und (...) Stereotypisierung und Verdinglichung vermeiden. Je mehr Wissen verfügbar ist, um so reichhaltiger und reflektierter können die Deutungen der vorgefundenen Probleme sein (...). Es gibt (...) ein institutionelles Wissen und davon abhängig Arten und Weisen, Dinge zu tun und über sie zu reden. Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung ist nicht die Einübung in dieses, in der Berufskultur gepflegte Denken, das leicht in einer ‚Harmonie der Täuschungen‘ enden kann, sondern dessen Irritation, die eine Voraussetzung von Innovation ist. Die geht nicht von praktischen Erfahrungen oder den Bedürfnissen der Praxis aus, sondern von wissenschaftlicher Disziplin und methodologischer Reflexion. Dazu leisten Gesellschaften sich Universitäten, deshalb sollen angehende Professionelle studieren und nicht ein trainee-Programm besuchen oder eine Lehre machen.

Wie unschwer aus dem Zitat abzuleiten ist, stellt sich das erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsverständnis damit als umfassender und komplexer dar, als es ein fachdidaktisches Professionsverständnis leisten kann und leisten will. Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive soll ein Fremdsprachenlehrer allgemein und eine Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache im Besonderen also, in Anlehnung an Leisen (2013:99), mindestens

- über ein Wissen über Sprache allgemein, die Zielsprache und über Spracherwerb verfügen
- über didaktisches und methodisches Wissen zum (Fremd-)Sprachenlernen, zur Sprachdiagnostik und Sprachförderung verfügen
- Sprachförderprozesse planen, gestalten und evaluieren
- und mit fremdsprachlichen (Standard-)Situationen professionell und souverän umgehen.

In der Konsequenz bedeutet dies für den Professionalitätsanspruch an eine DaF-Lehrkraft unter anderem, dass sie in der Lage ist, unter Berücksichtigung der Lern- und Lehrziele Entscheidungen über die Gestaltung des Unterrichtsablaufs zu treffen und fremdsprachliche Lernprozesse der Lernenden angemessen einzuschätzen. Sie sollte von daher in ihrer Ausbildung mit Theorien und Hypothesen des Fremdsprachenlernens und des Zweitsprachenerwerbs konfrontiert worden sein und gelernt haben, lernersprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihres Wissens über fremdsprachliche Aneignungsvorgänge zu interpretieren und aus dieser Interpretation diagnostische und methodisch-didaktische Schlüsse zu ziehen. Eine ana-

loge Forderung kann man für die Kenntnis von fremdsprachlichen Vermittlungsmethoden erheben. Hier geht es nicht darum, dass die angehenden Lehrkräfte umfassende Vermittlungskonzepte kennenlernen und anwenden sollen; vielmehr soll die Kenntnis unterschiedlicher, sich auch widersprechender vermittlungsmethodischer Ansätze zu einer produktiven Irritation im Sinne der Professionalisierung führen. Eine Ausbildung, die darauf zielt, die Ausbildungsinhalte 1:1 zu kopieren und als gängige Praxis anzusehen, griffe deutlich zu kurz. Von daher entbehren Empfehlungen, die alten Vermittlungsmethoden nicht zum Teil der Ausbildung zu machen, weil sie nicht aktuell seien, einer argumentativen Grundlage. Zur Professionalisierung gehört vielmehr, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, begründete Urteile über Vermittlungskonzepte abgeben zu können. Diese begründeten Urteile müssen sich auch auf eine Einschätzung darüber erstrecken, in welchem Umfang das ausgewählte vermittlungsmethodische Konzept zum Selbstbild der eigenen Lehrpersönlichkeit passt. Ich erinnere in diesem Zusammenhang exemplarisch an bestimmte Phasen der Suggestopädie, die sich sicher nicht für jeden Lehrertyp eignen. Verlässliche Informationen dazu fehlen allerdings: Es scheint mir durchaus ein Manko zu sein, dass sich die Fremdsprachendidaktik durch ihre Konzentration auf den Lerner und auf fremdsprachliche Lernprozesse ein Stück weit selbst um die Chance gebracht hat, auch den Lehrer in das Zentrum der Forschung zu rücken; zumindest in diesem Punkt wird man der allgemeinen Didaktik bzw. der Schulpädagogik bescheinigen können, dass sie ein Stück weiter ist. Ich komme darauf weiter unten noch einmal zurück.

Ich habe gerade zum Ausdruck gebracht, dass ich den umfassenden Vermittlungskonzepten in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften eine Orientierungsfunktion zuweise. Derartige Konzepte sind in der Lage, die angehenden Lehrkräfte mit einem umfassenderen Blick auf fremdsprachliches Lernen auszustatten und ihnen damit eine Rahmung an die Hand zu geben, in die sich ihre eigenen unterrichtlichen Schritte reflektierend einpassen sollen. Dass sich daran konkrete Betrachtungen, Analysen und Erprobungen einzelner mikrodidaktischer Vermittlungsschritte anschließen müssen, scheint mir selbstverständlich. Und im Sinne einer Professionalisierung, deren Kernstück die Reflexivität des unterrichtlichen Handelns und Lernens ist, müssen angehende Lehrkräfte dazu befähigt werden, unterrichtliches Handeln als theorie- und damit wissenschaftsbasiert zu verstehen. Ziel muss also eine Lehrkraft sein, die mit wissenschaftlich haltbaren Begründungen u.a. folgende Begründungen geben kann:

„Ich verhalte mich im Unterricht so und so, weil ich gelernt habe, dass dieses Verhalten fremdsprachliche Aneignungsprozesse fördert. Und ich kann dies beurteilen, weil ich gelernt habe, welche Prozesse die Aneignung einer Fremdsprache ausmachen, zumindest ausmachen können, und wie man diese Prozesse unterstützen kann. Gleichwohl weiß ich auch, dass fremdsprachliche Lernprozesse bisweilen anders verlaufen (können), als (Teile der) Wissenschaftler das annehmen. Da ich aber gelernt habe, diese Diskrepanzen nicht nur wahrzunehmen, sondern auch

mit Erklärungsmustern zu versehen, kann ich im Unterricht auf diese Beobachtungen angemessen reagieren.“

Damit gehört es zu einer Professionalisierung dazu, angehenden Lehrkräften zu zeigen, worin die Orientierung an den aktuellen methodischen Schlagworten denn besteht: Förderung der Autonomie – schön und gut, aber wie mache ich das? Lernberatung – ja klar, aber wie genau geht das? Eine professionelle Ausbildung muss angehenden Lehrkräften Wege eröffnen, sich diese Dimensionen fremdsprachenunterrichtlichen Handelns verstehend und angeleitet zu erschließen. Dabei gestehe ich gerne, dass mir in diesem Zusammenhang der Kompetenzbegriff, wie er gegenwärtig häufig diskutiert und als Banner eines viel beschworenen Paradigmenwechsels hoch gehalten wird, eher suspekt als hilfreich erscheint; zumindest wird man ihm zugutehalten können, dass er viele Lehrkräfte verunsichert hat. Ob dies immer produktive Irritationen waren und sind, mag dahingestellt bleiben. Damit komme ich zu meinem letzten Abschnitt:

## 5 Desiderate an die Forschung

Wenn das wissenschaftliche Fundament wesentliches Element einer Professionalisierung der Ausbildung fremdsprachlicher Lehrkräfte ist, dann wird man die Wissenschaft nach konkreten Ergebnissen und Einsichten zu fragen haben. Es wird daher nicht überraschen, wenn ich an dieser Stelle einen gewiss nicht vollständigen Katalog an Desideraten vorlege, um aus meiner Sicht auf Stellen zu zeigen, an denen das Fundament vielleicht noch nicht stabil genug ist. Daran anschließend werde ich meine Überlegungen in einem Fazit bündeln. Ich beschränke mich auf eine Punktaufzählung und auf jeweils kurze Erläuterungen:

- Auf die Notwendigkeit, neben dem Lerner auch den Lehrer zum Gegenstand fremdsprachendidaktischer Forschung zu machen, habe ich bereits hingewiesen. Auch wenn mit Recht eingewendet werden kann, dass wir über den Lerner noch nicht alles wissen: Über den Lehrer wissen wir eigentlich noch viel weniger. Am deutlichsten ist dies vielleicht an der Tatsache ablesbar, dass wir bis heute nicht über ein geeignetes Diagnoseinstrument verfügen, um für den Lehrberuf ungeeignete Personen rechtzeitig von einer falschen Berufswahl abzuhalten. Aus meiner Sicht ist das u.a. deshalb so, weil wir jenseits affektiv begründeter Einschätzungen zu wenig über objektiv messbare Verfahren verfügen. Dabei sind mir die Messverfahren nur von zweitrangiger Bedeutung; wichtiger wäre mir, dass wir mehr und Gesicherteres über den guten Fremdsprachenlehrer wüssten. Eine analoge Diskussion wie die über den guten Fremdsprachenlerner fehlt uns leider.
- Interessanterweise sind für die Fremdsprachendidaktik kaum Arbeiten bekannt, die Auskunft auf die Frage geben, wie denn eigentlich die Ausbildung die spätere Praxis beeinflusst. Gibt es dort so etwas wie Nachhaltigkeit?

Schleifen sich Routinen ein, die sich unabhängig von oder im Einklang mit der Ausbildung entwickeln? Unter welchen Bedingungen entfaltet Ausbildung eine Wirkung? Welcher Unterstützung bedarf sie von außen? Hier sehe ich in der Erziehungswissenschaft eher Ansätze als in der Fremdsprachendidaktik; die Kritik Trautmanns (2010) an der Fremdsprachendidaktik ist von daher – leider – nicht ohne Berechtigung.

- Eines der aktuellen Schlagworte fremdsprachendidaktischer Forschung ist Kognition bzw. Reflexion. Wir gehen davon aus, dass Reflexion über Lernen den Lernvorgang effektiviert, zumindest effektiveren kann. Aber wir sind nicht in der Lage anzugeben, unter welchen Bedingungen er das tut. Exemplarisch verweise ich auf eine Studie von Stork (2011) zum Einsatz von Lerntagebüchern. Sie erbrachte u.a. das Ergebnis, dass nicht Reflexion an sich für Lernende schon einen Wert und damit eine Lernförderung darstellt, sondern dass sie ihre Wirkung zum einen bei bestimmten Lernertypen und zum anderen nur bei bestimmten Verhaltens- bzw. Handlungsweisen des Lehrenden entfaltet. Bevor wir also zu einseitig auf die Karte „Reflexivität“ und Lernen lernen setzen, sollten wir klären, unter welchen Bedingungen unsere Trumpfkarte sticht.
- Die Mehrsprachigkeitsdidaktik verdankt ihre Entstehung dem fremdsprachenpolitischen Drängen von Fachvertretern der Didaktik der romanischen Sprachen (vgl. exemplarisch Meißner; Meissner; Klein; Stegmann 2004). Sie hat dort zu intensiven lernpsychologischen und unterrichtspraktischen Überlegungen geführt, die ihre Wirkung auch auf andere Sprachfamilien nicht verfehlt hat (Hufeisen; Marx 2007). Gerade die mehrsprachige Situation im Kontext von Deutsch als Fremd- und von Deutsch als Zweitsprache ist hier noch einmal eine besondere, und auch eine besonders virulente. Noch verfügen wir über zu wenige Antworten auf Fragen wie die folgenden: Unter welchen Bedingungen profitieren Lernende von ihrem vorhanden Sprachbesitz? Was können Lehrende tun, um diesen Sprachbesitz für die Aneignung einer weiteren Sprache produktiv zu machen? Sind diese Vorerfahrungen in ihrer Wirkung abhängig von der sprachtypologischen Verwandtschaft, von dem Wissen über fremdsprachliches Lernen, von den affektiven Bezügen zu den involvierten Sprachen oder von konkreten affektiv aufgeladenen unterrichtlichen Erlebnissen?
- Welche Rolle spielen eigentlich unterschiedliche Lernkulturen? Gibt es sie überhaupt? Teile der Psychologie und der Lernforschung sprechen hier von populären Irrtümern. Bekannt geworden ist z.B. für den Kontext des Sprachenlernens die These, dass Lateinlernen das Lernen weiterer moderner Fremdsprachen gerade nicht fördere und dass wir gerade nicht von unterschiedlichen Lernertypen ausgehen können (vgl. Haag; Stern 2002). Dies widerspricht z.B. einer Erfahrung, die viele Leserinnen und Leser gemacht haben dürften, dass nämlich asiatische Lerner aus einer institutionell anders

geprägten Lerntradition kommen und beim Lernen auf andere Dinge – man könnte auch sagen: auf andere Werte – achten als wir. Immerhin müssen wir einräumen, dass eine trennscharfe Lernertypologie fehlt.

- Ich habe oben angedeutet, dass ich meine Probleme mit der Kompetenzdebatte habe. Eine Ursache für dieses Unbehagen ist unser Umgang mit Begriffen und Konzepten. Für den Bereich der Kompetenzen scheint mir nur begrenzt klar, was damit Neues verbunden ist. Und wenn ich in einem gerade erschienenen Beitrag vom Fremdsprachencoaching (Kleppin; Spänkuch 2012) lese, habe ich den Verdacht, dass sich dahinter nicht wirklich etwas anderes verbirgt, als ich auch bislang in einem ‚guten‘ Fremdsprachenlehrer gesehen zu haben meine. Ich würde mir also eine gewisse Zurückhaltung bei Begriffen wünschen, um der Gefahr vorzubeugen, nicht vorhandene inhaltliche Innovationen durch begriffliche Neuschöpfungen zu ersetzen.
- Wenn wissenschaftliche Fundierung Kernbestandteil der Professionalisierung ist, sollten wir „Forschendes Lernen“ zu einem systematischen Bestandteil der Ausbildung machen. Vielerorts ist das auch schon möglich, bisweilen auch üblich. Ob es systematisch der Fall ist, weiß ich nicht – aber es müsste der Fall sein, wenn man den Professionalisierungsanspruch ernst nimmt und wenn es gelingt, den forschenden Lerner und angehenden Lehrer auch beständiger in dieser Funktion zu halten.
- Daran schließt sich zum guten Schluss ein Desiderat an die Bildungspolitik an: Ein Blick in internationale Studien, wie z.B. der UNESCO, zeigt, dass die in Vergleichsstudien erfolgreichen Länder – und das sind keineswegs nur die skandinavischen – ihren Lehrern gegenüber insgesamt eine deutlich gesteigerte Hochachtung an den Tag legen. Das äußert sich keineswegs immer in immensen Geldern! Aber dass in einem reichen Land wie der Bundesrepublik Sprachförderung zum Zwecke der Integration von Lehrkräften betrieben werden soll, die hoffnungslos unterbezahlt sind, stimmt schon sehr nachdenklich. Angesichts der Bonuszahlungen für gescheiterte Manager ist es ein Skandal und angesichts verschleuderter Summen öffentlicher Gelder für ungerechtfertigte Projekte macht es gleichermaßen traurig und wütend.

Mein Fazit: Wir wissen heute – man möchte ausrufen: natürlich – mehr über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Allgemeinen und von Deutsch als Fremdsprache im Besonderen. Gerade dieses gestiegene Reservoir wissenschaftlicher Erkenntnisse spricht eher für sukzessive Weiterentwicklungen als für große innovative Quantensprünge. Aber gerade deshalb sollten wir aktuelle Entwicklungen ebenso aufmerksam begleiten, wie wir einen sorgsamsten Umgang mit Begrifflichkeiten und Konzepten pflegen sollten. Innovation um jeden Preis – und sei sie ‚nur‘ auf Terminologie beschränkt – könnte dann ein schlechter Motor sein, wenn man das Wohl des lernenden Individuums und den sorgfältigen Blick auf die Forschung durch vorschnelle, plakativ-vollmundige Positionen aufs Spiel setzt. Davor sollten wir uns hüten.

## Literatur

- Barkowski, Hans; Funk, Hermann (Hrsg.) (2005): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie*. Berlin u.a.: Cornelsen.
- Baur, Rupprecht S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung, Kritik – Perspektiven*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Claußen, Tina (2009): *Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Haag, Ludwig; Stern, Elsbeth (2002): Latein oder Französisch? Eine Untersuchung zum Einfluss der zweiten Fremdsprache auf das Lernen von Spanisch. In: *französisch heute* 33, 522-525.
- Henrici, Gert (Koordinator) (1996): Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden. *Fremdsprachen lehren und lernen* 25.
- Hilpert, Silke; Robert, Anne; Schümann, Anja; Specht, Franz; Gottstein-Grammstein, Barbara; Kalender, Susanne; Krämer-Kienle, Isabel (2008): *Schritte international* 6. Ismaning: Hueber. 54.
- Hoffmann, Sabine (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen: Narr.
- Hoffmann, Sabine (2012): *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim (unterrichtlichen) Fremdsprachenlernen*. Marburg: Habilitationsschrift.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holtwisch, Herbert (1990): *Fremdsprachenlernen alternativ! Untersuchungen zur Wirksamkeit der suggestopädischen Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Keßler, Jörg-Ulrich (2006): *Englischerverb im Anfangsunterricht diagnostizieren. Linguistische Profilanalysen und der Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Keßler, Jörg-Ulrich; Plesser, Anja (2011): *Teaching English Grammar*. Paderborn: Schöningh.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2012): Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 41-49.

- Königs, Frank G. (2004): Ruhe sanft oder Ruhe vor dem Sturm? Oder: Wie steht es um die zukünftige Entwicklung fremdsprachlicher Vermittlungsmethoden? In: Annas, Rolf (Hrsg.): *Deutsch als Herausforderung. Fremdsprachenunterricht und Literatur in Forschung und Lehre. Festschrift für Rainer Kussler*. Stellenbosch: SUN PRESS, 11-24.
- Königs, Frank G. (2010): „Gibt es eine Mythenbildung in der Fremdsprachenforschung?“ In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 39, 160-174.
- Krumm, Hans-Jürgen (1983): „Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt“ - Kritische Anmerkungen zum Methoden-Boom oder: Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation durch Ernstnehmen der Kursteilnehmer statt durch alternative Methoden. In: *Zielsprache Deutsch* 4, 3-13.
- Larsen-Freeman, Diane (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, Michael K. (2010): Projekte und Szenarien. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 207-210.
- Leisen, Josef (2013): Deutschsprachiger Fachunterricht an Auslandsschulen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Bilingualer Unterricht/ CLIL*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 94-102.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Martin, Jean-Pol (1994): *Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr 1994.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph; Meissner, Claude; Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D. (2004): *EuroComRom: Les sept tamis: lire les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker.
- Meißner, Franz-Joseph; Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten. Didaktische Grundlagen für die Aufgabenkonstruktion*. Stuttgart: Klett.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2006a): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Müller, Martin; Rusch, Paul; Scherling, Theo; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2006b): *Optimal B1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.



- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2005): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (2011): *Teaching English. Task-Supported Language Learning*. Paderborn: Schöningh.
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Radtke, Frank-Olaf (2000): Professionalisierung der Lehrerbildung durch Automatisierung, Entstaatlichung, Modularisierung. In: *sowi-onlinejournal*. <http://www.sowi-onlinejournal.de/lehrerbildung/radtke.htm> (Zugriff: 23.05.2012).
- Reil, Friedrich (1983): Alternatives – nein danke! Eine kritische Stellungnahme zum Beitrag von Inge C. Schwerdtfeger: Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene – Eine Herausforderung für die Schule? (NM 1 [1983], 3ff.). In: *Neusprachliche Mitteilungen* 36 (3), 150-152.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösler, Dietmar (1983): Endstation: Integrierter FU. In: Appel, Joachim; Schumann, Johannes; Rösler, Dietmar, *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Groos, 117-172.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Universität.
- Schiffler, Ludger (1989): *Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. Einführung und Weiterentwicklung für Schule und Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2011): *Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht. Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern aus Sicht von Schülerinnen und Schülern*. Marburg: Habilitationsschrift.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.

Tesch, Bernd; Leupold, Eynar; Köller, Olaf (Hrsg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen.

Trautmann, Matthias (2010): Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik.  
In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 346-350.

Zur Sprache.kom – so das Motto der 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache, die im Mai 2012 an der Universität Hildesheim stattfand: Aus theoretischer und aus praktischer Perspektive wurde diskutiert, wie Sprecher zur (deutschen) Sprache kommen. Bearbeitet wurden Fragen zu Erwerbsbedingungen und –strategien von Lerner/innen ebenso wie Fragen zur Qualifizierung und Ausbildung von Lehrkräften. Der vorliegende Sammelband gibt mit ausgewählten Beiträgen zu den vier Themenschwerpunkten und den zwei Praxisforen Einblicke in die Diskussion: Der Themenschwerpunkt 1, Sprachlernwege, fokussierte auf biographische Aspekte von Lehr-/Lernprozessen. Im Schwerpunkt 2, Authentische Kommunikation, wurden der konkrete Sprachgebrauch von Lernenden und die gesellschaftliche Sprachpraxis kontrastiert. Der Schwerpunkt 3, Kreative Methoden, widmete sich innovativen Vermittlungsformaten. Im Themenschwerpunkt 4, Professionalisierung, kamen Konzepte der Qualifizierung von Lehrkräften zur Sprache. In den Praxisforen A und B, Unterrichtspraxis und Beruf bzw. Qualifizierung, wurden die praktischen Anforderungen des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache diskutiert. Ergänzt wird der Band durch den Abdruck eines Plenarvortrags, der innovative Konzepte zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften vorstellt.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-124-5  
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen