

Gisella Ferraresi, Sarah Liebner (Hg.)

## SprachBrückenBauen

40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013



Band 92

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen





Gisella Ferraresi, Sarah Liebner (Hg.)  
SprachBrückenBauen

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons  
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen  
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



erschienen als Band 92 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“  
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2014

---

Gisella Ferraresi,  
Sarah Liebner (Hg.)

## SprachBrückenBauen

40. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache an der Universität  
Bamberg 2013

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 92



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 Fremd- und Zweitsprache 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 Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.  
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Miriam Hildenbrand  
Umschlaggestaltung: Petra Lepschy  
Titelabbildung: Gisella Ferraresi, Sarah Liebner

© 2014 Universitätsverlag Göttingen  
<http://univerlag.uni-goettingen.de>  
ISBN: 978-3-86395-186-3  
ISSN: 1866-8283

# Inhaltsverzeichnis

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

## **Themenschwerpunkt 1**

### **Language Awareness**

Sektionsbericht .....	7
-----------------------	---

„Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“ Förderung von Cultural und Language Awareness durch die <i>deutsch-französische Kinderkiste Julia Putsche (Strasbourg, Frankreich) &amp; Dominique Macaire (Nancy, Frankreich)</i> .....	11
--	----

Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit – Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben <i>Magnus Frank &amp; Erkan Gürsoy (Essen, Deutschland)</i> .....	29
---	----

Interkomprehensionsorientierung zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt <i>Sven Oleschko &amp; Helena Olfert (Essen, Deutschland)</i> .....	47
--	----

Mit Sprachbewusstheit auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz <i>Joachim Schlabach (Turku, Finnland)</i> .....	61
--	----

**Themenschwerpunkt 2****Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht**

Sektionsbericht.....	79
Fallstudie zur Verwendung der L1 im japanischen Deutschunterricht: Lehrer- und Lernerperspektive <i>Axel Harting (Hiroshima, Japan)</i> .....	83
Ausspracheerwerb junger Erwachsener – eine Frage der (Selbst-)Steuerung? <i>Kathrin Wild (Flensburg, Deutschland)</i> .....	101
Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterricht in Polen unter besonderer Berücksichtigung der Lernenden mit Legasthenie <i>Renata Rybarczyk (Poznań, Polen)</i> .....	119



**Themenschwerpunkt 3****Fach- und berufsbezogene Kommunikation: Forschungsergebnisse  
und didaktisch-methodische Konzepte aus Deutsch als  
Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache**

Sektionsbericht .....	145
Alles unter DaF und Fach?	
Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext	
<i>Anne Gladitz, Agnieszka Hunstiger, Nazan Gültekin-Karakoç (Bielefeld, Deutschland) &amp; Natalya Zalipyatskikh (Almaty, Kasachstan und Bielefeld, Deutschland)</i> .....	
	149
Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung	
<i>Eva Dammers, Alexis Feldmeier &amp; Claudia Kuhnen (Münster, Deutschland)</i> .....	
	171

**Themenschwerpunkt 4****Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit**

Sektionsbericht.....	199
Sprachliche Verfahren zur Vermittlung mathematischen Problemlösungswissens in der Hochschule. Exemplarische Analysen einer mathematischen Übung <i>Arne Krause (Chemnitz, Deutschland)</i> .....	203
Zur Konstruktvalidität der DSH <i>Silvia Demmig (Jena, Deutschland)</i> .....	219
Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender <i>Tamás Kispál (Szeged, Ungarn)</i> .....	235
Studentische Schreibberater in Gesprächen mit internationalen Schreibern – sokratische und didaktische Strategien der Interaktion <i>Ina Lammers (Essen, Deutschland)</i> .....	251

## Vorwort

Vom 21. bis 23. März 2013 fand an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg die 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache statt. Die Tagung wurde vom Verband und von der Professur für Deutsche Sprachwissenschaft / Deutsch als Fremdsprache (Prof. Dr. Gisella Ferraresi) unter der Leitung von Sarah Liebner als Projektmanagerin ausgerichtet.

Das Motto *SprachBrückenBauen* zog sich wie ein roter Faden durch das Fachprogramm der Jubiläumsveranstaltung: Im Themenschwerpunkt (1) wurde das didaktische Konzept der *Language Awareness* behandelt, also die Entwicklung von Sprachbewusstsein als Brücke zur eigenen Sprache bzw. zu einer Zweit- oder Fremdsprache. Der Themenschwerpunkt (2) *Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht* befasste sich mit zwei Pfeilern des Sprachunterrichts, die im Laufe der Didaktik-Geschichte immer wieder unterschiedlich stark akzentuiert wurden. Im modernen Zweit- und Fremdsprachenunterricht werden beide Seiten miteinander verbunden, zum einen durch die Förderung des selbstgesteuerten Lernalers, zum anderen durch die starke Einbindung ‚vorprogrammierter‘ Unterrichtskonzepte mithilfe digitaler Medien. Im Themenschwerpunkt (3) *Fach- und berufsbezogene Kommunikation* stand die Überwindung von Sprachbarrieren als Voraussetzung für fachliche und berufliche Handlungskompetenz im Fokus, der angesichts zunehmend komplexer Arbeitsabläufe und vielseitiger Formen der Zusammenarbeit eine immer größere Bedeutung zukommt. Ähnliche, auf den Wissenschaftsbereich bezogene Aspekte wurden im Themenschwerpunkt (4) *Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit* diskutiert. Hier wurde die Rolle der Sprache als Zugang – oder Brücke – zu einer fremden Wissenschaftskultur thematisiert.

Diese vier themenbezogenen Arbeitssektionen wurden optimal von drei Plenarvorträgen umrahmt: Am Donnerstag, dem 21. März 2013 boten Dr. Gisela Schneider (DAAD) und Dr. Heike Uhlig (Goethe-Institut) mit ihrem Eröffnungsvortrag zu *Deutsch in der Welt – Stand der Dinge und Perspektiven* einen stimmigen Ein-

stieg in die Arbeit der folgenden drei Tage. Am Freitag, dem 22. März 2013 griff Prof. Dr. Christian Krekeler (HTWG Konstanz) im Rahmen seines Vortrags *Wissenschaftliches Schreiben in der Fremdsprache. Kultur und Plagiat als Gegenstand empirischer Forschung* den Aspekt der sprachlichen Studierfähigkeit und der Überbrückung wissenschaftskultureller Diskrepanzen anhand aktueller Fälle wieder auf. Der am Samstag, dem 23. März 2013 stattfindende Vortrag von Prof. Dr. Karen Schramm (Universität Leipzig) zu *SprachBrücken in den Beruf. Aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch* bildete schließlich eine wunderbare Ergänzung zu dem in Themenschwerpunkt (3) ausführlich diskutierten Bereich des Deutschen als Fachsprache.

Ausgewählte Beiträge aus den Sektionen haben in überarbeiteter Form Eingang in diesen Sammelband gefunden. Der Vortrag von Prof. Dr. Krekeler ist bereits 2013 in *InfoDaF* (Heft 5) erschienen. Prof. Dr. Schramm hat ihren Vortrag auf der Homepage von *Deutsch am Arbeitsplatz* zum Download zur Verfügung gestellt.

Das Fachprogramm der Jahrestagung wurde abgerundet von den beiden Diskussionsforen *Unterrichtspraxis* und *Beruf und Qualifizierung*, die sowohl AbsolventInnen und Lehrkräften als auch WissenschaftlerInnen in den Bereichen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine Plattform zur Diskussion berufsbezogener, didaktischer und sprachpolitischer Fragen boten. Hinzu kamen außerdem die *Ausstellerpräsentationen*, im Rahmen derer ausgewählte Publikationen aus dem umfangreichen Ausstellungsangebot durch VertreterInnen einschlägiger Fachverlage vorgestellt wurden. Die Leitung der Themenschwerpunkte sowie der Praxis- und Ausstellerforen lag jeweils bei einem Team aus FaDaF-Mitgliedern oder MitarbeiterInnen der Universität Bamberg:

<b>Themenschwerpunkte/Foren</b>	<b>Koordination</b>
(1) Language Awareness	Inger Petersen, Albert Raasch
(2) Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht	Gisella Ferraresi, Armine Poghosyan
(3) Fach- und berufsbezogene Kommunikation: Forschungsergebnisse und didaktisch-methodische Konzepte aus Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache	Annegret Middeke, Udo Ohm
(4) Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit	Winfried Thielmann, Mattheus Wollert
Forum Unterrichtspraxis	Martin Lange, Gabriela Leder
Forum Beruf und Qualifizierung	Amadeus Hempel, Varvara Lange
Ausstellerpräsentationen	Dafinka Georgieva-Meola

In guter Tradition zu den Vorjahren wurde auch das 40. Jubiläum in Bamberg durch ein am Vortag der Tagung – am 20. März 2013 – stattfindendes DaF-/DaZ-Nachwuchstreffen eingeleitet, im Rahmen dessen NachwuchswissenschaftlerInnen aus den relevanten Fachbereichen ihre Dissertationsprojekte präsentieren konnten. Einige Beiträge dieses Treffens wurden bereits 2013 in *InfoDaF* veröffentlicht.

Ein Rückblick auf das vielseitige und reichhaltige Programm sowie auf die Gesamtveranstaltung in all ihren Facetten lässt ohne Zweifel eine abschließende Beurteilung der 40. Jahrestagung als vollen Erfolg zu. Dies belegen auch die zahlreichen positiven Reaktionen der fast 400 BesucherInnen, die im Anschluss an die Tagung zusammengetragen wurden.

Unser herzlichster Dank geht an dieser Stelle im Namen des ganzen Organisations- und Herausgeberteams an all diejenigen, die am Gelingen der Veranstaltung und an der Überbrückung aller Herausforderungen und Komplikationen maßgeblich beteiligt waren: Allen voran beiden Hauptmitgliedern des Organisationsteams, Iwona Wozniczko und Helga Münch. Für eine wundervolle Zusammenarbeit und einen (beinahe) reibungslosen Ablauf der Tagung danken wir außerdem allen beteiligten Hilfskräften der Universität Bamberg, deren ständige Hilfsbereitschaft und uneingeschränktes Engagement auch von außerhalb durchweg gelobt wurde. Nicht zu vergessen sind zudem alle Mitarbeiter der Universität Bamberg, die während der Tagung im Hintergrund geblieben sind, deren Unterstützung für uns dennoch von maßgeblicher Bedeutung war: Dies sind die Mitarbeiter der Haus- und technischen Verwaltung sowie der Post- und Pressestelle. Ein herzliches Dankeschön ergeht darüber hinaus an die Mitarbeiterinnen der FaDaF-Geschäftsstelle, namentlich insbesondere Dafinka Georgieva-Meola, sowie an alle beteiligten MitarbeiterInnen der ausstellenden Verlage für eine schöne und erfolgreiche Zusammenarbeit.

Für die Bearbeitung des vorliegenden Bandes gilt unser Dank vor allem unseren beiden Mitarbeiterinnen bzw. Kolleginnen Miriam Hildenbrand und Claudia Heise für die gründliche und ausdauernde Arbeit an den Texten sowie Annett Eichstaedt und Dr. Annegret Middeke für die professionelle Betreuung der Publikation.

Die Herausgeberinnen

Bamberg im Juli 2014



**Themenschwerpunkt 1**

**Language Awareness**





## Sektionsbericht

*Koordination: Inger Petersen & Albert Raasch*

Die Geschichte des Language-Awareness-Ansatzes (hier als Synonym zu *Sprachbewusstheit*) geht bis in die 70er-Jahre zurück, ist aber auch heutzutage noch ein wichtiges sprachdidaktisches Konzept. Allerdings wirft das Konzept auch viele Fragen auf: Lernt man Sprache besser, erfolgreicher, schneller mit Hilfe von Language Awareness/Sprachbewusstheit? Was muss man bedenken, wenn man diese Frage beantworten will? Z.B. das Alter der Lernenden, den Lerngegenstand, das Lernziel, die Lernvoraussetzungen, die vorhandenen Lernerfahrungen? Gelten diese Antworten sowohl für die Erstsprache, die Zweitsprache, die Fremdsprache? Ist Sprachbewusstheit ein durchgängiges Lernprinzip oder auf bestimmte Phasen beschränkt? Und wie wird dieser Lernrhythmus dann organisiert? Viele weitere Fragen ergeben sich bei näherem Hinsehen: Wird die Meta-Ebene im Lernprozess versprachlicht, und, wenn ja, in welcher Sprache? Bezieht sich *Sprachbewusstheit* auf die Sprache als solche oder (auch) auf den Sprachlernprozess, den Sprachlehrprozess, den Sprach-Lehr-/Lernprozess?

Die Förderung des Sprachbewusstseins im Unterricht ist nicht unbedingt an das Erlernen und die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen gebunden, sondern kann zu eigenständigen Lernzielen führen; sie steht damit in einem Zusammenhang mit Lernen schlechthin, soweit Sprache im Lernprozess integriert ist, gleichgültig in welchem fachlichen Rahmen und im Zusammenhang mit welchen Lerninhalten.

Nach Luchtenberg sollen mit Language Awareness „ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen meta-

linguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft“ werden (Luchtenberg 2010: 107). Die Entwicklung von Sprachbewusstheit ist ein grundlegendes Ziel des Deutschunterrichts. Doch auch in den DaF- und DaZ-Unterricht bzw. allgemein in den Fremdsprachenunterricht für alle Altersstufen hat das Konzept Eingang gefunden, zumal letzterer immer im Kontext der Mehrsprachigkeit – zumindest vor dem Hintergrund der Erstsprache – stattfindet.

Bezogen auf die Mehrsprachigkeit schulischer Lerngruppen beinhaltet Language Awareness zudem die Forderung, dass ein sprachbewusster Fachunterricht in den Fokus der Überlegungen treten muss, um allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe an schulischer, beruflicher und damit gesellschaftlicher Aktivität zu ermöglichen.

Unter *Sprachbewusstheit (Language awareness)* subsumiert man heute i.a.R. auch die *Sprachlernbewusstheit (Language learning awareness)*, obgleich eine terminologische Trennung sinnvoll erschiene. Der Ansatz der Sprachbewusstheit hat seine Wurzeln einerseits im kognitiven Beschreibungsmodell des Lernens, andererseits versteht er sich im Zusammenhang eines lernerorientierten, d.h. emanzipatorischen und daher letztlich politischen Konzepts des Lehrens und Lernens und ist daher als Ergänzung oder Alternative zur *kommunikativen Wende* zu verstehen.

Der Frage, wie man die Prinzipien des Language-Awareness-Ansatzes in die Praxis umsetzen kann und wie Sprachbewusstheit für das fachliche und sprachliche Lernen fruchtbar gemacht werden kann, waren die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt gewidmet. *Julia Putsche* und *Dominique Macaire* berichten von einem Forschungsprojekt, in dem die Implementierung der *deutsch-französischen Kinderkiste*, einer Materialsammlung für die Vermittlung des Französischen bzw. des Deutschen als Fremdsprache im Kindergartenalter, untersucht wird. Mit den Materialien sollen die Kinder sowohl für die deutsche und französische Sprache und Kultur als auch für weitere Sprachen sensibilisiert werden. Die nächsten beiden Beiträge beschäftigen sich mit Aspekten von Sprachbewusstheit im schulischen Kontext. Nicht nur für das sprachliche, sondern auch für das fachliche Lernen spielt Sprachbewusstheit eine große Rolle. Diese Tatsache beleuchten *Erkan Gürsoy* und *Magnus Frank* in ihrem Beitrag zur Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht. Sie zeigen anhand von Bearbeitungsstrategien zu Textaufgaben von Fünftklässlern, wie wichtig die unterrichtliche Thematisierung mathematisch relevanter Alltagsbegriffe und Grammatikstrukturen für das Verständnis von Textaufgaben ist. Davon profitieren nicht nur, aber insbesondere mehrsprachige Lerngruppen. Auch der Interkomprehensionsansatz, den *Sven Oleschko* und *Helena Olfert* in ihrem Beitrag vorstellen, kommt sowohl ein- als auch mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern zugute. Der Autor und die Autorin berichten von einer Studie mit Fünft- und Zehntklässlern, die zeigt, wie diese Schülerinnen und Schüler ihr bereits vorhandenes Sprachwissen zum rezeptiven Erwerb weiterer Sprachen nutzen. In *Joachim Schlauchs* Beitrag steht schließlich die Sprachbewusstheit von Studierenden im Fokus. Er stellt zwei fachbezogene Sprachkurse im Rahmen des finnischen Wirtschaftstudiums vor, in denen Sprachbewusstheit in vielfältiger Weise eine Rolle spielt:

Im plurilingualen Fremdsprachenunterricht lässt sich Sprachbewusstheit/ Language awareness einsetzen, um für Sprachenvielfalt und Sprachenähnlichkeiten zu sensibilisieren, um den Transfer zwischen den Sprachen zu trainieren, um Sprachenlern- und Sprachenverwendungsstrategien zu formulieren sowie um das Sprechen über Sprache und Kommunikation einzuüben. (Schlabach, in diesem Band)

Die Beiträge dieses Themenschwerpunktes gaben viele interessante Einblicke und Impulse für die Förderung und Nutzung von Language Awareness im Unterricht und regten zu weiterer Reflexion und Forschung an.

## **Literatur**

Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 9), 107-118.



# „Hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“ – Förderung von Cultural und Language Awareness durch die *deutsch-französische Kinderkiste*

*Julia Putsche (Strasbourg, Frankreich) &  
Dominique Macaire (Nancy, Frankreich)*

## 1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache von *klein auf* findet nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern auch in den bildungspolitischen Aussagen der westeuropäischen Länder und der Europäischen Union Unterstützung. In einer Perspektive der mehrsprachigen Bildung, die dazu führen soll, dass Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union neben ihrer eigenen Landessprache Kommunikationsfähigkeiten in zwei anderen EU-Sprachen erwerben, war in den letzten beiden Jahrzehnten zunächst zu beobachten, dass Fremdsprachen in die Curricula der Primarstufe aufgenommen wurden und dass nach und nach die Präsenz von Fremdsprachen auch im vorschulischen Sektor an Wichtigkeit gewann. Mit dem 50-jährigen Bestehen des Elysée-Vertrags zwischen Deutschland und Frankreich am 22.01.2013 haben die Regierungen der beiden Länder unter anderem die Schaffung eines Netzes<sup>1</sup> deutsch-französischer (bilingualer) Kindergärten und *écoles maternelles* in den deutsch-französischen Grenzregionen als Projekt vorgestellt. Das

---

<sup>1</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid66882/vincent-peillon-et-annegret-kramp-karrenbauer-reaffirmation-le-role-central-de-l-education-dans-la-relation-franco-allemande.html>.

Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) hat 2010 die überarbeitete Version eines deutsch-französischen Glossars<sup>2</sup> zum Thema Grundschule und Kindergarten (*école maternelle et élémentaire*) veröffentlicht und im Jahr 2011 die deutsch-französische *Kinderkiste* zum ersten Mal präsentiert. Im Rahmen eines deutsch-französischen wissenschaftlichen Begleitforschungsprojekts, welches sich mit der Implementierung der *Kinderkiste* in Deutschland und Frankreich beschäftigt, untersucht eine deutsch-französische Forschergruppe<sup>3</sup> u.a. die Rezeption, Nutzung und die Auswirkungen der *Kinderkiste*. Im Frühjahr 2011 hat das deutsch-französische Jugendwerk (DFJW) die deutsch-französische *Kinderkiste* erstmals der Öffentlichkeit vorgestellt. Es handelt sich bei der *Kinderkiste* nicht um eine Sprachlehr-/lernmethode, sondern um ein *Werkzeug*, welches für das Vermitteln der Fremdsprache und deren Kultur im Vorschulbereich (Kindergarten und *école maternelle*) verwendet werden kann. Interessant ist hierbei auch, dass es sich in beiden Ländern um dasselbe Material handelt. Eines der Ziele der *Kinderkiste* ist, neben der Sensibilisierung für die Sprache und die Kultur des anderen Landes, Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren auf die Sprachenvielfalt in ihren Klassenzimmern aufmerksam zu machen und sie vorurteilsbewusst zu erziehen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zur *Kinderkiste* werden seit einem Jahr Fortbildungen zur Nutzung der *Kinderkiste* und deren Implementierung in vorschulischen Einrichtungen in Frankreich und Deutschland beobachtet, analysiert und interpretiert.

In unserem Beitrag möchten wir darauf eingehen, inwiefern die deutsch-französische *Kinderkiste* didaktisches Potential für Kultur- und Sprachbewusstheit bietet und wie diese die Auswahl der methodologischen Vorgehensweisen der Lehrpersonen beeinflusst und wie sie schließlich in den Reaktionen der Kinder beobachtet werden kann. Hierzu werden wir mit verschiedenen Daten arbeiten, die wir in beiden Ländern erhoben haben (Interviews mit Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen, teilnehmende Beobachtungen im Kontext Kindergarten/*école maternelle* und Kinderaussagen).

In einem ersten Teil gehen wir kurz auf die Konzeption der *Kinderkiste* und ihre verschiedenen Bausteine ein. Anschließend grenzen wir den Begriff *Language and Cultural Awareness* für unseren konkreten Forschungskontext ein, um dann zur Analyse und den Ergebnissen unseres Forschungsprojektes zu kommen. Unsere Forschungsfragen, die wir in Kapitel 4 beantworten werden, sind die Folgenden:

---

<sup>2</sup> DFJW (2011): Glossar. Kindergarten und Schule.

[http://www.dfjw.org/sites/default/files/02776\\_OFAJ\\_Glossar\\_Kiga\\_Internet\\_1.pdf](http://www.dfjw.org/sites/default/files/02776_OFAJ_Glossar_Kiga_Internet_1.pdf).

<sup>3</sup> G. Brougère (Université Paris 13), D. Caspari (FU Berlin), A. Kubanek (TU Braunschweig), D. Macaire (Université de Lorraine) & J. Putsche (Université de Strasbourg).

- Welchen Platz haben kulturelle Elemente bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* und wie positionieren sich die Erzieher/innen und Lehrer/innen hierzu?
- Wie reagieren Kinder in Deutschland und Frankreich auf kulturelle Aspekte der *Kinderkiste* und welche Rolle spielen hierbei die Handpuppen Tom und Lilou?
- Welchen Platz haben andere Kulturen und Sprachen neben Deutsch und Französisch?

## 2 Die deutsch-französische *Kinderkiste*

Die deutsch-französische *Kinderkiste* ist ein vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) konzipiertes und 2011 veröffentlichtes Material, welches in Kindergärten und *écoles maternelles* zum Einsatz kommen soll mit dem Ziel, Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren einen ersten Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur zu ermöglichen.

Das Besondere an der *Kinderkiste* ist die Tatsache, dass in beiden Ländern dasselbe Material verwendet wird. Dies bedeutet, dass es durchgehend zweisprachig konzipiert ist, was sich einerseits im pädagogischen Begleitbuch widerspiegelt, welches bilingual angelegt ist, und andererseits in den Lehr- und Lernunterlagen, welche sowohl Elemente der deutschen als auch der französischen Sprache und Kultur beinhalten. Wichtig ist hierbei, dass es sich nicht immer zwingend um eine *Spiegelung* oder Dopplung der jeweiligen Begriffe oder kulturellen Elemente handelt (beispielsweise existieren Fotos und Zeichnungen von bestimmten kulinarischen Spezialitäten des einen Landes, zu welchen das Pendant des anderen Landes *fehlt*). Herzstück der *Kinderkiste* (vgl. Macaire 2013: 12) sind die Handpuppen Tom (ein deutscher Junge) und Lilou (ein französisches Mädchen). Die *Nationalität* der Handpuppen ist somit vorgegeben und wird auch so im pädagogischen Begleitbuch (DFJW 2011: 18f.) präsentiert und erklärt. Weiterhin befinden sich in der *Kinderkiste* eine CD mit deutschen und französischen Kinderliedern, jeweils auch zum Mitsingen in einer Instrumentalversion, ein deutsch-französisches Kartenspiel (*Tolilo*), Illustrationskarten mit Alltagsszenen aus beiden Ländern, ein deutsch-französisches ABC-Plakat, zwei Plakate im Wimmelbild-Stil sowie ein pädagogisches Begleitbuch, welches verschiedene Aktivitäten mit den Materialien der *Kinderkiste* vorschlägt (vgl. DFJW 2011: 12).

Für unseren Forschungskontext erscheint uns interessant und wichtig, die Position des DFJW zur *Kinderkiste* genauer zu betrachten.

Ziel des DFJW ist es nicht, anhand der „Kinderkiste“ Fremdsprachen- oder Landeskundeunterricht zu erteilen. Vielmehr soll sie Kindern das Spiel mit verschiedenen Lauten und Bildern ermöglichen und so den Grundstein für die mündliche Kommunikation in einer anderen Sprache und Verständnis für Andersartigkeit legen. Jedes Kind ist in der Lage, jede gehörte Sprache und Situation zu erfassen und versucht, diese wiederzugeben und in seine Welt zu

integrieren. Es ist also wichtig, jungen Kindern anregende Aktivitäten und Spiele anzubieten, um durch den Gebrauch einer anderen Sprache und das Heranführen „anders anmutende Dinge“, ihre Neugier zu wecken und gleichzeitig Hörverstehen, Aufmerksamkeit, Erinnerungsvermögen und Selbstbewusstsein zu fördern. Zusätzlich soll bereits Kindern der Blick für Verschiedenartigkeit geöffnet werden, ohne dabei in Klischees und Vorurteile zu verfallen. (DFJW 2011: 10)

Es fällt auf, dass die Adjektive *deutsch* und *französisch* nicht vorhanden sind, sondern eine Öffnung gegenüber Sprache(n) und Kultur(en) allgemein als Ziel angestrebt werden soll. Der deutsch-französische Charakter der *Kinderkiste* wäre insofern also das Vehikel für eine allgemeine Sensibilisierung für andere Sprachen und Kulturen. Diese Feststellung gilt es zu unterstreichen, auch im Zusammenhang mit der begrifflichen Einordnung *Language Awareness* für unseren Forschungskontext.

### 3 Kultur- und Sprachbewusstheit – Begriffliche Einordnung für den vorliegenden Forschungskontext

Der Begriff *Language Awareness* findet auch im deutschsprachigen Forschungskontext häufig seine Verwendung in der ursprünglichen, englischen Formulierung (Hawkins 1985, *Awareness of language*). Eine Erklärung für diese Bevorzugung der Ursprungsformulierung könnte darin liegen, dass die deutsche Übersetzung (Sprachbewusstheit) zu alltagssprachlich klingt und verwendet wird und deshalb für den wissenschaftlichen Kontext zu unscharf ist (vgl. Hug 2007: 10). Wir verwenden den Begriff der *Language Awareness* nicht im Sinne eines metalinguistischen Ansatzes, in welchem beispielsweise semantische, morphologische, lexikalische oder pragmatische Elemente der Sprache zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden (vgl. Hug 2007: 22ff.). Aus einer fremdsprachendidaktischen Perspektive kommend, positionieren wir uns, was die Verwendung der Termini angeht, in der Logik der interkulturellen Didaktik/Pädagogik. Hierbei muss zunächst festgehalten werden, dass Sprachunterricht unabhängig davon, in welcher Form er konzipiert ist und auf welche Alters- bzw. Schulstufe er ausgerichtet ist, nicht unabhängig von „Kulturunterricht“ stattfinden kann (Neuner 1997: 56).

*Language Awareness*-Konzepte können in einer engen Verbindung mit interkulturellem Lernen stehen und sprachliche, soziale oder kulturelle Ziele verfolgen (vgl. Budde et al. 2011: 153f.). In ihrer ursprünglichen Form (in der Entstehungsphase und den ersten Umsetzungen des Konzepts) verfolgen *Language Awareness*-Konzepte die Stärkung und die Sensibilisierung für die Koexistenz von Herkunftssprachen und Landessprachen in mehrsprachigen Klassen (nicht nur bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern, sondern auch bei ihren monolingualen Klassenkameraden). Donmall (1985) unterteilt *Language Awareness* in drei Bereiche: *Kognition* – Bewusstheit über sprachliche Muster, *Affektion* – Bewusstheit über Einstellungen und Vorstellungen und *Soziales Lernen*, im Hinblick auf eine Kommunikationsfähig-



keit. In unserem konkreten Fall geht es einerseits um die Bewusstheit sprachlicher Muster (ein erster Kontakt mit der französischen oder deutschen Sprache) und um die Bewusstheit über Einstellungen und Vorstellungen (zu kulturellen oder sprachlichen Elementen des anderen Landes). Budde et al. (2011: 154) halten fest, dass sich LA-Ansätze im Laufe ihrer Verbreitung über den anglo-britischen Raum hinaus mit sozialen, ethnischen, politischen, grammatischen und sprachstrukturellen Fragen beschäftigen.

Dies bringt uns zur weiteren Fragestellung unseres Beitrags: Welche Merkmale vereint der Begriff *Cultural Awareness* und wie ordnen wir diesen ein? Nach Neuner (1997: 56f.) machen verschiedene Elemente die kulturelle Bewusstheit im fremdsprachlichen Unterricht aus (Herkunftskultur der Lernenden, kognitive und interpretative Fähigkeiten gegenüber kultureller Inhalte, Vergleiche mit der eigenen Kultur, Themenwahl des Unterrichts). In unserem konkreten Untersuchungskontext (der sich durch das sehr niedrige Alter der Lernenden auszeichnet, da es sich um Kinder zwischen drei und sechs Jahren handelt) definieren wir *Language Awareness* im Zusammenhang mit *Cultural Awareness* als eine Bewusstmachung *in process* (da es sich um einen ersten Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur handelt und die Lernenden noch sehr jung sind, kann diese Bewusstmachung nur schrittweise und dementsprechend langsam passieren). In diesem Zusammenhang sei beispielsweise auf das europäische Projekt *Evlang* (1998-2001) (vgl. Candelier; Macaire 2001, Candelier et al. 2003) und sein Folgeprojekt *Janua Linguarum* (vgl. Oomen-Welke 2002) verwiesen. Im europäischen Forschungsprojekt *Evlang* wird der Begriff *Éveil aux langues* (Sensibilisierung für Sprachen bei Grundschülerinnen und -schülern zwischen acht und elf Jahren) als Weiterentwicklung der *Language Awareness*-Forschungsrichtung verwendet. Eines der Ziele des *Éveil*-Ansatzes ist der Auf- und Ausbau positiver Einstellungen gegenüber der Sprachen- und Kulturvielfalt in Europa und der Welt, aber auch konkret im Klassenzimmer, also auch gegenüber Sprachen und Kulturen von Schülerinnen und Schülern mit Einwanderungsgeschichte. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, Motivation zum Sprachenlernen zu vermitteln und zu bestärken. Dass sich hinter der Annahme, Kinder seien noch nicht in der Lage, mit Mehrsprachigkeit umzugehen bzw. mehr als eine Sprache zu erwerben, um einen Mythos handelt, haben jüngste Publikationen aus dem Bereich der Zweitspracherwerbsforschung gezeigt (vgl. Montanari 2002, Tracy 2008, Kersten et al. 2011). In unserem Projekt wollen wir nicht untersuchen, welche Bewusstheit (epilinguistisch, da von metalinguistischen Kenntnissen in diesem Alter noch nicht gesprochen werden kann) die Lernenden mitbringen, beziehungsweise zu einem bestimmten Zeitpunkt entwickelt haben sollen, sondern wir wollen beobachten und analysieren, welche Sprach- und Kulturbewusstheit in verschiedenen Interaktionssituationen auszumachen sind (äußert sie sich im Diskurs oder ist sie in irgendeiner Form zu beobachten?). Hierbei geht es darum, kognitive und affektive Bausteine von Sprach- und/oder Kulturbewusstheit auszumachen (in Anlehnung an die Konzeption der Ziele von *Éveil aux langues*).

Die Fragestellung ist hierbei einerseits „Was wissen und äußern Kinder gegenüber der Sprache und Kultur des anderen Landes?“ und andererseits „Werden und wenn ja, wie werden Sprach- und Kulturbewusstheit im vorschulischen Kontext vermittelt bzw. welcher Platz kommt ihnen zu?“. In Bezug auf unsere aktuelle Fragestellung ist vor allem der zweite Aspekt von großer Bedeutung.

## 4 Untersuchungsgegenstand und Ergebnisse

Wie schon in unserem einleitenden Kapitel erwähnt, kommen wir hier auf unsere Forschungsfragen zurück, nach welchen wir die Frage nach *Cultural Awareness* beantworten möchten. Die Datenerhebung basiert auf teilnehmenden Beobachtungen bei der Nutzung der *Kinderkiste* von jeweils einem oder zwei der in der Begleitforschung involvierten Wissenschaftler/innen (Beobachtungstranskriptionen) und Interviews, welche mit den Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen geführt wurden.<sup>4</sup>

### 4.1 Welchen Platz haben kulturelle Elemente bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* und wie positionieren sich die Erzieher/innen und Lehrer/innen hierzu?

Unsere Beobachtungsergebnisse zeigen, dass kulturelle Elemente dann bei der Arbeit mit der *Kinderkiste* einen Platz in der konkreten Anwendung haben, wenn die Lehrperson plant, diese explizit zu thematisieren (dies zeigen auch die Interviewauszüge). Dies bedeutet, dass die Lehrperson<sup>5</sup> (Erzieher/in oder *professeur/e des écoles*) gezielt kulturelle Elemente in ihren Französisch- oder Deutschunterricht einbaut. Diese sind dann ein Baustein des Sprachunterrichts, ohne dass den Lernenden zwingend bewusst wird, dass kulturelle Elemente vermittelt werden (siehe auch Kapitel 4.2). Andererseits können kulturelle Elemente ein Teil des Unterrichts sein, werden jedoch nicht in der Fremdsprache unterrichtet. Ein typisches Beispiel hierzu wäre ein *deutsches Frühstück*.

Eine Methode, welches für beide Elemente (sprachliche als auch kulturelle) mit sehr viel Erfolg verwendet wird, ist die Benutzung von Kinderliedern oder thematischem Liedgut (etwa zu Weihnachten oder dem Martinsumzug).

---

<sup>4</sup> Das gesamte (dreijährige) Forschungsprojekt basiert auf verschiedenen Erhebungsmethoden zu den verschiedenen Momenten des Projekts. Die von uns verwendeten Daten kommen aus der zweiten Erhebungswelle, welche aus einer Beobachtungsphase in den Einrichtungen beider Länder (Kindergärten und *écoles maternelles*) und Interviews mit den Lehrpersonen bzw. Erzieher/innen besteht. Wir verwenden für diesen Artikel nur Interviewauszüge von Interviews, welche von den beiden Autorinnen durchgeführt wurden (drei in Frankreich und eines in Deutschland).

<sup>5</sup> In Frankreich spricht man von *Schule*, wenn es um das Pendant zum deutschen Kindergarten geht. Deshalb ergibt sich aus unserem Text auch die Verwendung der Begriffe *Unterricht* und *Lehrperson*. In den französischen *écoles maternelles* unterrichten Lehrerinnen und Lehrer (*professeurs des écoles*), die ein Hochschulstudium absolviert haben und eine Lehrbefähigung für die französischen Vor- und Grundschulen haben.

Der frühe Kontakt mit der anderen Sprache und Kultur erscheint uns generell von großer Bedeutung, denn:

Der Gedanke liegt nahe, dass früh beginnender Fremdsprachenkontakt eher einer länger anhaltenden Differenzierung als vorzeitiger Verfestigung zugutekommt, und zwar auf der Ebene der Motivation, der Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen wie auch der Herausbildung kognitiver und sprachlicher Leistungen. (Hellwig, 1995, 96)

Aus dieser Perspektive heraus befürworten wir den Kontakt mit der deutschen oder französischen Sprache ab dem Kindergartenalter und unterstreichen die möglichen Auswirkungen auf die Motivation für das weitere Erlernen anderer Fremdsprachenbeziehungsweise die positiven Einstellungen, welche durch den fremdsprachlichen Unterricht bestärkt werden können.

Befragt man die Fachkräfte zum Platz der kulturellen Elemente in Verbindung mit der *Kinderkiste*, so ist festzustellen, dass *kultureller Unterricht* auf verschiedene Art und Weise gedeutet und eingeordnet werden kann. Wir haben durch unsere Beobachtungen und Befragungen der Fachkräfte drei Bereiche ausgemacht, die die kulturelle Erziehung mit und durch die *Kinderkiste* vereint:

- kulturelle Traditionen, Feste, Liedgut, Bräuche, die den Kindern im Zusammenhang mit der Sensibilisierung für die andere Sprache und das Land näher gebracht werden,
- Elemente des Alltags, in Form von „Botschaften“ und „Botschaftern“ (zum Beispiel die Erzieherin selbst, wenn sie Muttersprachlerin ist, oder die Handpuppen Tom und Lilou), Fotos aus dem Kindergartenalltag des Nachbarlandes, die *Biographie* der Handpuppe etc.),
- Interkulturelle Elemente, Vergleiche mit dem Leben im anderen Land als Hin und Her zwischen den Kulturen (zum Beispiel der Vergleich eines deutschen Frühstücks mit dem *typisch* französischen Pendant).<sup>6</sup>

Im Folgenden möchten wir einige Interviewausschnitte mit Fachkräften analysieren und unter den oben genannten Gesichtspunkten interpretieren.

---

<sup>6</sup> Dieser Punkt greift auch auf den Begriff der *vorurteilsbewussten Erziehung* zurück, welche das DFJW durch die *Kinderkiste* fördern möchte.

**Interviewauszug 1 (deutsche Austauschlehrerin in Strasbourg, bilinguale *école maternelle*)**

G	Um den kulturellen Vergleich und dass die Kinder ähm, ja, dass es schwierig ist, den Kindern überhaupt den Unterschied beizubringen, weil ich denke, ähm für mich wär's erst mal schon gut, den Kindern beizubringen, was für Deutschland typisch ist, das müsste ich nicht im Vergleich unbedingt bringen. Und es ist eben auch fraglich, ob man mit diesem Vergleich, ähm, Gemeinsamkeiten, Unterschiede nicht auch wieder Stereotype, nee, Stereotype nicht, wie sagt man?
JP	Vorurteile?
G	Vorurteile aufbaut und inwieweit das sinnvoll ist. Ja und vielleicht könnte man das ja auch nochmal mit der Sprache anbringen, dass ich festgestellt habe, dass die Kinder, die in meiner Klasse eigentlich sehr gut Deutsch sprechen, dass die den Unterschied zwischen deutscher und französischer Sprache, dass denen das noch gar nicht so bewusst ist, also ähm, hilf mir mal, wie ich das vorhin meinte, dass sie ähm (::)

Wir können in diesem kurzen Interviewauszug mehrere Elemente ausmachen, die zeigen, wie der Aspekt *Kultur* erklärt und eingeordnet wird. Die Lehrperson erfasst das kulturelle Element (sie bezieht sich hierbei auf die bilinguale und biculturelle Ausrichtung der *Kinderkiste*) als Auftrag, kulturkontrastiv zu arbeiten und nennt als Aufgabe (vgl. Raasch 2008, Stufen der Grenzkompetenz bei Lernenden der Fremdsprache bzw. Nachbarsprache) den möglichen Vergleich oder Unterschied, den es gilt herauszuarbeiten. Richtigerweise erkennt sie selbst, dass eine rein kontrastive Betrachtung kultureller Elemente eventuell negative Auswirkungen auf die Einstellungen der Kinder haben könnte.

Es ist die Auffassung, kulturvergleichend arbeiten zu *müssen*, welche die Lehrperson vor eine schwierige Aufgabe stellt und ihr den Zugang zur Thematik kompliziert erscheinen lässt. Hinzuzufügen ist außerdem, dass die besondere Lehr- und Lernsituation in der bilingualen Klasse dazu führt, dass das Deutsche keinen *besonderen* oder *exotischen* Status hat wie etwa in anderen Kontexten, in welchen der Fremdsprache im Vorschulalter eine ganz besondere Rolle zukommt, gerade weil es um einen ersten spielerischen Kontakt geht.

**Interviewauszug 2 (französische professeure des écoles in Paris, école maternelle)<sup>7</sup>**

DM	Alors entre les petites choses que tu veux leur faire découvrir sur les découvertes culturelles, tu sais comment t'organiser ou tu improvises un peu?
M	Bah je pense que je vais m'inspirer bêtement du calendrier allemand avec la saint Martin, mais j'ai déjà expliqué en France, parce que l'aspect de la religion est tellement tabou, que c'est la Saint-Martin. Je n'ai jamais parlé de religion on va faire la fête des lanternes. Voilà ça s'appelle la Saint-Martin, mais voilà en France on est un peu ... parce que on va fêter Noël. On essaye de pas trop dire les choses, mais on les fait. [...] faire un petit déjeuner allemand et un petit déjeuner français plutôt le matin que l'on mange de la charcuterie fromage poivron les enfants c'est sur un ton incertain et les autres c'est « mumm ! » sur le principe du « Lecker ! » ce genre de choses, voilà les la vie de tous les jours. En Allemagne que des choses un peu plus traditionnelles pour l'instant c'est ce qu'il m'est venu à l'esprit. Des fois, ça vient en pratiquant.

In diesem zweiten Auszug haben wir ebenfalls mehrere Zugänge zu kulturellen Aspekten. Die Lehrerin plant diese jedoch weniger in einer kultur-kontrastiven Perspektive, sondern eher in einer Integration traditioneller Feste und Bräuche aus Deutschland (auch wenn diese religiöse Hintergründe haben, was im laizistischen Frankreich für die Lehrinhalte in der Schule nicht einfach und selbstverständlich ist). Kulturelle Elemente werden so ein Teil des *Deutschunterrichts* in der Klasse. Ein weiterer Zugang ist das *Erleben* typischer deutscher Phänomene, wie zum Beispiel dem Frühstück, welches dem französischen in seiner traditionellen Form überhaupt nicht ähnelt. Die Lehrerin unterstreicht die Wichtigkeit der Elemente aus dem Alltag, mit welchen sie den Kindern die deutsche Sprache und Kultur näher bringen möchte. Wir können hier festhalten, dass kulturelle Elemente als solche und nicht zwingend im Vergleich mit den französischen Gewohnheiten von der Lehrerin favorisiert werden und sie vor allem durch alltägliche Gegenstände, aber auch typische Elemente (sie spricht im weiteren Verlauf zum Beispiel von Gegenständen wie Ostereiern oder Schultüten) das kulturelle Lernen der Kinder fördert.

<sup>7</sup> Übersetzung des Interviewauszugs ins Deutsche:

Interviewerin: „Na und was diese kleinen Dinge betrifft, die du die Kinder bezüglich der kulturellen Entdeckungen entdecken lassen willst, weißt du da, wie du dich organisieren wirst oder improvisiert du da ein bisschen?“

Lehrperson: „Na, also ich denke, dass ich mich ganz einfach vom deutschen Kalender inspirieren lasse, mit Sankt Martin, aber ich habe das, Sankt Martin, schon erklärt in Frankreich, weil der religiöse Aspekt so was von tabu ist. Ich habe nie von Religion gesprochen, sondern dass wir Laternen basteln werden. Und das nennt sich eben Sankt Martin, aber nun ja in Frankreich wir ein bisschen... weil wir ja auch Weihnachten feiern. Wir versuchen, die Dinge nicht zu sehr sind beim Namen zu nennen, aber wir machen sie [...] morgens ein deutsches und ein französisches Frühstück machen, zeigen, dass man Wurst, Käse, Paprika isst. Die Kinder reagieren erstmal mit einem unsicheren Ton und einige dann aber mit „mumm“ nach dem Prinzip von „Lecker!“ diese Art von Sachen, eben das Alltagsleben. In Deutschland sind manche Sachen ein wenig traditioneller, das fiel mir jetzt so spontan ein. Manchmal kommt das dann einfach bei der Umsetzung.“

#### 4.2 Wie reagieren Kinder in Deutschland und Frankreich auf kulturelle Aspekte der *Kinderkiste* und welche Rolle spielen hierbei die Handpuppen Tom und Lilou?

In unseren teilnehmenden Beobachtungen konnten wir feststellen, dass die Kinder in den Kindergärten oder den *écoles maternelles* auf kulturelle Aspekte reagieren, wenn diese thematisiert werden, dies jedoch nicht in einer Art geschieht, wie man es vom fremdsprachlichen Unterricht in der Grundschule oder gar dem Sekundarbereich kennt. Kulturelle Aspekte werden demnach nicht explizit thematisiert oder besonders hervorgehoben, um als solche gekennzeichnet zu werden, sondern werden im Kontext der von uns beobachteten Situation implizit in das Spiel oder den Singkreis beispielsweise integriert. Hiermit wollen wir unterstreichen, dass das *Konzept* Kultur für drei- bis sechsjährige keinerlei Aussagekraft (das bedeutet, dass sich die Kinder nichts darunter vorstellen können und keine Kenntnisse darüber haben, was beispielsweise *typisch* für eine bestimmte Kultur ist) hat und bei ihnen gleichermaßen noch keine explizite Bewusstheit für kulturelle Aspekte vorhanden ist. Hier ist wichtig festzuhalten, dass dies nicht bedeutet, dass die Integration kultureller Aspekte demnach noch als zu *früh* betrachtet werden sollten. In der Arbeit mit Materialien aus der *Kinderkiste* können die Kinder spielerisch (auf den Spielkarten von *Tolilo* etwa) kulturelle Elemente entdecken, ohne dass sie diese bewusst als solche wahrnehmen. Es fehlen hierzu empirische Untersuchungen, die auf quantitativer Basis belegen, dass in diesem Alter noch kein kontrastiv kulturelles Bewusstsein bei den Lernenden vorhanden ist und es somit noch keine *Dopplungen* von Phänomenen für die Kinder gibt, vergleichbar in etwa mit einem frühen Bilingualismus, wo wir aus linguistischer Sicht wissen, dass die Dopplung des Lexikons erst nach der Aufnahme einer gewissen Zahl von Items in den Wortschatz der Kinder geschieht (vgl. Tracy; Gawlitzek-Maiwald 2000: 515).

Lilou und Tom, die beiden Handpuppen der *Kinderkiste*, spielen eine besondere Rolle in der Arbeit mit dieser. Die Kinder im Kindergarten oder in der *école maternelle* sind fasziniert von den beiden *Persönchen*, sie möchten sie besser kennen lernen und interessieren sich für deren Biografie.

Lilou und Tom kann man in ihrer Funktion und Rolle als so genannte *Persona Dolls* bezeichnen, mit welchen es den Lehrpersonen leichter möglich ist, sehr jungen Kindern das Leben anderer Kinder (Handpuppen) aus einem anderen Land näher zu bringen (vgl. Krause 2007). Diese *Persona Dolls* haben eine eigene Biographie, ein eigenes Leben, aus welchem sie den Kindern im Kindergarten oder der *école maternelle* berichten. Ihren Ursprung haben *Persona Dolls* in der vorurteilsbewussten Erziehung von Kindern. Der Ausgangspunkt ist hierbei, Kindern zu vermitteln, dass Stereotype und Klischees keine allgemeingültigen Wahrheiten sind. Die *Biographie* der kleinen Lilou steht somit nicht für das Leben aller französischen Kinder und deren Familien, sondern zeigt lediglich einen Ausschnitt. Die Lernenden haben zwar somit einen Einblick in den möglichen Alltag eines Kindes aus dem anderen Land, sollen aber auch dafür sensibilisiert werden (und da in einem

weit größeren Rahmen als dem deutsch-französischen), dass die kleine Französin Lilou zunächst ein Individuum ist, unabhängig von nationaler Kultur, Traditionen und Verallgemeinerungen.

Wir haben die Erzieher/innen und Lehrer/innen zur Rezeption von Tom und Lilou in verschiedenen Kontexten in Deutschland und Frankreich befragt und werden nun einige dieser Aussagen analysieren und interpretieren.

### Interviewauszug 3 (französische Austauschlehrerin in Rheinland-Pfalz, Kindergarten)<sup>8</sup>

L	Ah, ben, euh, depuis que je suis en Allemagne, mais je me rends bien compte déjà par rapport à mon expérience en école maternelle en France, à quel point, de l'intérêt d'avoir une poupée, marionnette ou peluche parce que j'en avais utilisé vaguement en France, on va dire pour l'apprentissage de l'anglais par exemple, mais pas de manière optimale, là, je vois que, depuis que je suis en Allemagne, j'observe que toutes les collègues, dans toutes les classes, elles ont un personnage, une marionnette, une poupée, un ours qui s'utilise ou pas, pour entretenir ou pas, fin, il est présent dans la classe et on sent que ça aide, à, à transférer les apprentissages de manière ludique et affective qui marche mieux avec les enfants et qui
---	--

<sup>8</sup> Übersetzung des Interviewauszugs ins Deutsche:

Lehrperson: „Naja, also ähm, seit ich in Deutschland bin, aber mir ist auch schon seit meiner Erfahrung in der französischen *école maternelle* bewusst, wie wichtig, wie unheimlich wichtig es ist, eine Puppe, eine Marionette oder ein Stofftier zu haben, weil ich das ab und an in Frankreich versucht hatte zu benutzen, etwa im Englischunterricht, aber nicht auf eine optimale Art und Weise, hier jetzt, seit ich in Deutschland bin, sehe ich, beobachte ich, dass alle Kolleginnen, in allen Klassen, eine Figur, eine Marionette, eine Puppe, einen Bären haben, der nun benutzt wird oder nicht, mit welchem gearbeitet wird oder nicht, aber der halt in der Klasse präsent ist und man spürt, dass das hilft, die Lernprozesse auf spielerische und affektive Weise zu transferieren, die besser funktioniert mit den Kindern und das hat trotz allem oberste Priorität, ich hatte nicht, zumindest nicht in diesem Maße, die Priorität dieses Aspekts in den Lernprozessen gesehen, und ich denke, ähm, man sieht sehr deutlich, dass die Kinder das Bedürfnis haben, [die Puppe] zu berühren, das ist unwiderstehlich für sie, sie haben auch das Bedürfnis permanent deutsch zu sprechen, momentan hören sie also noch nicht so zu“.

Interviewerin: „und sie frisieren sie“

Lehrperson: „genau „hast du die Frisur gesehen?“, „oh, ihre Haare, kannst du sie fragen, ob sie gut geschlafen hat?“, also mit ihr sprechen, als wäre sie, obwohl ich doch sage, dass ich die Puppen hole, dass ich die Marionetten hole, also ähm, die Inszenierung ist noch nicht super durchdacht“ LACHT

Interviewerin: LACHT

Lehrperson: „LACHT Es ist nicht, ich versuch's , aber ich schaffe die Einführung der Puppen nicht immer so, wie sich das gehört und trotzdem hatte es von Anfang an funktioniert, sie sprechen mit ihnen, wenden sich ihnen zu und das hat zum Beispiel mit Fingerspielen nicht funktioniert“

Interviewerin: „Mhm“

Lehrperson: „Vielleicht weil sie das mehr gewöhnt sind“

Interviewerin: „Ja, das habe ich gesehen, sie geben auch Küsschen, letzte Woche wollten sie Lilou viele Küsschen geben“

Lehrperson: „Das Gesicht berühren, die Haare, frisieren, auch die Schuhe, das sind richtige Wesen, die voll wahrgenommen werden, das sind Identitäten, man spürt, dass sie existieren werden, dass sie eine Existenz über das ganze Jahr haben werden, die viel Platz einnehmen wird, man das spürt das wirklich“.

	est quand-même super prioritaire, j'avais pas, à ce point-là, vu la priorité de cet aspect-là avant dans les apprentissages et je pense que, euh, mais on voit bien que les enfants, ils ont besoin de toucher, c'est irrésistible, ils ont besoin de parler sans arrêt en allemand donc pour l'instant c'est pas encore trop dans l'écoute
JP	Et puis ils les coiffent -
L	Voilà, „t'as remarqué la coiffure“, „oh, ses cheveux, est-ce que tu peux lui demander s'il a bien dormi?“ Donc lui parler comme si c'était, alors que bon, je dis que je prends les poupées, que je prends les marionnettes, donc euh, la mise en scène n'est pas forcément terrible RIRE
JP	RIRE
L	RIRE C'est pas, j'essaie, mais j'arrive pas toujours à faire l'arrivée comme il se doit, et, et quand-même ça marchait tout de suite quoi, ils s'adressent au, au, alors que ça marche moins bien avec les jeux de doigts ou euh
JP	Mhm
L	Peut-être parce qu'ils ont plus l'habitude
JP	Oui, j'ai vu ça, ils font même des bisous, la semaine dernière, ils voulaient faire plein de bisous à Lilou et -
L	Toucher le visage, la coiffure, recoiffer, les chaussures aussi, voilà, c'est des vrais êtres à part entière, c'est des entités, on sent qu'ils vont exister, vraiment prendre une existence sur l'année, qui va prendre énormément de place quoi, ça, on le sent, voilà

Die Lehrerin beschreibt zunächst ihre geringe Erfahrung mit der Arbeit mit Handpuppen und der Tatsache, dass sie diese Art von pädagogischer Arbeit zunächst bei ihrer Ankunft in Deutschland beobachten konnte, wo auch Kollegen an Grundschulen weiterhin mit Handpuppen in den Eingangsklassen arbeiten. Dann berichtet sie davon, wie groß der Erfolg vom Einsatz von Tom und Lilou im Kindergarten ist und wie bleibend der Eindruck der Puppen bei den Kindern ist. Sie nennt die besondere physische Anziehungskraft von Tom und Lilou für die Kinder, die Tatsache, dass diese die Puppen begrüßen und anfassen müssen, deren Haare und Frisur bestaunen. Die Lehrerin vermutet, dass Tom und Lilou eine wichtige Rolle im weiteren Verlauf des Kindergartenjahres spielen werden, und stellt fest, dass beide Puppen „richtige Wesen“ mit ihren eigenen Geschichten und Persönlichkeiten für die Kinder sind.

Tom und Lilou werden zum Vektor für das Französische, durch sie eröffnet sich der Zugang und der Kontakt zu *Kindern*, die Französisch sprechen (Lilou), und sie wirken damit sehr viel motivierender auf die Lernenden als andere pädagogische Mittel oder Methoden. Sie wecken eine besondere Neugier der Kinder, was sich im Folgenden kurzen Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll zeigt. Nachdem die Lehrerin bzw. Erzieherin die Handpuppen aus ihrer Tasche geholt hat, küssen die Kinder diese zur Begrüßung, streichen ihnen über die Köpfe, tun so, als gäben sie ihnen zu essen. Jedes Kind versucht, möglichst nahe an Tom und Lilou



zu kommen. Die Lehrerin wird nicht beachtet. Die anschließende Frage des Mädchens ist ein Zeichen dafür, dass sie die Biographie, welche die Lehrerin für Lilou ausgewählt hat, verinnerlicht hat und fasziniert von der Tatsache ist, dass die Handpuppe aus Frankreich kommt.

**Interviewauszug 4 aus dem Beobachtungsprotokoll JP zur Nutzung der Kinderkiste (Rheinland-Pfalz, Kindergarten)**

Die Lehrerin holt Tom aus ihrer Handtasche. Die Kinder geben Tom Küsschen, tun so, als ob sie ihn frisieren, als ob sie ihm zu essen gäben. Jedes Kind versucht möglichst nahe an die Marionette heranzukommen, möglichst viel Zeit mit ihr zu haben. Die Lehrerin trägt die Marionetten auf ihren Händen, aber die Kinder scheinen sie nicht zu bemerken. Sie konzentrieren sich voll und ganz auf Tom und Lilou.
Ein Mädchen: „Léna, hast du die Lilou wirklich aus Frankreich gekriegt?“

Auch der nächste Interviewausschnitt zeigt, wie groß die Rolle der Handpuppe (Tom) für das kulturelle Lernen der Kinder ist. Durch die Handpuppe entstehen ein Interesse und eine Neugier für das andere Land und das Leben der Figur in diesem Land. Die Lehrerin unterstreicht ebenfalls den Platz, den Tom im Deutschunterricht hat, wo er für die Lernenden einfach dazu gehört.

**Interviewauszug 5 (deutsche Austauschlehrerin in La Rochelle, école maternelle)**

M	Englisch-Unterricht. Aber, ähm, (:) die reagieren, obwohl ich halt bestimmt auch nicht der Super-Schauspieler bin, total toll da drauf. Und er ist absolut integriert und wenn er nicht da ist, wird gefragt, wo er ist. Und wenn er eben da ist, wird er begrüßt und sich verabschiedet und, ja.
JP	Und wie, wie kann man sich das erklären? Also, wie (:) woran liegt das?
M	Aja, für sie ist er ein MITGLIED. Er gehört dazu, er ist auch mein Freund.
JP	Mhm
M	Also, das ist für sie dann auch ganz wichtig und was ich dann mit ihm unternehme, fragen sie mich dann auch. Ob er mit in Deutschland war und wo er da geschlafen hat und ähm. Also sie nehmen ihn also als Person wahr-
JP	Ja
M	würde ich erstmal sagen. Es kommt zwar auch immer dieses „Ja, aber du sprichst doch für ihn“. Dann sag’ ich „ja, gut, OK, sein Mund ist halt auch zu. Er kann ihn nicht aufmachen. Aber ich bin mir schon sicher, dass er auch denkt.“ Also, sie gehen ganz fest davon aus, dass er denkt und Gefühle hat. Und dass es zwar aus meinem Mund rauskommt aber letztendlich doch er es ist, der das äußert.
JP	Und da sprechen sie mit dem Deutsch?
M	Ja, ja nur. Weil er versteht nichts anderes.
JP	Aber natürlich, sehr basisch, einfache Sachen, die sie dann gerade gelernt haben, oder?

M	Ja, ja, ja, nur
JP	Ja
M	Natürlich, klar, vor allem Ding Tom hat ja nicht so ein gutes Gedächtnis und da sage ich ungefähr jede zweite Stunde, er hat schon wieder alle Vornamen vergessen und nach den großen, also nach den Winterferien-
JP	Ja
M	sowieso und das sehen sie dann noch ein. Das ist dann auch einleuchtend und dann stellen sie sich noch mal auf Deutsch vor „Ich bin...“ und eben das Alter und dann winkt er halt kurz zu oder sagt „Hallo“ oder sagt dann halt auch „Ich bin Tom“ und freut sich, klatscht in die Hände und, ähm,-

#### 4.3 Welchen Platz haben andere Kulturen und Sprachen neben Deutsch und Französisch?

Eines der Nebenziele der *Kinderkiste* besteht darin, Kinder für andere Sprachen und Kulturen zu sensibilisieren. Die Nutzung der *Kinderkiste* ist also nicht nur ein Instrument für die Sprach- und Kultursensibilisierung des Deutschen und/oder Französischen. Wir befragten auch hierzu Lehrpersonen.

##### Interviewauszug 6 (deutsche Austauschlehrerin in La Rochelle, *école maternelle*)

JP	Klar, ja. Wie findest du denn diese Seite von der Kinderkiste, die sich so ein bisschen Richtung Horizonterweiterung, Sensibilisierung für andere Kulturen, nicht nur deutsch-französisch, so. Die Kinderkiste will ja auch ein bisschen in diese Richtung gehen. Findest du, da kann man was mit machen dann letztendlich?
M	Also, ich glaube, es kommt darauf an, erstens mit welcher Klassenstufe man arbeitet, und andererseits wie oft man Deutsch hat. Also, ich glaube nicht, dass ich jetzt in diesem einen Jahr, weil ich eben jetzt nur ein Jahr mache, ähm, dass ich das dann schaffe, überhaupt da jetzt noch großartig weiter rauszugehen, weil wie gesagt sie haben noch nicht den Eindruck, was Deutschland überhaupt ist und von daher glaube ich, dass wir uns erstmal darauf konzentrieren. Mit den Größeren, mit der CE1 oder so könnte ich es mir schon vorstellen, aber wie gesagt einmal die Woche ist halt auch wenig. Also um da jetzt vielleicht übergreifend noch über andere Länder zu sprechen. Könnte man, aber ich finde, zumindest vorerst, andere Dinger noch ein bisschen wichtiger (:) für mich persönlich.

Für die Lehrerin ist die Integration anderer Kulturen in den Sprachunterricht zunächst noch keine Alternative. Sie begründet diese Position damit, dass die Kinder zunächst noch nicht einordnen können, was es mit Deutschland auf sich hat. Hier ist die *Kinderkiste* also nicht zusätzlich noch ein Element für das kulturelle Lernen im weiter gefassten Rahmen, zum Beispiel in der Einbeziehung der Herkunftssprachen und -kulturen mancher Kinder.

**Interviewauszug 7 (französische *professeure des écoles* in Paris, *école maternelle*)<sup>9</sup>**

M	Souvent les parents demandent l'anglais; je leur ai dit: de toute façon vous en aurez toujours partout. Ici, c'est une sensibilisation, un projet et donc je leur ai expliqué c'est aussi de découvrir qu'il y avait d'autres cultures et en fait je voudrais bien employer que j'ai pas mal de cultures différentes dans ma classe que les parents viennent un petit peu présenter et élargir un petit peu leur histoire des cultures différentes et donc voilà ça c'est très bien passé ils m'ont demandé pourquoi l'allemand je leur ai expliqué que bah en fait moi c'est pareil que j'ai mis le doigt dans l'engrenage tu sais j'ai participé à cet échange Paris Berlin qui avait été organisé tu sais pour la vie professionnelle de la petite enfance par ce que cela m'intéressait de voir comment ça marchait je trouvais ça intéressant quand on nous a présenté la valisette.
---	---

Die Lehrerin erklärt hier, dass das Projekt *Kinderkiste* das Vehikel ist, die mehrsprachige Klassensituation zu thematisieren. Sie wählt das Wort „Sensibilisierung“ für andere Kulturen und Sprachen und wählt die Kinderkiste als Mittel, um diese Sensibilisierung in ihrer Klasse zu erreichen. Die Lehrerin erklärt ebenfalls, dass die Eltern der Kinder zunächst lieber Englischunterricht für ihre Kinder gehabt hätten, was sie jedoch „erfolgreich“ abgewehrt hat, indem sie darauf verwies, dass das Englische im Alltag aller Kinder sowieso präsent sei.

Weiterhin erwähnt sie, dass dieser mehrsprachige Aspekt der *Kinderkiste*, welcher darauf abzielt auch andere Sprachen und Kulturen mit einzubeziehen, sie besonders interessiert hatte, als sie zum ersten Mal davon hörte.

<sup>9</sup> Übersetzung des Interviewausschnitts ins Deutsche:

Lehrperson: „ Oft wünschen sich die Eltern Englisch: ich sage ihnen: auf jeden Fall werden sie davon überall genug bekommen. Hier geht es um eine Sensibilisierung, also um ein Projekt und ich habe ihnen dementsprechend erklärt, dass es auch darum geht, zu entdecken, dass es auch andere Kulturen gibt und dass ich gerne die Tatsache nutzen würde, dass ich viele Kulturen in meiner Klasse habe, dass die Eltern vorbei kommen und ein bisschen ihre Geschichte und Kultur vorstellen und das kam sehr gut an und sie haben mich gefragt, warum Deutsch und ich habe ihnen erklärt, dass eben ich selbst, dass das genauso ist, dass wenn man einmal damit anfängt, weißt du, ich habe an diesem Austausch Paris Berlin teilgenommen der für Beschäftigte der Frühförderung organisiert worden war, weil es mich interessierte zu sehen, wie das funktioniert und weil ich das interessant fand, als man uns die Kinderkiste präsentiert hat.“

## 5 Ein erstes Fazit

In einem ersten Fazit können wir festhalten, dass in der Verwendung der *Kinderkiste* als Werkzeug für *Language Awareness* keine verallgemeinernde Nutzung ausgemacht werden kann. Der Lehr- und Lernkontext, in welchem die *Kinderkiste* eingesetzt wird, sowie die pädagogischen, interkulturellen und sprachlichen Vorerfahrungen der Lehrpersonen spielen eine entscheidende Rolle (Elemente, die den Kontext beispielsweise beeinflussen können: Status der Fremdsprache in der Einrichtung, Bedeutung für die Einrichtung und die Eltern; Sensibilisierung für die Fremdsprache oder bilinguale Einrichtung mit konkretem *Sprachprogramm*, geografische Lage der Einrichtung; Elemente, die die Lehrperson betreffen: Handelt es sich um eine/n Muttersprachler/in oder nicht? Welche *Lehrerfahrung* einer Fremdsprache hat die Person? Wie beurteilt sie das Material und benutzt es?).

Es erscheint uns als Forschungs- beziehungsweise Ausbildungsperspektive wichtig, Erzieher/innen und Lehrer/innen im Bereich der kulturellen Bildung und der Sensibilisierung für andere Kulturen aus- und weiterzubilden. Unsere explorative Studie im Rahmen der Begleitforschung der *Kinderkiste* zeigt hier nämlich schon, dass der Begriff unklar ist, teilweise verunsichert und an manchen Stellen nicht richtig eingeordnet werden kann.

Aus unseren Beobachtungen und den Interviewauszügen heraus zeigt sich, dass Kinder im Kindergartenalter gegenüber anderen Kulturen sensibilisiert werden können.

Gerade weil die Fremdsprache im Kindergarten und in der *école maternelle* bei den Kindern beliebt ist, könnte perspektivisch aber an dieser Stelle gezielt auch ein Platz für die Integration der Herkunftssprachen der Kinder mit Migrationshintergrund geschaffen werden.

Einen besonderen Platz für das kulturelle Lernen der Kinder haben die Marionetten Tom und Lilou, die den Kindern in Deutschland und Frankreich ein Tor zum anderen Land öffnen, welches sie durch ihre *Persönlichkeit* repräsentieren, durch ihre Individualität aber nicht klischeehaft oder stereotypisch darstellen. Das Interesse und die Zuneigung, welche die Kinder gegenüber Tom und Lilou zeigen, sind auffällig. In den Augen der Beobachter entsteht der Eindruck, dass die Kinder das Gefühl haben, eine gleichaltrige Person der anderen Kulturen kennen zu lernen. Die Funktion als *Persona Doll* spielt hierbei eine wichtige Rolle, da es sich nicht um irgendeine Handpuppe handelt, die Deutsch oder Französisch spricht, sondern um eine Puppe mit einer Geschichte, einem Namen, einer Herkunft, einem *richtigen* Kinderleben.

## Literatur

- Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): *Sprachdidaktik Deutsch*. Berlin: Akademie-Verlag (Studienbuch Sprachwissenschaft).
- Candelier, Michel; Andrade, Ana-Isabel; Bernaus, Mercè; Kervran, Martine; Martins, Filomena; Murkowska, Anna; Noguerol, Artur; Oomen-Welke, Ingelore; Perregaux, Christiane; Saudan, Victor; Zielinska, Janina (2003): *Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / European Center for Modern Languages.
- Candelier, Michel; Macaire, Dominique (2001): L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – Pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle. *Actes de colloque de Louvain: Didactique des langues romanes: le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles: De Boeck.
- Deutsch-französisches Jugendwerk (2011): *Pädagogisches Begleitbuch zur deutsch-französischen Kinderkiste*. Berlin: DFJW.
- Donmall, B. Gillian (1985): *Language Awareness*. London: CILT (NCLE Papers and Reports 6).
- Hawkins, Eric W. (1985): *Awareness of language*. Cambridge: CUP.
- Hug, Michael (2007): Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art. In: Hug, Michael; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-31.
- Hug, Michael; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2007): *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kersten, Anja; Geist, Barbara; Voet Cornelli, Barbara; Schulz, Petra (2011): Mehrsprachigkeit. Mythen und was dahinter steckt. In: *KiTa HRS* 4, 89-91.
- Krause, Anke (2007): Persona Dolls – mit Kindern Dialoge über Ausgrenzung und Diskriminierung eröffnen. In: *Kinder in Europa* 13/07. Berlin: das Netz, 24-26.
- Macaire, Dominique (2013): Une Valisette franco-allemande voyage entre deux pays: étude comparative d'un outil commun pour la petite enfance. In: *Préactes du Colloque International de l'ARCD*. Marseille.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel.

- Neuner, Gerhart (1997): Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In: Byram, Michael, Zarate, Geneviève et Neuner, Gerhard (Hrsg.): *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Language Awareness im Deutschunterricht. Bericht aus Sektion 8 des Internationalen Deutschlehrertags Luzern 2001. In: Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.): *Bulletin suisse de Linguistique appliquée*, N° spécial: Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht, 51-54.
- Pica, Teresa (2008): Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. In: Hinkel, Eli (Hrsg.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. New York: Routledge, 263-280.
- Raasch, Albert (2008): Von Baden-Württemberg nach Europe und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. In: Windmüller, Florence (Hrsg.): *Synergies Pays germanophones n°1. L'enseignement bi-plurilingue: Education, compétences, stratégies d'apprentissage*. Berlin: Avinus, 21-40.
- Tracy, Rosemarie; Gawlitzek-Maiwald, Ira (2000): Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie CIII, Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe, 495-535.
- Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage. Tübingen; Basel: Francke.

# **Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit – Zur Rekonstruktion von Schülerstrategien im Umgang mit sprachlichen Anforderungen von Textaufgaben**

*Magnus Frank & Erkan Gürsoy (Essen, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

In diesem Aufsatz werden erste Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Studie zur Bedeutung von Sprachbewusstheit im Unterrichtsfach Mathematik vorgestellt. Am Beispiel von Schülertexten einer 5. Klasse an einer Gesamtschule werden verschiedene Bearbeitungsstrategien im Umgang mit Textaufgaben rekonstruiert, deren jeweilige mathematiksprachlichen Anforderungen analysiert und die je spezifische Bedeutung mathematischer Sprachbewusstheit für das Lernen im Fach diskutiert. Davon ausgehend formulieren wir einige Schlussfolgerungen für sprachlich und fachlich bildende Unterrichtskonzepte im Mathematikunterricht. Die Forschung ist eingebettet in das an der Universität Duisburg-Essen angesiedelte Projekt ProDaZ, welches schulischen Unterricht aller Fächer vor dem Hintergrund mehrsprachiger Lebenswelten erforscht, gemeinsam mit Schulen Konzepte zur Sprachbildung im Fachunterricht entwickelt und diese in die Ausbildungspraxis des Lehramts zu verankern sucht.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Für ausführliche Informationen zu dem von der Stiftung Mercator geförderten Projekt sei auf die Internetpräsenz verwiesen: [www.uni-due.de/prodaz](http://www.uni-due.de/prodaz).

## 2 Zum Stand der Forschung – Sprachbewusstheit im Mathematikunterricht der Mehrsprachigkeit

Reflektiert man mit Lehrkräften des Fachs Mathematik in heutiger Zeit ihren Unterricht<sup>2</sup>, wird nach wie vor die Vorstellung artikuliert, dass sich mathematische Prozesse v.a. formal-logisch und nur äußerlich sprachlich konstituieren (vgl. auch kritisch Rösch; Paetsch 2011). In diesem Zusammenhang wird oft von *mathematischen* oder *kognitiven* Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gesprochen, anhand welcher meist abgekoppelt von sprachlichen Aspekten die Leistungen der Lernenden beurteilt werden. Die mathematikdidaktischen und mehrsprachigkeitsorientierten Diskurse und Forschungsergebnisse der letzten Jahrzehnte zur Bedeutung von Sprache im Fach gelangen, so scheint es, erst allmählich in Schule und universitäre Lehrerbildung.

In der Mathematikdidaktik wird bereits seit Jahrzehnten diskutiert, welche Bedeutung der Sprache einerseits für die Konstitution der mathematischen Unterrichtsgegenstände und andererseits für Vermittlungs- und Aneignungsprozesse derselben zukommt (vgl. etwa Gallin; Ruf 1998, Maier; Schweiger 1999, Franke 2000, Krummheuer; Fetzer 2005, Kuntze; Prediger 2005). So wurde in zahlreichen Veröffentlichungen gezeigt, inwiefern das sprachlich-rezeptive Verstehen von Text- und Mathematikaufgaben – folglich: die Lesekompetenz – eine vorausgehende Bedingung für das mathematische Modellieren von Rechenoperationen ist (z.B. Artelt; Demmrich; Baumert 2001, Knoche; Lind 2004). Mit Blick auf die dafür notwendigen sprachlichen Mittel wurde zum einen herausgestellt, dass für mathematisches Schülerhandeln und die Bildung „mentaler Modelle“ (Weigand 2012: 5) im Unterricht eine Vorstellung von Fachbegriffen nötig sei. V.a. *genuin* mathematische Begriffe (wie etwa *Faktor* oder *Tangente*) seien daher unverzichtbarer Bestandteil des Lernens und Lehrens (vgl. ebd.). Zum anderen wird in neuerer Zeit diskutiert, dass ein solcher *fachspezifischer* Wortschatz nicht nur Fachnamen miteinander beiziehen muss, sondern auch Verben, um mathematische Handlungen wie *zeigen*, *überprüfen*, *begründen* usw. anzuleiten, und Präpositionen wie *von*, *über*, *zu* usw., um mathematische Sachverhalte in Relation zu setzen (vgl. Maier; Schweiger 1999). Unter Berücksichtigung empirischer Studien wird darüber hinaus auf die Bedeutung des „aufgrund von Alltagserfahrungen verfügbare[n] Sachwissen[s]“ (vgl. ebd.: 143) hingewiesen, welches aufgrund der sprachlichen Dichte und mathematischen Komplexität der Textsorte nötig ist, um diese zu erschließen (vgl. ebd.). Dass es darüber hinaus einen „mathematikdidaktischen Habitus“ (Meyerhöfer 2003: 210ff.) gibt, d.h. einen erwarteten Umgang mit Textaufgaben, der ein bestimmtes Vorgehen erfordert, eine „Abkehr von der Sache“ (ebd.) darstellt und zugleich die vielfältigen Verstehensmöglichkeiten von Textaufgaben institutionell reglementiert, zeigt Meyerhöfer (2003) in seiner Rekonstruktion von mathematischen Aufgaben im Rahmen von PISA und TIMSS.

---

<sup>2</sup> Fortbildungen mit Lehrkräften aller Unterrichtsfächer sind ein integraler Bestandteil von ProDaZ.



Wird in der Mehrsprachigkeitsforschung vor diesem Hintergrund *Sprachbewusstheit* als Bildungsziel formuliert, geschieht dies meist in Anlehnung an das im englischsprachigen Raum entstandene Konzept der *Language Awareness*: „Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious awareness of the nature of language and its role in human life“ (Donmall 1985: 7). Sprachbewusstheit, so wird gefolgert, hat zum Ziel, dass

ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden. (Luchtenberg 2008: 107)<sup>3</sup>

Im Mathematikunterricht sei Sprachbewusstheit ein entscheidender Schritt für das Situationsverständnis und die Mathematisierung in Textaufgaben (vgl. Reusser 1990). Fehling (2008: 46) weist dabei auf die Unterscheidung zwischen *conscious awareness* und *unconscious awareness* hin. Bildungsbezogen und hinsichtlich mathematischen Lernens lässt sich Sprachbewusstheit daher sowohl als aktives Reflexionshandeln als auch in Form passiver Wissensbestände über Form und Funktion von Sprache in Unterricht und Gesellschaft verstehen.

Konzepte, wie etwa das *dialogische Lernen*, welche ganz explizit Sprachbewusstheit zum Ziel haben, verweisen diesbezüglich auf die Bedeutung des Schreibens als Reflexion mathematischer Sprach- und Textsortenbewusstheit für Lehrende und Lernende (vgl. Gallin; Ruf 1998). Wenn Lernende ihre Auseinandersetzung mit der Textsorte sorgfältig dokumentieren, erhalte einerseits der Unterrichtende einen aufschlussreichen Einblick in die Denkmuster der Lernenden und könne individuell fördernd tätig werden; andererseits könnten die Lernenden so die heuristische Funktion von Sprache nutzen und durch das Aufschreiben aller Um-, Irr- und direktiven Wege tiefere Einsichten in ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen erlangen (vgl. ebd.).

Diagnostisch gilt es daher zu fragen, welchen sprachlichen Registern (vgl. Halliday 1975) die einzelnen Elemente mathematischer Fachsprache zugerechnet werden können und inwiefern diese in den außer- und innerschulischen Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern vorkommen. Denn aus Sicht mehrsprachigkeitsorientierter Unterrichtsforschung kann ein text- bzw. schriftsprachlich orientierter Mathematikunterricht nur sprachbildend sein, wenn er die Bedingungen von Mehrsprachigkeit mitberücksichtigt (vgl. Duarte; Gogolin; Kaiser 2011). In neuester Zeit wird deshalb hervorgehoben, dass es nicht ausreicht, sich eine mathematisch-symbolische Fachsprache anzueignen, um mathematische Textaufgaben zu bewältigen. Griebhaber (2005) stellt diesbezüglich heraus, dass der Mathematikunterricht in hohem Maße alltagssprachlich-lexikalische Kompetenzen fordert. Für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache könnten diese z.B. bei der Verbalisierung von Grundrechenarten eine zusätzliche Schwierigkeit darstellen

---

<sup>3</sup> Zur weiteren Vertiefung des Language Awareness-Ansatzes s. Luchtenberg (2008).

(vgl. ebd.). Auch internationale empirische Studien verweisen daher zunehmend auf die *Sprachkompetenz* von Schülerinnen und Schülern als entscheidenden Faktor für die Mathematikleistung (vgl. Secada 1992, Brown 2005, Abedi 2006, Gürsoy et al. 2013 oder Prediger et al. 2013) und nicht allein auf einen sog. *Migrationshintergrund* (vgl. OECD 2007) oder einen *niedrigen sozio-ökonomischen Status* (vgl. Walzebug 2012).<sup>4</sup>

### 3 Herleitung der Fragestellungen für die empirische Untersuchung

Textaufgaben, so kann mit Blick auf Lehrwerke, zentralisierte und vergleichende Prüfungen sowie das Unterrichtsgeschehen festgestellt werden, sind eine zentrale Textsorte des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I. Spezifische Merkmale kennzeichnen ihren sprachlichen Aufbau. Meist wird in ihnen unter Angabe von Zahlenwerten zuallererst von einem Ereignis, einem Umstand oder auch einer Situation – z.B. dem Bau eines Staudamms, dem Produktionsablauf einer Firma oder auch einer Reise – erzählt. Abgeschlossen werden Textaufgaben meist mit einer Aufgabenstellung, die ein mathematisches Problem oder eine mathematische Frage aufwirft.

Die Schülerinnen und Schüler müssen das sprachliche Material folglich mathematisieren<sup>5</sup>: „One of the challenges of word problems is to be able to link the language, the scenario and the mathematics.“ (Barwell 2009: 77). D.h. idealtypisch verstehen sie die Geschichte und die Aufgabenstellung, indem sie Wörter sprachlich, inhaltlich und mathematisch zueinander in Beziehung setzen. Anschließend konstruieren sie mit den relevanten Zahlen die erwartete Rechenoperation und lösen diese. Bezogen auf den Umgang mit Textaufgaben in der Sekundarstufe I im Kontext von Sprachbildungsprozessen in der Mehrsprachigkeit können daher zwei Teilfertigkeiten als besonders relevant betrachtet werden: (1) die Fähigkeit Grundrechenarten rezeptiv zu mathematisieren und produktiv zu verbalisieren (vgl. auch Griebhaber 2005) und (2) die sprachbezogene Modellierung der erwarteten Rechenoperationen.

Um nun zu verstehen, wie sich diese Prozesse im Umgang mit Textaufgaben für ein- und mehrsprachige Schülerinnen und Schüler in der Praxis ausgestalten, bedarf es u.E. daher qualitativ-rekonstruktiver Analysen von Schülertexten im re-

<sup>4</sup> Die Hypothese, sprachliches Scheitern sei im Mathematikunterricht ausschließlich auf den sozio-ökonomische Status zurückzuführen, konnte in der interdisziplinären Studie zu *Sprachlichen und konzeptuellen Herausforderungen für mehrsprachige Lernende in den Zentralen Prüfungen 10 im Unterrichtsfach Mathematik – Empirische Analysen* (<http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~prediger/projekte/mum/tp4.shtml>) nicht bestätigt werden (vgl. auch Gürsoy et al. 2013; Prediger et al. 2013).

<sup>5</sup> Reusser (1990) beschreibt diesen Prozess in seinem computergestützten mathematischen Verstehensmodell *Situation Problem Solver* (SPS): „Kern des sprachlich-sachlichen und mathematischen Verstehensprozesses ist der planvolle (strategische) Aufbau einer Situationsvorstellung und deren schrittweise Transformation in eine numerische Struktur.“ (ebd.: 91).

zeptiven und produktiven Umgang mit Textaufgaben. Diese, so erhoffen wir uns, ermöglichen einen Einblick in das genaue Vorgehen der Lernenden und ihre auf den Mathematikunterricht bezogene Sprach- und Textsortenbewusstheit. Die sich darin zeigende Reflexion über das eigene sprachliche Handeln verstehen wir dabei auch als ein Ergebnis sprachlich-strukturierter Lernprozesse im Umgang mit Textaufgaben im Mathematikunterricht. Mit Bezug auf die sprachlichen Anforderungen der Textsorte im Kontext von Mehrsprachigkeit fragen wir (1) worin bei der Rezeption von Textaufgaben im Mathematikunterricht spezifische Anforderungen für Lernende des Deutschen als Zweitsprache im Kontext der sprachlichen Realisierung von Grundrechenarten liegen, (2) über welche Konzepte von Textaufgaben die Lernenden verfügen und (3) welche sprachlichen Mittel sie gebrauchen, um mathematische Problemstellungen zu versprachlichen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es daher nicht zuletzt, einen weiteren Beitrag zur differenzierten Bestimmung von sprachlichen Herausforderungen in Textaufgaben im Kontext des Deutschen als Zweitsprache zu leisten.

#### 4 Design der qualitativ-empirischen Untersuchung

Unsere Studie entstand innerhalb eines Theorie-Praxis-Projektes von ProDaZ mit einer Duisburger Gesamtschule. Das Sample bestand aus 51 Schülerinnen und Schülern der 5. Klasse. Über die Hälfte von ihnen (26) wuchs in der Familie mehrsprachig auf. Neben einer größeren Gruppe von Kindern, die in der Familie auch Türkisch sprachen (14 von 26), setzte sich die Gruppe der mehrsprachigen Kinder durch viele weitere Familiensprachen zusammen (Berberisch, Bosnisch, Chinesisch, Englisch, Griechisch, Hocharabisch, Italienisch, Kurdisch, Marokkanisches Arabisch, Polnisch und Spanisch). Eine auch im Feld der Wissenschaft oftmals zu beobachtende Fokussierung auf türkischsprachige Schülerinnen und Schüler wird somit – selbst an einem vermeintlich migrantisch-türkischsprachig geprägten Ort im Ruhrgebiet – der Komplexität mehrsprachiger Lebenswelten in der Migrationsgesellschaft keinesfalls gerecht. Nicht wenige der Schülerinnen und Schüler in dieser Studie sprechen zudem zwei und mehr Familiensprachen.

Um diese erheben zu können, bedarf es besonderer Vorgehensweisen. So machten auch wir die Erfahrung, wie erst eine Anerkennung, wenn nicht sogar Erwartungshaltung von Mehrsprachigkeit in der Struktur des Erhebungsinstrumentariums dazu führt, dass die Schülerinnen und Schüler uns einen differenzierten Einblick in ihre Mehrsprachigkeit geben (siehe vergleichend Abb. 1 und 2)<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup> Wir verwendeten in Vor- und Nachtest einer an die Studie angeschlossenen Unterrichtsreihe daher unterschiedliche Bögen, um die Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler zu erheben (zum „geheimen Leben“ von Familiensprachen ihrer Erhebung vgl. weiterführend Brzić 2007).

Name: [REDACTED] Alter: 11 Klasse: 5

Welche Sprachen kannst du sprechen und verstehen?

---

Geschlecht:  weiblich  männlich

Abb. 1: Erhebungsbogen des Vortests, ausgefüllt von Schüler G.

Vorname und Nachname: [REDACTED]

Alter: 11 Klasse: 5

Geschlecht:  weiblich  männlich

Schreibe in die Tabelle unten alle Sprachen, die du sprechen und verstehen kannst.  
Kreuze dann an, wo du die Sprachen gelernt hast!

Sprachen:	in der Familie	Im Kindergarten	In der Schule
Deutsch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Arabisch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Marokkanisch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barbisch	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 2: Erhebungsbogen des Nachttests, ausgefüllt von demselben Schüler G.

Wir stellten den Schülerinnen und Schülern sodann dreierlei Aufgaben: (1) eine *Textaufgabe*, deren Lösungsweg sie unter Bezug auf die sprachliche Gestalt derselben begründen sollten. (2) zeigten wir ihnen ein *Bild*, zu dem sie wir sie aufforderten, eine Textaufgabe zu verfassen. (3) sollten sie in einer *Zuordnungsaufgabe* zu Begriffen, welche in Textaufgaben oft verwendet werden, die Zeichen passender Grundrechenarten eintragen. Die Studie liefert daher qualitative wie quantitative Ergebnisse. Die Auswertung der qualitativen Daten – der Reflexionstexte und der selbst geschriebenen Textaufgaben – erfolgt dabei durch ein rekonstruktives Vorgehen (vgl. für die Mathematikdidaktik etwa Meyerhöfer 2003 im Anschluss an Oevermann 1996, 2000 u.a.). Da unsere Auswertungen noch nicht abgeschlossen sind, sollen an dieser Stelle ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden. Die quantitativen Ergebnisse unserer kleinen Stichprobe dienen uns dabei allenfalls zur Rahmung der qualitativen Ergebnisse und können zudem neue Fragestellungen aufwerfen.

## 5 Erste Ergebnisse<sup>7</sup>

Um zu verstehen, auf welchen Impuls bzw. welche Äußerung unsererseits die Schülerinnen und Schüler sinnverstehend reagierten, sollen zuerst die den Schülern vorgelegte Textaufgabe sowie unser auf Sprachbewusstheit abzielender Arbeitsauftrag analysiert werden. Die Textaufgabe lautete: „Bei einer siebentägigen Fahrradtour legen Hakan und Martin insgesamt 371 km zurück. Wie viele Kilometer sind sie durchschnittlich an einem Tag gefahren?“ Das Ergebnis (53 km) gaben wir den Schülerinnen und Schülern vor, nicht aber die erwartete Rechnung, da wir Einblicke in die Entscheidungsprozesse bei der Wahl der Rechenoperation erhalten wollten.

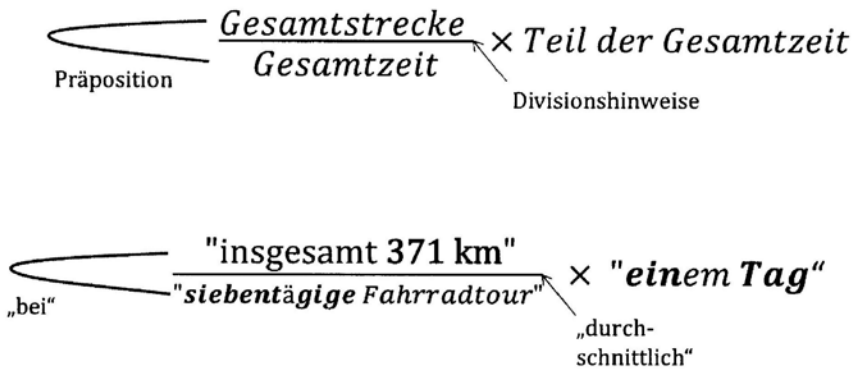
Sprachkompetenten Lesern ist schnell ersichtlich, dass es sich um eine Divisionsaufgabe handelt. Doch wie lässt sich dies konkret anhand der sprachlichen Gestalt begründen? Es wird, so lässt sich sagen, von einem Ereignis erzählt: Zwei Personen, vermutlich zwei junge Männer oder Kinder, denn wir erfahren nur ihre Vornamen „Hakan und Martin“, machen eine „Fahrradtour“. Auf dieser „legen“ sie eine Strecke „zurück“. Die Gesamtstrecke ihrer Tour beträgt „371 km“, was durch *insgesamt* mathematiksprachlich gekennzeichnet ist. Zu dieser gehört eine „siebentägige[n]“ Dauer bzw. Gesamtzeit. Doch erst die Präposition *bei* stellt die Verbindung zwischen Strecke und Zeit her.<sup>8</sup> Im Anschluss an die Erzählung wird nach einem Teil der Gesamtstrecke („Wie viele Kilometer [...]?“) gefragt, wofür ein Teil der Gesamtzeit angegeben wird („an einem Tag“). Die Aufgabe stellt damit einen Spezialfall von Aufgaben dar, die sich als Dreisatz modellieren lassen, aber nur eine einmalige Division (hier: durch sieben) benötigen. Zusätzlich wird durch *durchschnittlich* auf eine proportionale Division hingewiesen.<sup>9</sup> Die geforderte Rechenoperation unter Beachtung seiner sprachlichen Repräsentation ließe sich somit folgendermaßen veranschaulichen:

---

<sup>7</sup> Wir bedanken uns bei Buket Balkan, Gülşah Mavruk und Marie Richter für ihre engagierte Unterstützung und wertvolle Hinweise bei der Rekonstruktionsarbeit.

<sup>8</sup> Präpositionen, so kann auch hier gesehen werden, kommt im Mathematikunterricht oftmals eine unterschätzte Bedeutung zu (Jorgensen 2011; Gürsoy et al. 2013; Prediger et al. 2013). Hieße es anstelle von *bei einer siebentägigen Fahrradtour* etwa *für eine siebentägige Fahrradtour*, könnte die Geschichte im Weiteren von zwei zeitlich versetzten Ereignissen erzählen (z.B. von einer 371 km langen Trainingsfahrt für eine siebentägige Fahrradtour).

<sup>9</sup> Aus mathematischer Sicht ist *durchschnittlich* nicht nur Hinweis, sondern elementarer Bestandteil dieser Aufgabe. Inwiefern die Schülerinnen und Schüler jedoch auch ohne *durchschnittlich* die Aufgabe als eine proportionale Division verstehen, und inwiefern dies einer mathematischen Schulkultur des Aufteilens in gleiche Teile entstammen kann, soll hier nicht weiter ausgeführt werden.



**Abb. 3: sprachbezogene Darstellung der erwarteten Rechenoperation**

Unser anschließender Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler lautete: „Welche Wörter und Zahlen sagen dir, was du in der Aufgabe rechnen musst? Unterstreiche und begründe!“ Es zeigt sich, dass den Schülerinnen und Schülern gegenüber zweierlei Erwartungen geäußert werden, die sich in einem Spannungsverhältnis befinden, denn einerseits wird von uns behauptet, dass mehrere „Wörter und Zahlen“ für das Rechnen wichtig sind. „sagen dir“ vermittelt dabei, dass diese zu den Individuen sprechen und von ihnen subjektiv erschlossen werden können: Ein Einblick in die Sprachbewusstheit der Lernenden soll also dadurch möglich werden, dass diese den mathematischen Sinn relevanter Wörter und Zahlen zu verstehen versuchen und auf eine relativ offene Sache des Rechnens (*was* und nicht etwa *wie*) beziehen. Andererseits vollzieht sich dieses Rechnen *in der Aufgabe* innerhalb eines (schulischen) Rechenzwangs („rechnen musst“). Durch *begründe* verlangten wir zudem reflektierende Antworten im Modus des argumentativen Sprechens, dem die Schülerinnen und Schüler, so zeigte sich, zu großen Teilen nachgekommen sind.

### 5.1 Textaufgaben verstehen: Schüler-Strategien im rezeptiven Umgang mit Textaufgaben

Es lassen sich aus den durch unseren Arbeitsauftrag initiierten Schülertexten zum jetzigen Zeitpunkt drei globale Strategien aufzeigen, durch welche die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Anforderungen der Textsorte zu bearbeiten versuchen.

### 5.1.1 Textaufgaben erzählen von einem Ereignis: den Kontext der mathematischen Operation erschließen

Die Schüler erschließen sich erstens den Kontext der Ereigniserzählung. In einigen Fällen wird dabei deutlich, dass ihre Strategien, durch die sie uns ihr sprachlich reflektierendes Vorgehen anhand der mathematischen Aufgabe erklären, eher linguistischer oder literaturwissenschaftlicher Art sind. So fokussieren manche Schülerinnen und Schüler auf das Verb („legen, weil z.B. das ist das Verb ohne das wusste man nicht was sie tun“, K., mehrsprachig Deutsch-Türkisch) oder expositorische *W-Fragen* („Weil man Informationen brauch wer was und wo“, R., einsprachig Deutsch). Es ist dabei in vielen Fällen ersichtlich, dass die in Textaufgaben beliebte Kollokation *eine Strecke zurücklegen* für viele Schülerinnen und Schüler eine Hürde darstellt. So schreiben zwei Schüler: „Weil in einer sieben-tägigen Fahrradtour Hakan und Martin 371 km zurückfährt.“ (L., einsprachig Deutsch) bzw. „Ich habe zurück unterstrichen weil man muss wissen ob sie hin oder zurück gehen“ (P., mehrsprachig Deutsch-Türkisch). L. und P., so zeigt sich, verstehen das semantisch und syntaktisch miteinander verbundene, aber zugleich optisch auseinanderfallende, *legen [...] 371 km zurück* nicht oder nur teilweise. Sie interpretieren es unter Verwendung des für sie bedeutsamen *zurück* als *zurückgehen*. Dies ist jenseits der schwierigen Syntax semantisch wenig verwunderlich, gehört *eine Strecke zurücklegen* doch vermutlich zu den sprachlichen Verwendungsweisen, die in den (mehr-)sprachlichen Lebenswelten vieler Schülerinnen und Schüler – sei es im Umgang mit der Familie, den Peers oder auch im Sportverein – eher selten anzutreffen sind.

### 5.1.2 In Textaufgaben wird gerechnet: auf der Suche nach Zahlen

Zweitens suchen viele Schülerinnen und Schüler Zahlen und Variablen, mit welchen die Rechenoperation konstruiert werden kann: „Ich habe das Unterstrichen [*siebentägig* und *371 km*, Anm. d. A.] weil da Zahlen stehen, man brauch nämlich Zahlen um zu Rechnen.“ (S., einsprachig Deutsch). Der Mathematikunterricht, so könnte gefolgert werden, wird vom Schüler als ein Unterricht erkannt, in dem vor allem gerechnet wird. „Rechnen“ wiederum ist eine Tätigkeit, für die „man“, d.h. ganz allgemein und unabhängig von Person und sprachlichem Kontext, „Zahlen“ benötigt. „weil da Zahlen stehen“ wird gerechnet, ebenso losgelöst von Kriterien für die konkrete Rechnung. Ein weiterer Schüler hingegen zeigt ein Konzept vom Rechnen, in dem Zahlen ein Mittel für seine Rechenoperation darstellen: „Ich habe siebentägige Fahrradtour und 371 km unterstrichen weil, man nur rechnen muss  $371\text{km}:7$  und dan hat man das Ergebnis.“ (L., einsprachig Deutsch). Sprachbewusstheit auf dem Weg zur Mathematisierung äußert sich hier – in der Ausdrucksgestalt von *nur* – in einem selbstverständlichen oder gar zur Leichtigkeit erhobenen Umgang mit den Anforderungen.

An anderer Stelle zeigt sich, dass es bei der Modellierung um Anschaulichkeit geht: „Ich hab die beiden sachen unterstrichen [*siebtätig* und *371 km*, Anm. d. A.] weil ich mir die Rechnung so beser vor stellen kann.“ (M., mehrsprachig Deutsch-Türkisch). Erst wenn die mathematisch relevanten „Sachen“ beim rezipierenden Schüler zu einem inneren Bild, einer Vorstellung von der Rechnung werden, kann überhaupt bzw. „beser“ gerechnet werden. Bewusstheit über Sprache in der Mathematik zeigt sich hier also auch als Reflexion über das Verhältnis von Sprache und Denken.

Die in der Ereigniserzählung formulierten Elemente *371 km*, *siebtätig* und das in der Frage vorkommende *an einem Tag*, bereiten den Schülern bei der Modellierung keinerlei Schwierigkeiten. Ist dies im Falle von *371 km* offensichtlich, so verschließt sich auch *siebtätig* nicht dem Verständnis, obwohl die Zahl 7 ausgeschrieben und in Kombination mit *Tag* zu einem Adverb verschmilzt.<sup>10</sup> Das mag erstens daran liegen, dass beide Teile des Adverbs der konzeptionell mündlichen Sprache entspringen. Zweitens ist *siebtätig* im Kontext einer Fahrradtour, als ein eher lebensweltlich-nahes Ereignis, semantisch gut eingerahmt und daher auch leicht zu entschlüsseln.

### 5.1.3 In Textaufgaben verstecken sich Rechenoperationen in den Wörtern: verbalisierte Grundrechenarten mathematisieren

Drittens versuchen die Schülerinnen und Schüler die im Text verbalisierten Elemente der Rechnung zu mathematisieren. Interessant ist, dass die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler unserer Untersuchungsgruppe stärker als die einsprachigen *durchschnittlich* unterstreichen (17% zu 3%) und sich darauf als Signal für eine Division in ihren Texten beziehen: „Durchschnittlich und einem Tag gefahren weil man aufteilen muss.“ (E., mehrsprachig Deutsch-Türkisch) und „Durchschnittlich bedeutet dividieren also geteilte und deswegen habe ich unterstrichen.“ (S., mehrsprachig Deutsch-Chinesisch). Es ließe sich also fragen, ob mehrsprachigkeitsbedingte Unsicherheit im Leseverstehen oder aber eine von Mehrsprachigkeit beförderte Sprachbewusstheit dazu führt, mathematische Signalwörter zu fokussieren, um die Rechenoperation zu modellieren.

Auch zeigte sich, dass *legen [...] 371 km zurück* ein weiteres Mal eine Hürde darstellt. Während dies beim Verständnis der Geschichte noch nicht unmittelbar dazu führt, dass die Lösung der Aufgabe misslingt, wird nun bei der Mathematisierung deutlich, dass es für eine erwartungsgemäße Lösung als eine Summe der in sieben Tagen gefahrenen Strecke verstanden werden muss. Wie in 5.1.1 gezeigt, verstehen viele der ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler die Kollokation jedoch als Form einer Handlung, die etwas mit *zurückfahren* zu tun hat. So schreibt

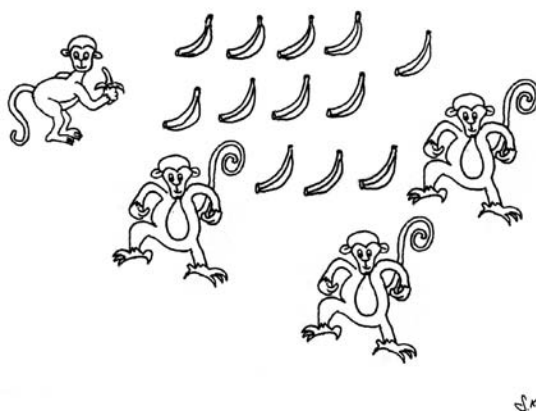
<sup>10</sup> Dies ist für uns insbesondere ein interessantes Datum, da in nahezu allen Lehrerfortbildungen zu den sprachlichen Anforderungen im Fach Mathematik durch ProDaZ, in welchen wir diese Aufgabe zeigten, *siebtätigen* zu Anfang als das zentrale sprachliche Problem der Textaufgabe benannt wurde.



der vielsprachige Schüler G., der (wie unter Überschrift 4 erläutert) neben dem Deutschen das Hocharabische, dessen marokkanischen Dialekt und auch das Berberische in der Familie verwendet: „Sie machen eine Fahrradtour und sind 371 km zurückgefahren. man muss auch hin fahren also das Doppelte von 371 sind 742:7.“ Er konstruiert in Folge seines Verständnisses also eine komplexere Aufgabe als erwartet, indem er sie um eine Multiplikation erweitert, auch wenn *insgesamt* ihm hätte sagen können, dass *371 km* die Gesamtstrecke seiner Rechenoperation darstellen. Erst indem G. verbalisiert, wie er die Textaufgabe verstanden hat, offenbart sich, über welche besonderen Modellierungskompetenzen G. verfügt. Eine alleinige Darstellung seiner mathematischen Rechnung, wie sie im schulischen Mathematikunterricht üblich ist, hätte dies verdeckt.

## 5.2 Textaufgaben schreiben: Schüler-Strategien im produktiven Umgang mit Textaufgaben

Im zweiten Teil unseres Tests sollten die Schülerinnen und Schüler eine eigene Textaufgabe schreiben. Hierfür erhielten sie als Impuls ein Bild mit der Aufgabenstellung: „Schreibe selbst eine Textaufgabe zu diesem Bild!“ Die Schülerinnen und Schüler wurden also aufgefordert, im Modus der Schriftlichkeit („schreibe“) einen Rollentausch vorzunehmen, nun selbst eine spezifisch mathematische Textsorte zu verfassen, die sie, so vermuteten wir, ansonsten nur rezeptiv aus Lehrbüchern kennen. Die Textaufgabe sollte sodann „zu diesem Bild“ geschrieben werden. Es wird also ein Passungsverhältnis zwischen Bild und Text erwartet (wie etwa bei *Welches Hemd zu welcher Hose?*), dessen Norm auch vom Verständnis des Bildes abhängig ist. Was ist auf dem Bild nun zu sehen? (siehe Abb. 4).



**Abb. 4: Stimulus für die schülerseitige Produktion einer Textaufgabe<sup>11</sup>**

<sup>11</sup> Aus urheberrechtlichen Gründen handelt es sich bei der hier abgedruckten Grafik um eine eigene, leicht verfremdete Zeichnung des den Schülern vorgelegten Bildes.

Auf dem Bild gibt es vier Affen, drei davon in typischer Affenpose, einer ein wenig am Rande eine geschälte Banane essend. Außerdem zwölf einzelne Bananen, keine Stauden, die relativ geordnet von den Affen gerahmt werden. Es zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler das konkrete Bild benutzen, dieses erweitern oder die Affen und Bananen im Bild zum Anlass nehmen, um ein komplexes Szenario (Zoo, Flugreise u.a.) auch jenseits der konkreten Anzahl auf dem Bild zu erstellen. Sprachbewusstheit zeigt sich hier v.a. als konzeptionelle Beherrschung der Textsorte. Bereits erwähnter Schüler G. macht dabei deutlich, dass er nicht nur kognitiv die mathematische Rechenoperation, sondern auch konzeptionell die Textsorte Textaufgabe beherrscht. Er schreibt: „Es gibt 4 Affen. Jeder affe muss das Gleiche wie jeder Affe. Wieviele Bananen krikt jeder Affe?“ Seine Textaufgabe ist durch einen mathematischen Wortschatz gekennzeichnet („jeder“, „das Gleiche“, „Wieviele“) und weist alle notwendigen Kennzeichen der Textsorte auf, denn sie erzählt erstens von einem Ereignis: „Es gibt 4 Affen“. Es wird zweitens eine Rechenoperation in Form einer mathematischen Anforderung an die Erzählung verbalisiert: „Jeder affe muss das Gleiche wie jeder Affe.“<sup>12</sup>, was sich formalisiert etwa durch  $4 \cdot x = 12$  bzw.  $13$  ausdrücken ließe. Schließlich formuliert er eine mathematische Aufgabenstellung: „Wieviele Bananen krikt jeder Affe?“

Im Kontrast dazu lässt sich eine weitere Aufgabe einer Schülerin interpretieren: „Auf dem Bild sind 13 Bananen und 4 Affen. Siehe dir das Bild genau an.“ (V., einsprachig Deutsch). Auch sie verfügt über eine Kontexterzählung, in der jedoch kein mathematisches Problem aufgeworfen wird. Zwar formuliert auch sie eine Aufgabenstellung, doch auch diese erfordert keine Rechenoperation, sondern wie in einem Suchbild ein genaues Hinsehen, um zu erkennen, was sie, die Aufgabenstellerin, selbst entdeckt hat.

### 5.3 Zum (fachsprachlichen) mathematischen Wortschatz

Um unsere Frage, ob bei ein- und mehrsprachigen Lernenden das Verhältnis zu mathematischer Fachsprache unterschiedlich ausgeprägt ist, auch quantitativ zu rahmen, fragten wir die Schülerinnen und Schüler, mit welchen Grundrechenarten sie ausgesuchte Verben des Mathematikunterrichts in Verbindung bringen. Dabei suchten wir Begriffe aus, die möglichst eindeutig und kontextunabhängig eine mathematische Grundrechenart sinnlogisch inhärieren bzw. nahelegen.

---

<sup>12</sup> Es zeigt sich nicht nur hier, dass sich den Schülerinnen und Schülern durch die 13 Bananen ein mathematisches Aufteilungsproblem stellt, welches sie z.T. auch als soziale Gerechtigkeitsfrage deuten und bearbeiten.

**Tab. 1: Ergebnisse der Zuordnungsaufgabe des (fachsprachlich) mathematischen Wortschatzes zu Grundrechenarten**

Modi des Erwerbs/ der Erschließbarkeit	Grundrechenart/Beispiel	Einsprachige SuS	Mehrspra- chige SuS
Eher explizit erlernt/ transparent	Multiplikation/„das Fünffache berechnen“	75%	78%
	Division/„vierteln“	68%	70%
Eher implizit erlernt/ intransparent	Addition bzw. Multiplikation/ „eine Strecke zurücklegen“ <sup>13</sup>	27%	13%
	Subtraktion/„vermindern“	68%	35%

Die Ergebnisse stärken in Anschluss an unsere Rekonstruktionen die Vermutung, dass *nicht* der *explizit* im Unterricht gelernte mathematische Fachwortschatz für Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache eine besondere Herausforderung darstellt. Vielmehr scheint es v.a. der in der außerschulischen Lebenswelt erlernte Wortschatz bzw. die vermeintlich einfache *Alltagssprache* der Textaufgabe zu sein, welche beim Lösen von Textaufgaben zur Hürde werden kann.

## 6 Fazit und Ausblick – Schlussfolgerungen für den Mathematikunterricht in der Mehrsprachigkeit

Es soll gezeigt worden sein, inwiefern die Bearbeitung von Textaufgaben *nicht unmittelbar* durch die Kompetenz gelingt, „Probleme mathematisch lösen“ (KMK 2012: 16) zu können. Erst durch ein ausreichendes sprachliches Repertoire zum Verständnis „mathematischer Alltagssprache“, das Verfügen über Strategien des Umgangs sowie ein Wissen um Aufbau und Kennzeichen der Textsorte wird dies *mittelbar* möglich.

Mit Renk (2009, 2012) kann daher geschlossen werden, dass auch hier eine didaktische Fokussierung auf sogenannte „Schlüsselbegriffe“ bei der Bearbeitung von Textaufgaben fehlschlagen muss. Denn diese herauszufinden würde jene sprachlichen Mittel voraussetzen, die in vielen Fällen eben erst zu lernen sind. Ebenso wird deutlich, dass viele mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sehr wohl über gutes sprachliches, mathematisches und konzeptionelles Wissen zur Textsorte verfügen, was vor allem anhand der selbstständigen Produktion von

<sup>13</sup> Hierbei wollten wir erfahren, ob die SuS damit eine Subtraktion (aufgrund von *zurücklegen*) oder Division (aufgrund der zuvor gerechneten Textaufgabe) in Verbindung gebracht haben. Da kein weiterer Kontext angegeben wurde, haben wir daher Multiplikation als auch Addition als richtig, weil größer werdend, gedeutet.

Textaufgaben gezeigt werden konnte. Diese Kompetenz, so kann gefolgert werden, setzt jedoch einen Unterricht voraus, der auch auf produktive Formen rekurriert und nicht vorwiegend rezeptiv arbeitet. Es ist also ersichtlich, dass pädagogische Professionalität im Fach Mathematik hinsichtlich Sprachbildung und der Förderung von Sprachbewusstheit zwei grundlegende analytische bzw. diagnostische Kompetenzen umfasst. Erstens gilt es, das wechselseitige Verhältnis von Sprache und Inhalt der jeweiligen Textsorte genau bestimmen zu können. Zweitens müssen die mathematischen, sprachlichen und textsortenspezifischen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler differenziert voneinander betrachtet werden. Eine fachorientierte Sprachstandsdiagnose hat demnach keinesfalls den Anspruch, die allgemeine Sprachkompetenz zu erheben, sondern vielmehr die Aufgabe, die sprachlichen Bearbeitungsprozesse und Strategien der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit mathematischen Texten zu erfassen. Angesichts der Tatsache, dass mehrsprachige Schülerinnen und Schüler sprachliche Kompetenzen in einem komplexen Prozess erwerben, der gekennzeichnet ist durch eigene innere Regelbildung und die Herausbildung einer für Lehrerinnen und Lehrer nicht sichtbaren impliziten Grammatik, ließen sich v.a. Unterrichtskonzepte vorstellen, in denen die Lernenden ihr Vorgehen bei der Bearbeitung mündlich und/oder schriftlich offenlegen.

Sprachbildung im Mathematikunterricht erfordert daher, die im Fach vorkommenden (literaten) Textsorten zu reflektieren und den Unterricht sprachreflexiv zu gestalten (vgl. auch Benholz; Gürsoy; Mavruk 2011). Mathematisch relevante Alltagsbegriffe (wie *Mehrwertsteuer*, *Auslastung*, *eine Strecke zurücklegen* usw.) sowie mathematisch relevante Grammatikstrukturen (etwa in Form von Präpositionen wie z.B. *bei*, *zu*, *an* etc.) sollten explizit gemacht und innerhalb verschiedener Kontexte mathematisch semantisiert werden. Eine kontextunabhängige Auflistung von Wort-, Satz- und Textmaterial macht ebenso wenig Sinn wie eine ausschließliche Fokussierung auf genuin mathematische Fachbegriffe. Beide vernachlässigen die Lernausgangslagen von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache.

Es ließe sich mit unserem Ansatz daher nicht zuletzt an Wolfram Meyerhöfers Konzept der „nicht bearbeiteten stofflichen Hürden“ (kurz: nbsH) (Meyerhöfer 2011) anschließen. Durch eine auf das Fach Mathematik bezogene Mehrsprachigkeitsforschung könnte dieses um die Bedeutung der sprachlichen Konstitutiertheit des Unterrichtsstoffs im Kontext von Mehrsprachigkeit erweitert werden. Einzubetten wären diese Fragestellungen daher ebenso in ein Verstehen des alltäglichen Mathematikunterrichts (vgl. etwa Krummheuer; Fetzer 2005), um die sich innerhalb mehrsprachiger Lerngruppen vollziehenden Bildungsprozesse in ihrer Praxis zu verstehen.

## Literatur

- Abedi, Jamal (2006): Language Issues in Item Development. In: Downing, Steven M.; Haladyna, Thomas M. (Hrsg.): *Handbook of test development*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum, 377-398.
- Artelt, Cordula; Demmrich, Anke; Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, Jürgen et al.: *PISA 2000 - Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 271-298.
- Barwell, Richard (2009): Mathematical word problems and bilingual learners in England. In: Barwell, Richard (Hrsg.): *Multilingualism and mathematics classrooms: global perspectives*. Tonawanda, New York: Multilingual Matters, 63-77.
- Benholz, Claudia; Gürsoy, Erkan; Mavruk, Gülsah (2011): Sprachbildende (Haus-) Aufgaben in Lernzeiten. In: Hein, Anke; Prinz-Wittner, Viktoria (Hrsg.): *Beim Wort genommen! Chancen integrativer Sprachbildung im Ganzttag. Der Ganzttag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung*. Münster: Institut für soziale Arbeit e.V., 63-68.
- Brizic, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster: Waxmann.
- Brown, Clara Lee (2005): Equity of Literacy Based Math Performance Assessments for English Language Learners. In: *Bilingual Research Journal* 29/2, 337-363.
- Donmall, B. Gillian (1985): *Language Awareness*. London: CILT (NCLE Papers and Reports 6).
- Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid; Kaiser, Gabriele (2011): Sprachlich bedingte Schwierigkeiten von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bei Textaufgaben. In: Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Stand und Perspektiven der Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster u.a.: Waxmann, 35-53.
- Fehling, Sylvia (2008): *Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie*. Frankfurt/Main: Lang.
- Franke, Marianne (2000): *Didaktik der Geometrie*. Heidelberg: Spektrum.
- Gallin, Peter; Ruf, Urs (1998): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Verbale und nonverbale Verfahren bei der Vermittlung mathematischen Wissens. In: Braun, Sabine; Kohn, Kurt (Hrsg.): *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Frankfurt/Main: Lang, 65-77.

- Gürsoy, Erkan; Benholz, Claudia; Renk, Nadine; Prediger, Susanne; Büchter, Andreas (2013): Erlös = Erlösung? – Sprachliche und konzeptuelle Hürden in Prüfungsaufgaben. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 14-24.
- Halliday, Michael A. K. (1975): Some aspects of sociolinguistics. In: Jacobson, E. (Hrsg.): *Interactions between linguistics and mathematics education: Final report of the symposium sponsored by UNESCO, CEDO, and ICMI. Nairobi, Kenya, September 1-11, 1974. UNESCO Report No. ED-74/CONE 808*. Paris: UNESCO, 64-73.
- Jorgensen, Robyn (2011): Language, culture and learning mathematics: A Bourdieuan analysis of Indigenous learning. In: Wyatt-Smith, Claire et al. (Hrsg.): *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*. Dordrecht u.a.: Springer, 315-329.
- Knoche, Norbert; Lind, Detlef (2004): Bedingungsanalysen mathematischer Leistung: Leistungen in den anderen Domänen, Interesse, Selbstkonzept und Computernutzung. In: Neubrand, Michael (Hrsg.): *Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 205-226.
- KMK (2012): *Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf)).
- Krummheuer, Götz; Fetzter, Marei (2005): *Der Alltag im Mathematikunterricht*. München: Spektrum.
- Kuntze, Sebastian; Prediger, Susanne (2005): Ich schreibe, also denk' ich. Über Mathematik schreiben. In: *Praxis der Mathematik in der Schule* 47/5, 1-6.
- Luchtenberg, Sigrid (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107-117.
- Maier, Hermann; Schweiger, Fritz (1999): *Mathematik und Sprache*. Wien: öbv & hpt.
- Meyerhöfer, Wolfram (2003): *Was testen Tests? Objektiv-hermeneutische Analysen am Beispiel von TIMSS und PISA*. Potsdam. (<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2007/1284/>).
- Meyerhöfer, Wolfram (2011): Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden. In: *Pädagogische Rundschau* 4, 401-426.
- OECD (2007): *Science Competencies for Tomorrow's World*. Vol. 2: Data (PISA 2006). Paris: OECD.

- Oevermann, Ulrich (1996): *Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik*. (Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung). (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 58-156.
- Prediger, Susanne; Renk, Nadine; Büchter, Andreas; Gürsoy, Erkan; Benholz, Claudia (2013): Family background or language disadvantages? Factors for underachievement in high stakes tests. In: Lindmeier, Anke; Heinze, Aiso (Hrsg.): *Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*. Vol. 4. Kiel: PME, 4.49-4.56.
- Renk, Nadine (2009): *Operationsverständnis von Grundschulkindern beim Mathematisieren von Textaufgaben. Eine empirische Untersuchung zu Strategien des intermodalen Transfers*. (Unveröffentlichte Masterarbeit).
- Renk, Nadine (2012): Strategien für die Mathematisierung. In: *Grundschule Mathematik* 133, 14-17.
- Reusser, Kurt (1990): *Vom Text zur Situation zur Gleichung. Kognitive Simulation von Sprachverständnis und Mathematisierung beim Lösen von Textaufgaben*. Habilitationsschrift, Universität Bern.
- Rösch, Heidi; Paetsch, Jennifer (2011): Sach- und Textaufgaben im Mathematikunterricht als Herausforderung für mehrsprachige Kinder. In: Prediger, Susanne; Özdil, Erkan (Hrsg.): *Mathematiklernen unter Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Stand und Perspektiven zu Forschung und Entwicklung in Deutschland*. Münster: Waxmann, 55-76.
- Secada, Walter G. (1992): Race, ethnicity, social class, language and achievement in mathematics. In: Grouws, Douglas A. (Hrsg.): *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. New York: MacMillan, 623-660.
- Walzebug, Anke (2012): „Was ist denn jetzt noch mal geteilt?“ Mathematische Test-Aufgaben und ihre Bearbeitung im Fokus Bernsteins soziolinguistischer Überlegungen. In: Gellert, Uwe; Sertl, Michael (Hrsg.): *Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 283-311.
- Weigand, Hans-Georg (2012): Begriffe lehren – Begriffe lernen. In: *Mathematik lehren* 172, 2-9.





# Interkomprehensionsorientierung zur Anerkennung sprachlicher Vielfalt

*Sven Oleschko & Helena Olfert (Essen, Deutschland)*

## 1 Anerkennung sprachlicher Vielfalt

In Europa leben mehr als 700 Millionen Einwohner in 45 Ländern, die zum Teil sehr dicht besiedelt sind, was eine große kulturelle und sprachliche Diversität mit sich bringt. So hat die Europäische Union (EU) mit derzeit 28 Mitgliedsstaaten 24 offizielle Amtssprachen (Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Kroatisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch) sowie zahlreiche Regional- und Minderheitensprachen (Friesisch, Niederdeutsch, Sorbisch, Bretonisch, Galizisch, Saami, Livisch etc.). Der Präsident des deutschen Komitees für Regional- und Minderheitensprachen in der EU schätzt sogar, dass es in Europa ca. 150 Sprachen gebe (vgl. Deutsche Welle 2009).

Diese Sprachenvielfalt hat auch die Europäische Kommission erkannt und die individuelle Mehrsprachigkeit ihrer Bürgerinnen und Bürger zum Ziel erklärt. Danach soll die persönliche und berufliche Mobilität durch Sprachlernprogramme verbessert und gefördert werden. Eine konkrete Zielsetzung, die 1995 im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung formuliert wurde, sieht das Erlernen von drei Gemeinschaftssprachen vor. Dazu heißt es:

Das Beherrschen mehrerer Gemeinschaftssprachen ist zu einer unabdingbaren Voraussetzung dafür geworden, daß die Bürger der Union die beruflichen und persönlichen Möglichkeiten nutzen können, die sich ihnen mit der Vollendung des Binnenmarktes ohne Grenzen bieten. Diese Sprachkenntnisse müssen einhergehen mit der Fähigkeit zur Anpassung an von unterschiedlichen Kulturen geprägte Arbeits- und Lebensverhältnisse. (Weißbuch 1995: 62)

Eine Konsequenz aus diesem allgemeinen Ziel bestand in der Forderung und Förderung der Einführung von Fremdsprachenunterricht in der vorschulischen und schulischen (Primarstufe) Bildung. Der seit 2003 in NRW obligatorische Englischunterricht ab der dritten Klasse (seit 2009 sogar ab der ersten Klasse (vgl. MSW 2012: V)) ist als Reaktion auf diese durch die Europäische Kommission formulierte Zielsetzung zu verstehen: Angesichts der hohen Bedeutung für den wirtschaftlichen Sektor herrscht Einigkeit darüber, dass Englisch bereits ab der Primarstufe gelernt werden soll. Die Aufgabe der Schule ist es jedoch, drei Gemeinschaftssprachen zu vermitteln und damit die Möglichkeit zum Erlernen unterschiedlicher (Fremd-) Sprachen zu bieten. Bisher konzentriert sich das Bildungssystem allerdings fast vornehmlich auf die Sprachen, die von sehr vielen Menschen in der EU gesprochen werden (wie Englisch, Französisch, Spanisch). Die *kleinen* Sprachen scheinen dabei kaum von Bedeutung zu sein, außer in Form von regionaler Verbundenheit oder politischem Willen, wenn Niederdeutsch, Dänisch, Sorbisch oder Niederländisch an deutschen Schulen angeboten werden.

So attraktiv Englisch heute ist, es gibt und wird immer auch Schüler geben, die sich für andere Sprachen interessieren. Dieses Motivationspotenzial darf durch die einseitige Konzentration auf die Welthilfssprache Englisch nicht ungenutzt bleiben. (Bär 2004: 115)

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW erweitert dabei die in der Schule zu berücksichtigenden Sprachen aber auch um die von den Lernenden mitgebrachten Herkunftssprachen:

Mehrsprachigkeit ist in unseren globalisierten Gesellschaften heute eher die Regel, Einsprachigkeit die Erziehung zur Ausnahme. Viele Kinder sprechen sprechen [sic!], wenn sie eingeschult werden, mehr als eine Sprache, z.B., wenn sie einen Migrationshintergrund haben oder zumindest mit einer anderen Umgebungssprache in Berührung gekommen sind. (MSW 2012: 1)

Die Lernenden in europäischen Klassen bringen also eine Vielzahl an unterschiedlichen Sprachen mit, somit scheint die normativ formulierte Zieldimension der Mehrsprachigkeit bei vielen Lernenden bereits hierdurch erreicht. Die von den Schülern gesprochenen Sprachen können dabei variieren: Viele Lernende haben eine Erstsprache, die keine Amtssprache in der EU ist (z.B. Türkisch, Arabisch, etc.). Zur konsequenten Anerkennung sprachlicher Vielfalt gehört es aber, auch diejenigen Erstsprachen der Lernenden zu berücksichtigen, die von den in der EU vorkommenden Gemeinschaftssprachen abweichen, denn sprachliche Vielfalt lässt

sich nicht nur auf den politischen Raum der EU beschränken und auch nicht auf Sprachen großer Sprechergruppen.

Von dieser Prämisse ausgehend will dieser Beitrag zeigen, dass im schulischen Angebot auch die Sprachen kleinerer Sprechergruppen systematisch berücksichtigt werden können. Im zweiten Abschnitt wird zunächst die Interkomprehensionsmethode als systematisierter Language-Awareness-Ansatz und zugleich als Gegenmodell zur lingua franca Englisch mit besonderer Berücksichtigung des EuroCom-Ansatzes vorgestellt. Anschließend werden die Ergebnisse einer empirischen Studie zur germanischen Interkomprehension in der Sekundarstufe I präsentiert.

## 2 Interkomprehension

Mit dem Ausdruck Interkomprehension ist die Fähigkeit gemeint, eine Zielsprache (D) mit Kenntnissen der Erstsprache (A), einer Brückensprache (B) und weiterer Sprachen (C1-n) zu verstehen, ohne eine native-speaker-Kompetenz zu besitzen oder ausbilden zu müssen. Dieses recht alltagsnahe Verständnis kann durch folgende in der Forschung vorhandene Definitionen zur Interkomprehension näher beschrieben werden.

Tafel; Durić; Lemmen; Olshevska; Przyborowska-Stolz (2009) definieren im Rahmen der slavischen Interkomprehension diesen Ausdruck wie folgt:

Unter *Interkomprehension*, ‚gegenseitige Verständlichkeit‘ (frz. *intercompréhension*, engl. *mutual intelligibility*, *intercomprehension*), versteht man eine Kommunikationstechnik, die es gestattet, in der eigenen Muttersprache mit einem Sprecher einer anderen Sprache zu sprechen. (ebd.: 5, Hervorhebungen im Original)

Damit rekurren sie auf die Teilfertigkeit Hören und setzen diese als Zieldimension von Interkomprehension. Tafel et al. weisen aber auch darauf hin, dass es noch keine „allgemein akzeptierte Definition für Interkomprehension“ (ebd.) gebe.

Einigkeit scheint jedoch darin zu bestehen, dass sich Interkomprehension auf rezeptive Sprachfähigkeiten (Hören/Lesen) bezieht. In der Definition von Zeevaert; Möller (2011: 147, Hervorhebungen im Original) lässt sich im Gegensatz zu Tafel et al. die Betonung der Teilfertigkeit Lesen wiederfinden:

Unter *Interkomprehension* (...) wird hier das Leseverstehen von Texten verstanden, die in einer Sprache abgefasst sind, die vom Leser nicht beherrscht wird, aber zur gleichen Sprachfamilie gehört wie eine vom Leser muttersprachlich oder muttersprachlichnah beherrschte Sprache.

Ein Unterschied zwischen den beiden Definitionen ist nicht nur in Bezug auf die angegebenen Teilfertigkeiten (Hören/Lesen) zu finden, sondern auch im Bereich der Begrenzung von Interkomprehension. Zeevaert; Möller spezifizieren in ihrer Definition die Ausgangs- und Zielsprache und wollen sie in einer Sprachfamilie verorten. Tafel et al. hingegen konkretisieren die Sprachnähe nicht, sondern sprechen hier lediglich vom Sprecher „einer anderen Sprache“ (Tafel et al. 2009: 5). Es

ist aber anzunehmen, dass sie ebenfalls von einer Sprachfamilie ausgehen (zumal sie die Interkomprehension für die slavischen Sprachen vorstellen).

Diese grundsätzliche Fähigkeit des Erschließens einer unbekanntem Sprache liegt unterschiedlichen methodischen Konzepten zugrunde, die Interkomprehension systematisieren und zum Vermittlungsgegenstand machen. In all diesen Modellen geht es darum, die Anwendung von impliziten Erschließungsstrategien, über die jedes Individuum verfügt, zu systematisieren und zu erweitern:

[...] wobei das Potenzial, das ein mehrsprachiges System gerade für das Erschließen von schlechter beherrschten Varietäten bietet, in unterschiedlichem Ausmaß ausgeschöpft werden kann. Das mentale Lexikon mag für bestimmte Sprachen erst einmal sehr klein erscheinen, die grammatischen Satzchemata mögen erst sehr partiell erworben sein, doch immer verfügen wir über die grundsätzliche Fähigkeit des Erschließens, des hypothetischen Bildens von Regeln auf der Basis von wenig vertrautem Input. (Berthele 2007: 25)

Um diese „grundsätzliche Fähigkeit des Erschließens“ und des „hypothetischen Bildens von Regeln“ sichtbar zu machen, werden Modelle entwickelt, die den Erschließungsprozess explizit aufdecken, indem sie Schritte benennen, die diesem dienlich sind, und ihn dadurch steuern.

## 2.1 EuroCom

Die EuroCom-Forschergruppe hat sich bereits 1998 mit dem Ziel gebildet, die zuvor für die romanische Sprachfamilie ausgearbeitete Methode auch auf andere Sprachfamilien übertragbar zu machen (vgl. Tafel et al. 2009: 8). Mit ihrem EuroCom-Ansatz gibt sie einen breit rezipierten und systematischen Ansatz zur Vermittlung der oben beschriebenen Erschließungsstrategien vor. In den Ausführungen von Bär (2004: 126) findet sich der Hinweis, dass durch EuroCom „den Europäern in realistischer Weise Mehrsprachigkeit ermöglicht werden soll“ und dass sich EuroCom „dabei zunächst auf die rezeptiven Kompetenzen des Leseverstehens als Einstiegsmodul“ begrenzt. Das Konzept verfolgt somit die in Abschnitt 1 benannte Zieldimension der Europäischen Kommission und ist auch innerhalb der Sprachpolitik zu verorten.

Mittlerweile ist die EuroCom-Methode für die drei großen Sprachfamilien in Europa ausgestaltet worden. Dabei erhält das Akronym *EuroCom* (Europäische Interkomprehension) je nach Sprachfamilie den Zusatz *Rom* (für die romanische Sprachfamilie), *Slav* (für die slavische Sprachfamilie) und *Germ* (für die germanische Sprachfamilie). An dieser Stelle soll exemplarisch der germanische EuroCom-Ansatz näher beschrieben werden.

Die Erschließungsstrategien der EuroComGerm-Methode (Hufeisen; Marx 2007) ermöglichen es mit einem grundlegenden Lehrgang, Texte in einer unbekanntem germanischen Sprache lesen zu können.

Das heißt, dass man zunächst nur rezeptive Kompetenzen schriftlicher Texte anvisiert. Hierbei erzielt man keine ‚perfekten‘ Kenntnisse, sondern eignet sich vor allem Strategien an, wie an Texte aus verwandten Sprachen heranzugehen ist, um schnell zu einem globalen, und dank der Sprachverwandtschaft direkt zu einem detaillierten Verständnis, zu gelangen. (Hufeisen; Marx 2007: 5)

Dabei liegen allen EuroCom-Lehrgängen sieben „Siebe“ zugrunde, die das Herangehen an einen Text in einer unbekanntem Sprache derselben Sprachfamilie systematisieren. Die sieben Siebe im EuroComGerm-Ansatz sind folgende (vgl. ebd.):

- Sieb 1: Internationalismen und gemeinsamer germanischer Wortschatz;
- Sieb 2: Funktionswörter;
- Sieb 3: Laut- und Graphementsprechungen;
- Sieb 4: Rechtschreibung und Aussprache;
- Sieb 5: Syntaktische Strukturen;
- Sieb 6: Morphosyntaktische Strukturen;
- Sieb 7: Prä- und Suffixe.

Innerhalb dieser sieben Siebe wird im Rahmen des Lehrgangs metasprachliches Wissen aufgebaut, welches unter Zuhilfenahme von Transferstrategien das Erschließen von unbekanntem Texten anhand von sog. Transferbasen ermöglicht.

Eine linguistische Transferbasis wird definiert als ein Komplex (ein Lexem, eine grammatische Regularität), dessen prozedurale und/oder kognitive Kenntnis die Erwerbsleistung in einer nachgeordneten Zielsprache erleichtert. Somit sind Transferbasen diachronisch Ausdruck von Sprachverwandtschaft bzw. Sprachkontakt, synchronisch von Ähnlichkeit. (Klein 2007: 15)

Um diese Transferstrategien einzuüben, wird jedes Sieb an Beispielen dargestellt, die dem Leser den Erkenntnisgewinn jedes einzelnen linguistischen Gegenstandsbereiches verdeutlichen. Auf diese Weise soll der Leser einen unbekanntem Text *sieben* und erhält am Ende ein detailliertes Textverständnis (Maximalziel). Dabei können die Siebe je nach Erfahrungswissen und Häufigkeit der Anwendung auch gleichzeitig verwendet und lediglich in der didaktischen Vermittlung getrennt werden. Den Autoren der EuroComGerm-Methode geht es hierbei „um die Aneignung eines Werkzeuges zum Erlangen von Lesekompetenzen, die der/die individuelle Lesende dann auch nach Abschluss der Arbeit mit dem Band weiter üben und ausbauen kann und soll“ (ebd.).

## 2.2 Interkomprehension in der Schule

Der EuroCom-Ansatz bezieht sich vornehmlich auf Lerner im Erwachsenenalter in der universitären Bildung und kann als Präsenz- oder Selbstlernkurs absolviert werden. Die Übersetzung dieser Methode für die schulische Bildung erfolgte zunächst für die Sekundarstufe II und berücksichtigte lediglich die romanischen

Sprachen. Dies liegt u.a. in der Fremdsprachenreihenfolge im deutschen Schulsystem begründet: Französisch und Latein können erste oder zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe I sein, Spanisch und Italienisch stehen meistens als dritte Fremdsprache in der Sekundarstufe II zur Auswahl. Damit verfügen viele Lernende bereits über zwei romanische Sprachen, die als Brückensprachen im EuroComRom-Ansatz betrachtet werden können, und zudem über Kenntnisse im Englischen, welches ebenfalls stark *romanisiert* ist.

So liegen die Erschließungserfolge für Italienisch bei Studierenden mit Französisch als Ausgangssprache bei 95%, bei Studierenden mit Spanisch bei ‚nur‘ 89%. Ein ähnliches Bild ergibt sich für die Zielsprache Rumänisch: 94% werden von Studierenden mit Französisch, ‚nur‘ 87% von Studierenden mit Spanisch als Brückensprache erschlossen. (Bär 2004: 131)

Diese Ergebnisse sprechen für den EuroComRom-Ansatz auch in der Schule. Klein (2007: 20) argumentiert sogar, dass der Lerner sich durch Französisch als Brückensprache eine romanische Sprachwelt mit knapp einer Milliarde Menschen erschließen kann.

Im europäischen Sprach- und Kulturraum besitzt aber nicht nur die romanische Sprachfamilie eine besondere Stellung, sondern auch die germanischen Sprachen sind zahlreich vertreten und können durch die Sprachenfolge in der deutschen Schule (Englisch und Deutsch seit Beginn der ersten Klasse) zum Gegenstand von Interkomprehensionsansätzen gemacht werden.

Tabelle 1 verdeutlicht, in welchen europäischen Ländern germanische Sprachen als Amtssprachen genutzt werden. In der EU sind derzeit fünf von 23 Amtssprachen germanische Sprachen (Dänisch, Deutsch, Englisch, Niederländisch und Schwedisch). Diese fünf Amtssprachen werden wiederum in zwölf Mitgliedsstaaten (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Irland, Italien, Luxemburg, Malta, Niederlande, Österreich, Schweden und Vereinigtes Königreich) als Amtssprache und in 13 (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Italien, Polen, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Tschechien und Ungarn) als Minderheitensprache gesprochen. Werden die Nicht-Mitgliedsstaaten der EU und deren Amtssprachen sowie Regionalsprachen herangezogen, ergibt sich eine Vielzahl germanischer Sprachen, die in Europa vertreten sind.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Außerhalb Europas wird zudem vor allem in Südafrika und Namibia Afrikaans gesprochen.

**Tab. 1: Germanische Sprachen als Amts- und Minderheitensprachen in Europa**  
(die Abkürzungen in den Klammern beziehen sich auf die Verbreitung in den jeweiligen Nationalstaaten)

Amtssprache	Minderheitensprache
Dänisch (DK, GL, FO)	Dänisch (DE, SW)
Deutsch (BE, DE, LI, LU, AT, CH)	Deutsch (DK, IT, KZ, KG, RO, RU, SK, CZ, HU)
Englisch (GB, IE, MT)	Jiddisch (SW, MD)
Färöisch (FO)	Nordfriesisch (DE)
Friesisch (NL)	Saterfriesisch (DE, NL)
Isländisch (IS)	Niederdeutsch (DE)
Niederländisch (NL, AW, BE, ABC-Inseln, SR)	
Norwegisch (NO)	
Schwedisch (SW, FI)	

Diese germanische Sprachvielfalt kann – so unsere These – im schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht zum Gegenstand gemacht werden, da zum einen alle Lernenden bereits Kenntnisse in zwei germanischen Sprachen (Englisch/Deutsch) besitzen, zum anderen liegen die westgermanischen Sprachen (vor allem Niederländisch) in interkomprehensiver Reichweite (vgl. Morkötter 2011). Tabelle 2 verdeutlicht, dass eine systematische Beschäftigung mit germanischen Sprachen schon früh möglich ist: Allein der Blick auf die Begrüßungsformel „Guten Morgen“ lässt die Verwandtschaft dieser Sprachen zueinander im Kontrast zu Sprachen aus anderen, mit dem Deutschen nicht verwandten Sprachen erkennen.

**Tab. 2: Guten Morgen in unterschiedlichen Sprachen**

germanische Sprachen		andere Sprachen	
Deutsch	Guten Morgen	Türkisch	Günaydın
Niederdeutsch	Moin	Finnisch	Hyväähuomenta
Jiddisch	גוטן מאָרגן (Gutn murgn)	Griechisch	Καλημέρα (Kaliméra)
Luxemburgisch	Moien	Polnisch	Dzień dobry
Niederländisch	Goede morgen	Russisch	Доброе утро (Dobroe utro)
Afrikaans	Goeiemôre	Albanisch	Mirëmëngjes
Englisch	Good morning	Litauisch	Labas rytas
Dänisch	God morgen	Walisisch	Bore da

germanische Sprachen		andere Sprachen	
Schwedisch	God morgon	Baskisch	Egun on
Norwegisch	God morgen	Burgenland-Romani	Latscho ratschaha
Isländisch	Góðan daginn	Arabisch	صباح الخير (Sabah el-khair)
Färöisch	Góðan morgun	Vietnamesisch	Chào buổi sáng
Friesisch	Goemoarn <sup>2</sup>	Kurdisch	Beyanî baş

### 3 Interkomprehensionsorientierung

Unter Interkomprehension verstehen wir unter Rückbezug auf Tafel et al. (2009) und Zeevaert; Möller (2011) die Nutzung des bereits vorhandenen Sprachwissens der Erst- und Fremdsprachen zum rezeptiven Erwerb weiterer Sprachen. Das Ziel hinter der Vermittlung der Interkomprehensionsmethode liegt unserer Auffassung nach in der Förderung der Selbstständigkeit zum Erschließen (Hören oder Lesen) von unbekanntem Sprachen innerhalb einer Sprachfamilie, aber auch innerhalb der Ausgangssprache (z.B. die Anwendung von Texterschließungsstrategien auf unbekannte fachsprachliche Texte im Fachunterricht u.Ä.).

Da diese Zielsetzung im Unterricht der Sekundarstufe I eher ein Maximalziel darstellt, schlagen wir vor, die Auseinandersetzung mit germanischen Sprachen progressiv anzulegen und dabei eine Interkomprehensionsorientierung im Regelunterricht zu implementieren. In Abgrenzung zu Morkötters Begriff der frühen Interkomprehension (2011: 208ff.), der aufgrund der wenigen Transferbasen zu Beginn der Sekundarstufe I eine Verschiebung der Lernziele hin zu Sprachlern- und Sprachbewusstheit anstrebt, steht im Fokus der Interkomprehensionsorientierung die systematische Beschäftigung mit anderen germanischen Sprachen. Dazu gehört es, Transfer so weit zu automatisieren, dass dieser durch die Sichtbarmachung von Sprachverwandtschaft zur bewussten Strategie der Ausnutzung von form- und inhaltsbedingtem Vorwissen wird (vgl. Lutjeharms 2006: 2; Meißner 2004: 41). Mögliche Transferbasen sollen durch einen interkomprehensionsorientierten Unterricht zielgerichtet erweitert werden, so dass eine kognitive Grundlage für Transfer nicht nur sprachlicher, sondern auch prozeduraler Art gebildet werden kann.

Dies kann nur erfolgen, wenn die sprachliche Form im Fokus der Betrachtung steht und eine Loslösung von der Inhaltsebene gelingt. Hierzu ist sprachliches Wissen erforderlich, das den Lerner die Systematik sprachlicher Strukturen der ihm bekannten Sprache – und in Übereinstimmung dazu einer unbekanntem Sprache – erkennen lässt (vgl. Oomen-Welke 2006: 453). So zeigt die im nächsten Abschnitt

<sup>2</sup> Realisierung von *Guten Tag* in Utersum (Quelle: <http://www.utersum.de/Friesisch5Minuten.pdf>).



beschriebene Studie, dass Lerner unterschiedlichen Alters zu ebendiesen sprachlichen Analysen auch ohne vorherige Unterrichtung in der Lage sind, dass sie also durchaus über sprachliches Wissen verfügen, das sie für interkomprehensionsorientierte Aufgaben nutzen können.

## 4 Studie

Im Rahmen der oben formulierten Prämisse – Nutzung des bereits vorhandenen Sprachwissens und der Sprachlernerfahrung – war es die Zielsetzung der hier vorgestellten Studie<sup>3</sup> zu untersuchen, ob Lernende dazu in der Lage sind, die ihnen aus dem Deutschen und Englischen bekannten Sprachstrukturen auf eine andere germanische Sprache zu übertragen. Hierzu wurde ein Testbogen entwickelt, der neben Fragen zu soziodemographischen Daten der Lerner einen niederländischen Originaltext für die Klassen 5-6 enthielt, den diese ohne jegliche vorherige Unterweisung bearbeiten sollten. Die zehn dazugehörigen Aufgaben setzten sich aus folgenden Teilbereichen zusammen: Einschätzung, in welcher Sprache der Text verfasst ist; eine kurze Zusammenfassung des Textinhalts; Aufgaben zu angeleitetem Transfer (u.a. Heraussuchen von Übersetzungsäquivalenten, Präpositionen, Pronomen) sowie zu selbstständigem Transfer (u.a. Bilden von Singular- und Pluralformen, Lautveränderungen); Reflexion der Testaufgaben. Der Testbogen wurde von der jeweiligen Lehrkraft an die Lernenden verteilt, die diesen ohne zusätzliche Anweisung oder Hilfsmittel innerhalb von 45 Minuten bearbeiten sollten.

An der Studie nahmen N=250 Fünftklässler und N=327 Zehntklässler aus Deutschland, der Schweiz und dem Fürstentum Liechtenstein teil.<sup>4</sup> Exemplarisch sollen an dieser Stelle nun die Einordnung des Textbeispiels, eine Aufgabe zum angeleiteten Transfer und eine zur selbstständigen Hypothesenbildung deskriptiv vorgestellt werden.<sup>5</sup>

Nach dem Lesen des Textes sollten die Lerner zunächst einschätzen, in welcher Sprache der Text verfasst ist:

---

<sup>3</sup> Die Studie „Transferstrategien zur Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz“ wurde im Frühjahr 2012 an der Universität Duisburg-Essen mit Unterstützung der AG Mehrsprachigkeitsforschung sowie des von der Stiftung Mercator geförderten Projekts ProDaZ durchgeführt.

<sup>4</sup> An dieser Stelle möchten wir einen herzlichen Dank an die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, aber vor allem auch an alle Lehrerinnen und Lehrer aussprechen, die bereit waren, den Test in ihrem Unterricht durchzuführen und somit diese Studie erst ermöglicht haben.

<sup>5</sup> Für eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit und den Schultyp der Studienteilnehmer s. Oleschko; Olfert (2014).

**Tab. 3: Ergebnisse der Textbeispieleinordnung**

Einordnung	5. Klasse	10. Klasse
richtig	28,9%	79,5%
falsch	43,2%	4,6%
fehlend	27,8%	15,8%

Als richtig wurde hier nicht nur Niederländisch gewertet, sondern jede germanische Sprache außer Deutsch. Dies liegt darin begründet, dass das Ziel dieser Aufgabe das Erkennen der Sprachverwandtschaft zum Deutschen und nicht die explizite Benennung der Sprache ist. Die an dieser Stelle am häufigsten genannte andere germanische Sprache war mit großem Abstand Niederdeutsch („Plattdeutsch“ in den Schülerantworten), sowohl bei den Fünft- als auch bei den Zehntklässlern. Den Lernern ist also die große Ähnlichkeit der in dem Textausschnitt verwendeten Sprache zum Deutschen durchaus bewusst gewesen. Als falsch wurden Angaben wie „Fantasiesprache“ (ausschließlich bei den Fünftklässlern aufgetreten) oder beispielsweise „Rumänisch“ klassifiziert. Letzteres ist durch die Textüberschrift „Romeinse soldaat en soldatenvrouw“ zu erklären, die offensichtlich diesen Interferenzfehler hervorrief.

Beispielhaft für den angeleiteten Transfer sollten in dem Text die Entsprechungen zu den deutschen Präpositionen *aus*, *in*, *von* und *mit* herausgesucht werden. Für die Bewältigung dieser Aufgabe braucht es Wissen um lautliche Regularitäten und syntaktische Strukturen des Deutschen, da die Semantik des Textes bei diesen Funktionswörtern nur bedingt eine Hilfestellung leistet. Tabelle 4 stellt die Ergebnisse dieser Aufgabe für beide Klassenstufen dar:

**Tab. 4: Ergebnisse zu angeleitetem Transfer – Anzahl der herausgesuchten Präpositionen**

Präpositionen	5. Klasse	10. Klasse
4	20,1%	71,9%
3	16,1%	16,1%
2	23,1%	6,3%
1	17,2%	1,1%
0	23,4%	4,6%

Bei der nun vorgestellten Aufgabe zur selbstständigen Hypothesenbildung sollte die Pluralform zum niederländischen *vriend* gebildet werden. Mithilfe von Analogie konnte die korrekte Pluralform *vrienden* anhand von anderen vorgegebenen Pluralformen (*vrouw* – *vrouwen*, *soldaat* – *soldaten*) induktiv erschlossen werden. Aber auch die Formen *vriende*, *vriends* und *vriender* zeigen, dass den Lernern Pluralbildungsmuster (Pluralmarker) des Deutschen (oder Englischen) bewusst sind. Als

falsch wurden hier Angaben gewertet, die kein Pluralbildungsmuster erkennen ließen wie beispielsweise *virindi*.

**Tab. 5: Ergebnisse zu selbstständigem Transfer – Gebildete Pluralformen**

Pluralform	5. Klasse	10. Klasse
vrienden	22,3%	72,7%
vriende	15,8%	12,0%
vriends	12,1%	3,0%
vriender	0,7%	0%
falsch	16,8%	5,2%
fehlend	32,2%	7,1%

## 5 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der Studie zeigen vor allem, welche Bedeutung das Alter der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von interkomprehensionsorientierten Aufgaben hat. So haben bei allen drei Aufgabenarten die Zehntklässler wesentlich besser abgeschnitten als die Fünftklässler: Der Median der Gesamtergebnisse lag in der fünften Klasse bei 11, in der zehnten bei 26 von 29 möglichen Punkten. Dies könnte bedeuten, dass metasprachliche Fähigkeiten sich erst ab einem bestimmten Alter manifestierten, was im Zusammenhang zu allgemeiner kognitiver Entwicklung begründet läge (vgl. Hakes 1980; Schöler 1987). Auch andere Studien haben bereits gezeigt, dass implizites wie explizites morphologisches und syntaktisches Wissen im Laufe der Zeit bis in die Sekundarstufe ansteigt (vgl. Andresen; Funke 2006: 441ff.). Die meisten Studien untersuchten jedoch den Erwerb metasprachlichen Wissens nur bis zu diesem Zeitpunkt, weitere Daten zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten im Jugend- und Erwachsenenalter seien laut Andresen; Funke bisher nicht vorhanden und somit ein wichtiges Desiderat (ebd.: 448).

Da aber ein großer Teil insbesondere der jüngeren Lerner die hier vorgestellten Aufgaben gar nicht erst bearbeitet hat (27,8%, 23,4% bzw. 32,2%), ist auch eine andere Lesweise der Ergebnisse möglich: In Bezug auf diese Lerner kann nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob das zum Lösen benötigte Wissen nicht vorhanden ist oder nur nicht expliziert und ohne Anleitung zur Bearbeitung dieser Art von Aufgaben genutzt werden kann:

Ihr Sprachwissen bzw. ihr Sprachkönnen ist jedoch unreflektiert: Sie sind sich zwar bewusst, dass es unterschiedliche Sprachen gibt, sie hantieren aber weitgehend mit ihnen, ohne sich ihre Unterschiedlichkeit bewusst zu machen, selbst wenn sie häufig durch ihre Beobachtungen zu sprachlichen Besonderheiten verblüffen. (MSW 2012: 1)

Im Allgemeinen lässt sich jedoch sagen, dass Lernende beider Altersstufen durchaus den Transfer von ihnen bekannten Strukturen auf den Text in einer ihnen unbekanntem Sprache vollziehen konnten. Sie waren dazu in der Lage, Bekanntes zu entdecken und Regularitäten im Neuen festzustellen. Dass dabei unterschiedliche Strategien genutzt wurden, zeigen folgende Ausschnitte aus der Reflexion:

- |   |  |
|---|--|
| (1) „Die Merzahl konnt ich gut weil es da eine Regel mit dem „en“ gab.“<br><i>Klasse 5</i>  | (2) „Den Text zu verstehen und einige Regeln herauszulesen (z→t, f→p, ch→k, ss→t)“<br><i>Klasse 10</i>   |
| (3) „Da ich selber ein Ausländer bin konnte ich es beim ersten mal schon verstehen aber welche Sprache das war das weiß ich nicht. Ich hab Holländisch geschrieben, weil im Text „van“ stand und dann ist mir Vanisteroy, van der Vat eingefallen.“<br><i>Klasse 10</i> | (4) „Da die Niederländer oft aa schreiben oder ij konnte ich schnell herausfinden das es Niederländisch ist. Da ich viel Zeit in Holland verbringe konnte ich es sofort erkennen.“<br><i>Klasse 10</i> |

**Abb. 1: Reflexion „Was ist dir gut gelungen?“**

Während die Texte (1) und (2) in der Reflexion eine abstrakte Analyse der sprachlichen Form erkennen lassen und sich auf sprachliche Systematik beziehen, die die Teilnehmer in dem Text entdecken konnten, zeigen die Texte (3) und (4), dass auch der Bezug auf lebensweltliche Erfahrungen eine Möglichkeit bietet, sich Unbekanntes zu erschließen.

Die Studie konnte zudem beispielhaft illustrieren, auf welche Weise auch die Sprachen kleinerer Sprechergruppen im schulischen Angebot Berücksichtigung finden können und welchen Mehrwert eine Beschäftigung mit germanischer Interkomprehension auch für jüngere Lerner haben kann: die Nutzung des bereits vorhandenen Sprachwissens sowie Förderung der Autonomie im Umgang mit nicht vertrauten Strukturen. Dabei müssen die Lernenden abhängig von ihrem Alter unterschiedlich stark angeleitet werden, um die Erschließungsstrategien bewusst wahrnehmen und aufbauen zu können. Solch eine systematische Beschäftigung mit anderen germanischen Sprachen rückt demnach nicht nur die sprachliche Form in den Fokus der Betrachtung, sondern hilft zudem, abstraktes Wissen um die Systematik sprachlicher Strukturen aufzubauen.

Damit interkomprehensionsorientierte Ansätze in der Lehrerbildung und in der unterrichtlichen Praxis implementiert werden können, wäre eine systematische Forschungsaufnahme ähnlich der romanischen Interkomprehension notwendig. Die germanischen Sprachen bieten sich vor allem für den in der Studie vorgestellten Ansatz an, aufgrund des Studiendesigns können aber keine qualitativen

Aussagen zu individuellen Lernprozessen getätigt werden. Hier wird der explorative Forschungsansatz in konkrete Fragestellungen und ein qualitatives Untersuchungsdesign zu überführen sein. Gerade die Gruppe der Lernenden, die die Aufgaben gar nicht erst bearbeitet hat, kann von besonderem Interesse sein. Denn bisher kann nur vermutet werden, ob die Aufgaben im Anspruchsniveau zu hoch gewählt waren oder ob die Lernenden ihr implizites Sprachwissen nur nicht darstellbar machen konnten. Mit qualitativen Untersuchungsmethoden könnten diese und ähnliche Fragen systematisch berücksichtigt werden.

Aus dieser Grundlagenforschung müssten dann auch in Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern didaktische Materialien entwickelt werden, welche wissenschaftlich evaluiert und zum Einsatz der (germanischen) Interkomprehensionsorientierung an Schulen der Sekundarstufe I geeignet sind. Diese Zielsetzung erfordert aber, dass vor allem den Sprachen kleinerer Sprechergruppen mehr Raum im deutschen Schulsystem zugesprochen sowie kulturelle und sprachliche Vielfalt (auch bezogen auf Herkunftssprachen von Lernenden mit Zuwanderungsgeschichte) anerkannt wird.

## Literatur

- Andresen, Helga; Funke, Reinold (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, 438-451.
- Bär, Marcus (2004): *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Berthele, Raphael (2007): Zum Prozess des Verstehens und Erschließens. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker, 15-26.
- Deutsche Welle (2009): *Sprachen verschwinden lautlos*. (<http://www.dw.de/sprachenverschwinden-lautlos/a-4558371>) (10.06.2013).
- Hakes, David T. (1980): *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*. Berlin: Springer.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G. (2007): *EuroCom an der Schule. Informationen zum Mehrsprachigkeitsunterricht für Fremdsprachenlehrende*. Aachen: Shaker.
- Lutjeharms, Madeline (2006): Überlegungen zur Mehrsprachigkeit aus psycholinguistischer Sicht. Erkenntnisse zum mentalen Lexikon bei Mehrsprachigen.

- In: Martínez, Hélène; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute, morgen*. Tübingen: Narr, 1-11.
- Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G.; Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 39-66.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2012): *Englisch als Kontinuum – von der Grundschule zur weiterführenden Schule. Handreichung für den fortgeführten Englischunterricht in der Sekundarstufe I*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. ([http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Englisch\\_als\\_Kontinuum.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/egs/Englisch_als_Kontinuum.pdf)) (10.06.2013).
- Morkötter, Steffi (2011): Frühe Interkomprehension zu Beginn der Sekundarstufe. In: Baur, Ruprecht; Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Vieles ist sehr ähnlich. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 201-223.
- Oleschko, Sven; Olfert, Helena (2014): Förderung von Sprach(lern)bewusstheit und Sprach(lern)kompetenz durch germanische Interkomprehensionsansätze. In: Morys, Nancy; De Saint-Georges, Ingrid; Kirsch, Claudine; Grets, Gérard (Hrsg.): *Lernen und Lehren in multilingualen Kontexten: Zum Umgang mit sprachkultureller Diversität im Klassenraum*. Frankfurt/Main: Lang. (Erscheint).
- Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, 452-463.
- Schöler, Hermann (1987): Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens. In: Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): *Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen*. Hamburg: Wartenberg, 339-359.
- Tafel, Karin; Durić, Rašid; Lemmen, Radka; Olshevska, Anna; Przyborowska-Stolz, Agata (2009): *Slawische Interkomprehension. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. ([http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf)) (10.06.2013).
- Zeevaert, Ludger; Möller, Robert (2011): Wege, Irrwege und Holzwege bei der Texterschließung – Empirische Untersuchungen zur germanischen Interkomprehension. In: Meißner, Franz-Joseph; Capucho, Filomena; Degache, Christian; Martins, Adriana; Spiță, Doina; Tost, Manuel (Hrsg.): *Interkomprehension. Learning, teaching, research*. Tübingen: Narr, 146-163.

# Mit Sprachbewusstheit auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz

*Joachim Schlabach (Turku, Finnland)*

Sprachbewusstheit als Konzept ist gerade in mehrsprachigen Sprachkursen von Bedeutung sowohl für das Lehren und Lernen als auch für das Lernziel. In diesem Beitrag soll gezeigt werden, wie in zwei plurilingualen Sprachkursen Sprachbewusstheit in der Praxis konkret umgesetzt werden kann.

Zu Beginn werden in Kapitel 1 die Rahmenbedingungen für das Sprachenlernen von Wirtschaftsstudierenden in Finnland vorgestellt. In einem kurzen Theorieteil geht es unter der Überschrift *Mehrsprachigkeit* zunächst (2.1) um relevante Faktoren für das multiple Sprachenlernen, dann (2.2) um plurilinguale Kompetenz als Lernziel und schließlich (2.3) um die besondere Bedeutung von Sprachbewusstheit für die Mehrsprachigkeit. In Kapitel 3 werden die beiden fachbezogenen plurilingualen Kurse vorgestellt und in Kapitel 4 sollen ausgewählte Ergebnisse aus einer kursbegleitenden Studie zeigen, in welchen Formen Sprachbewusstheit in Lernportfolios erscheint.

## 1 Mehrere Sprachen im finnischen Wirtschaftsstudium

Sprachen spielen im Wirtschaftsstudium in Finnland aus verschiedenen Gründen eine wichtige Rolle. Zum einen, weil Finnland als kleines Land wirtschaftlich vom Außenhandel abhängig ist (und man nicht zuletzt dafür mehrere Sprachen benötigt) und zum anderen, weil Finnland als zumindest offiziell zweisprachiges Land (Finnisch und Schwedisch) der Sprachenausbildung eine große Bedeutung bei-

misst. So sind die zweite Landessprache und eine Fremdsprache bis in die Hochschulen hinein obligatorisch. Im Wirtschaftsstudium sind an den meisten Universitäten neben Schwedisch zwei Fremdsprachen verbindlich vorgesehen. In dieselbe Richtung weisen zahlreiche Studien aus der Wirtschaft und der Politik, die den ökonomischen Wert von Kompetenzen in mehreren Sprachen betonen.<sup>1</sup>

Finnische Wirtschaftsstudierende sind (zumindest bislang<sup>2</sup>) erfahrene Sprachenlerner. Bereits zu Studienbeginn verfügen sie über Kompetenzen in mindestens zwei, häufig jedoch drei Sprachen (das sind Schwedisch und in der Regel Englisch sowie eine weitere Sprache wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Russisch). Die meisten haben eine stabile Motivation zum Sprachenlernen, die vor allem instrumentell (Nützlichkeit) und pragmatisch (Erreichbarkeit von Lernzielen) ausgerichtet ist (vgl. Grasz; Schlabach 2011). Das sind gute Ausgangsbedingungen für die Entwicklung von sprachenübergreifenden Sprachkursen.

## 2 Mehrsprachigkeit

Für die Wirtschaftsstudierenden, die Deutsch gewählt haben, ist Deutsch meist die zweite oder dritte Fremdsprache.

### 2.1 Sprachenlernerfahrung und multiples Sprachenlernen

In diesem Umfeld gelten die von Britta Hufeisen beschriebenen Faktoren der Tertiärsprachendidaktik für *DaF*n*E*, *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (Hufeisen; Neuner 2003) oder präziser *DaF nach Englisch und Schwedisch*. Kurz zusammengefasst geht die Tertiärsprachendidaktik davon aus, dass zwischen dem Lernen der ersten und dem Lernen einer zweiten (oder weiteren) Fremdsprache nicht nur ein quantitativer, sondern auch ein qualitativer Unterschied besteht. Drittsprachenlerner verfügen über mehr Sprachenlernerfahrungen und Sprachenlernstrategien (vgl. Hufeisen 2011: 203f). In Ergänzung dazu beschreiben Herdina und Jessner in ihrem dynamischen Modell zur Mehrsprachigkeit den Begriff *M-Faktor* (*Multilingualism factor*). Demnach ist es leichter, eine dritte, eine vierte oder weitere Sprachen zu lernen. Die Lerner verfügen über mehr Erfahrung, mehr Strategien und „a higher level of metalinguistic awareness“ (Herdina; Jessner 2002: 42).

<sup>1</sup> Auf europäischer Ebene weist beispielsweise die im Auftrag der EU durchgeführte ELAN-Studie nach, dass zahlreichen Unternehmen aufgrund von fehlenden Sprachkenntnissen Geschäftschancen entgehen (vgl. ELAN 2006); Grin et al. weisen in der LEAP-Studie nach, dass 10% des Schweizer Bruttoinlandsprodukts auf Mehrsprachigkeit zurückzuführen sind (vgl. Grin et al. 2010); und der Dachverband der Finnischen Wirtschaft Elinkeinoelämän keskusliitto betitelte 2010 die Pressemitteilung seiner Sprachbedarfsanalyse: „Englisch allein reicht nicht im Arbeitsleben, der Sprachunterricht muss umkehren“ (EK 2010).

<sup>2</sup> Auch in Finnland sinkt die Bereitschaft, in der Schule neben Englisch eine oder mehrere weitere Sprachen zu erlernen. Allerdings scheinen die Wirtschaftsstudierenden an den Universitäten vor Studienbeginn mehr Sprachen gelernt zu haben als andere Studenten.



## 2.2 Plurilinguale Kompetenz

Mehrsprachigkeit ist jedoch auch aus der Perspektive des Lernziels zu beschreiben. Für berufliche Arbeitsfelder im Bereich von *International Business*, und das ist der zukünftige Sprachverwendungskontext für die Wirtschaftsstudierenden, wird heute davon ausgegangen, dass die internationale Geschäftskommunikation zunächst von der globalen Lingua Franca Englisch (oder genauer BELF = *Business English as Lingua Franca* als Sonderform des Englischen (vgl. Louhiala-Salminen et al. 2005)) bestimmt ist. Wird in der internationalen Geschäftskommunikation Deutsch verwendet, so handelt es sich meist um vielsprachige Situationen, in denen Sprachenwechsel stattfindet.

Auf den Unterricht bezogen kann hier also als vorläufiges Lernziel eine plurilinguale Kompetenz beschrieben werden, bei der es um die Fähigkeit geht, drei oder mehr Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu nutzen (abweichend dazu vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001: 132f., 163f.). Im Fokus stehen hier diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Brücken zwischen den Sprachen bilden, und nicht mehr nur die Kompetenzen in den einzelnen Sprachen, sondern das sie Verbindende. Dabei handelt es sich vor allem um Fertigkeiten wie:

- *Sprachenwechsel und Codeswitching*: Mehrsprachige Sprecher können fließend und zielgerichtet zwischen den Sprachen wechseln. Wenn beispielsweise eine bestimmte Person in einer anderen Sprache angesprochen werden soll, so wechselt man für die gesamte Äußerung die Sprache. Codeswitching dagegen umfasst nur einzelne Wörter in einer anderen Sprache innerhalb einer sonst einsprachigen Äußerung. Bei beiden Formen geht es um gelingende Kommunikation.
- *Sprachmittlung*: In mehrsprachigen Situationen haben die Beteiligten unterschiedliche Sprachkompetenzen. Die kompetent Mehrsprachigen können hier helfen, fremde Wörter, unverständliche Ausdrücke oder kulturgebundene Begriffe und Äußerungen in eine andere Sprache sprachmittlend zu übertragen und zu erklären.
- *Transfer*: Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen und Erfahrungen mit dem Sprachenlernen helfen bei der Rezeption und bei der Produktion. Kompetente Fremdsprachenlernende können diese Ähnlichkeiten gleich zweimal nutzen: Beim Lernen einer zweiten oder weiteren Fremdsprache bauen die Lerner gezielt auf dem Wissen der bereits gelernten Sprachen produktiv auf, und in fremdsprachigen Situationen können sie durch Anleihen aus anderen Sprachen zunächst Unverständliches leichter verstehen. Ein doppelter Effizienzgewinn!

Der mehrsprachig ausgerichtete DaF-Unterricht soll also einerseits auf den Sprachlernerfahrungen der bisher gelernten Sprachen aufbauen und soll andererseits auch auf die Verwendung von Deutsch im Zusammenspiel mit anderen Sprachen und Kulturen vorbereiten. Für beide Aspekte ist Sprachbewusstheit ein geeigneter Zugang.

### 2.3 Sprachbewusstheit

Im plurilingualen Fremdsprachenunterricht lässt sich Sprachbewusstheit/Language awareness einsetzen, um für Sprachenvielfalt und Sprachenähnlichkeiten zu sensibilisieren, um den Transfer zwischen den Sprachen zu trainieren, um Sprachenlern- und Sprachenverwendungsstrategien zu formulieren sowie um das Sprechen über Sprache und Kommunikation einzuüben. Sprachbewusstheit hat also mit dem Fokus auf Sprachenlernen und -verwenden, Kommunikation und Mehrsprachigkeit zahlreiche Facetten und Definitionen (vgl. Edmondson 2008; Luchtenberg 2010). Hervorgehoben sei hier die besondere Bedeutung von metalinguistischer Bewusstheit für Mehrsprachige, wie sie Jessner herausgearbeitet hat:

[...] metalinguistic awareness refers to the ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language and, consequently, to play with or manipulate language. A multilingual certainly makes more use of this ability than a monolingual. One might even state that linguistic objectivation is the multilingual's most characteristic cognitive ability. (Jessner 2006: 42)

Sprachbewusstheit ist demnach nicht nur ein Konzept, das beim Lehren und Lernen wichtig ist, sondern kann als Lernziel für plurilinguale Kurse verstanden werden.

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Ausführungen stehen die nachfolgend beschriebenen plurilingualen Kurse.

## 3 Mehrsprachige Lernangebote

An der Wirtschaftsfakultät der Universität Turku gibt es bislang drei mehrsprachige Lernangebote, den *Mehrsprachenabend* (*MonikieliSilta* = Mehrsprachenabend und Mehrsprachenbrücke), bei dem in wichtige Prinzipien des multiplen Sprachenlernens eingeführt wird sowie zwei plurilinguale Kurse für fortgeschrittene Lerner. Plurilingual bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Kurse konsequent mehrsprachig sind, also die gesamte Unterrichtskommunikation in den beiden jeweiligen Sprachen (Deutsch + Schwedisch bzw. Deutsch + Französisch) erfolgt, und dass die Kurse auf die sprachenverbindenden Fertigkeiten wie Sprachenwechsel, Transfer und Sprachmittlung ausgerichtet sind.

### 3.1 Geschäftskommunikation auf Deutsch UND Schwedisch – Företagskommunikation på svenska OCH tyska

Der deutsch-schwedische Kurs zur Geschäftskommunikation zielt auf die Förderung von Transfer und gelingendem Sprachenwechsel zwischen zwei Sprachen derselben Sprachenfamilie. Er umfasst zwölf zweistündige Einheiten und richtet sich an Wirtschaftsstudierende mit guten Vorkenntnissen (etwa B1) in beiden Sprachen. Der Unterricht ist konsequent zweisprachig, es unterrichten zwei Lehrende.

Der Kurs folgt zunächst dem Ansatz der Interkomprehension<sup>3</sup>, geht jedoch darüber hinaus, denn geübt wird Rezeption und Produktion in beiden Sprachen. Der Weg führt dabei über die Förderung von Sprachbewusstheit, indem Ähnlichkeiten in Wortschatz und Grammatik entdeckt und systematisiert werden, so dass sich beide Sprachen anschließend über Transfer gegenseitig stützen. Am Ende sollen die Studierenden sprachmittlnd fachliche Inhalte zwischen Schwedisch und Deutsch in beide Richtungen, mündlich und schriftlich übertragen können.

Aufgrund der guten Vorkenntnisse der Studierenden und der engen Verwandtschaft zwischen Deutsch und Schwedisch ist bei den plurilingualen Inhalten eine steile Progression möglich. Die wichtigsten Stationen dabei sind:

- Ständiger *Sprachenwechsel* zwischen Schwedisch und Deutsch, der sich durch die beiden Unterrichtssprachen mit zwei Lehrenden ganz natürlich ergibt und zusätzlich durch Übungen und Sprachspiele trainiert wird.
- *Transfer*: Sprachenvergleich anhand von Paralleltexten: Erkennen und Systematisieren von Entsprechungen im Wortschatz und in der Grammatik.
- Berufsbezogene Texte wie Geschäftsbriefe vergleichen (Textstruktur, Pragmatik) und schreiben.
- *Sprachmittlung*: Informationsvermittlung mit Sprachenwechsel als inhaltliche Zusammenfassung in der anderen Sprache: Übertragung von kurzen Wirtschaftsnachrichten in die jeweils andere Sprache; Rezeption von Unternehmenspräsentationen in der einen Sprache und schriftliche Zusammenfassung in der anderen; abschließend Vergleich von schwedischen und deutschen Unternehmen mit Informationen in den Originalsprachen.

Die Übungsmaterialien sind überwiegend aktuelle Lese- und Hörtexte aus dem Wirtschaftsleben. Basis für die Bewertung sind die schriftlichen und mündlichen Leistungen bei der Sprachmittlung. Die Studierenden schätzen den Kurs, obwohl sie das Training von zwei Sprachen mit ständigem Sprachenwechsel anfangs anstrengend finden.

---

<sup>3</sup> Die Interkomprehensionsmethode und davon abgeleitet der EuroCom-Ansatz zielt auf Verstehenskompetenzen durch die Ausbildung von Transferfertigkeiten. Man lernt dabei, eine neue Sprache mit Hilfe von Kenntnissen in einer bekannten Sprache aus derselben Sprachenfamilie zu verstehen (vgl. Hufeisen; Marx 2007). Vgl. auch Olfert; Oleschko in diesem Band.

### 3.2 Plurilinguale Studienreise – Voyage d'études plurilingue (Deutsch/Französisch)

#### *Kurskonzept*

Die plurilinguale Studienreise hat mit Deutsch und Französisch zwei Sprachen aus zwei verschiedenen Familien im Fokus. Der wichtigste Teil des Lernens findet bei einer einwöchigen Studienreise in der Schweiz statt, davor gibt es fünf dreistündige Lerneinheiten und eine Einheit nach der Reise. Der Kurs richtet sich an Wirtschaftsstudierende mit Vorkenntnissen in beiden Sprachen, wobei in der einen mindestens A1 und in der anderen mindestens B1 erwartet wird. Es unterrichten zwei Lehrende. Der Unterricht ist konsequent zweisprachig, wobei weitere Sprachen für Sprachmittlung und Transfer genutzt werden.

Der Kurs ist ausgerichtet auf das Hauptziel *plurilinguale Kompetenz*, in diese Richtung sollen in kleinen Etappen Teilfertigkeiten aufgebaut werden. Die wichtigsten sind Codeswitching und Sprachenwechsel, Sprachmittlung sowie plurilinguale Strategien und Empathie. Darüber hinaus geht es um einzelsprachliche Kompetenzverbesserung, wirtschaftsbezogenes Landeskundewissen und ein positives Bild der Schweiz sowie emotional um die Bestärkung „ich kann ja 'was“ und um die Motivation fürs Weiterlernen.

Der übergreifende Ansatz ist die Förderung von Sprachbewusstheit, die hier verstanden wird als die Bewusstheit sowohl für das Lernen mehrerer Sprachen als auch für die Verwendung mehrerer Sprachen. Damit das alles gelingt, müssen die Rahmenbedingungen und Aufgaben für die mehrsprachigen Situationen sorgsam vorbereitet werden.

Die wichtigsten Inhalte und Methoden sind:

- Zu Kursbeginn werden sprachlich heterogene Kleingruppen mit drei bis vier Studierenden, von denen mindestens ein Student über gute Deutsch- und ein anderer über gute Französischkenntnisse verfügt, gebildet. In diesen Gruppen arbeiten die Studierenden während des gesamten Kurses zusammen und helfen sich gegenseitig durch Sprachmittlung. Die Sprachmittlung (anfänglich meist von der Fremdsprache in die Muttersprache, später auch zwischen Fremdsprachen) wird systematisch trainiert und ist während der Reise eine notwendige Fertigkeit, beispielsweise um schwierige Sachverhalte bei Unternehmenspräsentationen zu verstehen.
- Konsequent mehrsprachige Kommunikation in den beiden Sprachen Deutsch und Französisch: Basisredemittel für die Kurskommunikation (Verständigung sichern, um Hilfe bitten, nachfragen usw.) werden in den drei Sprachen (Deutsch, Französisch, Finnisch) zur Verfügung gestellt und eingeübt.
- Sprachenwechsel und Codeswitching sind innerhalb des Kurses und bei der Reise die Normalsituation. Sie werden mit einfachen spielerischen Übungen trainiert.

- Projektarbeit und mehrsprachige Präsentation: Jede Kleingruppe bereitet zu einem Teilaspekt der Reise ein Thema vor und hält eine mehrsprachige Präsentation, wobei alle in ihrer jeweils stärkeren Sprache sprechen und die Stichworte in der anderen Sprache projiziert werden. Die Präsentierenden sollen dabei das Sprachniveau ihrer Zuhörer berücksichtigen, also komplexe oder idiomatische Konstruktionen vermeiden sowie schwierige Sachverhalte erklären und zudem ein dreisprachiges Glossar von Schlüsselwörtern vorbereiten. Die zuhörenden Studierenden helfen sich gegenseitig in den Kleingruppen (Sprachmitteln).
- Studienreise mit Besichtigungen und Unternehmensbesuchen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz: Hier werden in mehrsprachigen Situationen das bisher Gelernte vor Ort ausprobiert und die Fertigkeiten konkret trainiert.

### *Förderung von Sprachbewusstheit*

Sprachbewusstheit als wichtige Fähigkeit von Mehrsprachigen steht im Mittelpunkt der gesamten Kurskonzeption und Gestaltung einschließlich aller Aufgaben und Methoden. Von Kursbeginn an werden in einer entspannten Lernatmosphäre praktisch alle Aufgaben und Übungen reflektiert, zunächst mit einer Frage nach aufgetretenen Schwierigkeiten und später mit Fragen nach sprachlichen und inhaltlichen Phänomenen (z.B. sprachliche Ähnlichkeiten und Unterschiede, Bedeutungserschließung) und schließlich mit Fragen zu den Prozessen und Strategien zum mehrsprachigen Kommunizieren (also Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachmitteln).

Weitere wichtige Zugänge zu Sprachbewusstheit sind das *Lernportfolio* und die *Gruppeninterviews*:

- Lernportfolio: Während des gesamten Kurses führen alle Studierenden ein Portfolio zum plurilingualen Lernen. Dazu werden regelmäßig konkrete Aufgaben zur Förderung von Sprachenverwendungs- und Sprachenlernbewusstheit und zur Reflexion über Sprachenverwendungsstrategien gestellt (siehe Anhang). Die Studierenden sollen damit angeregt werden, auch außerhalb des Kontaktunterrichts über die erlebten und gelernten Phänomene nachzudenken und sich dazu zu äußern.
- Interviews während der Reise: Zunächst nur aus forschendem Interesse durchgeführt<sup>4</sup> bieten die Gruppeninterviews (in Kleingruppen mit 3-4 Studierenden + Interviewer) während der Reise eine weitere Anregung dazu, die gerade gemeinsam erlebten mehrsprachigen Phänomene zu beschreiben, die individuellen Erfahrungen beim mehrsprachigen Handeln auszutauschen und gemeinsam zu reflektieren. Ausgehend von wenigen Leitfragen formulieren die Studierenden in der Gruppe selbst neue Er-

---

<sup>4</sup> Erst später wurde klar, dass die Gruppeninterviews die language awareness gezielt fördern können.

kenntnisse, regen sich gegenseitig an und bauen damit ihre eigene plurilinguale Bewusstheit weiter aus.

### *Kurspraxis*

Die plurilingualen Übungen sind thematisch auf das jeweilige Reise- und Besuchsprogramm abgestimmt und haben aufgrund der teilweise niedrigen Vorkenntnisse in einer der Sprachen eine flache Progression. Trainiert werden beispielsweise Sprachenwechsel zunächst bei der Rezeption: Die Lehrenden geben zu Beginn alle Informationen zweimal, zuerst auf Deutsch, dann auf Französisch (oder umgekehrt); später wird immer mehr abgewandelt, einige ergänzende Informationen nur in einer Sprache oder wie bei den Projektpräsentationen mündlich in einer und Stichworte schriftlich präsentiert in der anderen Sprache. Hinzu kommt dann die Sprachmittlung, bei der sich die Studierenden innerhalb der Kleingruppen gegenseitig helfen. Auch das wird zunächst schrittweise trainiert. So werden die Projektpräsentationen kurz unterbrochen und die zuhörenden Studierenden aufgefordert, in den Kleingruppen das Verständnis zu sichern, also sich gegenseitig sprachmittelnd zu helfen. Später und besonders bei den Besuchen in Schweizer Unternehmen ist das Sprachmitteln eingeübt und kann ohne Unterbrechung ähnlich dem Flüsterdolmetschen simultan ablaufen.

Die Studienreise dauert eine Woche, bereist werden Teile der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. Bei den besuchten Unternehmen werden in der Regel beide Sprachen genutzt.

Basis für die Kursbewertung sind drei Bereiche: Die mündliche Aktivität im Kurs und auf der Reise, die Leistungen bei der Projektpräsentation (Beurteilungskategorien sind u.a. Bewältigung der Aufgabenstellung, Plurilinguales wie das dreisprachige Glossar, Sprachmittlung) und die Konkretisierung von Sprachbewusstheit im Lernportfolio (Reflexion von mehrsprachigen Situationen, plurilingualem Lernen und Kommunizieren sowie plurilingualen Strategien).

## **4 Sprachbewusstheit in Lernportfolios**

Die Lernportfolios sind im Kurs *Plurilinguale Studienreise* ein wichtiger Zugang, um Sprachbewusstheit zu entwickeln und zu fördern. Die Studierenden beginnen ihr Lernportfolio nach dem ersten Kurstermin und beenden es nach der Studienreise. Sie sollen darin konkrete Aufgaben zur Sprachbewusstheit (siehe Anhang) bevorzugt auf Deutsch oder Französisch behandeln, sie sind aber frei in der formalen Gestaltung (digital oder auf Papier, als Reisetagebuch oder mit Souvenirs). Die Lernportfolios sind integraler Bestandteil des Kurses, werden bewertet und anschließend den Studierenden zurückgegeben. Nachfolgend sind die Lernportfolios jedoch Gegenstand der kursbegleitenden Forschung<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Über vier Zugänge werden in der kursbegleitende Forschung empirische Daten gesammelt: 1. Online-Befragung vor und nach dem Kurs (zu Sprachenbiographie, Einstellungen, Erwartungen/

Mit Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse wurden exemplarisch die deutschsprachigen Lernportfolios analysiert. Ausgangsfrage ist, wie in den Lernportfolios Sprachbewusstheit zum Ausdruck kommt und ob die Förderung von Sprachbewusstheit gelingt. Basis der Analyse sind hier die sechs deutschsprachigen Lernportfolios des Kurses 2011<sup>6</sup> (Umfang zwischen 12 und 25 Seiten, teilweise reich bebildert), die digitalisiert mit Hilfe des Analyseprogramms NVivo in mehreren Durchgängen analysiert wurden. Zunächst wurden die Lernportfolios nach Äußerungen, die sprachliche oder kommunikative Phänomene beschreiben, darstellen oder reflektieren, analysiert. Die Analysekategorien wurden im Verlauf der rekursiven Rezeption gebildet und verfeinert.

Die drei Hauptkategorien für die Äußerungen zu Sprachbewusstheit sind: *Situation*, die Beschreibung von sprachlichen Phänomenen als Beobachter, *Lernen* als Äußerung zum Sprachenlernen sowie *Verwenden* als Äußerungen von gemachten Erfahrungen beim Verwenden von Sprachen. Unterkategorien geben an, auf was sich diese Äußerung bezieht, also hier vor allem explizit plurilinguale Phänomene. Unterkategorien bei *Verwenden* sind: *Erwartungen* als Erwartungen bezüglich Sprachenlernen und Sprachenverwenden sowie *Plurilinguale Strategien*. Darüber hinaus bezeichnet *Emotionales* Äußerungen zu Emotionen gegenüber Sprachen, Sprachenverwendung und Sprachenlernen sowie *Bewusstseinsbildung* Äußerungen zum Ablauf und Gelingen der sprachlichen Bewusstseinsbildung (siehe Tabelle 1). Die Zahlen geben die Frequenz von Äußerungen in der jeweiligen Kategorie an.

---

Feedback usw.), 2. Lernportfolios (zu Sprachbewusstheit, Strategien usw.), 3. Aufnahmen (audio) der Vorbereitungsseminare und Präsentationen (zu Sprachenverwendung, Sprachenwahl, Codeswitching usw.), 4. Gruppeninterviews während der Reise (zu Sprachenverwendung, Sprachenwahl, Transfer, Einstellungen, Beobachtungen usw.).

<sup>6</sup> Die Auswertung der französischsprachigen Lernportfolios und der Lernportfolios aus früheren Jahren erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt.

**Tab. 1: Analyse Sprachbewusstheit**

<b>Situation</b>	9	<b>58</b>
CH-Deutsch/CH-Französisch	29	
plurilinguale Situation	20	
<b>Lernen</b>	22	<b>36</b>
plurilinguales Lernen	14	
<b>Verwenden</b>	29	<b>85</b>
plurilinguale Erfahrungen (allgemein)	10	
plurilinguale Erfahrungen negativ	11	
plurilinguale Erfahrungen positiv	35	
<b>Erwartungen</b>	5	<b>16</b>
Erwartungen zu plurilingualen Situationen	11	
<b>Plurilinguale Strategien</b>	3	<b>29</b>
plurilinguale Strategien aktive Sprachverwendung	13	
plurilinguale Strategien Verstehen	23	
Emotionales	19	
Bewusstseinsbildung	2	

Nach Durchführung der inhaltlichen Analyse kann festgestellt werden, dass die Studierenden in den Lernportfolios eine breite Palette sprachlicher Phänomene beschreiben können, also unterschiedliche Formen von Sprachbewusstheit zeigen. Es ist klar, dass diese Äußerungen vor allem durch die Aufgabenstellung zustande kommen, betrachtet man jedoch die einzelnen Äußerungen, so wird deutlich, dass die Studierenden ein Bewusstsein für diese Phänomene besitzen, sonst wären sie nicht fähig, sich darüber zu äußern.

Im Folgenden werden nun einige ausgewählte Äußerungen zu explizit plurilingualen Phänomenen in Originalform vorgestellt. Die Namen der Studierenden sind nach folgendem Muster kodiert: Kati, 5 = anonymisierter Name, Anzahl der Sprachen insgesamt (aufgrund der Selbsteinschätzung zu Kursbeginn).



*Plurilinguale Situationen*

1. Beim Mittagessen hab ich gemerkt dass die Bieler miteinander Deutsch und Französisch gemischt sprechen. Eine ältere Herrschaft im Restaurant haben sich erst auf Deutsch unterhalten und dann auf Französisch mit der Bedienung gesprochen. (Kalle, 5)
2. In einem Laden ist mir aufgefallen, wie eine Kundin, die zuerst auf Französisch mit der Verkäuferin gesprochen hat, plötzlich auf das Deutsche überwechselte. Die Verkäuferin hat natürlich dann auch die Sprache gewechselt und das Gespräch ist auf Deutsch weitergegangen. (Krista, 9)
3. Von unseren Vorstellern habe ich bemerkt, dass keiner von ihnen wollte eigentlich Deutsch sprechen, lieber Französisch oder Englisch. (Kati, 5)

Die Studierenden thematisieren hier als Beobachter plurilinguale Phänomene wie Sprachenwechsel, Sprachenwahl und in Beispiel 3 implizit auch Sprachenpolitik.

*Plurilinguales Lernen*

4. Meiner Meinung nach war es sehr gut, dass Sie zuerst alles auf Deutsch und danach auf Französisch erzählten. Es war systematisch und hilfreich. (Kaija, 5)
5. Bei den Treffen haben wir mit zwei Sprachen umzugehen gewohnt oder zumindest wir lernten mit einander zwischen zwei Sprachen zu balancieren. Meiner Meinung nach gab es einen sichtbaren Unterschied in der Art wie wir uns auf die Fremdsprache verhalten. Zuerst ist es sonderbar vorgekommen, Französisch verstehen zu versuchen aber jetzt bemerkt man dass es ist möglich ganz viel zu verstehen. Auch die Schwelle Wörter auf Französisch auszusprechen hat sich viel abgeflacht. Ohne diese Treffen wären wir nicht so bereit gewesen in der Schweiz umzugehen. (Kaisla, 5)
6. Meiner Meinung nach kann man die Plurilingualen Situationen nur in echten Sprachlichen Raum lernen. Da werden die Sprachkenntnisse erst richtig getestet. Im Klassenzimmer können wir uns auf die Reise uns Vorbereiten, aber das tatsächliche lernen wird erst in der Schweiz stattfinden. Die Vorbereitungstreffen sind in dieser Hinsicht sehr erfolgreich. (Kalle, 5)
7. Beide Sprachen aktiv zu verwenden und möglichst oft Sprachen zu wechseln sind gute Strategien, plurilinguale Kommunikation zu trainieren. (Krista, 9)

Hier beziehen sich die Studierenden auf die Vorbereitungstreffen und ihre Methodik (vgl. Aufgabe 5 im Anhang). Kaija thematisiert in Beispiel 4 das praktische Training von Sprachenwechsel, Kaisla beschreibt etwas Emotionales, indem sie sich daran erinnert, wie sich die Schwelle zu Französisch (der Selbsteinstufung zufolge A1) gesenkt hat (umfassenderes Verstehen und geringere Sprechhemmung). Es wird deutlich, dass die Studierenden wahrscheinlich aufgrund der Reflexionsfragen im Kurs nun fähig sind, sich über ihr Sprachenlernen reflektierend zu äußern.

*Plurilinguale Erfahrungen negativ*

8. Von dem Vortag kann ich nicht viel sagen, er war Französisch und meine Partner links und rechts waren wir ich schon ein wenig ausgelaugt und aufmerksam zuzuhören fiel schwer. (Katharina, 3)
9. Bei der Weinbestellung im Emmental-Restaurant (Gasthof Emmental) ist mir zum ersten Mal während der Reise ein Moment gekommen, dass die richtigen Wörter fehlen scheinen. Ich wusste es nicht warum, aber aus irgendwelchem Grund habe ich an einem „Negativer Transfer Angriff“ erlitten. In meinem Kopf war es nicht klar, welche Sprache zu wählen und das war nur eine Mischung aus Deutschem, Französischem und Schwedischem. Doch habe ich meinen Wein bestellt (und bekommen), aber es gelang nicht so geschickt (wenn man die sprachliche Leistung denkt). In dem Moment ist die Verwirrung ärgerlich, aber die Situation einmal geregelt, geht alles wieder weiter und man denkt nicht mehr daran. (Krista, 9)

Müdigkeit behindert das Verstehen ganz allgemein, doch besonders beeinträchtigt es das fremdsprachliche und mehrsprachige Verstehen, wenn man auf die Bereitschaft zur sprachmittelnden Hilfe von anderen angewiesen ist, wie es Katharina erlebte. Negativen Transfer erlebte Krista in Beispiel 9 evtl. auch im Zusammenhang mit Erschöpfung. Hier kann man fragen: Welche Faktoren fördern bzw. welche verhindern negativen Transfer?

*Plurilinguale Erfahrungen positiv*

10. Ich habe vorher geglaubt, dass das Hörverständnis der mehr als eine Fremdsprache gleichzeitig sehr schwer für mich ist. Ich habe nie Französisch gelernt und meine Französisch-Kenntnisse basieren auf Musik und Filme. Aber es war überraschend leicht im Vorbereitungstreffen ein paar Wörter zu verstehen. Andere Sprache, zum Beispiel Spanisch, Englisch und Schwedisch sind hilfreich. Die Wörter können ähnlich in vielen Sprachen sein. (Kaija, 5)
11. Hr. [Vertriebsleiter] hat uns auf Französisch über das Unternehmen erzählt. Ich saß neben Nina die mir mehrere Sätze schnell auf Finnisch übersetzen konnte. Dank ihr konnte ich den Vortrag gut folgen. (Kalle, 5)
12. Die Kellnerin hat viel Spaß gehabt weil wir (act Studenten) Deutsch, Französisch und Englisch mischten. Alle haben jedoch ihre Essen bekommen und beim Tisch haben wir gepaßt Englisch für eine Woche zu verlassen. (Kaisla 5)

Erfreulich ist, dass die positiven Erfahrungen überwiegen (siehe Tabelle 1). Mehrfach berichten die Studierenden von positivem Transfer beim Verstehen oder sie thematisieren, dass Sprachmitteln wirklich funktioniert. Beispiel 12 ist typisch dafür, dass die Studierenden aus Spaß Sprachen mischen, andererseits aber auch Selbstdisziplin zeigen, indem sie zugunsten des Trainings von Deutsch und Französisch auf Englisch verzichten wollen.

*Plurilinguale Strategien Sprachverwendung*

13. Ich sehe das Code-Switching, d.h. Wechseln zwischen den Sprachen, als ein wertvolles Werkzeug zur multikulturellen und plurilingualen Kommunikation. Wenn die Wörter in einer Sprache fehlen oder einem nicht einfallen, kann man sich mit der anderen Sprache(n) behelfen. (Krista, 9)
14. Um erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können muss ich erst Englisch weiter hinten in meinem Kopf verstauen und Spanisch vor holen. (Katharina, 3)
15. Wir haben viel über plurilinguale Strategien gesprochen. Persönlich für mich ist die beste Strategie zu vergessen dass ich nicht diese Sprache beherrsche. (Kaisla, 5)

Codeswitching ist in Beispiel 13 für Krista kein notwendiges Übel oder Selbstzweck, sondern bietet einen Mehrwert für die gelingende Kommunikation. Interessant ist die Strategie in 14: Katharina versucht für das Verstehen (hier von Französisch, das sie nicht kann) bewusst eine Transfersprache zu aktivieren und eine störende abzuschalten, während Kaisla in 15 *Nicht-Können* zu vergessen versucht, also bewusst ihre *comfort zone* zu verlassen versucht.

*Plurilinguale Strategien Verstehen*

16. Am Morgen des letzten Tages haben wir Fédération de l'industrie horlogère suisse besucht. Der ganze Vortrag hat auf Französisch gehalten worden. Durch das PowerPoint habe das Gesamtbild verstanden. (Kaija, 5)
17. Beide Präsentanten haben auf Französisch gesprochen. Einiges konnte ich verstehen da wir die Wörterlisten über das Thema vorher bekommen haben und Nina einige Schlagwörter übersetzen konnte. (Kalle, 5)
18. Ich versuche möglichst viel die Wörter zu erkennen die ich in Deutsch, Schwedisch und Englisch schon kenne und dem Französischen Wörtern sich ähneln. In MonikieliSilta wurden die ähnlichen Wörter in verschiedenen Sprachen erläutert. (Kalle, 5)

Kaijas Strategie in 16 ist es, für das Verstehen bewusst zwei Sprachen simultan zu nutzen, bei Kalle in 17 sind es durch das Sprachmitteln ins Finnische gar drei. In 18 beschreibt er die Nutzung von Transfer als Verstehensstrategie.

## 5 Diskussion und Ausblick

Nach Auswertung der Lernportfolios kann festgestellt werden: Ja, die Förderung von Sprachbewusstheit gelingt. Die gezeigten Ergebnisse sind freilich nicht das Lernergebnis eines einzigen Kurses, denn bereits vor dem plurilingualen Kurs hatten die Studierenden aufgrund ihrer Kompetenzen in mehreren Sprachen zweifellos Annahmen und Wissensbestände über die Sprachenverwendung und das Sprachenlernen. Doch erst in diesem Kurs werden diese vorhandenen Annahmen und Wissensbestände konkret formuliert, erst in diesem Kurs werden über die be-

wusste *Engführung* von zwei Fremdsprachen mit ständigem Wechsel der Sprachen, Codeswitching und wiederholtem Sprachmitteln sowie mit ständiger Thematisierung plurilingualler Phänomene das Bewusstsein für Plurilinguales geschärft. Zu fragen bleibt, – wie bei jedem Sprachkurs – wie nachhaltig ist der Lernerfolg? Dazu soll in Zukunft eine Untersuchung bei ehemaligen Kursteilnehmern durchgeführt werden.

Der Kurs *Plurilinguale Studienreise* ist wie die anderen mehrsprachigen Lernangebote, kein Standardkurs. Der Sprachenunterricht ist nach wie vor in einzelsprachliche Kurse und Curricula getrennt. Es gibt jedoch viele gute Argumente, mehr fachbezogene Sprachkurse sprachübergreifend anzubieten und dabei Sprachbewusstheit konsequent zu nutzen.

## Literatur

- Edmondson, Willis (2008): Language awareness. In: Knapp, Karlfried; Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin u.a.: de Gruyter, 163-190.
- EK Elinkeinoelämän keskusliitto (2010): „*Englanti ei yksin riitä työelämässä – Kielikoulutukseen tarvitaan remontti*“ [Englisch allein reicht nicht im Arbeitsleben, der Sprachunterricht muss umkehren]. Pressemitteilung zur Bedarfsanalyse „*Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä, EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*“ [Im Arbeitsleben benötigt man immer häufiger mehrere Sprachen. EK-Personal- und Ausbildungserhebung 2009]. ([http://www.ek.fi/ek/fi/ajankohtaista/englanti\\_ei\\_yksin\\_riita\\_työelamassa\\_kielikoulutukseen\\_tarvitaan\\_remontti-2919](http://www.ek.fi/ek/fi/ajankohtaista/englanti_ei_yksin_riita_työelamassa_kielikoulutukseen_tarvitaan_remontti-2919)) (2.6.10).
- ELAN (2006): *Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft* [leitender Forscher: Stephen Hagen]. Brüssel: Europäische Kommission. ([http://ec.europa.eu/languages/documents/elan\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/elan_de.pdf))
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen (2001). Straßburg: Europarat.
- Grasz, Sabine; Schlabach, Joachim (2011): *Business students' choices of foreign languages*. Turku: Wirtschaftsuniversität [Turun kaupparkeakoulun julkaisusarja Kr-1: 2011].
- Grin, François; Sfreddo, Claudio; Vaillancourt, François (2010): *The Economics of the Multilingual Workplace*. London: Routledge.
- Herdina, Philip; Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Hufeisen, Britta (2011): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (2007): *EuroComGerm – Die Sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2003): *Mebrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Europarat.
- Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Louhiala-Salminen, Leena; Charles, Mirjaliisa; Kankaanranta, Anne (2005): English as a lingua franca in Nordic corporate mergers: Two case companies. In: *English for Specific Purposes* 24, 401-421.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 107-117.

## **Anhang: (Auswahl der) Aufgaben zum Lernportfolio**

1. AUFGABE: Erwartungen (19.09.2011, DEADLINE 23.09.):  
Notieren Sie Ihre Erwartungen an den Kurs SA14/RA15 Plurilinguale Studienreise. Was wollen Sie sprachlich in diesem Kurs lernen? Was beim Plurilingualen ist möglicherweise schwierig und was leicht für Sie?
2. AUFGABE (26.09.2011, DEADLINE 30.09.)  
Wie lernen und verwenden Sie Fremdsprachen? Lernen Sie leicht oder ist es mühsam, Sprachen zu lernen? Sprechen Sie einfach drauf los oder denken Sie lange über die Grammatik nach? Was ist das Interessante/Langweilige bei Fremdsprachen?
3. AUFGABE (03.10.2011, DEADLINE 07.10.)  
Verschiedene plurilinguale Strategien haben Sie schon kennen gelernt (z.B. MonikieliSilta). Beschreiben Sie aus Ihrer Perspektive, welche Strategien für Sie in der Schweiz hilfreich sein könnten; zum Beispiel wenn bei einem Firmenbesuch 20 Minuten NUR Französisch gesprochen wird. Sind Sie sich dessen bewusst, wie plurilingual Sie kommunizieren können?
4. AUFGABE (10.10.2011, DEADLINE 14.10.)  
Wir besuchen in der Schweiz Unternehmen, die mehrsprachig arbeiten. Beschreiben Sie Ihre eigenen Erfahrungen mit und in Unternehmen, wo mehrere Sprachen gesprochen werden (z.B. bei einem Praktikum, Unternehmensbesuch, Kontakte etwa als Kunde).

### 5. AUFGABE (24.10.2011, DEADLINE 28.10.)

Wie fanden Sie die plurilingualen Vorbereitungstreffen (einschließlich MonikieliSilta)? Beschreiben Sie, was war gut, was hat nicht funktioniert? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Haben Sie Vorschläge, wie man solche mehrsprachigen Situationen gestalten kann und wie man Plurilinguales üben kann?

#### *Aufgaben während der Studienreise in der Schweiz:*

Allgemeine Aufgaben für jeden Tag:

- A. Beobachten Sie den Alltag (zu Reisen, Essen, Leute auf der Straße etc.) in der Schweiz; was fällt Ihnen auf, versuchen Sie einige Phänomene zu beschreiben. Beschreiben Sie auch Ihre eigene Einstellung dazu. Notieren Sie Ihre Eindrücke sofort.
- B. Seien Sie aufmerksam, beachten Sie die Umgebung in der Schweiz: Sprachenverwendung, wie verhalten sich die Leute etc.
- C. Sammeln Sie irgendwelche alltägliche Souvenirs (konkrete Gegenstände wie Tram-Fahrschein oder Lebensmittelverpackung, z.B. Zucker-Portions-Tüte) oder auch Begebenheiten (machen Sie Digifotos oder Tonaufnahmen), die Sie in irgendeiner Form beeindruckt haben. Beschreiben Sie den Ort/die Situation, wo Sie diesen Gegenstand gefunden haben.

Aufgaben zum Programm:

- D. Ist Ihnen etwas Besonderes bei den Besuchen aufgefallen? Schreiben Sie auch etwas über die Sprache (Akzent, Geschwindigkeit, Vokabular, Grammatik) und das Verstehen.
- E. Wie fanden Sie den heutigen Besuch bei XX? Was fanden Sie gut, was nicht so gut? Erläutern Sie es. Welches Image vermittelt Ihrer Meinung nach das besuchte Unternehmen/Organisation?

Aufgaben zu Sprachen und Kommunikation:

- F. Achten Sie während der gesamten Reise auf sprachliche Phänomene. Zum Beispiel: Wie funktionieren kleine Gespräche, z.B. mit der Kassiererin im Supermarkt oder mit Mitreisenden im Zug? In welchen Sprachen und wie sind Schilder, Beschriftungen in der Schweiz?
- G. Wie funktioniert die mehrsprachige Kommunikation? Beschreiben Sie einzelne konkrete Situationen und erläutern Sie, was dabei für Sie besonders schwer war oder überraschend leicht. Gibt es irgendwelche neue Strategien für das Gelingen der Mehrsprachigkeit?

## **Themenschwerpunkt 2**

### **Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht**





## Sektionsbericht

*Koordination: Gisella Ferraresi & Armine Poghosyan*

Seit den 1990er-Jahren wird die Aufmerksamkeit im DaF- und DaZ-Unterricht auf die Lernerautonomie gesetzt, bei der das selbstgesteuerte Lernen im Vordergrund steht. Moderne digitale Lernprogramme knüpfen wiederum didaktisch am *programmierten Unterricht* früherer Zeiten an und erlauben nur begrenzt die Fremdbestimmung. Die expliziten Lehrvorgaben bei solchen Lernprogrammen sind dabei durch die Programmvorgaben ersetzt, die ein selbstbestimmtes Lernen nur in sehr geringem Maße zulassen. Hinzu kommt, dass die Steuerung fremdsprachlicher Lernprozesse – sei dies durch eine Lehrkraft oder durch ein Lernprogramm – die Auswahl der Lerninhalte nach didaktischen Prinzipien voraussetzt, bei denen die Planung von Lern- und Übungssituationen in festgelegten Schritten verläuft. Auf diese Weise wird individuellen Spracherwerbsstrategien vorgegriffen, die somit ungenutzt bleiben.

Damit Kinder in der kritischen Phase eine Zweitsprache auf einem altersgemäßen zielsprachlichen Niveau erwerben, reicht offensichtlich ein ungesteuerter Input, wenn er nur genügend umfangreich und möglichst breit angelegt ist (vgl. Tracy 2008). In einem frühen Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenunterricht scheinen die Chancen eines handlungsorientierten Unterrichts auf erfolgreichen Erwerb daher besonders groß, da dieser dem handelnden Lerner sein eigenes Lerntempo sowie die Auswahl individuell geeigneter Lernstrategien überlässt. Inwieweit ist ein gänzlich offener, ungesteuerter Input – unabhängig von den Lernszenarien und vom Einsatz elektronischer Medien – aber auch bei älteren Lernern sinnvoll? Zu berücksichtigen ist dabei, dass die Frage nach dem optimalen Verhältnis von Offenheit und Steuerung, Selbst- und Fremdbestimmtheit beim Zweit- bzw.

Fremdspracherwerb wesentlich von dem Wunsch nach größtmöglicher Effektivität im Sinne allgemeiner wie sprachcurricularer Lernziele unter den Bedingungen institutionalisierten Unterrichts bestimmt wird. Diese und ähnliche Fragenstellungen wurden im Themenschwerpunkt 2 *Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht* diskutiert.

*Axel Harting* reflektiert in seinem Beitrag über die Wahl der Lehrsprache im Deutschunterricht an japanischen Hochschulen. Die Hypothese von Axel Harting ist, dass Fremdsprachenlehrende in monolingualen Erwerbskontexten die Effektivität ihrer Instruktion durch einen bewussten und gezielten Einsatz der Muttersprache und der Zielsprache der Lernenden erhöhen können. Im Rahmen eines Aktionsforschungsprojektes wurde ermittelt, wie der Dozent in Lernergruppen mit unterschiedlichem L2-Niveau Deutsch und Japanisch als Lehrsprachen verwendet. Dabei leiteten folgende Forschungsfragen die Analyse der Daten: (1) Mit welcher Frequenz und zu welchem Zweck werden die Mutter- und die Zielsprache der Lernenden verwendet? (2) Handelt es sich dabei um einen bewussten, konsistenten und didaktisch motivierten Einsatz der betroffenen Sprachen? (3) Welche Vor- und Nachteile bestehen beim Gebrauch einer bestimmten Sprache als Unterrichtssprache? Die Ergebnisse lassen erkennen, dass der Dozent mit zunehmendem Sprachniveau der Lernenden systematisch die Zielsprache verstärkt verwendet. Allerdings zeigt die Korrelation der Analyse der Unterrichtssprache mit den Ergebnissen der Lehrer- und Lernerbefragungen und den Aufzeichnungen des Lehrertagebuchs auch, dass sich im Laufe der Lehrpraxis Routinen bei der Sprachverwendung einschleichen, die in Hinblick auf den L2-Erwerb der Lernenden nicht effizient sind. Die aus dieser Fallstudie hervorgegangenen Erkenntnisse sollen für DaF-Lehrende in monolingualen Lehrkontexten einen Anreiz schaffen, ihre Unterrichtssprache bewusster und zielgerichteter zu gestalten.

*Katrin Wild* stellt die Ergebnisse einer zwölfmonatigen Längsschnittstudie dar, in der untersucht wurde, wie sich (Selbst-)Steuerungsprozesse und Lernervariablen auf den Ausspracheerwerb junger Erwachsener auswirken. Die Probandengruppe bestand aus 32 Germanistikstudierenden des ersten Studienjahres an einer britischen Universität. Der Lernerfolg im Bereich des deutschen Wortakzents wurde durch die Teilnahme der Probanden an vier Datenerhebungen im Abstand von dreieinhalb bis viereinhalb Monaten evaluiert. Jede Datenerhebung beinhaltete das Ausfüllen eines Fragebogens und die Teilnahme an einem Aussprachetest. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass individuelle, kognitive und instruktionelle Faktoren sowie qualitativer Zugang zur Zielsprache zum Lernerfolg beitragen können. Zudem geben Unterrichtsbeobachtungen während des Erhebungszeitraums Hinweise darauf, dass kooperatives Lernen Bewusstwerdungs- und Selbststeuerungsprozesse im Aussprachebereich unterstützt. Im Beitrag wird auch diskutiert, wodurch und inwieweit sich der Ausspracheerwerb junger Erwachsener im Hochschulkontext steuern lässt, um nachhaltige Lernerfolge zu erzielen, und inwieweit mehr Offenheit erforderlich ist, damit Lernende ihre Lernprozesse selbst steuern (können). Vor dem Hintergrund der Sprachlehr- und -lernforschung wird

im Beitrag von Katrin Wild auf die beiden folgenden Fragen eingegangen: 1. Inwieweit müssen Lehrende ihre Aussprachevermittlungsmethoden überdenken? und 2. In welchem Maße können und müssen Erwachsene ihren Lernprozess selbst steuern?

*Renata Rybarczyk* diskutiert in ihrem Beitrag die Lernerstrategien und -methoden bei Lernenden mit Legasthenie in polnischen Schulen. Legasthenie als sogenannte spezifische Störung beim Lernen wird als Form der Abschwächung von Sprachfunktionen definiert, die sich insbesondere im Bereich der Phonem-Grafem-Kodierung und -Dekodierung zeigen und mit Störungen im Verbalgedächtnis verbunden sind. Der Erwerb einer neuen Sprache stellt dementsprechend eine große Herausforderung dar. Fremdspracherwerb kann jedoch bei solchen Lernern – so die These der Autorin – als kognitives Kompensationstraining betrachtet werden und dadurch zur Entwicklung der Lernenden auch in anderen Bereichen beitragen. In ihrem Beitrag diskutiert Renata Rybarczyk die Ergebnisse einer Pilotstudie, die 2012 an drei Gymnasien in Poznań (Polen) durchgeführt wurde. Darin zeigt sich, dass die Vermittlung und Einübung von systematischen Lernstrategien beim Unterrichten von Lernern mit Legasthenie fehlen. Auch die Ergebnisse einer Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke, unter besonderer Berücksichtigung der Lernbedürfnisse der Betroffenen, zeigt, dass nur in einem Fall auf die Vermittlung und das Training von Lernstrategien zur Wortschatzarbeit Wert gelegt wird, dass es jedoch generell an konkreten methodologischen Lernhinweisen fehlt, wie sich die Lernenden den Wortschatz effizient einprägen können.

## Literatur

Tracy, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. 2. Auflage. Tübingen; Basel: Francke.



# Fallstudie zur Verwendung der L1 im japanischen Deutschunterricht: Lehrer- und Lernerperspektive

*Axel Harting (Hiroshima, Japan)*

## 1 Einleitung

Untersuchungen aus unterschiedlichen Sprachlehrkontexten belegen, dass sich das Hinzuziehen der L1 der Lernenden zur Unterstützung der Unterrichtskommunikation förderlich auf den Erwerb der Zielsprache auswirken kann (Turnbull; Dailey-O’Cain 2009). Allerdings kommt es nach Butzkamms (2003) Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit auf die richtige Verwendung und Dosierung an. Um für den Deutschunterricht in Japan Einsatzmöglichkeiten und -notwendigkeiten der L1 genauer bestimmen zu können, habe ich zunächst nach Maßstäben und Gütekriterien der Aktionsforschung (vgl. Altrichter; Posch 2007) meine eigene Lehrsprache untersucht. Dabei stand die Ermittlung von Präferenzen bei der Sprachwahl und die sprachliche Realisierung für bestimmte Funktionen des Unterrichts wie Erklären, Auffordern etc. im Mittelpunkt. Auf Basis dieser Analyse sollen im vorliegenden Artikel Routinen und Muster meiner, von mir als intuitiv wahrgenommenen Sprachwahl beschrieben und hinterfragt werden. Zwei Forschungsfragen liegen dabei zugrunde: (1) Mit welcher Frequenz und zu welchem Zweck verwende ich in meinem Unterricht die Mutter- und die Zielsprache der Lernenden? (2) Wie wird meine Sprachverwendung von den Lernenden bewertet?

Um die häufig als ausschlaggebend für die Wahl der Lehrsprache angesehene Variable der Sprachkenntnisse der Lernenden berücksichtigen zu können, habe ich meinen Sprachgebrauch in drei Lernergruppen, die sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung jeweils auf den Niveaustufen A0, A1 und A2 befanden, untersucht. Als

Datengrundlage dienten Audioaufnahmen von zwölf Unterrichtsstunden (jeweils vier pro Lernergruppe) sowie die Ergebnisse einer schriftlichen Befragung der Lernenden nach Beendigung der jeweiligen Kurse (n=50). Eine detaillierte Beschreibung der qualitativen und quantitativen Eigenschaften meiner Lehrsprache befindet sich in Harting (2013). Im vorliegenden Artikel sollen die Ergebnisse meiner Sprachanalyse in Beziehung zu den Rückmeldungen und Wünschen der Lernenden der jeweiligen Kurse gesetzt werden.

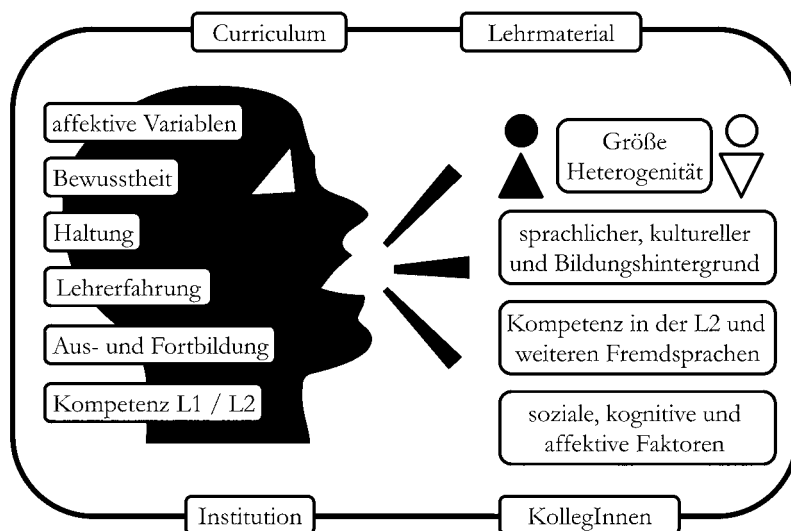
Im folgenden Abschnitt werde ich anhand früherer Studien zunächst auf kontextuelle Faktoren, die bei der Wahl der Lehrsprache eine Rolle spielen, eingehen. Abschnitt 3 widmet sich dem methodischen Vorgehen der vorliegenden Untersuchung. In Abschnitt 4 sollen die Untersuchungsergebnisse der Analyse meiner Lehrsprache präsentiert werden. Abschnitt 5 enthält abschließend eine kurze Zusammenfassung.

## 2 Forschungsstand

Das im Zuge der kommunikativen Wende, maßgeblich auf Basis von Krashens (1985) Input-Hypothese propagierte *Ideal* eines ausschließlich in der Zielsprache erfolgenden Fremdsprachenunterrichts wird durch Untersuchungen aus unterschiedlichen Erwerbskontexten zunehmend in Frage gestellt (Meier 2006, Ciepielewska 2008). Butzkamm (2003) räumt der L1 eine Schlüsselfunktion beim Erlernen weiterer Sprachen ein. In der von ihm entwickelten, in Japan von Kasjan (2004) mit Erfolg eingesetzten bilingualen Methode bilden Übersetzungen einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts. Das Ziehen von Parallelen zur L1 wird dabei als ein natürlicher und unvermeidbarer Prozess des Fremdspracherwerbs angesehen, der gleichzeitig das Sprach(lern)bewusstsein fördert (Barkowski 1995). Insbesondere für Anfänger, für schwächere Lernende und für solche, die das Erlernete kognitiv analysieren bzw. verstehen wollen, bietet sich ein Hinzuziehen der L1 an. Gegenüber einem ausschließlich in der L2 durchgeführten Fremdsprachenunterricht sind Ansätze, die der L1 darin eine Funktion einräumen, als humanistischer anzusehen (Atkinson 1987, Nation 2003). Der Gebrauch der L1 kann dazu beitragen, den affektiven Filter zu minimieren (Meyer 2008) und die Lernenden können leichter damit vertraut gemacht werden, was und wie sie lernen. Geschieht dies nicht, können Frustration und Demotivierung die Folge sein. Eine positive Wirkung auf die Lerner motivation wird u.a. von Isigüzel (2012) herausgestellt.

Zumeist auf Umfragen oder Reflexionen basierende Studien aus dem japanischen Lehrkontext räumen der L1 eine fördernde Wirkung für folgende Unterrichtsfunktionen ein: Erklären von Grammatik und Bedeutungen, Durchführung von Tests, Organisierung von Unterrichtsaktivitäten, Korrektur von Lerneräußerungen, Diskussion über den Unterricht sowie Motivierung und Disziplinierung der Lernenden (Harbord 1992, Ihara 1993, Nakayama 2002, Holthouse 2006).

Butzkamm (2003) zufolge sollte der Einsatz der L1 allerdings nicht ausufern. Schwerdfeger (2001) betrachtet deren Verwendung dann als sinnvoll, wenn dadurch das Verständnis erleichtert bzw. erst ermöglicht wird, oder wenn der Lernprozess dadurch gefördert wird. Wie viel Unterstützung durch die L1 jeweils als förderlich anzusehen ist, hängt vom Lehrkontext sowie von Faktoren seitens der Lehrenden und Lernenden ab, die in Abbildung 1 schematisch dargestellt sind:



**Abb. 1: Einflussfaktoren auf die Wahl der Lehrsprache**

Bei der Wahl der Lehrsprache sind zunächst externe Faktoren wie curriculare Bestimmungen und die Wahl des Lehrmaterials von Bedeutung. Auch Erwartungen von Seiten der Institution oder von FachkollegInnen spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle. Zu den lehrerbedingten Einflussfaktoren gehört die Kompetenz der Lehrenden in der Mutter- und in der Zielsprache der Lernenden. So können Nakayama (2002) zufolge mangelndes Vertrauen der japanischen Deutschlehrenden in die eigenen Fähigkeiten oder mangelnde Japanischkenntnisse der deutschen Lehrkräfte die Wahl der Lehrsprache maßgeblich mitbestimmen. Weiterhin ist von Bedeutung, inwieweit die Lehrenden in ihrer Aus- und Fortbildung in der Unterrichtskommunikation geschult worden sind und welche Routinen und Muster der Sprachverwendung sich im Laufe ihrer Lehrpraxis ausgebildet haben.

Einen weiteren Einflussfaktor sieht Macaro (2005) in der Haltung der Lehrenden gegenüber der Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht. Dabei identifiziert er drei Positionen: (1) die virtuelle Position, bei der im Klassenzimmer ein Aufenthalt im Zielsprachenland simuliert wird, was den Gebrauch der L1 ausschließt; (2) die Maximal-Position, nach der eine maximale Verwendung der L2 anzustreben ist, da der L1 keine unterstützende Wirkung für den Erwerb der

Zielsprache beigemessen wird und (3) die optimale Position, die der L1 im Unterricht eine unterstützende Funktion einräumt und sich nach Maßstäben der Effektivität beider Sprachen bedient. Für den japanischen Lehrkontext fügen Yonesaka; Metoki (2007) die so genannte regressive Position (4) hinzu, derzufolge in monolingualen Kontexten der Gebrauch der L1 am effektivsten ist.

Auf der Lernerseite spielen Franklin (1990) zufolge zunächst die Größe und die Zusammensetzung der Lernergruppe (bezüglich der Herkunft und des L2-Niveaus) eine wichtige Rolle. Im japanischen Deutschunterricht weisen die Lernergruppen zumeist eine bemerkenswerte Homogenität auf. Die meisten Lernenden beginnen erst bei Universitätseintritt mit dem Deutschunterricht und haben während ihrer Schulbildung Englisch als erste und einzige Fremdsprache gelernt, wobei sich der schulische Fremdsprachenunterricht durch eine in der L1 erfolgende Unterrichtskommunikation auszeichnet. Sowohl die durch die Lernerfahrung an der Schule geprägten Erwartungen an den universitären Fremdsprachenunterricht als auch die Englischkenntnisse selbst können die Wahl der Lehrsprache beeinflussen. Bei Deutsch als zweiter Fremdsprache mögen sich zum Beispiel aufgrund lexikalischer oder grammatischer Ähnlichkeiten zum Englischen Erläuterungen in der Muttersprache der Lernenden erübrigen. Schließlich können auch soziale, kognitive und affektive Faktoren einen Einfluss auf die Sprachwahl der Lehrenden nehmen, wobei das Verhältnis der Lernenden untereinander sowie deren Fähigkeit, Motivation und Bereitschaft zum Lernen ausschlaggebend sind.

Die Vielfalt möglicher Einflussfaktoren verdeutlicht, wie kontextbedingt die Wahl der Lehrsprache im Fremdsprachenunterricht ist. Darüber hinaus zeigen empirische Untersuchungen von Polio; Duff (1994) und Kim; Elder (2008), dass die Sprachwahl der von ihnen untersuchten Lehrenden einen Mangel an Konsistenz und didaktischer Motivierung aufweist. Daher haben Yonesaka; Metoki (2007) ein als *FIFU* (*Functions of Instructor First-language Use*) bezeichnetes Analysesystem entwickelt, das Lehrende dabei unterstützt, sich Bewusstheit über ihren Sprachgebrauch zu verschaffen. Basierend auf dem FIFU-System habe ich für die vorliegende Untersuchung ein eigenes an Unterrichtsfunktionen ausgerichtetes Kategoriensystem entwickelt, das im Folgenden beschrieben werden soll.

### 3 Datenerhebung und -analyse

Angelehnt an die eingangs formulierten Forschungsfragen erfolgt die Untersuchung meiner Lehrsprache aus zwei Perspektiven: (1) aus meiner Perspektive, wobei genauer bestimmt werden soll, für welche Zwecke ich Deutsch bzw. Japanisch im Unterricht verwende und (2) aus der Lernerperspektive, bei der deren Einschätzungen und Wünsche bezüglich der Lehrsprache erörtert werden sollen.



### 3.1 Analyse der Lehrsprache

Um Eigenschaften meiner Lehrsprache in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Lernenden bestimmen zu können, habe ich meinen Unterricht (jeweils vier Unterrichtseinheiten à 90 Minuten) in drei Lernergruppen, die ich nach ihrem Sprachniveau als A0-, A1- und A2-Gruppe bezeichne, mit einem Tonaufnahmegerät aufgezeichnet und transkribiert. Nach der Transkription wurden meine Äußerungen im Klassenplenum einer durch Yonesaka; Metoki (2007) inspirierten Funktionsanalyse unterzogen. Dabei wurden neun Funktionen unterschieden, die in Tabelle 1 anhand von fiktiven Beispielen schematisch erläutert werden. Auf der linken Seite befinden sich die einzelnen Äußerungen. Die in Klammern gesetzten Lerneräußerungen wurden ebenfalls transkribiert, da sie zum Verständnis bzw. zur Interpretation meiner Instruktionen notwendig waren. Meine Äußerungen wurden je einer der neun Funktionen zugeteilt und die Anteile deutscher und japanischer Wörter darin wurden ermittelt. Japanische Äußerungen wurden zum Vergleich der Länge der Einheiten in lateinischer Umschrift transkribiert. Für den vorliegenden Aufsatz wurden diese auf Deutsch übersetzt und durch *Kursivschrift* gekennzeichnet:

**Tab. 1: Analyseschema**

Äußerungen	Funktion	Sprache	
		D*	J*
Guten Tag!	Sprechakte	2	-
<i>Zuerst machen wir eine Dialogübung, Seite 8 Übung 2.</i>	Kommentieren	4	5
<i>Kennen Sie irgendwelche Wörter nicht? (L*: Firma?)</i>	Kontrollieren	-	5
Eine Firma ist z.B. <i>Mitsubishi, Matsuda. (L: Auto?)</i>	Erklären	5	2
Nein nicht Auto, sondern Firma.	Korrigieren	-	5
Sprechen wir die neuen Wörter einmal zusammen!	Auffordern	7	-
Firma (L: Firma); buchstabiere (L: buchstabiere)	Präsentieren	3	-
<i>Nächste Woche schreiben wir einen Test!</i>	Informieren	-	12
<i>Viel Erfolg!</i>	Motivieren	-	2

D\* = Deutsch    J\* = Japanisch    \*L = Lerneräußerung

Zu den neun in Tabelle 1 aufgelisteten Funktionen gehören zunächst *Sprechakte* (1), wie Begrüßungen, Entschuldigungen und Ausdrücke des Danks; weiterhin *Kommentare* (2), worunter neben Überleitungen zwischen einzelnen Unterrichtsaktivitäten, (siehe Beispiel in Tabelle 1), auch Antworten auf Lernerfragen und Randbemerkungen fallen. Die von mir als *Kontrollieren* (3) bezeichnete Funktion beinhaltet sowohl *echte* Fragen als auch solche, die der Kontrolle des Lernfortschritts dienen. Funktion (4) umfasst *Erklärungen* von (grammatischen) Strukturen, Vorgehensweisen und Inhalten. Eine weitere Funktion widmet sich *Korrekturen* (5), die entweder aus dem Nennen der richtigen Lösung oder aus Evaluierungen zur Richtig-

keit (siehe Beispiel) bestehen. Bei den ebenfalls einen konstitutiven Teil der Lehrsprache bildenden *Aufforderungen* (6) wird zwischen Instruktionen zur Sprachproduktion (siehe Beispiel), zur Rezeption und zur Aktion unterschieden. *Präsentationen der Zielsprache* (7) bilden eine weitere Funktion. Dazu zählen nicht nur Wortschatzpräsentationen, wie im Beispiel in Tabelle 1, sondern auch Präsentationen größerer Einheiten wie Texte oder Dialoge. Die Ankündigung von Tests (siehe Beispiel) zählt zur Funktion des *Informierens* (8), worunter auch andere Ankündigungen, die den Unterricht betreffen, fallen. Eine letzte Funktion ist für *Motivierungen* (9) der Lernenden vorgesehen. Eine ausführliche, datengeleitete Dokumentation der neun Hauptfunktionen und der dazu gehörenden 27 Unterfunktionen findet sich in Harting (2013).

### 3.2 Ermittlung der Lernerperspektive

Zur Ermittlung der Lernerperspektive wurde nach Ablauf der untersuchten Kurse eine schriftliche Befragung der Lernenden durchgeführt. Darin wurden sie neben einer Beurteilung meines Sprachgebrauchs auch dazu befragt, wie die Sprachverteilung ihrer Meinung nach optimalerweise aussehen sollte. Die Beurteilung meiner Lehrsprache erfolgte durch eine offene Frage, bei der die Befragten einen schriftlichen Kommentar zu meiner Sprachverwendung verfassen sollten, sowie durch eine geschlossene Fragerubrik mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Bei der letzteren sollten die Lernenden auf einer fünfstelligen Skala (-2, -1, 0, 1, 2) jeweils angeben, inwiefern sie den vorgegebenen Aussagen, die in den Abschnitten 4.1 bis 4.3 in den Tabellen 3, 5 und 7 stichpunktartig verzeichnet sind, zustimmen oder nicht. Eine weitere Fragerubrik sollte erörtern, für welche Unterrichtsfunktionen sich die Lernenden lieber Japanisch bzw. Deutsch als Lehrsprache wünschen. Hier wurde ebenfalls eine fünfstellige Skala (-2, -1, 0, 1, 2) verwendet, wobei negative Werte eine Bevorzugung für Japanisch kennzeichnen und positive Werte eine Bevorzugung für Deutsch. Diese Fragerubrik zielt auf einen Vergleich mit den quantitativen Ergebnissen meiner tatsächlichen Sprachwahl ab und enthielt die Funktionen *Sprechakte*, *Erklären*, *Korrigieren*, *Auffordern*, *Informieren* und *Motivieren* (Tabellen 4, 6 und 8). Die übrigen drei Funktionen meines Analyseschemas wurden hier nicht berücksichtigt, da *Präsentationen* definitionsgemäß nur in der Zielsprache erfolgen und die Funktionen des *Kommentierens* und *Kontrollierens* inhaltlich nicht transparent genug erschienen.

## 4 Sprachverwendung und Lernereinschätzung

Bevor ich auf die Untersuchungsergebnisse eingehe, soll anhand von Tabelle 2 eine Charakterisierung der drei untersuchten Lernergruppen vorgenommen werden.

**Tab. 2: Eigenschaften der untersuchten Lernergruppen**

	A0-Gruppe	A1-Gruppe	A2-Gruppe
Studienjahr	1. Studienjahr	2. Studienjahr	3. Studienjahr
Art	Wahlpflicht	freiwillig	freiwillig
Zeit	2 U.E./Woche	3 U.E./Woche	2 U.E./Woche
Teilnehmerzahl	27	14	9
Alter (Ø)	19	20	22
Geschlecht	M (23) W (4)	W (9) M (5)	W (6) M (3)
Fachbereich	Technik	Literatur	Literatur
Lehrwerk	<i>Schritte 1</i>	<i>Schritte 3</i>	<i>Schritte 5</i>

Wie sich Tabelle 2 entnehmen lässt, unterscheiden sich die drei Untersuchungsgruppen nicht nur in ihrer Größe, sondern auch in ihrer Zusammensetzung. Während der überwiegende Teil der Lernenden der A0-Gruppe männlichen Geschlechts ist, befinden sich in der A1- und A2-Gruppe größtenteils Lernerinnen. Das Durchschnittsalter beträgt jeweils 19, 20 und 22 Jahre (in Japan das typische Alter für Lernende im ersten, zweiten und dritten Studienjahr). Eine weitere Besonderheit der A0-Gruppe besteht darin, dass es sich ausschließlich um Studierende der Ingenieurwissenschaften handelt, die Deutsch als Wahlpflichtfremdsprache haben. Die Lernenden der A1- und A2-Gruppe sind demgegenüber größtenteils Fachstudierende der Germanistik, die freiwillig an meinen, zum fakultativen Lehrangebot gehörenden Deutschkurs teilnahmen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung wurde als Lehrwerk in der A0-Gruppe *Schritte international 1*, in der A1-Gruppe *Schritte international 3* und in der A2-Gruppe *Schritte international 5* verwendet.

In den Abschnitten 4.1 bis 4.3 sollen nun qualitative und quantitative Eigenschaften meiner Lehrsprache sowie die Einschätzungen der Lernenden präsentiert werden. Dabei geben die Tabellen 3, 5 und 7 jeweils Auskunft über die Einschätzung der Lernenden zu meiner Sprachwahl, während die Tabellen 4, 6 und 8 detaillierte Angaben über meine Sprachwahl für bestimmte Funktionen sowie die Sprachbevorzugung seitens der Lernenden bezüglich dieser Funktionen enthalten. Die Prozentangaben zu meiner Sprachwahl wurden jeweils auf Basis der Wortzählung deutscher und japanischer Einheiten ermittelt. Bei der Einschätzung der Lernenden wird in den Tabellen jeweils die Anzahl der Befragten angegeben, die die jeweils betreffende Antwortkategorie angekreuzt hatte. Im Vergleich zur Angabe von Durchschnittswerten besteht damit die Möglichkeit, dass auch Differenzen innerhalb einer Lernergruppe sichtbar werden. Zur qualitativen Beschreibung meiner Lehrsprache werden einzelne Realisierungsbeispiele der untersuchten

Funktionen aus den Transkriptionen zitiert, wobei japanische Äußerungen ins Deutsche übersetzt und durch Kursivschrift gekennzeichnet sind. Ebenso sind die bei der Umfrage auf Japanisch verfassten Kommentare der Lernenden ins Deutsche übersetzt.

#### 4.1 Lernergruppe A0

Auf Basis der Wortzählung der für die Analyse meiner Lehrsprache herangezogenen Transkriptionen hat sich ergeben, dass bei der A0-Gruppe 55,1% meiner Äußerungen aus japanischen Einheiten bestehen. Tabelle 3 gibt zunächst einen Überblick, inwieweit die Befragten der A0-Gruppe verschiedenen Aussagen zu meiner Sprachwahl zustimmen:

**Tab. 3: Lernereinschätzung zu meiner Sprachwahl (A0)**

Eigenschaften meiner Sprachverwendung	Lernereinschätzung				
	Ablehnung			Zustimmung	
<i>Es ist gut, dass Japanisch verwendet werden konnte.</i>	0	0	0	7	19
<i>Es gab genug Gelegenheit, Deutsch zu sprechen.</i>	0	2	3	8	13
<i>Es gab genug Gelegenheit, Deutsch zu hören.</i>	2	1	5	10	8
<i>Es wurde zu viel Japanisch verwendet.</i>	11	10	4	1	0
<i>Es wurde zu viel Deutsch verwendet.</i>	9	9	2	6	0

Anhand der quantitativen Angaben in Tabelle 3 wird ersichtlich, dass die meisten Lernenden dieser Gruppe es als positiv bewerten, dass im Unterricht die Möglichkeit besteht, auf Japanisch zu kommunizieren. Der überwiegende Teil der Lernenden ist auch der Ansicht, dass im Unterricht genug Möglichkeit geboten wurde, die Zielsprache aktiv zu verwenden. Das Training des Hörverständnisses hätte jedoch nach Ansicht einiger Lernender noch stärker betont werden können. Der Wunsch, die Zielsprache möglichst häufig im Unterricht zu hören, wurde auch in den Kommentaren zum Ausdruck gebracht: „Ich fand es schön, vom Lehrer auch viel Deutsch zu hören“.

Was meine Sprachwahl insgesamt betrifft, so hat der überwiegende Teil der Lernenden der A0-Gruppe nicht den Eindruck, dass zu viel Japanisch verwendet wurde. Der Anteil der Zielsprache scheint jedoch für einige Lernende zu hoch zu sein, was Verständnisschwierigkeiten zur Folge hatte. Dies mag nach Aussagen der Lernenden durch die Tatsache begünstigt worden sein, dass für den Unterricht ein deutschsprachiges Lehrwerk verwendet wurde: „Ich habe einige Punkte nicht verstanden, da das Lehrwerk nur auf Deutsch war“. Aus diesem Grund kommt wohl auch der Wunsch nach mehr L1 Erläuterungen zum Ausdruck: „Es wäre gut, wenn wir noch ein bisschen mehr japanische Erklärungen bekämen“.

Wofür bei der A0-Gruppe Deutsch bzw. Japanisch verwendet wird und nach Auffassung der Lernenden verwendet werden sollte, ist in Tabelle 4 verzeichnet:

Tab. 4: Lernerwünsche zur Sprachverteilung (A0)

Funktion	Lehrsprache		Lernerwünsche				
	Japanisch	Deutsch	Japanisch			Deutsch	
			-2	-1	0	1	2
Informieren	100,0%	0,0%	21	4	2	0	0
Auffordern	84,4%	15,6%	11	8	5	1	1
Motivieren	83,3%	16,7%	14	3	9	0	0
Erklären	70,4%	29,6%	16	5	4	0	1
Sprechakte	54,1%	45,9%	0	0	1	3	22
Korrigieren	20,5%	79,5%	11	2	6	5	1

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich wird, verwende ich bei der A0-Gruppe für alle Funktionen überwiegend Japanisch. Was das Informieren über unterrichtspraktische Angelegenheiten betrifft sogar zu 100%, wie in „*Heute machen wir bis hierher. Die Lektion 3 ist damit zu Ende*“. Auch für Motivierungen greife ich hauptsächlich auf die L1 der Lernenden zurück, wobei ich zumeist einen im Japanischen gebräuchlichen Ausdruck verwende, der dazu auffordert, das Beste zu geben. Für einfachere Aufforderungen verwende ich bereits die Zielsprache, wie in „Lesen Sie bitte!“; bei komplexeren Aufforderungen, bei denen es auf Feinheiten ankommt, eher die L1 der Lernenden: „*Imitieren Sie noch einmal die Aussprache!*“ anstatt „Sprechen Sie bitte“. Bei den ebenfalls überwiegend auf Japanisch erfolgenden Erklärungen besteht der deutsche Anteil zumeist aus Beispielen der zu erklärenden Struktur, wie in „*Das Subjekt ist ‚er‘, deswegen ist die Endung ‚t‘*“ oder „*die Antwort ist auf jeden Fall ‚Nein‘ oder ‚Ja‘*“. Lediglich bei Sprechakten, wie „Guten Tag!“ oder „Danke!“ und bei Korrekturen, die zumeist aus dem Nennen der richtigen zielsprachlichen Lösung in Verbindung mit einem Bestätigungsmarker, wie „Brot, O.K.“ oder aus wertenden Bemerkungen wie „Gut!“ oder „Richtig!“ bestehen, ist ein größerer Anteil an Deutsch zu verzeichnen.

Was die Wünsche der Lernenden bezüglich dieser Funktionen betrifft, so bestehen die Abweichungen zu meinem tatsächlichen Sprachgebrauch darin, dass sie sich für Erklärungen und Korrekturen einen noch stärkeren Gebrauch ihrer Muttersprache wünschen. Für Sprechakte scheint demgegenüber die Verwendung der Zielsprache bevorzugt zu werden. Bei meinen auf Japanisch realisierten Sprechakten handelt es sich zumeist um Entschuldigungen für Versprecher oder Verwechslungen von Namen. Insgesamt betrachtet herrscht Übereinstimmung unter den Lernenden was die Bevorzugung der L2 für Sprechakte und der L1 für Erklärungen, Informationen und Motivierungen betrifft. Uneinigkeit besteht demgegenüber bei Korrekturen und teilweise auch bei Aufforderungen.

## 4.2 Lernergruppe A1

Bei der A1-Gruppe beträgt der Anteil japanischer Äußerungen im Rahmen meiner Lehrsprache nur noch 30,3%. Tabelle 5 gibt zunächst wieder einen Überblick über die Lernereinschätzung der A1-Gruppe zu meiner Sprachwahl.

**Tab. 5: Lernereinschätzung zu meiner Sprachwahl (A1)**

Eigenschaften meiner Sprachverwendung	Lernereinschätzung				
	Ablehnung			Zustimmung	
<i>Es ist gut, dass Japanisch verwendet werden konnte.</i>	0	1	1	4	8
<i>Es gab genug Gelegenheit, Deutsch zu sprechen.</i>	0	3	1	2	8
<i>Es gab genug Gelegenheit, Deutsch zu hören.</i>	0	1	5	7	1
<i>Es wurde zu viel Japanisch verwendet.</i>	5	5	3	0	1
<i>Es wurde zu viel Deutsch verwendet.</i>	2	4	1	6	1

Wie aus den Angaben in Tabelle 5 hervorgeht, begrüßt auch der überwiegende Teil der Lernenden der A1-Gruppe, dass im Unterricht die Möglichkeit besteht, Japanisch zu verwenden. Ebenso ist auch der Großteil der Lernenden der Ansicht, dass der Unterricht genug Möglichkeit bot, Deutsch zu sprechen. Im Gegensatz zur A0-Gruppe haben allerdings einige der Lernenden der A1-Gruppe den Eindruck, dass das Sprechen noch mehr hätte geübt werden können. Wie anhand der vorwiegend im Mittelbereich angesiedelten Werte bei der Lernereinschätzung ersichtlich wird, sind sich die Lernenden dieser Gruppe unschlüssig, ob der Unterricht auch ausreichend Möglichkeit enthielt, die Zielsprache zu hören.

Was die Verwendung von Japanisch im Rahmen meiner Lehrsprache betrifft, so stimmen alle Lernenden (abgesehen von einem) überein, dass der Anteil von Japanisch nicht zu groß war. Was den Anteil an Deutsch betrifft, so sind die Meinungen eher geteilt. Für die Hälfte dieser Lernergruppe scheint der zielsprachliche Anteil zu groß zu sein, was auch in den schriftlichen Kommentaren zum Ausdruck kommt: „Zum Teil fand ich es schwierig, nur mit einer deutschen Erklärung alles zu verstehen.“, „Der Unterricht wäre noch verständlicher gewesen, wenn schwierige grammatische Punkte auf Japanisch erklärt worden wären.“ und „Der Lehrer sollte Fragen von Studierenden auf Japanisch beantworten.“ Der letzte Kommentar ist vermutlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass ich bei diesem Sprachniveau auf Japanisch gestellte Fragen der Lernenden häufig auf Deutsch beantwortet habe, wenn ich der Ansicht war, dass sie meine Antwort schon verstehen können.

Andere Lernende der A1-Gruppe haben demgegenüber den Eindruck, ausreichend muttersprachliche Erklärungen erhalten zu haben: „Da der Lehrer schwierige Punkte, z.B. Grammatik freundlicher Weise auf Japanisch erklärt hat, konnte ich auch diese einfach verstehen.“ und „Japanisch wurde relativ häufig verwendet, jedoch konnte ich dadurch mühelos verstehen, was ich machen sollte.“ Eine der

Befragten bewertet die Verwendung der Zielsprache im Rahmen von Erklärungen sogar als positiv: „Ich fand es hilfreich, dass der Lehrer die Bedeutung neuer Wörter auf Deutsch erklärt hat.“

Quantitative Aspekte meiner Sprachwahl bezüglich der einzelnen Unterrichtsfunktionen und die Rückmeldung der Lernenden dazu sind in Tabelle 6 verzeichnet:

**Tab. 6: Lernerwünsche zur Sprachverteilung (A1)**

Funktion	Lehrsprache		Lernerwünsche				
	Japanisch	Deutsch	Japanisch			Deutsch	
			-2	-1	0	1	2
Informieren	82,2%	17,8%	12	2	0	0	0
Auffordern	82,1%	17,9%	2	3	5	3	1
Motivieren	39,1%	60,9%	0	0	0	1	13
Erklären	39,0%	61,0%	7	6	0	1	0
Sprechakte	27,9%	72,1%	2	5	3	3	1
Korrigieren	8,4%	91,6%	1	1	5	4	3

Wie sich Tabelle 6 entnehmen lässt, mache ich bei der A1-Gruppe bereits deutlich mehr Gebrauch von der Zielsprache. Während Informationen und Motivierungen – wie auch bei der A0-Gruppe – noch fast ausschließlich auf Japanisch vorgenommen werden, steigt der zielsprachliche Anteil bei allen anderen Funktionen deutlich an. Bei Erklärungen und Korrekturen zeichnet sich das zum Beispiel dadurch aus, dass die erklärten bzw. korrigierten Einheiten an sich länger werden und dass die Muttersprache häufig nur noch für grammatische Termini, wie in „träumst du *mit Dativ*“ verwendet wird. Auch sprachlich komplexere Aufforderungen werden bei dem A1-Niveau in der Zielsprache realisiert: „Machen Sie so eine Tabelle. Bitte unterstreichen Sie die Wörter, und ordnen Sie zu: *Dativ, Akkusativ!*“ Ebenso wird auch ein größeres Repertoire an Sprechakten ausgeschöpft: „Schönes Wochenende!“ und „Dann bis nächste Woche, tschüss!“

Wie anhand der quantitativen Angaben ersichtlich wird, besteht unter den Lernenden zunächst Einigkeit darin, dass Informationen und Erklärungen vorzugsweise in der L1 gegeben werden sollen, während für die Realisierung von Sprechakten und Korrekturen die L2 angemessener scheint. Zu Meinungsunterschieden innerhalb der Lernergruppe kommt es im Bereich der Aufforderungen und Motivierungen, wobei sich jeweils eine leichte Tendenz zur Verwendung der Muttersprache der Lernenden verzeichnen lässt. Mein tatsächlicher Sprachgebrauch bei der A1-Gruppe unterscheidet sich insofern von den Lernerwünschen, als dass ich im Bereich der Aufforderungen bereits stärker zur Verwendung der Zielsprache tendiere.

### 4.3 Lernergruppe A2

Bei der A2-Gruppe erfolgt die Leitung des Unterrichtsgeschehens bereits überwiegend in der Zielsprache, nur zu 12,0% greife ich noch auf die L1 der Lernenden zurück. In Tabelle 7 sind zunächst die Lernereinschätzungen der A2-Gruppe zu meiner Sprachwahl verzeichnet:

**Tab. 7: Lernereinschätzung zu meiner Sprachwahl (A2)**

Eigenschaften meiner Sprachverwendung	Lernereinschätzung				
	Ablehnung		Zustimmung		
<i>Es ist gut, dass Japanisch verwendet werden konnte.</i>	0	0	4	2	3
<i>Es gab genug Gelegenheit, Deutsch zu sprechen.</i>	0	1	0	0	8
<i>Es gab genug Gelegenheit, Deutsch zu hören.</i>	0	1	3	3	2
<i>Es wurde zu viel Japanisch verwendet.</i>	5	2	1	1	0
<i>Es wurde zu viel Deutsch verwendet.</i>	6	3	0	0	0

Wie sich anhand der quantitativen Angaben aus Tabelle 7 ergibt, bewertet auch der überwiegende Teil der Lernenden der A2-Gruppe es als positiv, das im Unterricht die Möglichkeit besteht, Japanisch zu benutzen. Fast die Hälfte der Lernergruppe bringt jedoch auch Zweifel zum Ausdruck. Einig sind sich die meisten Lernenden dieser Gruppe darüber, dass der Unterricht ausreichend Gelegenheit zum Sprechen der Zielsprache bietet. Ob allerdings auch ausreichend Möglichkeit zum Hören der Zielsprache besteht wird – wie auch bei den anderen beiden Lernergruppen – teilweise in Frage gestellt. Einigkeit unter den Lernenden herrscht demgegenüber wieder bei der Ansicht, dass meine Instruktionen weder zu viel Deutsch und – abgesehen von zwei Ausnahmen – zu viel Japanisch enthielten.

Im Gegensatz zu den Lernerwünschen der anderen beiden Lernergruppen scheint sich bei der A2-Gruppe der Eindruck aufzudrängen, dass sich die Lernenden dieser Gruppe insgesamt mehr Deutsch gewünscht hätten, wie auch aus folgendem Kommentar ersichtlich wird: „Der Lehrer hat manchmal neue Vokabeln nicht mit einer japanischen Übersetzung, sondern mit einfachen Ausdrücken auf Deutsch erklärt. Diese Methode sollte noch häufiger verwendet werden.“ In einem weiteren Kommentar heißt es: „Die Studenten können schon verstehen, was der Lehrer sagt, da die meisten Studenten eher Fortgeschrittene sind. Aber sie schweigen manchmal, da sie Hemmungen haben, vor anderen zu sprechen.“ Dieser Kommentar bezieht sich vermutlich auf meine Tendenz, sehr schnell mit einer japanischen Übersetzung nachzuhelfen, wenn die Lernenden nach einer deutschen Erläuterung nicht eindeutig ihr Verstehen signalisieren.



Wie es sich mit den Lernerwünschen in Bezug auf die einzelnen Funktionen des Unterrichts verhält, soll anhand von Tabelle 8 genauer betrachtet werden:

**Tab. 8: Lernerwünsche zur Sprachverteilung (A2)**

Funktion	Lehrsprache		Lernerwünsche				
	Japanisch	Deutsch	Japanisch			Deutsch	
			-2	-1	0	1	2
Informieren	50,0%	50,0%	0	2	5	1	1
Auffordern	30,8%	69,2%	1	5	2	1	0
Motivieren	17,3%	82,7%	1	2	2	3	1
Erklären	17,1%	82,9%	0	1	2	4	2
Sprechakte	12,9%	87,1%	0	0	0	0	9
Korrigieren	5,1%	94,9%	0	2	0	0	7

Wie aus Tabelle 8 ersichtlich wird, verwende ich für alle Funktionen bei der A2-Gruppe überwiegend Deutsch. Allein zur Motivierung der Lernenden greife ich noch ebenso häufig auf deren L1 zurück. Beim Informieren werden nicht nur routiniert auftretende Äußerungen, wie „An diesem Freitag gibt es einen kleinen Test zu Lektion 3.“ in der L2 realisiert, sondern auch spontane Aussagen, wie „Ich mache gerade eine Kopie für dich!“ Auch Erklärungen erfolgen inklusive grammatischer Begrifflichkeiten überwiegend in der Zielsprache „Wenn die Sonne scheinen würde, könnten wir schwimmen: ‚würde‘ ist Konjunktiv; ‚könnten‘ ist Konjunktiv.“ Aufforderungen tendieren dazu, spezifischer und sprachlich komplexer zu werden „Mariko, kannst du einmal die Überschrift und die Einleitung lesen?“ Bei Korrekturen werden nicht nur die korrigierten Einheiten selbst, sondern auch die sie umgebenden Erläuterungen auf Deutsch realisiert: „Es klingt mir“ sagt man nicht: „Es klingt schön.“ Japanisch wird nur noch zur Verständnissicherung in Form einer Übersetzung bei nur umständlich in der L2 zu erklärenden Schlüsselwörtern herangezogen: „*Wettbewerb*“. Für Sprechakte und Motivierungen verwende ich ähnliche Einheiten wie bei der A1-Gruppe. Während Motivierungen noch zur Hälfte aus muttersprachlichen Standardphrasen bestehen, nimmt der zielsprachliche Anteil bei den Sprechakten deutlich zu, indem auch Entschuldigungen überwiegend auf Deutsch realisiert werden.

Was die Meinung der Lernenden betrifft, so zeigt sich eine überwiegende Übereinstimmung zu meiner tatsächlichen Sprachverwendung im Bereich der Sprechakte und bei Korrekturen. Gemischt sind die Meinungen der Lernenden im Bereich der Erklärungen und Aufforderungen mit einer leichten Tendenz zum Deutschen und beim Informieren mit einer leichten Tendenz zum Japanischen. Uneinig waren sich die Lehrenden, in welcher Sprache Motivierungen stattfinden sollten.

## 5 Schlussbetrachtung

Zusammenfassend sind aus der Analyse meiner Lehrsprache und der Ermittlung der Einschätzungen und Wünsche der Lernenden folgende Erkenntnisse hervorgegangen. Anhand der quantitativen Befunde lässt sich ablesen, dass ich die L1 der Lernenden systematisch zur Unterstützung der Unterrichtskommunikation mit einbeziehe, wodurch meine Haltung zur Sprachverwendung der von Macaro (2005) identifizierten ‚optimalen Position‘ zuzurechnen wäre. Allerdings lässt die Tatsache, dass ich mit zunehmendem Sprachniveau der Lernenden deutlich weniger auf deren L1 zurückgreife, ein Bestreben erkennen, Butzkamms (2003) Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit gerecht zu werden. Darüber hinaus konnte genauer ermittelt werden, wofür und zu welchen Anteilen ich bei den untersuchten drei Lernergruppen jeweils Gebrauch von der Mutter- bzw. der Zielsprache der Lernenden mache.

Bei der A0-Gruppe, für die Deutsch ein Wahl(pflicht)fach im Rahmen eines technisch orientierten Fachstudiums war, wird die überwiegend in der L1 stattfindende Unterrichtskommunikation durch den Gebrauch der Muttersprache der Lernenden überhaupt erst ermöglicht (vgl. Schwerdfeger 2001). Die Rolle der L2 beschränkt sich auf die Funktion des Unterrichtsgegenstandes und wird für Präsentationen zielsprachlicher Einheiten, für Korrekturen von Lerneräußerungen und für Sprechakte häufig eingesetzt. Die dabei verwendeten zielsprachlichen Einheiten gehen selten über den Wortschatz und die grammatischen Strukturen des Kurslehrwerks hinaus. Wie aus der Befragung der Lernenden hervorgeht, scheint die eingeschränkte Verwendung der Zielsprache im Rahmen der Unterrichtskommunikation auch ihren Erwartungen zu entsprechen. Aus den schriftlichen Kommentaren der Umfrage wird ein starkes Bedürfnis, Erklärungen und Instruktionen eindeutig verstehen zu können, erkennbar, was mitunter in der Verwendung eines ausschließlich in der Zielsprache verfassten Lehrwerks begründet ist, dessen Arbeitsanweisungen für die Lernenden nicht immer verständlich waren. Die ausschließlich positiven Bewertungen meiner Verwendung der L1 in der A0-Gruppe und das deutliche Bedürfnis der Lernenden ‚alles verstehen zu können‘ lassen darauf schließen, dass sich die Einbeziehung der Muttersprache hier positiv auf die Motivation der Lernenden auswirkt, womit Isigüzels (2012) Beobachtungen zur Förderung der Lerner motivation durch ein Hinanziehen der L1 gestützt werden.

In dem, größtenteils aus Fachstudierenden der Germanistik bestehenden fakultativen Kurs der A1-Gruppe findet die Leitung des Unterrichtsgeschehens bereits überwiegend in der Zielsprache statt, indem auch Aufforderungen und Erklärungen überwiegend in der L2 realisiert werden. Zwar verwende ich äußerst simplifizierte sprachliche Strukturen, jedoch enthält mein zielsprachlicher Input im Gegensatz zur A0-Gruppe viele für die Lernenden unbekannte Wörter und Strukturen. Daher greife ich zur Verständnissicherung noch recht häufig auf muttersprachliche Übersetzungen zurück, welche im Vergleich zum systematischen Hin- und Herübersetzen im Rahmen der bilingualen Methode (vgl. Kasjan 2004) aller-

dings eher intuitiv und spontan verwendet werden. Wie aus den Kommentaren der Befragten der A1-Gruppe herauszulesen ist, wirkt meine bereits überwiegend in der Zielsprache erfolgende Instruktion bei einigen der Lernenden motivierend, bei anderen scheint dadurch allerdings eine Überforderung zu resultieren.

Bei der ebenfalls überwiegend aus Germanistikstudierenden bestehenden A2-Gruppe verwende ich für die Unterrichtskommunikation fast ausschließlich Deutsch, wobei sich mein Sprachgebrauch hier bereits durch komplexe Satzstrukturen und umgangssprachliche Ausdrücke auszeichnet und damit einen natürlicheren Charakter annimmt. Die Verständnissicherung erfolgt, nicht wie bei der A1-Gruppe durch Übersetzungen, sondern zumeist durch Umschreibungen oder Umformulierungen in der Zielsprache selbst. Auf die L1 greife ich bei diesem Niveau nur noch zur Erläuterung komplexer Inhalte, zur Mitteilung wichtiger Informationen und zur Motivierung der Lernenden zurück. Bei diesen Punkten wird auch in der Studie von Nakayama (2002) eine Verwendung der L1 begrüßt. Von Seiten der Lernenden wird hier ein ausschließlich in der L2 durchgeführter Unterricht begrüßt. Nur für wichtige Ankündigungen von Tests und Prüfungen wird noch die L1 bevorzugt. Aus den schriftlichen Kommentaren der Lernenden der A2-Gruppe geht außerdem hervor, dass sich einige der Lernenden einen noch rigoroser in der L2 stattfindenden Unterricht gewünscht hätten. Hieraus wird ersichtlich, dass sich die Einbeziehung der L1 nicht notwendigerweise auf die Motivation aller Lernenden positiv auswirkt (vgl. Isigüzel 2012).

Auf Basis der aus der vorliegenden Untersuchung hervorgegangenen Charakteristika und Routinen meines Sprachgebrauchs ist mir darüber hinaus bestätigt worden, dass ich die Sprachwahl zumeist begründet treffe. Gleichzeitig bin ich mir aber durch den Einblick in die Rückmeldungen und Wünsche der Lernenden auch bewusst geworden, dass ich durch die infolge von zu viel bzw. zu wenig Gebrauch der L1 entstehende Unter- bzw. Überforderung der Lernenden deren Lernprozess beeinträchtigen kann. Aus ihren Wünschen zu einer optimierten Sprachverwendung schließe ich, dass ich beispielsweise Sprechakte nach einer einmaligen Einführung noch konsequenter in der Zielsprache realisieren sollte. Ebenso sollte ich Lernenden auf A2-Niveau nach zielsprachlichen Erläuterungen mehr Zeit geben, ihr Verständnis zu signalisieren, bevor ich auf L1-Erläuterungen zurückgreife. Auf der anderen Seite ist es bei Lernergruppen auf A0- und A1-Niveau angebracht mich zu vergewissern, dass für die Mitarbeit im Unterricht essentielle Erklärungen und Anleitungen zu Übungen auch von allen Lernenden verstanden werden, wobei ich keinen Rückgriff auf deren L1 scheuen sollte, was auch in den Untersuchungen von Hothouse (2006) bezüglich des Erteilens von Instruktionen und von Harbord (1992) bezüglich der Verständnisüberprüfung und der Organisation des Unterrichtsgeschehens betont wird.

Zur Orientierung der Lehrsprache an die Bedürfnisse der Lernenden ist es empfehlenswert, sich zu Beginn eines neuen Kurses Auskünfte der Lernenden über ihre Erwartungen an den Unterricht und die darin verwendete Lehrsprache einzuholen. Zwar steht außer Frage, dass Lehrende nur im Rahmen der eigenen sprach-

lichen Fähigkeiten und in Einvernehmen mit den eigenen Ansprüchen zur Fremdsprachenvermittlung ihren Unterricht gestalten sollten. Allerdings besteht immer ein gewisser Spielraum, der es uns Lehrenden ermöglicht, aus gewohnten Routinen der Sprachverwendung auszubrechen und mit der eigenen Lehrsprache zu experimentieren. Anhand der Reaktion der Lernenden lässt sich zumeist leicht ablesen, ob das gewählte Vorgehen auf eine positive Resonanz stößt oder nicht. In meinem Fall haben derartige Experimente zu einem flexibleren und gleichzeitig bewusstem Sprachgebrauch beigetragen.

## Literatur

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Atkinson, David (1987): The mother tongue in the classroom: a neglected resource? In: *ELT Journal* 41/4, 241-247.
- Barkowski, Hans (1995): Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 360-365.
- Butzkamm, Wolfgang (2003): Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In: *Französisch heute* 34/2, 174-192.
- Ciepielewska, Luiza (2008): Muttersprache im Fremdsprachenunterricht – mehr als ein Ausweichmanöver? In: *Glottodidactica* 34, 35-42.
- Franklin, Carole (1990): Teaching in the target language: problems and prospects. In: *Language Learning Journal* 2, 20-24.
- Harbord, John (1992): The use of the mother tongue in the classroom. In: *ELT Journal* 46/4, 350-355.
- Harting, Axel (2013): Lehrsprache im universitären Deutschunterricht in Japan. In: *Neue Beiträge zur Germanistik* 12/1 (Dimensionen der DaF-Forschung, Internationale Ausgabe von Doitsu Bungaku 147), 75-91.
- Hilpert, Silke; Kalender, Susanne; Kerner, Marion (2007): *Schritte international 5. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Holthouse, John (2006): The role of the mother tongue in EFL classrooms. In: *Forum of Foreign Language Education* 5, 27-37.
- Ihara, Takumi (1993): On the use of the mother tongue in the English language classroom. In: *Journal of the Faculty of Education of Shinsbu University*, 19-27.

- Isigüzel, Bahar (2012): Der Einfluss der Erstsprache als ein Motivationsfaktor auf den Erfolg beim Fremdsprachenlernen. In: *Cilt* 14/2, 53-86.
- Kasjan, Andreas (2004): Die Bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten. In: *JALT 2003 Conference Proceedings*, 449-457.
- Kim, Sun Hee Ok; Elder, Catherine (2008): Target language use in foreign language classrooms: practices and perceptions of the native speaker teachers in New Zealand. In: *Language, Culture and the curriculum*, 21/2, 167-185.
- Krashen, Steven (1985): *The input hypothesis*. London: Longman.
- Macaro, Ernesto (2005): *Teaching and Learning a Second Language. A Guide to Recent Research and its Applications*. London; New York: Continuum.
- Meier, Peggy (2006): *Der bewusste Einsatz der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht*. München: Grin.
- Meyer, Harry (2008): The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. In: *Maebashi Kyoai Gakuen College Ronsyu* 8, 147-159.
- Nation, Paul (2003): The role of the first language in foreign language learning. In: *Asian EFL Journal* 5/2, 1-8.
- Nakayama, Noriko (2002): Factors affecting target language use in the classroom. In: *Bulletin Graduate School of Education, Hiroshima University, Part II* 51, 207-215.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Reiman, Monika (2006): *Schritte international 1. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Hilpert, Silke (2006): *Schritte international 3. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- Polio, Charlene; Duff, Patricia (1994): Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. In: *The Modern Language Journal* 78, 313-26.
- Schwerdfeger, Inge C. (2001): *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 29).
- Turnbull, Miles; Dailey-O'Cain, Jennifer (2009): *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Yonesaka, Suzanne M.; Metoki, Mitsutada (2007): Teacher use of students' first language: Introducing the FIFU checklist. In: *JALT 2006 Conference Proceedings*, 135-143.



# Ausspracheerwerb junger Erwachsener – eine Frage der (Selbst-)Steuerung?

*Kathrin Wild (Flensburg, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Dieser Beitrag stellt einige Ergebnisse einer empirischen Jahresstudie zum Ausspracheerwerb junger Erwachsener vor. Hierbei wurde einerseits untersucht, inwieweit rhythmische Übungselemente (z.B. klatschen, stampfen, Raps erstellen) zu anderen Lernerfolgen im Bereich des Wortakzents führten als konventionelle Imitationsübungen, wobei jeweils ein stark kognitives Vorgehen gewählt wurde. Andererseits wurden Faktoren, die mit Aussprachelernerfolgen korrelieren, untersucht. Somit wird versucht, die Frage zu beantworten, inwieweit sich der Ausspracheerwerb (selbst) steuern lässt.

Im ersten Teil des Beitrags werden die Bedeutung einer verständlichen Aussprache und die daraus resultierenden Schlussfolgerungen für die fremdsprachliche Ausspracheschulung diskutiert sowie ein Überblick über den Status Quo des modernen fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts gegeben. Im Weiteren wird auf Faktoren, die in einer Wechselbeziehung mit dem Ausspracheerwerb stehen, eingegangen. Im zweiten Teil werden das methodische Vorgehen der Untersuchung erläutert und einige Ergebnisse vorgestellt.

## 2 Bedeutung von verständlicher Aussprache für den Fremdsprachenlernenden

Reale Kommunikationssituationen, die Fremdsprachenlerner zu bewältigen haben, stellen eine wesentliche Hürde dar: Die Lernenden müssen von Muttersprachlern verstanden werden. Hierfür sind jedoch nicht nur grammatikalische Kompetenzen sowie Wortschatzwissen wichtig, sondern auch und in besonderem Maße die Aussprachekompetenz. Auf diese wird jedoch immer noch zu wenig in Forschung und Praxis eingegangen, obwohl sie Lernern große Probleme bereitet. Bei fortgeschrittenen Lernenden sind vielfach Fossilierungen zu beobachten.

Anhand des Akzents bewerten wir Personen und ihre Sprachkenntnisse:

An der Aussprache erkennt man ‚den Ausländer‘ zuerst; eine gute Aussprache wird sozial positiv bewertet, bei schlechter Aussprache besteht die Gefahr der Diskriminierung. (Storch 1999: 104, Hervorhebung im Original)

Auch Dretzke (2009: 133) weist darauf hin, dass ein ausgeprägter ausländischer Akzent zu geringeren Bewertungen der Kompetenz, Intelligenz und des sozialen Status durch Muttersprachler führt. Aussprache ist somit untrennbar mit persönlicher und sozialer Identität verknüpft (vgl. dazu auch Seidlhofer 2004: 489), die in der Zielsprache ausgehandelt werden muss. Wer bin ich und als wer möchte ich wahrgenommen werden? Ausspracheprobleme führen neben Kommunikationsproblemen auch zu Integrationsproblemen und (ver)hindern somit die soziale Teilhabe. Der Lerner muss deshalb in der Lage sein, mündliche Kommunikation ohne Abbrüche seitens des Zuhörers zu führen. Denn oft genug kommt es zum Gesprächsabbruch, weil trotz wiederholtem Nachfragen der Inhalt vom Zuhörer nicht erfasst werden kann. Häufiger erlebte Kommunikationsabbrüche führen unweigerlich zu Frustration und Vermeidungsstrategien des Lernenden, sodass sich dieser nicht mehr traut, ein Gespräch zu beginnen.

Hirschfeld (2007: 9, Hervorhebung im Original) begründet die Wichtigkeit der Integration von Ausspracheschulung in den Unterricht so:

Bei der Arbeit an der Aussprache geht es nämlich keineswegs um die Korrektur kleiner ‚Schönheitsfehler‘, sondern um die Befähigung zur mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache und um die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben.

Eine gute Ausspracheschulung ist bis heute jedoch nur sporadisch Teil des sprachpraktischen Unterrichts. Wenn Aussprache geübt wird, werden vornehmlich Einzellaute thematisiert, obwohl nachgewiesen wurde, dass deren abweichende Realisierungen zu weniger Verständnisschwierigkeiten führen als falsche Positionierungen von Satz- und Wortakzenten (vgl. Moyer 1999: 100). Die Gründe für einen Mangel an gezieltem Aussprachetraining liegen vornehmlich in der noch immer zu selten stattfindenden Vermittlung von Aussprachelehrkompetenzen in der Lehrerbildung (vgl. Settineri 2010). Wir müssen angehende Lehrkräfte dazu befähigen, ihre Lerner beim Erwerb der fremden Aussprache aktiv unterstützen zu kön-



nen. Die Lehrkraft sollte beratend fungieren, indem sie sich mit gängigen Problemfeldern auskennt und Möglichkeiten aufzeigt, wie an Aussprache gearbeitet werden kann. Dabei reflektiert sie mit dem Lernenden über individuelle Ausspracheprobleme und Verbesserungswege. Sie muss zugleich selbst ein gutes Aussprachemodell sein.

Um zur Verbesserung der Unterrichtspraxis beitragen zu können, ist Forschung zu folgenden Bereichen relevant:

1. Gründe für Ausspracheerwerbsprobleme, insbesondere bei älteren Lernern,
2. die Identifizierung von Aussprachelernproblemen,
3. Aussprachevermittlungsmethoden,
4. Faktoren, die den Ausspracheerwerb beeinflussen können.

In diesem Beitrag soll besonders auf die Punkte 3 und 4 eingegangen werden.

### 3 Aussprachevermittlungsmethoden

Aussprachevermittlungsmethoden sind in der Spracherwerbsforschung bisher nur wenig berücksichtigt worden. Möglicherweise wird diesem Thema in der Lehrerbildung gerade deshalb eine eher geringe Bedeutung beigemessen. Auch Hirschfeld und Trouvain (2007: 185f.) stellen Mängel in Theorie und Praxis fest:

Despite some progress in the last few decades, we can still identify enormous deficits. These deficits concern the practice, i.e. the knowledge of teachers and the teaching materials available, as well as the theory, i.e. research in second language acquisition that does not take the practicalities of teaching in consideration. An understanding of both theory and practice is necessary to reduce these deficits.

Im Unterricht verzichten viele Lehrkräfte auf Aussprachekorrekturen. Probleme werden erst wahrgenommen, wenn der Lehrer seine Schüler nicht verstehen und dieses nicht länger ignorieren kann (vgl. MacDonald 2002: 8). Aus unserer Sicht ist eine verständliche Aussprache ein wichtiger Teil der kommunikativen Kompetenz, sodass wir der Meinung sind, dass gerade diese Fertigkeit im fremdsprachlichen Unterricht geschult werden muss. Wie sollte dies geschehen? Wir halten ein zunächst intensives Perzeptionstraining für unabdingbar. Erst, wenn richtig gehört wird, kann auch korrekt angebahnt werden (vgl. Dretzke 2009: 134f.). Um die bisher automatisierten Sprechvorgänge aufzubrechen und neu angebahnte zu automatisieren, bedarf es vieler formfokussierter Wiederholungen (vgl. Settineri 2010: 1004). Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Überlegungen für ein erfolgreiches Aussprachetraining ziehen? Es gibt zwar durchaus sinnvolle und interessante Ansätze (vgl. z.B. Richter 2009, Rug 2011), empirisch wurde unseres Wissens jedoch noch kein Ansatz, vor allem im Bereich der Suprasegmentalia, über

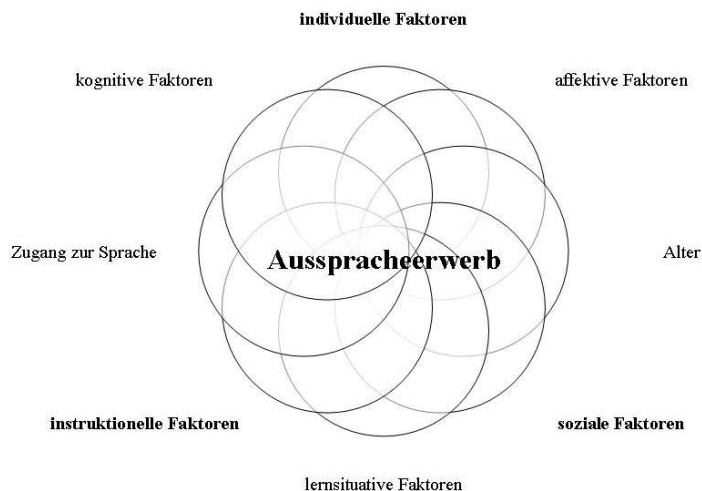
einen längeren Zeitraum ausgewertet. Wir wissen bisher kaum etwas über nachhaltige Wortakzentvermittlungsmethoden.

Gerade bei älteren Lernern könnte es helfen, stark kognitiv ausgerichtet zu arbeiten (vgl. dazu auch Grotjahn 2005: 196, Dretzke 2009: 135, Richter 2009: 560). Damit ist gemeint, dass der Lerner selbst aktiv mental tätig wird, um Lerninhalte auszuwählen, zu verarbeiten, zu systematisieren und zu vernetzen. Dadurch wird selbst gesteuertes und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht (vgl. Decke-Cornill; Küster 2010: 52). Wir sind der Meinung, dass sich kreative Ansätze besonders gut eignen, gerade weil diese die Möglichkeit zur stärkeren Kognitivierung bieten (vgl. dazu auch Schiffler 2012: 53). Darüber hinaus fördern sie die emotionale Beteiligung. Aufforderungen zu kreativen Übungsformen finden sich bei Richter (2009: 561), Settineri (2010: 1004), Hirschfeld (2011: 15) und Schiffler (2012). Apeltauer (1997: 70) hält es für wichtig, dass Lernende mit ihrer Sprachproduktion positive Gefühle verbinden. Riemer (1997: 236) weist darauf hin, dass „bei der Aufnahme und Verarbeitung von Information bzw. Aktivierung des Gedächtnisses [...] gleichermaßen neben kognitiven immer auch emotionale Prozesse beteiligt“ sind.

In der Forschung zum Spracherwerb wird der Nutzen sowohl von Musik als auch von Kinästhetik immer wieder hervorgehoben (vgl. u.a. Forschungsüberblick in Sposet 2008: 24, Stöver-Blahak; Perner 2011: 319, Schiffler 2012). Ziel ist dabei zum einen das Training der Diskriminierungsfähigkeit und zum anderen eine bessere Verankerung im Langzeitgedächtnis (vgl. dazu auch Lake 2002). Nardo und Reiterer (2009: 246) gehen davon aus, dass bei der Verarbeitung von Musik und Sprache jeweils die gleichen kognitiven Prozesse ablaufen. Deshalb erscheint uns ein Ansatz, bei dem Aussprache mit Musik, Rhythmus und Kinästhetik kombiniert wird, besonders erfolgsversprechend. Eine bewusste Steuerung der Lehrkraft mit diesen Elementen könnte zu schneller erfolgenden Bewusstwerdungsprozessen der Lerner führen, sodass diese ihre Aussprache besser selbst steuern können.

## 4 Den Ausspracheerwerb beeinflussende Faktoren

Verschiedene Faktoren wirken sich auf die Fähigkeit, eine fremde Aussprache zu erlernen, aus. Diese stehen in einer Wechselwirkung miteinander. Wir unterscheiden grundsätzlich zwischen individuellen, instruktionellen und sozialen Faktoren. Dazu zählen kognitive und affektive Faktoren, Alter, Zugang zur Sprache sowie lernsituative Faktoren. Oft kann nicht eindeutig zwischen den einzelnen Faktoren getrennt werden. Aus unserer Sicht sind die individuellen Faktoren in besonderem Maße für den fremdsprachlichen Ausspracherwerb wichtig. Wir schlagen folgendes Modell vor, das die Interdependenz und die fließenden Übergänge der genannten Faktoren veranschaulicht:



**Abb. 1: Den Ausspracheerwerb beeinflussende Faktoren**

Klein (1996: 257f.) setzt sich auf theoretischer Ebene mit Faktoren, die sich auf den Ausspracheerwerb auswirken können, auseinander. Er nimmt an, dass die Art des Zugangs zur Zielsprache keine signifikante Rolle spielt, um den Alterseffekt zu erklären. Zwar dürften Kinder mehr Zugang zur Zielsprache haben, aber da die gleichen Laute immer wiederkehren, geht Klein davon aus, dass erwachsene Lerner alle Laute im Laufe von drei Jahren 10.000 mal gehört haben. Zudem hätten Erwachsene einen größeren Zugang zu schriftlicher Sprache. Gleichwohl sieht Klein hierin keinen Lernvorteil außer der einfacheren Identifikation von Wörtern. Sowohl Kinder als auch Erwachsene sind vereinfachter Sprache ausgesetzt. Bei Kindern handelt es sich dabei um *motherese* (Babysprache), bei Erwachsenen um *foreigner talk*<sup>1</sup> (vereinfachte Sprache, die Muttersprachler mit Ausländern sprechen). Obwohl Erwachsene seltener vereinfachter als *normaler* Sprache ausgesetzt sind, erreichen sie zumeist ein geringeres Niveau in der Zielsprache als Kinder. Außerdem vermutet Klein (ebd.: 252), dass erwachsene Lernende möglicherweise ihre Aussprachedefizite bemerken, aber keinen Anlass sehen, diese auszugleichen, da sie dennoch ihre kommunikativen Bedürfnisse erfüllen können. Im Bereich des Zweitspracherwerbs erfüllt eine akzentbelastete Aussprache unter Umständen den Wunsch nach Abgrenzung von der Gastkultur. Die eigene Identität soll bewahrt werden, eine Abgrenzung ist eventuell sogar gewünscht (vgl. Klein 1987: 18). Erwachsene fühlen sich sowohl im Zweit- als auch Fremdspracherwerb mitunter lächerlich, wenn sie versuchen, eine möglichst zielsprachenkonforme Aussprache und Intonation zu imitieren. Durch eine Veränderung der

<sup>1</sup> Es werden hier die in der Psycholinguistik gebräuchlichen Fachtermini *motherese* und *foreigner talk* verwendet, da für diese keine gängigen und einheitlichen Übersetzungen ins Deutsche existieren.

Aussprache vollzieht sich ein Persönlichkeitswandel (vgl. Acton 1984: 75, Laroy 1995: 6, Seidlhofer 2004: 489), zu dem Erwachsene weniger bereit zu sein scheinen als Kinder, da sich hier die Identität bereits ausgeformt hat. Acton (1984: 73) sieht einen direkten Zusammenhang zu fossilisierten Aussprache Fehlern: „not only is their pronunciation often highly fossilized, but often they themselves appear to be direct reflections of their pronunciation“. Dretzke (2009: 134) spricht in diesem Zusammenhang von psychologischen, Scovel (1988: 100) von soziokulturellen Schwierigkeiten.

Aussprache ist in besonderem Maße mit Emotionen besetzt. Selbst wenn Lernende eine zielsprachenkonforme Aussprache erreicht haben, kann man oft beobachten, dass in emotionsgeladenen Situationen doch ein leichter fremder Akzent wahrnehmbar ist. Grundsätzlich erachten wir affektiv-emotionale Faktoren als äußerst wichtige Faktoren beim Ausspracheerwerbsprozess. Diese Auffassung vertreten auch Scovel (1988: 100), Laroy (1995: 6), Kroemer (2001: 49), Brown (2008: 198) sowie Decke-Cornill; Küster (2010: 39). Studien zur CPH haben gezeigt, dass Lerner erfolgreich sind, wenn sie den festen Willen und eine hohe Motivation haben, Aussprache zielsprachenkonform zu erlernen (vgl. Seliger; Krashen; Ladefoged 1975, Oyama 1976, Bongaerts et al. 1995, Bongaerts et al. 1997, Bongaerts 1999, Bongaerts et al. 2000, Birdsong 2003, Moyer 2004).

Birdsong (2006: 11) kommt angesichts einer Durchsicht verschiedener Untersuchungen zu dem Schluss, dass verschiedene Faktoren den Spracherwerbsprozess beeinflussen. Er nennt als wichtige Variablen das Erwerbsalter, das Alter, in dem der erste Kontakt zur Zielsprache aufgenommen wird, dessen Umstände wie z.B. formeller Schulunterricht sowie Besuche im Zielsprachenland oder Kontakt zu Verwandten, die Sprecher der L2 sind. Als weitere Einflussfaktoren führt Birdsong außerdem Immersionslänge, Häufigkeit des Kontakts, Gebrauchshäufigkeit der L1 und L2, formelles Training in der L2 sowie den Kontakt zur L2 im Bildungskontext mit Hinblick auf inhaltsbezogene Kurse an.

Griffiths (2008: 41) fasst ebenfalls die Ergebnisse mehrerer Studien zusammen und führt auf dieser Grundlage eine Vielzahl von mit dem Alter interagierenden Faktoren an. Dazu gehören biologische, sozio-affektive, kognitive, individuelle und situative Umstände. Zu den biologischen Faktoren zählt Griffiths u.a. die CPH/SPH<sup>2</sup> und Myelinisation<sup>3</sup>. Als Beispiele für sozio-affektive Variablen werden Kultur-/Sprachshock, soziale Distanz, Ängstlichkeit, Identität, Desorientierung und Status genannt. Vorerfahrung, Strategiebewusstsein, Verständnis von Regelsystemen und metakognitive Kontrolle zählt sie zu den kognitiven Faktoren. Als individuelle Variablen werden Begabung, Einstellung, Geschlecht, Kultur, Persönlichkeit, Motivation, Überzeugungen, vorheriges Lernen, Autonomie und persönliche Umstände angeführt. Bei situativen Faktoren handelt es sich um den Grad

<sup>2</sup> Bei der CPH/SPH (Critical/Sensitive Period Hypothesis) handelt es sich um die Annahme, dass eine (Fremd)Sprache ab einem gewissen Alter nicht mehr auf muttersprachlichem Niveau erlernbar ist.

<sup>3</sup> Myelinisation = Markreifung in Zusammenhang mit markhaltigen Nervenfasern.

der Formalität. Darüber hinaus kann auf Distanz gelernt werden und zu verschiedenen Tageszeiten, anhand von unterschiedlichen Vermittlungsmethoden und mit verschiedenen Lernzielen.

Muñoz (2008: 208) konstatiert aufgrund der von ihr rezipierten Forschungsberichte, dass kognitive Fertigkeiten vor allem in formellen Lernsituationen mit begrenztem Input zum nachhaltigen Lernerfolg beitragen:

While learners' cognitive skills play a role in naturalistic language learning settings as well, resulting in an initially faster rate of learning on the part of older learners which confers on them only a short-lived advantage, it is in instructed settings with limited input that learners' cognitive skills provide a lasting advantage and produce distinctive effects on different language skills.

Muñoz (a.a.O.) hält den quantitativen Kontakt zur Zielsprache für einen wichtigen Faktor, um Aussprache korrekt erlernen zu können. Es muss jedoch angemerkt werden, dass Quantität auch immer mit Qualität einhergehen muss, also gute Modelle wichtig sind sowie eine starke innere Beteiligung des Lerners. Fremdsprachenunterricht wird oft von Nicht-Muttersprachlern der Zielsprache erteilt, die selbst nicht unbedingt über eine zielsprachenkonforme Aussprache verfügen und somit kein gutes Modell sind. Im Zweitsprachenunterricht kommen häufiger Muttersprachler zum Einsatz. Aber auch, wenn es sich bei der Lehrperson nicht um einen Muttersprachler handelt, begegnen Lerner im Zielland einer großen Anzahl an guten Modellen.

Moyer (2004: 89) argumentiert angesichts der von ihr durchgeführten Studie, dass sich sozio-psychologische, instruktionelle und kognitive Faktoren sowie die Art des Fremdsprachkontakts sowohl mit unabhängiger Stärke als auch mit wesentlichen Abhängigkeiten untereinander auf den Erwerb einer Fremdsprache auswirken.

Şenyıldız (2010) zeigt bei drei Vorschulkindern mit Russisch als Erstsprache, dass sich die Art des Zugangs auf den Spracherwerb auswirkt. Die Kinder haben sowohl in quantitativer als auch qualitativer Form (Literalität, Sprecherkontakte) unterschiedlich viel Zugang zur Zweitsprache Deutsch und dieses spiegelt sich im Zweitspracherwerbsprozess wider.

Wir gehen davon aus, dass das Alter allein kein ausschlaggebender Faktor für das erfolgreiche Erwerben einer Fremdsprache ist. Vielmehr liegt nahe, dass eine Vielzahl von Umständen den fremdsprachlichen Erwerb beeinflusst, wie auch Moyer (2004) und Şenyıldız (2010) auf empirischer Grundlage zeigen sowie Birdsong (2006), Griffiths (2008) und Muñoz (2008) anhand der Durchsicht empirischer Studien beschreiben. Im Gegensatz zu Kleins (1996) theoretischen Ausführungen sind wir der Meinung, dass sich die Art des Zugangs durchaus auf den Spracherwerb auswirkt, wie auch Şenyıldız (2010) empirisch belegt. Die von Birdsong (2006) genannten Faktoren Immersionslänge und Kontakthäufigkeit sind kritisch zu betrachten. Die Immersionslänge lässt keinen Rückschluss auf Dauer, Häufigkeit und Intensität des Sprachkontakts zu. Die Kontakthäufigkeit sagt wie-

derum nichts aus über Dauer und Qualität des Kontakts. Emotionen und der soziale Druck, der zu einer Modifizierung der zielsprachlichen Aussprache führen kann, sind aus unserer Sicht nicht zu unterschätzen. Besonders bei jüngeren Lernern ist der soziale Druck seitens der peer group stärker ausgeprägt (vgl. Apeltauer 1992: 14). Je nach Motivation kann aus einem Assimilierungswunsch heraus eine stärkere Anpassung an die zielsprachliche Aussprache stattfinden. Die innere Beteiligung erscheint uns ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Ausspracheerwerb zu sein.

Wie Klein (1987: 22) und Seidlhofer (2004: 489) plädieren auch wir für andere Lehr- und Lernmethoden im Unterricht mit Erwachsenen. Grotjahn; Schlak (2010: 256) betonen die Wichtigkeit, sich an den kognitiven Fähigkeiten älterer Lerner zu orientieren: „Kognitiv reife, analytische junge Erwachsene profitieren eher als Kinder von kognitiv-analytischen Vermittlungsformen.“ Da (rhythmische) Gesten eine kognitive Funktion haben, eignen sie sich besonders, den Ausspracheerwerb Erwachsener zu unterstützen. Zudem sind sie ein fester Teil im Diskurs, um Wichtiges zu kennzeichnen und helfen somit, mündliche Sprachkompetenz zu entwickeln (vgl. Littlemore 2009: 135f.). Sie dienen als Lernverstärkung: „In an L2 context, gestures have the potential to serve as a powerful form of *input enhancement*“ (ebd.: 141, Hervorhebung im Original).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass formfokussiertes Lernen bei älteren Lernenden effektiver zu sein verspricht als reiner Sprachkontakt, da Erwachsene aufgrund der Verarbeitungstiefe alter Muster neue oft nicht bemerken (vgl. dazu auch Littlemore 2009: 36ff.) und sich deshalb nur schwerlich selbst steuern können. Dieses sollte berücksichtigt werden, wenn Erwachsene sich eine fremde Aussprache aneignen.

## 5 Empirische Studie zum Wortakzenterwerb

Um zu erforschen, wie und inwieweit sich der Wortakzenterwerb bei jungen Erwachsenen steuern lässt, wurde eine Längsschnittstudie durchgeführt. Diese wurde als Quasi-Experiment (vgl. Bortz; Döring 2006: 54, 114) angelegt, um möglichst viele Faktoren kontrollieren und intervenierende Faktoren eliminieren zu können. Hierdurch können Aussagen über eine größere Lernergruppe getroffen werden. Die Untersuchung umfasst 32 Probanden, die sich zu gleichen Teilen auf Experimental- und Kontrollgruppe verteilen.

Untersucht wurden u.a. folgende Fragen:

1. Welche Lernerfolge lassen sich beim Einsatz rhythmischer Übungen, welche beim Einsatz konventioneller Übungen beobachten?
2. Kann der Einsatz bestimmter rhythmischer Übungen früher zu Bewusstwerdungsprozessen im Bereich des Wortakzents führen?
3. Welche Faktoren nehmen Einfluss auf den Wortakzenterwerb?

Folgende Hypothese wurde überprüft: Neu konzipierte rhythmische Übungen verbessern die Aneignung des deutschen Wortakzents im Vergleich zu konventionellen Übungen.

### 5.1 Probandengruppe

Bei den 18-22-jährigen Probanden handelt es sich um britische Studierende der Germanistik im ersten Studienjahr, die Deutsch als zweite bzw. dritte Fremdsprache lernen. Das Niveau lag zu Beginn des Studiums bei A2 bis B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und es fielen viele fossilisierte Wortakzentfehler auf. Die Muttersprache aller Probanden ist Englisch. Viele sprechen weitere Fremdsprachen.

### 5.2 Unterricht

Die Probanden erhielten in Kleingruppen zwei Semester lang jeweils eine SWS Unterricht in mündlicher Sprachfertigkeit (insg. 22 UE à 50 Minuten), die auch Ausspracheübungen beinhaltete. Die Ausspracheübungen selbst umfassten je nach Kleingruppe 120-170 Minuten. Eine Hälfte der Studierenden wurde mithilfe von konventionellen, die andere Hälfte mithilfe von neu konzipierten rhythmischen Übungen unterrichtet. Dabei diente die Gruppe, die konventionell unterrichtet wurde, als Kontrollgruppe, sodass die gewonnenen Daten vergleichbar sind.

Alle Unterrichtseinheiten zur Aussprache wurden in der Experimentalgruppe auf MiniDisc aufgenommen. Zusätzlich erfolgten Feldnotizen. Die Autorin fungierte als Kursleiterin der Experimentalgruppe. Die Kontrollgruppe wurde von zwei Kollegen unterrichtet. Hier waren keine Aufnahmen möglich. Es wurde jedoch mit von der Verfasserin zusammengestelltem Material unterrichtet.

### 5.3 Datenerhebung

Es wurden über zwölf Monate hinweg Daten erhoben. Zu vier Zeitpunkten beantworteten die Probanden jeweils zunächst einen Fragebogen und nahmen danach an einer Überprüfung zur Beherrschung des deutschen Wortakzentes teil. Zwischen den einzelnen Datenerhebungen lagen jeweils dreieinhalb bis viereinhalb Monate.

Die Fragebögen beinhalteten Multiple-Choice- und offene Fragen. Bei Selbsteinschätzungen wurden Skalen mit definierten Werten von 1 bis 5 genutzt. Die Fragebögen dienten der Lerneranalyse. Sie gaben Aufschluss darüber, inwieweit sich Einstellungen und Selbsteinschätzungen bezüglich des Studienfachs Germanistik und insbesondere des Ausspracheunterrichts sowie der Aussprachebeherrschung innerhalb des Erhebungszeitraums von einem Jahr gewandelt haben. Aus ihnen lässt sich ableiten, welche Variablen zu einem erfolgreichen Ausspracheerwerb beitragen können und ob (Selbst-)Steuerungsprozesse erfolgreich waren.

Die Beherrschung des deutschen Wortakzents und hier besonders die Beherrschung der Wörter, die englischen Muttersprachlern häufig Probleme bereiten<sup>4</sup>, wurden per Lesetest überprüft. Zu diesem Zwecke lasen die Probanden nach einer ca. 10-minütigen Vorbereitungszeit einen Text mit 290-320 Wörtern vor, der 34 akzentfehleranfällige Wörter enthielt. Zu drei der vier Überprüfungszeitpunkte wurde ein anderer Text genutzt, bei der letzten Erhebung jedoch der gleiche wie beim ersten Mal. Alle Texte enthielten die gleichen störanfälligen Wörter, um höchstmögliche Vergleichbarkeit zu gewährleisten.

Beim Vorlesen handelt es sich nicht um eine natürliche, sondern um eine künstliche Sprechsituation. Durch das höhere Sprachbewusstsein, das für die Tätigkeit Vorlesen notwendig ist, gibt es verglichen mit natürlichen Sprachsituationen deutliche Unterschiede im Linking. Auch ist aufgrund der erhöhten Aufmerksamkeit der Probanden mit weniger Wortakzentfehlern zu rechnen. Deshalb wurde dieses Datenerhebungsverfahren durch weitere Datenerhebungen in natürlichen Sprechkontexten ergänzt, in denen Äußerungen eher spontan produziert wurden. Zu natürlichen Sprechkontexten gehören Dialogübungen, die die Probanden in Paaren durchführten. Um vergleichbare Daten gewinnen zu können, wurden akzentfehleranfällige Wörter, die im Dialog verwendet werden mussten, vorgegeben. Jeder Proband musste spontan sechs Fragen bilden, die der Partner ebenso spontan beantwortete. Pro Frage wurden zwei Wörter vorgegeben, von denen jeweils eines wortakzentfehleranfällig war. Für die Antworten wurden keine Wörter vorgegeben.

#### 5.4 Datenauswertung

Zur Datenauswertung wurden verschiedene Verfahren angewendet. Dabei handelt es sich um

1. die statistische Auswertung der Fragebogen-Daten und Transkripte,
2. die Erstellung individueller Ausspracheverläufe und
3. die Überprüfung der qualitativen Analysen anhand der quantitativen Daten.

Die gesamte Datenmenge der untersuchten 32 Probanden wurde quantitativ ausgewertet. Bei den analysierten Daten handelt es sich um insgesamt 124 Fragebögen mit jeweils ca. 140 Variablen. Pro Proband wurden etwa 40 Minuten Tonmaterial, das in Form von informellen Tests gewonnen wurde, transkribiert. Das gesamte Tonmaterial der Überprüfungen zum Wortakzent umfasst ca. 21 Stunden. Weitere qualitative Datenerhebungsverfahren, z.B. in Form von Interviews, sollten den Probanden nicht zugemutet werden. Sie hätten vermutlich zu einem hohen Teilnehmerschwund geführt, da bereits der geleistete Zeitaufwand von den Probanden als hoch empfunden wurde.

---

<sup>4</sup> Hierbei handelt es sich vornehmlich um Fremdwörter und trennbare Verben.



Für acht Probanden wurden anhand der Ergebnisse der Ausspracheüberprüfungen und der Angaben in den jeweils vorgeschalteten Fragebögen individuelle Ausspracheerwerbsverläufe für den Untersuchungszeitraum von zwölf Monaten erstellt. Hierin werden Variablen, die zu den entsprechenden Lernverläufen geführt haben mögen, diskutiert und interpretiert. Die Analyse einzelner Erwerbsverläufe ermöglicht eine dichte Beschreibung von Lernprozessen, die durch die quantitative Auswertung aller Daten validiert werden.

Die gewonnenen Daten wurden also quantitativ und qualitativ ausgewertet und die unterschiedlichen Forschungsergebnisse aufeinander bezogen. Die Ausspracheerwerbsverläufe und die Faktoren, die diese beeinflussen, wurden durch quantitative Analysen validiert, sodass eine Gesamtinterpretation der Daten möglich wurde. Somit wurde das Dilemma von Einzelfallanalysen, nämlich die begrenzte Aussagekraft (vgl. Kuhs 1989: 232, Rost 2005: 97), aufgehoben. Vielmehr wurde die Möglichkeit einer dichten Beschreibung einzelner Lerner und Lernprozesse gegeben und diese Daten gleichzeitig anhand quantitativer Ergebnisse überprüft. Mithilfe von vier Datenerhebungen innerhalb von zwölf Monaten wurde versucht, Prozesse anhand von quantitativen Daten nachzuvollziehen und zu interpretieren, obwohl diese Vorgehensweise in der quantitativen Forschung eher selten zu finden ist, da zumeist nicht über einen längeren Zeitraum Daten erhoben werden. Durch die Verknüpfung dieser Resultate sollte festgestellt werden, ob die Forschungsergebnisse miteinander übereinstimmen, divergieren oder sich ergänzen.

## 6 Untersuchungsergebnisse

### 6.1 Welche Lernerfolge lassen sich beim Einsatz rhythmischer Übungen, welche beim Einsatz konventioneller Übungen beobachten?

Die Anzahl der zielsprachenkonform gebildeten Wortakzente unterscheiden sich in Experimental- und Kontrollgruppe zu keinem Zeitpunkt signifikant voneinander ( $p \leq 0,1^5$ ). Das gleiche ist der Fall für kurz-, mittel- und langfristige Veränderungen<sup>6</sup> im Erwerbsverlauf. Wir können jedoch feststellen, dass die Experimentalgruppe etwas mehr Fehler in den ersten beiden Erhebungen produziert als die Kontrollgruppe. Zum dritten und vierten Zeitpunkt kehrt sich dieses um, sodass die Experimentalgruppe besser abschneidet. Betrachtet man die Veränderungen zwischen den einzelnen Zeitpunkten, wird deutlich, dass sich die Kontrollgruppe bis zum zweiten Zeitpunkt etwas mehr verbessert als die Experimentalgruppe. Aber auch

---

<sup>5</sup> Aufgrund der verhältnismäßig kleinen Gruppengröße (32 Probanden) wurde ein großzügigeres Signifikanzniveau gewählt.

<sup>6</sup> Der Untersuchungszeitraum beträgt ein Jahr, in dem zu vier Zeitpunkten Daten erhoben wurden. Wir bezeichnen Veränderungen als kurzfristig, wenn sie sich bis zur nächsten Datenerhebung bemerkbar machen. Als mittelfristig sehen wir Entwicklungen von einer zur übernächsten Erhebung an und als langfristig solche von der ersten zur letzten Erhebung.

hier kehrt sich das Verhältnis um, sodass nun die Experimentalgruppe etwas größere Fortschritte macht als die Kontrollgruppe. Während in der Kontrollgruppe zunehmend mehr zielsprachliche Wortakzente produziert werden, beobachten wir in der Experimentalgruppe zum vierten Erhebungszeitpunkt eine leichte Abnahme der zielsprachenkonformen Betonungen. Dieses könnte auf Korrosionen hinweisen.

Wir konnten feststellen, dass sich sowohl neu konzipierte rhythmische Übungen als auch konventionelle Übungen positiv auf den Erwerb der Wortbetonung auswirken können. Es scheint Wortakzentmuster zu geben, die sich eher mit der einen Art von Übungen bewältigen lassen und solche, für die eine andere Übungsart geeigneter scheint. Wir können bei beiden Instruktionsarten fehlende Automatisierungen bzw. Korrosion identifizieren. Ein Fortführen der Übungen könnte möglicherweise zu langfristigen Lernerfolgen führen. Es wäre deshalb eine umfangreichere und länger angelegte Untersuchung notwendig.

Die Nachzeichnung von acht individuellen Ausspracheerwerbsverläufen zeigt, dass zwei Lerner mit progressiven Lernverläufen von den durchgeführten Übungen profitiert haben. Dabei scheint es gleichgültig gewesen zu sein, welche Art von Übungen durchgeführt wurden, da eine Probandin der Experimental- und ein Lerner der Kontrollgruppe angehörte. Eine Studentin mit schwankendem Erwerbsverlauf hat zumindest teilweise von den neu konzipierten rhythmischen Übungen profitiert. Eine andere Probandin mit ähnlichem Lernerfolg wurde mithilfe von traditionellen Übungen unterrichtet. Diese haben ihr keinen Nutzen gebracht. Weder die neu konzipierten rhythmischen noch die traditionellen Übungen haben sich für die anderen vier Probanden ausgezahlt. Diese weisen Erwerbsverläufe auf, die wir als stabil/stagnierend und spät progressiv bezeichnen.

Wir gehen aufgrund der vorliegenden Daten davon aus, dass nicht nur die Art der Steuerung durch die Lehrkraft eine Rolle für erfolgreiches Lernen spielen, sondern auch weitere Faktoren berücksichtigt werden müssen.

## 6.2 Hypothese: Neu konzipierte rhythmische Übungen verbessern die Aneignung des deutschen Wortakzentes im Vergleich zu konventionellen Übungen.

Statistisch gesehen müssen wir die Hypothese, dass neu konzipierte rhythmische Übungen die Aneignung des Wortakzents im Vergleich zu konventionellen Übungen verbessern, zurückweisen, da sich die beiden Gruppen in ihren zielsprachlichen Wortakzentproduktionen und auch den Erwerbsverläufen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Jedoch verbessert sich die Experimentalgruppe ab dem zweiten Zeitpunkt etwas stärker als die Kontrollgruppe und überholt trotz ursprünglicher Unterlegenheit diese in der dritten Erhebung. Bei einer größeren Anzahl an Probanden wäre möglicherweise ein signifikanter Unterschied nachzuweisen gewesen.

### 6.3 Kann der Einsatz bestimmter rhythmischer Übungen früher zu Bewusstwerdungsprozessen im Bereich des Wortakzents führen?

Die Angaben der Probanden bezüglich der Fragestellung, ob sie Schwierigkeiten mit der Diskriminierung und Produktion des deutschen Wortakzents haben, sind in der Experimental- und der Kontrollgruppe zu allen Zeitpunkten fast identisch. Da kein signifikanter Unterschied sichtbar wird, stellen wir fest, dass die neu konzipierten rhythmischen Übungen nicht zu einem früheren Bewusstwerdungsprozess für Wortakzentprobleme geführt haben. Auch hier scheint die Instruktionsart und somit die Steuerung durch die Lehrkraft von geringer Bedeutung zu sein.

### 6.4 Welche Faktoren nehmen Einfluss auf den Wortakzenterwerb?

Für den erfolgreichen Ausspracheerwerb spielen verschiedene Faktoren eine Rolle (vgl. Moyer 2004: 89, Birdsong 2006: 11, Griffiths 2008: 41). Anhand von Fragebögen wurde untersucht, welche Variablen den Wortakzenterwerb unserer Probanden positiv und negativ beeinflusst haben könnten. Dabei stellen wir eine Reihe von Korrelationen zwischen Aussprachelerfolgen und möglichen Einflussfaktoren fest, wie Tabelle 1 zeigt. Es muss darauf hingewiesen werden, dass eine Korrelation nicht notwendigerweise bedeutet, dass ein kausaler Zusammenhang besteht.

**Tab. 1: Korrelation zwischen Lernerfolgen beim Wortakzent und möglichen Einflussfaktoren**

positive Korrelation	negative Korrelation	weder positive noch negative Korrelation
männliches Geschlecht große Bedeutung von Aussprache für den Lernenden Lernziel Ausspracheverbesserung positive Haltung gegenüber Nachsprechen, Reimen, Liedern, Gedichten und kinästhetischen Übungen im Unterricht außerunterrichtliche Nachsprechübungen, Hörübungen mit Tonträger, Wortakzentübungen und besonders Satzintonationsübungen	weibliches Geschlecht eher geringe Bedeutung von Aussprache für den Lernenden	Veränderungen im Lernverhalten bezüglich vermehrter Ausspracheübung  kürzere Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land vor Beginn des Studiums und in der vorlesungsfreien Zeit zwischen der dritten und vierten Erhebung

positive Korrelation	negative Korrelation	weder positive noch negative Korrelation
Erkennen von Problemen mit der Diskriminierung und Produktion des Wortakzents Spielen eines Instruments eigenes Singen Selbsteinschätzung: musikalisch sein		

Unsere Untersuchungsergebnisse zeigen, dass anders als landläufig häufig angenommen, unsere männlichen Probanden größere Lernerfolge erzielt haben. Die Korrelationen weisen darauf hin, dass Selbststeuerung ein wichtiger Faktor beim Ausspracheaneignungsprozess ist. Der Faktor Selbststeuerung wird dadurch sichtbar, dass die erfolgreichen Probanden Aussprache eine hohe Bedeutung zumessen und zusätzlich als Lernziel die Verbesserung ihrer Aussprache angeben. Darüber hinaus haben auch eine positive Haltung gegenüber Ausspracheübungen und die außerunterrichtliche Durchführung von selbigen sowie das Erkennen von Diskriminierungs- und Produktionsproblemen mit Selbststeuerung zu tun. Bestimmte Arten von Ausspracheübungen scheinen besonders für das Erlernen des Wortakzents geeignet zu sein. So finden sich positive Korrelationen für Nachsprechübungen und Hörübungen mit Tonträger. Beide sensibilisieren und trainieren Diskriminierungsfähigkeiten. Dass Wortakzentübungen positiv mit erfolgreicher Wortakzentaneignung korrelieren, verwundert nicht. Interessant ist jedoch die Tatsache, dass Satzintonationsübungen mit Verbesserungen im Wortakzentbereich hoch signifikant korrelieren. Dieses spricht gegen das bisher häufig verwendete bottom-up-Prinzip und für das top-down-Vorgehen.

Für acht Probanden wurden individuelle Erwerbsverläufe beschrieben. Die genannten Lernervariablen treffen im Großen und Ganzen auf die Erwerbsverläufe zu.

## 7 Zusammenfassung

Unsere Daten weisen deutlich darauf hin, dass sich eine Steuerung durch die Lehrkraft unabhängig von der Instruktionsart wenig auf den Ausspracheerwerb junger Erwachsener im Hochschulkontext auswirkt. Schon gar nicht scheint hier eine Nachhaltigkeit der Ausspracheverbesserung erkennbar. Wichtig erscheint vielmehr, die Lerner zur Selbststeuerung anzuregen. Ein Lernfortschritt erscheint fast nur dann möglich, wenn der Lernende diesen auf eigenen Wunsch selbst aktiv vorantreibt.

Für Lehrende bedeutet das, dass sie ihre Aussprachevermittlungsmethoden überdenken und eine größere Offenheit im Unterricht zulassen müssen. Es erscheint sinnvoll, eher einen Ansatz zu wählen, bei dem die Lehrkraft als Berater fungiert, indem zunächst gemeinsam über Ausspracheprobleme reflektiert wird – dieses kann einzeln oder auch in kooperativer Form geschehen. Es sollten auch die Folgen einer schlechten Aussprache aufgezeigt werden. Entscheidet sich der Lernende dann dafür, an seiner Aussprache zu arbeiten, sollte die Lehrkraft verschiedene Trainingsmöglichkeiten aufzeigen. Aus diesen kann dann nach jeweiligen Vorlieben ausgewählt, variiert und auch selbst (weiter)entwickelt werden. Erwachsene können und müssen ihren Lernprozess selbst steuern (wollen), um Fortschritte zu machen.

## Literatur

- Acton, William (1984): Changing Fossilized Pronunciation. In: *TESOL quarterly* 1/18, 71-85.
- Apeltauer, Ernst (1992): Sind Kinder bessere Sprachenlerner? In: *Lernen in Deutschland: Zeitschrift für interkulturelle Erziehung* 1/1992, 6-19.
- Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. Fernstudieneinheit 15).
- Birdsong, David (2003): Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: analyses segmentales et globales. In: *AILE: Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 18, 17-36.
- Birdsong, David (2006): Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview. In: *Language Learning* 56 (Supplement 1), 9-49.
- Bongaerts, Theo; Planken, Brigitte; Schils, Erik (1995): Can Late Learners Attain a Native Accent in a Foreign Language? A Test of the Critical Period Hypothesis. In: Singleton, David; Lengyel, Zsolt (Hrsg.): *The Age Factor in Second Language Acquisition. A Critical Look at the Critical Period Hypothesis*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 30-50.
- Bongaerts, Theo; van Summeren, Chantal; Planken, Brigitte; Schils, Erik (1997): Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. In: *Studies in Second Language Acquisition* 4/19, 447-465.
- Bongaerts, Theo (1999): Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late learners. In: Birdsong, David (Hrsg.): *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 133-159.

- Bongaerts, Theo; Mennen, Susan; van der Slik, Frans (2000): Authenticity of Pronunciation in Naturalistic Second Language Acquisition: The Case of Very Advanced Late Learners of Dutch as a Second Language. In: *Studia Linguistica* 2/54, 98-308.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer Medizin (Springer-Lehrbuch).
- Brown, Adam (2008): Pronunciation and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hrsg.): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-207.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dretzke, Burkhard (2009): Ausspracheschulung im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/Main: Lang, 132-140.
- Griffiths, Carol (2008): Age and good language learners. In: Griffiths, Carol (Hrsg.): *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-48.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Je früher, desto besser? – Neuere Befunde zum Einfluss des Faktors „Alter“ auf das Fremdsprachenlernen. In: Pürschel, Heiner; Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum: AKS, 186-202.
- Grotjahn, Rüdiger; Schlak, Torsten (2010): Lernalter. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 253-257.
- Hirschfeld, Ursula (2007): Deutsch lernen, Phonetik inklusive: mit Liedern, Reimen, Rhythmen – und Spaß. In: Fischer, Andreas (Hrsg.): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methode und Material*. Leipzig: Schubert, 9-11.
- Hirschfeld, Ursula; Trouvain, Jürgen (2007): Teaching prosody in German as a foreign language. In: Trouvain, Jürgen; Gut, Ulrike (Hrsg.): *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*. Berlin u.a.: de Gruyter, 171-187.
- Hirschfeld, Ursula (2011): Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia* 2, 10-17.
- Klein, Wolfgang (1987): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Frankfurt/Main: Athenäum (Linguistik 2171).

- Klein, Wolfgang (1996): Language acquisition at different ages. In: Magnusson, David (Hrsg.): *The lifespan development of individuals: behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives. A synthesis*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press, 244-264.
- Kroemer, Sandra (2001): Die Musik der Sprache. Rhythmus, Klang und Bewegung – ein neues Konzept zum Erlernen einer Sprache. In: *DaZ Extrabeft*, 49-54.
- Kuhs, Katharina (1989): *Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Narr (Series A, Language development 10).
- Lake, Robert (2002): Enhancing Acquisition through Music. In: *The Journal of the Imagination in Language Learning* VII.
- Laroy, Clement (1995): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press (Resource Books for Teachers).
- MacDonald, Shem (2002): Pronunciation – views and practices of reluctant teachers. In: *Prospect* 3/17, 3-18.
- Littlemore, Jeannette (2009): *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Moyer, Alene (1999): Ultimate Attainment in L2 Phonology. The Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction. In: *Studies in Second Language Acquisition* 1/21, 81-108.
- Moyer, Alene (2004): *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition. An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon: Multilingual Matters. (Second language acquisition 7).
- Muñoz, Carmen (2008): Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence. In: *IRAL* 3/46, 197-220.
- Nardo, David; Reiterer, Susanne Maria (2009): Musicality and phonetic language aptitude. In: Dogil, Grzegorz; Reiterer, Susanne Maria (Hrsg.): *Language Talent and Brain Activity*. Berlin u.a.: de Gruyter, 213-255.
- Oyama, Susan (1976): A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 3/5, 261-283.
- Richter, Julia (2009): „Das klingt irgendwie komisch“. Ausspracheschulung für DaF-Studierende. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover*. Göttingen: Universitätsverlag, 555-567.

- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 8).
- Rost, Detlef H. (2005): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung*. Weinheim; Basel: Beltz. (Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie 8306).
- Rug, Wolfgang (2011): ... dann klappt's auch mit der Aussprache! Die 20 besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis. 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, 327-341.
- Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Scovel, Thomas (1988): *A time to speak. A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Cambridge: Newbury House Publishers.
- Seidlhofer, Barbara (2004): Pronunciation teaching. In: Byram, Michael (Hrsg.): *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. Abingdon u.a.: Routledge, 488-491.
- Seliger, Herbert W.; Krashen, Stephen D.; Ladefoged, Peter (1975): Maturational Constraints in the Acquisition of Second Language Accent. In: *Language Sciences: a world journal of the sciences of languages* 36, 20-22.
- Şenyıldız, Anastasia (2010): *Wenn Kinder mit Eltern gemeinsam Deutsch lernen: soziokulturell orientierte Fallstudien zur Entwicklung erst- und zweitsprachlicher Kompetenzen bei russischsprachigen Vorschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg (Forum Sprachlehrforschung 9).
- Settinieri, Julia (2010): Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 999-1008.
- Sposet, Barbara A. (2008): *The role of music in second language acquisition. A bibliographical review of seventy years of research, 1937-2007*. Lewiston, New York u.a.: E. Mellen Press.
- Stöver-Blahak, Anke; Perner, Matthias (2011): RaP im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht – „Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt.“ 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, 311-323.
- Storch, Günther (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.



# Vermittlung von lexikalischen Lernstrategien im DaF-Unterricht in Polen unter besonderer Berücksichtigung der Lernenden mit Legasthenie

*Renata Rybarczyk (Poznań, Polen)*

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren stehen Lernende mit besonderen Lernbedürfnissen im wissenschaftlichen Fokus der Psychologen, Neurologen und Didaktiker (vgl. Zawadzka-Bartnik 2010). Der Grund dafür liegt unter anderem in der wachsenden Anzahl von Lernenden, die beim Lernen trotz vorhandener Begabungen nicht zurechtkommen. Eines der Probleme, die sich besonders auf das Lernen von Fremdsprachen auswirken, ist die Legasthenie. In polnischen Schulen aller Stufen nimmt die Zahl der Lernenden mit diagnostizierter Legasthenie rapide zu (Bogdanowicz 2005).

Legasthenie gehört zur Gruppe der sogenannten spezifischen Störungen beim Lernen und wird als spezifische Form der Abschwächung von Sprachfunktionen definiert. Die Defizite zeigen sich in der Phonem-Grafem-Kodierung und -Dekodierung und sind mit den Störungen im Verbalgedächtnis – insbesondere im phonologischen Arbeitsgedächtnis – verbunden. Diesem Typ von Störungen liegt außerdem gemeinsamen Symptomenbereich ihre biologische, am häufigsten aber genetische und/oder neurobiologische Ursache zugrunde (Krasowicz-Kupis 2011). Eine gute Übersicht über die aus den phonologischen Defiziten resultierenden Sprachprobleme der Legastheniker bieten beispielsweise die Publikationen von Krasowicz-Kupis (2006; 2008), Klicpera et al. (2007) und Rybarczyk (2010; 2013).

Fremdsprachenforschung zur Rolle der Erstsprache bei der Entwicklung und beim Gebrauch einer Zweitsprache belegt, dass die Lernenden dabei auf ihr erstsprachliches Wissen zurückgreifen (vgl. Henrici; Riemer 2007: 41). Beim Lernen jeder Sprache sind gutes mechanisches Gedächtnis, gut entwickelte phonologische Fähigkeiten, induktive Lernfähigkeit, grammatische Sensitivität, schnelle Informationsverarbeitung und Automatisierung des Gelernten erforderlich. Die Forschung ist sich darin einig, dass die Legasthenie eine allgemeinsprachliche Störung ist, deren Anzeichen nicht nur in der Erstsprache, sondern auch in weiteren Sprachen auftreten. Nach dieser Auffassung können die sprachlichen Probleme durch Defizite in der semantischen, syntaktischen und phonologischen Kodierung verursacht werden. Es besteht ein Zusammenhang zwischen den sprachlichen Fähigkeiten in der Muttersprache und der Leistung im Fremdsprachenlernen (vgl. Sparks et al. 1989). Damit wird behauptet, dass es einen sprachsystemunabhängigen Sprachverarbeitungsmechanismus gibt, der für das Erlernen der Muttersprache sowie der Fremdsprache verantwortlich ist. Die Spezifik der Lernprobleme hängt vom jeweiligen Lautsprach- bzw. Schriftsystem der zu erlernenden Sprache ab. Deshalb wiesen z.B. Polnisch-, Englisch-, Spanisch- oder Deutsch als Fremdsprache-Lernende unterschiedliche Schwierigkeiten beim verstehenden Hören und Lesen, beim Sprechen oder (Recht)Schreiben auf. Diese Tatsache ist eigentlich der Beweis dafür, dass Legasthenie grundsätzlich in allen Sprachen auftritt, sich jedoch unterschiedlich niederschlägt.

Fest steht, dass man im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Zielsprache lernen soll, sondern auch effektive Strategien ihrer Aneignung. Jeder Lerner, besonders aber derjenige mit besonderen Lernbedürfnissen, soll im Lernprozess nicht allein gelassen werden. Alle Lernenden brauchen nicht nur Kenntnisse über Strategien, sondern auch Kenntnisse darüber, wann und wie sie diese Strategien anwenden können (vgl. Bimmel 1993: 10). Vor allem für Personen mit besonderen Lernschwierigkeiten ist es wichtig zu lernen, wie die Lernstrategien bewusst und zielorientiert einzusetzen sind (vgl. Prokop 1993: 12ff.). Durch die Bewusstmachung, Darbietung sowie das Training von Lernstrategien können die Betroffenen zur Übernahme konkreter Strategien in ihr eigenes Strategierepertoire angeregt werden. Nicht minder zu beachten ist hier auch die Tatsache, dass die Lernenden selbst über eine Strategieannahme entscheiden und beim nächsten Lernproblem auch selbst eine entsprechende Strategie bzw. Lerntechnik auswählen müssen.

Dieser Bereich blieb aber bislang in der Forschung unbeleuchtet. Daher beschäftigt sich der folgende Beitrag mit diesem Thema. Fokussiert werden zwei Fragen aus der Perspektive des DaF-Unterrichts in Polen:

- Welche Bedeutung haben die Vermittlung und das Üben von lexikalischen Lernstrategien für die Unterstützung der DaF-Lernenden mit Legasthenie?
- Welche Instrumente stellen die ausgewählten Lehrwerke für den DaF-Unterricht zur Wahl der lexikalischen Lernstrategien, die besonders zur Förderung der Lernenden mit Legasthenie geeignet sind?

## 2 Typische Eigenschaften der Lernenden mit Legasthenie

Da Legasthenie nicht nur beim Lesen und Schreiben, sondern auch in anderen Bereichen vorkommt, ist es schwierig eine einheitliche Definition eines Legasthenikers festzulegen. Dies lässt sich zweifelsohne dadurch begründen, dass Legasthenie jede betroffene Person auf unterschiedliche Weise beeinflusst. Die Legasthenie-Definitionen, die von den Verbänden formuliert werden, z.B. vom britischen Legasthenieverband (British Dyslexia Association), richten sich vor allem an Lehrkräfte, Therapeuten und Eltern und knüpfen an Stärken und Schwächen der legasthenen Personen an (vgl. Krasowicz-Kupis 2011). Um die oben gestellten Fragen angemessen beantworten zu können, sollen zuerst das Verhalten von Lernern mit Legasthenie besser erläutert werden. Welche Stärken und Schwächen haben die Legastheniker?

Wie Untersuchungen im Bereich Legasthenie belegen, denken Menschen mit Legasthenie in Bildern statt in Worten (vgl. West 1991). Sie haben eine vielschichtige Orientiertheit und unbegrenzte Phantasie. Problematisch ist für sie das Behalten bereits gelesener oder gehörter Wörter und damit das Einspeichern und Abrufen von Wörtern im sprachlichen Lexikon. Überdies sind die Betroffenen allgemein vergesslich und brauchen vielfältige Erklärungen für einen Sachverhalt oder eine Arbeitsanweisung. Um die Bedeutung von Wörtern oder Anweisungen richtig zu erfassen, benötigen viele Legastheniker langsam gegebene Instruktionen, die nicht zu viele Informationen beinhalten. Außerdem fällt ihnen das schnelle Notieren und das rechtzeitige Abschließen von schriftlichen Arbeiten schwer (vgl. Rybarczyk 2013: 145). Ein großer Teil dieser Merkmale entsteht als direkte Folge des Problems der Sinneswahrnehmung und behindert das Lernen von Fremdsprachen wesentlich. Dazu kommen noch sekundäre Störungen, zu denen mangelnde Konzentrationsfähigkeit, fehlendes Selbstvertrauen, motorische Störungen, Labilität, Lernunlust und Scolionophobie (Angst vor der Schule) gezählt werden können. Um ein gesundes Selbstbild zu entwickeln, benötigen die Betroffenen positive Verstärkungen, indem man ihnen vor allem zeigt, wo ihre Stärken liegen. Zu den Stärken der legasthenen Personen gehören unter anderem ihre visuelle Lernfähigkeit, hohe Auffassungsgabe und Kreativität.

## 3 Lernende mit Legasthenie im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Wie erwähnt, kann die Erstsprache den Erwerb der weiteren Sprachen beeinflussen (vgl. Henrici; Riemer 2007: 38ff.). Unabhängig vom Alter des Lernenden müssen die muttersprachlichen Fähigkeiten als eine relevante Lernvoraussetzung für den Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Mit hoher Wahrscheinlichkeit entscheidet der Grad der Beherrschung der Muttersprache über den Erfolg beim Fremdspracherwerb. Dies ist auch eine Erklärung dafür, warum die Ler-

nenden mit Legasthenie beim Fremdsprachenlernen nicht selten Niederlagen erleiden (vgl. Romonath 2006: 23ff.). Typische Legastheniefehler wie das Verwechseln ähnlicher Wörter, das Vertauschen, Hinzufügen, Auslassen von Buchstaben, Verwechslungen besonders der räumlichen Präpositionen, Aussprache- und Rechtschreibfehler können auch beim Fremdsprachenlernen auftreten. Zusätzliche Lernschwierigkeiten treten aufgrund individuell ausgeprägter Teilleistungsstörungen auf (vgl. Sellin 2008: 19). Allgemeine Langsamkeit, Impulsivität, Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivität, mangelnde Organisation, herabgesetzte Hör- und Merkspanne sowie schlechte Arbeitsstrategien der Lernenden mit Legasthenie können das Lernen einer Fremdsprache wesentlich beeinträchtigen (vgl. Sellin 2008; Rybarczyk 2013). Darüber hinaus ist die Art der Fremdsprachenvermittlung für ihren Lernerfolg maßgebend. Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht stoßen die Lernenden mit Legasthenie auf viele Erschwernisse. Der kommunikative Ansatz entspricht ihren Arbeitsvoraussetzungen nicht, weil er die Einsprachigkeit im Unterricht, das Bevorzugen des auditiven Kanals und die Arbeit mit komplexen Texten vorsieht. Ein weiteres Problem ist dabei eine strukturierte Herangehensweise an das Entdecken von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten. Die Lernenden mit Legasthenie bevorzugen muttersprachliche Erklärungen und generell die deduktive Vorgehensweise, in der die Regeln erst vorgegeben und dann an Beispielsätzen verdeutlicht werden. Sie zeigen sehr oft Leseverständnisschwierigkeiten und haben aufgrund ihrer unzureichenden Sprachfähigkeiten Probleme, Texte zu erschließen.

Um im Fremdsprachenunterricht Lernerfolge zu erzielen, benötigen die Lerner mit Legasthenie spezielle Hinweise und didaktische Hilfen. Es handelt sich hier vor allem um die Umsetzung allgemeiner didaktischer Vorgehensweisen, die meist die ersten Schritte beim Erlernen der Fremdsprache betreffen (vgl. Brezing 2002: 193). Der auf die Lernenden mit Legasthenie abgestimmte Ansatz soll folgende Punkte berücksichtigen: multisensorisches Vorgehen (die Lernenden sollen die Zielsprache mit ihren spezifischen Strukturen aktiv erfahren. Je mehr Sinneskanäle angesprochen werden, desto sicherer ist die Verankerung der Inhalte im Gedächtnis), Prinzip der kleinen Schritte, regelmäßige Wiederholungen, Individualisierung und damit die Berücksichtigung unterschiedlicher Lerntypen, muttersprachliche Verdeutlichung von neuen Lerninhalten und Strukturen und Einsatz von Lernspielen.

Da die Personen mit Legasthenie oft Defizite beim Abrufen strategischen Wissens aufweisen, verlaufen Lernprozesse wie Grammatik- oder Vokabellernen bei ihnen weniger effektiv. Laut Romonath (2006: 24) zeigen sie beim Wortschatzerwerb schlechtere Leistungen als nicht-Betroffene. Oftmals verfügen sie über einen lückenhaften Wortschatz, der nicht ausreichend nach Bedeutungskriterien wie z.B. Synonymen, Antonymen usw. herausgearbeitet ist.

Im Folgenden werden wir auf besondere Schwierigkeiten dieser Personen beim Vokabellernen eingehen.

## 4 Besondere Lernschwierigkeiten der DaF-Lernenden mit Legasthenie beim Vokabellernen

Am Beispiel der gegenwärtigen Schulpraxis kann man feststellen, dass es Fremdsprachenlehrer und -Lehrerinnen gibt, die sich bemühen, den Lernenden deutlich zu machen, wie man das Vokabellernen organisieren kann. Diese so erwünschte Haltung ist aber leider nur selten anzutreffen. Häufig gehen die Lehrpersonen nicht richtig mit den Lernenden um, wenn sie von ihnen verlangen, dass sie die neuen Vokabeln selbst üben und bis zum nächsten Unterricht beherrschen sollen. Sie vermitteln auch keine geeigneten Lernstrategien. Diese Lehrerhaltung wirkt sich insbesondere auf die Lernenden mit Legasthenie negativ aus.

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass viele Lerner im Klassenverband großen Nutzen aus einem Strategietraining ziehen können (vgl. Bimmel 2012: 7). Aus diesem Grund sollte man im Fremdsprachenunterricht – neben der Vermittlung der linguistischen Merkmale – besonderes Augenmerk auf die Lerntechniken und -strategien richten, die den Lernenden, besonders aber den Betroffenen helfen, den Lernprozess effizienter zu gestalten. Die Anwendung von Lernstrategien trägt erheblich zur Steigerung der Erfolgchancen beim Fremdsprachenlernen und dadurch auch zur Motivationssteigerung bei. Ferner wirken sich Lernerfolge positiv auf das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl der Lernenden aus. Es ist mithin sinnvoll, strategische Vorgehensweisen beim Vokabellernen einzuüben, insbesondere mit Lernern im Alter ab elf Jahren. Dennoch muss auch hier betont werden, dass sich in allen Untersuchungen zu Lernstrategien deutliche Belege für die Annahme finden, dass nicht alle Strategien für alle Lernenden gleich angemessen sind. Demzufolge soll die Lehrkraft bei Präsentation und Üben von Strategien die jeweiligen Eigenschaften der Lernenden berücksichtigen und auf die Unterschiede im Lernstil und Lerntempo eingehen.

Erfahrungen zeigen, dass die neuen Vokabeln nach der Erschließung ihrer Bedeutung nur selten dauerhaft im Langzeitspeicher behalten werden. Deswegen müssen sie eingepägt und durch regelmäßige Wiederholung eingeübt werden. Da das reine Auswendiglernen ungünstig für das Gedächtnis ist, erweisen sich Gedächtnisstrategien, insbesondere im Fall der Lernenden mit Legasthenie, als gewinnbringend. Außerdem können die Betroffenen sowohl von den kognitiven Strategien – wie z.B. das Üben des Satzbaus mit neuen Wörtern, die deduktive Vorgehensweise sowie das Analysieren – als auch von der Anwendung der metakognitiven Strategien – wie das systematische Arbeiten oder die Planung für Aufgaben – profitieren. Das geordnete Lernen unterstützt das spätere Abrufen der Vokabeln aus dem Gedächtnis. Daher sollten die Lerner mit Legasthenie den Wortschatz nach bestimmten Kriterien anordnen. In der Fachliteratur (vgl. Neuner 1990; Rampillon 1995; Bohn; Schreiter 1996) sind folgende Ordnungskriterien zu finden: Reihengliederung, Klassifizierung anhand der Über-, Neben-, und Unterordnung, anhand der Wortfamilien, der Synonyme, Antonyme, Kollokationen, Wortarten sowie Wort-/Themenfelder. Zweifelsohne hat das *geordnete Vokabellernen*

seine Vorteile, zu denen u.a. gehören: Einbau des Wortschatzes in individuelle Denkmuster, die Unterstützung des visuellen Gedächtnisses durch zeichnerische Darstellung der Vokabeln, schnellere und bessere Speicherung des organisierten Ganzen (vgl. Kleinschroth 2009: 80ff.).

Angesichts der Tatsache, dass die Lernenden mit Legasthenie eine Vorliebe für Sinneswahrnehmung haben (vgl. Romonath 2006; Sellin 2008), sollen ihnen verschiedenartige Strategien aufgezeigt werden. Die multisensorische Beschäftigung mit Wörtern wirkt vertiefend und ermöglicht den Lernern eine bessere Speicherung. Hierzu sind solche Techniken zu nennen, wie Visualisierungen über Konkrete und Bilder, Stimulierung des Tastsinns durch das Vokabelschreiben auf den Rücken des Partners, schreibbegleitendes Sprechen, Lieder, KIM-Spiele, verschiedene Varianten von Wortschatzratespielen und Mnemotechniken. Grundsätzlich stellen die eingeübten Arbeitsstrategien und die Merkhilfen – Regeln, Merksprüche, Eselsbrücken – kognitive Lernstützen für Betroffene dar. Dementgegen als unsinnig und schädlich stellen sich sowohl wahllos zusammengestellte Buchstabenreihenfolgen heraus, die nach Umstellung der Buchstaben ein Wort ergeben sollen z.B. *eivr* – vier, *legov* – Vogel, u.ä., als auch die „Antwort-Auswahl-Aufgaben“ (multiple choice) (Sellin 2008: 117f.). Diese ineffizienten Vorgehensweisen sollten demnach möglichst durch anderes Vorgehen ersetzt werden. Eine Möglichkeit hierzu stellt Sellin (2008: 143ff.) mit ihren Beispielen vor. Sie illustriert, wie das Vokabeltraining mit Unterstützung von Karteikarten für Lernende mit und ohne Legasthenie verlaufen könnte:

- Der zu lernende Wortschatz wird in deutlicher, angemessen großer Schrift in jede zweite Zeile auf den Karteien eingetragen; der Problemschwerpunkt wird deutlich herausgehoben, indem die entsprechende Stelle farblich markiert, dicker geschrieben und unterstrichen wird.
- Die fremdsprachliche Erklärung der Vokabeln oder die Übersetzung werden auf eine andere Seite der Kartei geschrieben.
- Die Wörter sollten so oft wie möglich geschrieben werden, weil das Schreibbewegungsgedächtnis eine gute Gedächtnisstütze ist.
- Immer sollte das ganze Wort langsam, in deutlicher Schrift geschrieben werden, denn dieses Vorgehen erleichtert das Lernen und Abrufen aus dem Langzeitgedächtnis.
- Beim Schreiben sollte man immer leise oder laut mitsprechen.
- Die Formen der unregelmäßigen Verben kann man untereinander schreiben, so dass sowohl phonologische, als auch orthografische und strukturelle Gemeinsamkeiten offensichtlich sind:

**Tabelle 3: Mögliche Darstellung von Formen der unregelmäßigen Verben**

dringen	klingen	singen	springen
drang	klang	sang	sprang
gedrungen (s)	geklungen (h.)	gesungen (h.)	gesprungen (s.)

- Die rhythmischen Elemente in den Reihen der fremdsprachlichen Verben können die Lernenden nutzen, um im Takt der gesprochenen Verben im Zimmer herumzugehen, mit dem Seil- oder auf dem Trampolin zu springen. (Die starke Rückmeldung von Muskeln, Sehen und Gelenken, die Stimulation des Gleichgewichtsinns und der Hautberührung zusammen mit dem rhythmischen Erleben tragen zur Erhöhung der Aufmerksamkeit bei, die die bessere Speicherung im Gedächtnis erlaubt.)
- Beim Abhören der Vokabeln sollte man nach jedem Wort eine kurze Pause einlegen, in der die fremdsprachliche Erklärung oder die muttersprachliche Bedeutung genannt wird.
- Zur Wiederholung und Verknüpfung verschiedener Wörter eignen sich Wortfelder, wie z.B. beim Thema *Ostern: das Osterfest, der Osterbase, das Osterei/ die Ostereier, der Osterstrauß, das Osterlamm ...*
- Problemwörter wie Verben, Komposita oder Präpositionen, die relativ schlecht behalten werden, kann man markieren und häufig üben, was den auditiv-visuellen Bereich anspricht.

Als Zwischenfazit kann man festhalten, dass die Anzahl der zu lernenden Vokabeln sich nach den individuellen Verknüpfungs- und Speichermöglichkeiten des Einzelnen richtet. Eines steht fest, dass die Lerner mit Legasthenie im DaF-Unterricht viele Schwierigkeiten bewältigen müssen. Sie brauchen spezielle Förderung, die ein individuelles Eingehen auf ihre Schwierigkeiten, ihre Stärken und Schwächen berücksichtigt (vgl. Rybarczyk 2010: 18f.).

## 5 Pilotstudie

Um die theoretische Abhandlung des Problems der Legasthenie zu untermauern, werden im Folgenden Ergebnisse einer Pilotstudie analysiert. Im Februar und März 2012 wurde eine Umfrage in drei Gymnasien in Poznań (Polen) durchgeführt. Aus sieben Klassen wurden 24 Lernenden mit diagnostizierter Legasthenie befragt. Die Befragung kann jedoch aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht als repräsentativ bezeichnet werden. Die Ergebnisse können also nur in einem recht beschränkten Ausmaß zu generalisierbaren Aussagen führen, weil sie noch einer wesentlich breiteren empirischen Forschung bedürfen. Das Ziel der Studie war es, die Situation der Lernenden mit Legasthenie im DaF-Unterricht in Polen

zu untersuchen. Es sollte aufgezeigt werden, auf welche Art und Weise legasthene Schülerinnen und Schüler den fremdsprachigen Wortschatz lernen, welche Lernstrategien zur Wortschatzarbeit sie kennen und einsetzen. Der Fragebogen wurde in polnischer Sprache verfasst und setzte sich aus zehn Fragen zusammen. Darunter waren sechs geschlossene Fragen, drei halboffene und eine offene. Der erste Fragenblock war einleitend und sollte die Einstellung der Befragten zur deutschen Sprache und zum Lernen des Wortschatzes ermitteln. Die Ergebnisse der Befragung stellen sich folgendermaßen dar:

Frage 1. Lernst du gern Deutsch?

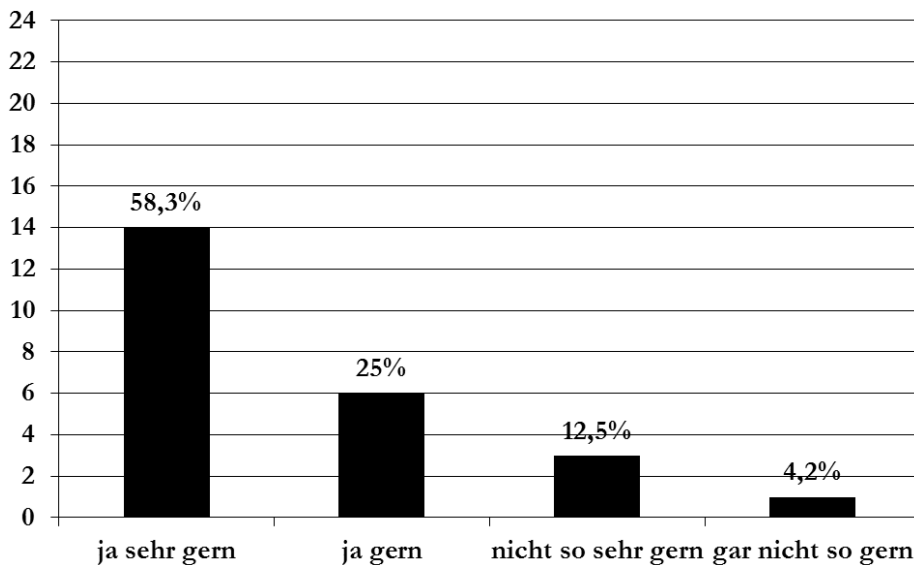


Abb. 2: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Lernst du gern Deutsch?“

Wie die Abbildung zeigt, hat die überwiegende Mehrheit (83,3%) der Befragten eine positive Einstellung zum Lernen der deutschen Sprache. Nur drei Schüler (12,5%) unter den Befragten lernen Deutsch *nicht so sehr gern*. Eine Person lernt die Sprache sogar *gar nicht so gern*, weshalb sie bestimmt schlecht zu motivieren ist.



Frage 2. Bist du der Meinung, dass der Wortschatzerwerb beim Lernen der Fremdsprachen wichtig ist? Begründe deine Antwort.

Die Antworten auf den ersten Teil der Frage verteilen sich wie folgt:

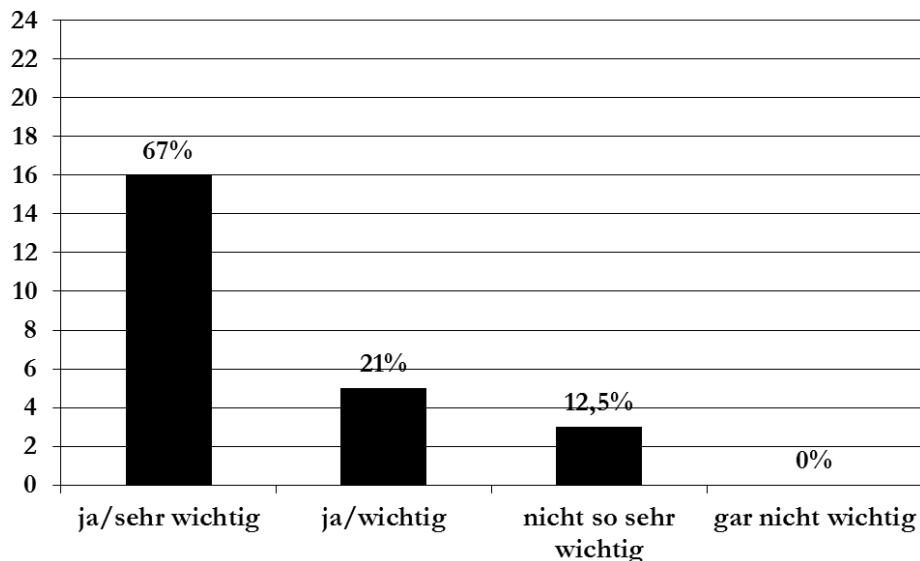


Abb. 2: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Bist du der Meinung, dass der Wortschatzerwerb beim Lernen der Fremdsprachen wichtig ist?“

Die überwiegende Mehrheit der Befragten hat die Frage bejahend beantwortet und lediglich drei Personen (12,5%) haben *nicht so sehr wichtig* angekreuzt. Das ist ein Beweis dafür, dass sich die meisten Lernenden dessen bewusst sind, dass der Wortschatzerwerb beim Lernen einer Fremdsprache von großer Bedeutung ist. Die meisten Schüler und Schülerinnen haben ihre Antwort damit begründet, dass die Wortschatzkenntnisse notwendig sind, um mit den Deutschen zu kommunizieren. Die anderen interessanten Begründungen lauten wie folgt:

- „Dank den Wortschatzkenntnissen kann man Sätze bilden.“
- „Dank den Wortschatzkenntnissen kann man deutsche Texte verstehen.“
- „Ohne Wortschatz gibt es keine lebende Sprache.“
- „Vokabelkenntnisse erlauben uns überlebensnotwendige Kommunikation in der Zielsprache.“

Frage 3. Lernst du gern neue Vokabeln?

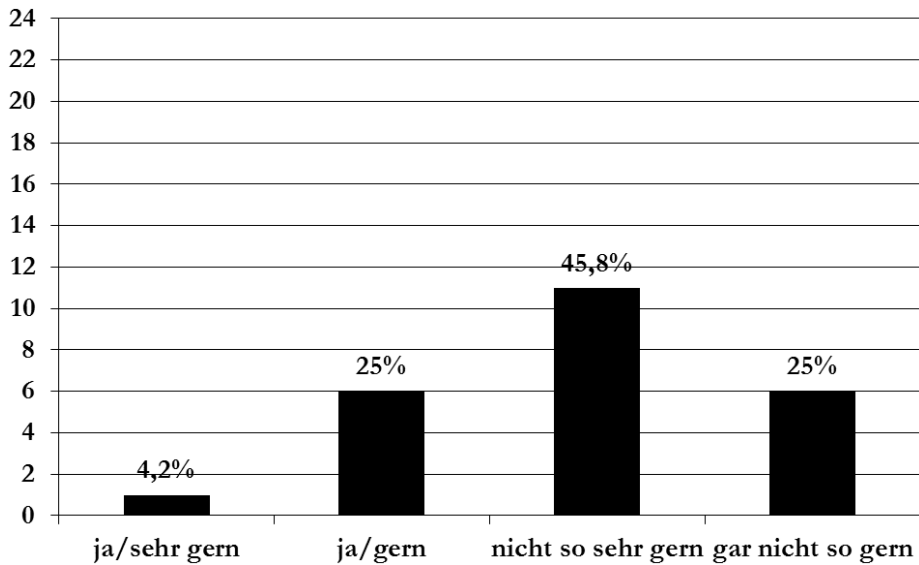


Abb. 3: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Lernst du gern neue Vokabeln?“

Die Antworten sind hier weniger befriedigend: Die überwiegende Mehrheit der Befragten hat eine negative Einstellung zum Vokabellernen. Lediglich ein Viertel der Befragten lernt gern neue Vokabeln.

Frage 4. Was bereitet dir die größten Probleme beim Vokabellernen? Du kannst mehrere Antworten wählen.

Die Antworten verteilen sich wie folgt:

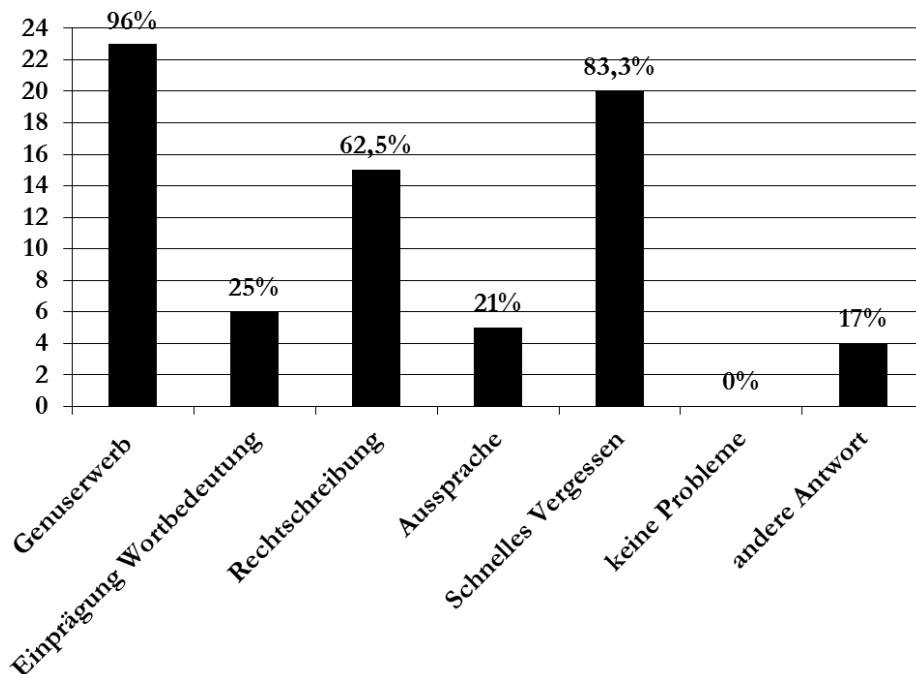


Abb. 4: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Was bereitet dir die größten Probleme beim Vokabellernen?“

Man kann feststellen, dass für die meisten Lernenden mit Legasthenie der Genuserwerb das größte Lernproblem darstellt. 83,3% der Befragten beklagen, dass die zuvor gelernten Vokabeln schnell in Vergessenheit geraten. Deutlich weniger Schüler und Schülerinnen haben Schwierigkeiten mit der Aussprache. 15 Personen (62,5%) haben zugegeben, Probleme mit der Rechtschreibung zu haben, was in ihrem Fall höchstwahrscheinlich durch Legasthenie bedingt ist. Vier Lernende haben auch die Möglichkeit genutzt, eine *andere Antwort* zu geben. Drei von ihnen haben Schwierigkeiten mit dem Memorieren von langen zusammengesetzten Wörtern. Eine Person hat geschrieben, dass sie Probleme mit dem Verstehen der Präfixverben hat. Sie hat geschrieben: „Es gibt eine Menge von Verben, die für mich ähnlich klingen und eine andere Bedeutung haben, wie z.B. fahren, abfahren, erfahren, verfahren, usw.“

Frage 5. Sprecht ihr mit der Lehrperson über eure Probleme beim Vokabellernen? Gibt sie euch irgendwelche Hinweise, wie ihr die neuen Vokabeln lernen könnt?

Die erhaltenen Antworten verteilen sich wie folgt:

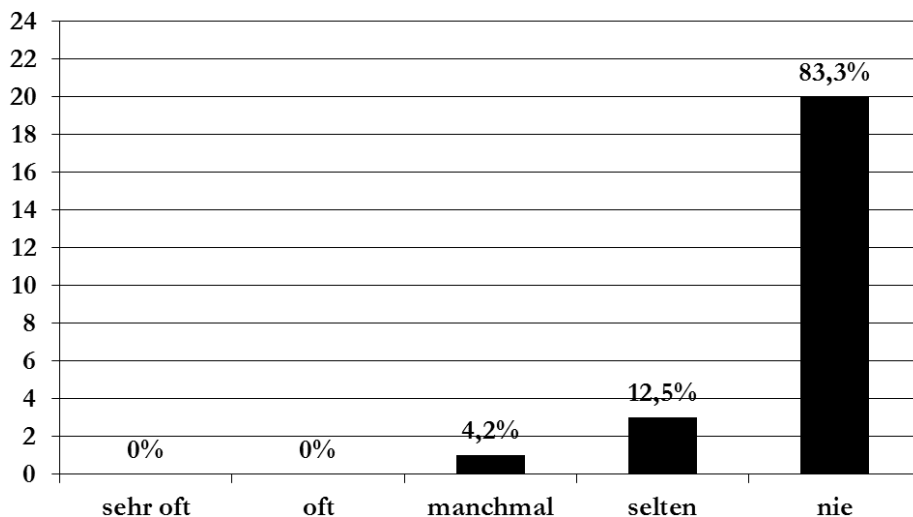


Abb. 5: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Sprecht ihr mit der Lehrperson über eure Probleme beim Vokabellernen? Gibt sie euch irgendwelche Hinweise, wie ihr die neuen Vokabeln lernen könnt?“

Die überwiegende Mehrheit hat geantwortet, dass die Lehrperson nie auf das Problem des Wortschatzlernens im Unterricht eingegangen ist.

Frage 6. Wie lernst du Vokabeln? Welche Techniken benutzt du dabei?

Aus der Analyse der Antworten geht folgendes hervor:

- 83% der Lernenden erstellen zweisprachige Wortschatzlisten und prägen sich die Vokabeln nach der Abdeck-Zuhalte-Methode ein. Die besonders schwer zu merkenden Wörter markieren sie mit bunten Filzstiften;
- 12,5% der Befragten führen ein zweisprachiges Vokabelheft und lesen die neuen Vokabeln solange der Reihe nach, bis sie diese schließlich beherrschen;
- 12,5% der Befragten arbeiten mit Karteikarten, indem sie auf die Vorderseite deutsche Vokabeln und auf die Rückseite ihre polnischen Äquivalente schreiben;
- 17% der Lerner schreiben ein und dasselbe Wort mehrmals hintereinander auf und wiederholen das zu lernende Wort in Gedanken oder sprechen es laut vor sich hin;
- 21% der befragten Personen bilden Beispielsätze mit dem neuen Wortschatz;
- 8,3% der Lernenden nehmen die neuen Vokabeln auf den iPod auf und spielen sie dann immer wieder bis zum Lernerfolg ab;
- 4,2% Probanden geben an, dass sie sich die zu lernenden Inhalte am besten merken, indem sie diese vor einem Spiegel auswendig lernen, rappen oder reimen;
- 4,2% der Befragten helfen beim Wortschatzlernen Assoziationen der fremdsprachlichen Vokabeln mit den ähnlich klingenden polnischen Wörtern.

Frage 7. Kennst du noch andere Lerntechniken zur Arbeit am Wortschatz? Nenne oder beschreibe sie.

Aus den Antworten auf diese Frage wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Lerner mit Legasthenie keine anderen Lerntechniken kennt, außer denjenigen, die schon in Antworten auf die vorherige Frage genannt wurden. Fast 17% der Befragten gaben an, dass sie die Technik der Vokabelkartei kennen, aber nicht benutzen. 83,3% der Lerner nehmen neue Vokabeln auf ein Diktiergerät auf und hören sie sie dann mehrmals ab.

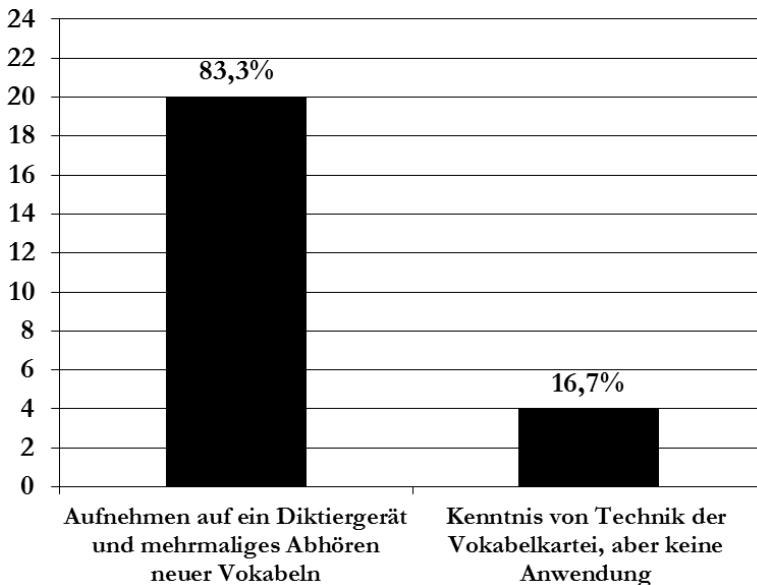
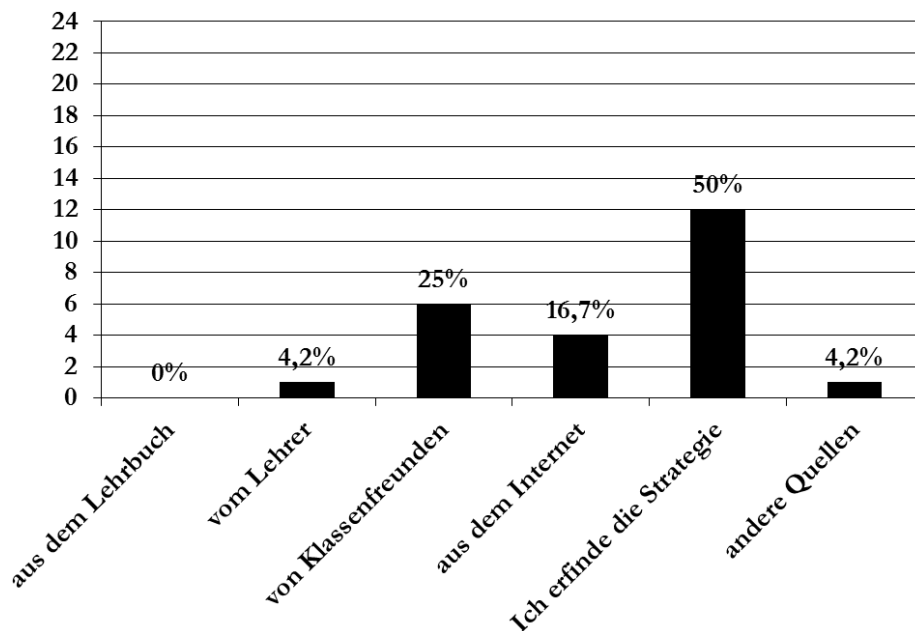


Abb. 6: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Wie lernst du Vokabeln? Welche Techniken benutzt du dabei?“

Frage 8. Woher kommt dein Wissen über Lernstrategien? Nenne die Quellen. Du kannst mehrere Antworten ankreuzen.

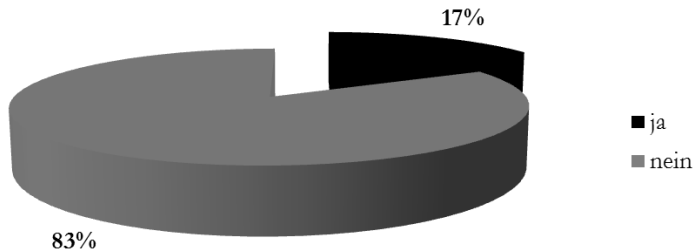
Diese Frage sollte Einsicht in die Quellen des Wissens über Lernstrategien liefern. Sie wurde von den Befragten u.a. folgendermaßen beantwortet:



**Abb. 7: Ansicht der Ergebnisse zur Frage nach den Quellen des Wissens über Lernstrategien**

Aus den Antworten wird ersichtlich, dass die Lernstrategien von den Befragten selbst erfunden werden. Nur ein Viertel der Schüler und der Schülerinnen lässt sich von den anderen Mitschülern inspirieren. Noch weniger Befragte finden entsprechende Angebote im Internet. Besonders auffällig ist dabei, dass nur eine Person die Lehrperson genannt hat, die ihr Hinweise liefert, wie sie mit der Lexik umgehen kann. Als andere Quelle wurde von einer Person der Nachhilfelehrer erwähnt.

Frage 9. Stellt dein Lehrwerk für DaF lexikalische Lernstrategien dar?

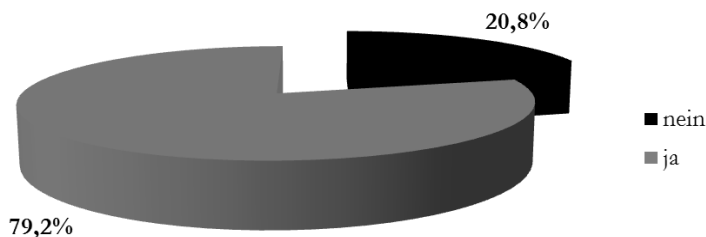


**Abb. 8:** Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Stellt dein Lehrwerk für DaF lexikalische Lernstrategien dar?“

Die Lernenden wurden gebeten, die Titel der DaF-Lehrwerke anzugeben, mit denen sie aktuell im Deutschunterricht arbeiten. Es wurden die folgenden Lehrwerke genannt: *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1/2/3 gimnazjum* (Reymont et al. 2003), *Aba Neu. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs podstawowy dla klasy 1/2/3* (Potapowicz; Tkaczyk 2009-2011) und *Magnet. Język niemiecki dla gimnazjum (1/2/3)* (Motta 2009-2011). Als die Lernenden bestimmen sollten, ob in ihrem Lehrwerk lexikalische Lernstrategien zu finden sind, waren sie geteilter Meinung. 83,3% der Befragten bestritten, dass es darin irgendwelche Tipps zum Vokabellernen gibt. 17% der Befragten gaben an, dass Hinweise zum Wortschatzlernen in ihrem Lehrwerk enthalten sind.



Frage 10. Möchtest du neue Vokabellernstrategien kennen lernen?



**Abb. 9: Ansicht der Ergebnisse zur Frage „Möchtest du neue Vokabellernstrategien kennen lernen?“**

Aus den Antworten auf die letzte Frage erfährt man, ob die Lernenden es eigentlich als nötig empfinden, neue Vokabellernstrategien kennen zu lernen. Die Mehrheit der Probanden (19 Personen) hat auf diese Frage positiv geantwortet. Nur fünf Personen (20,8%) gaben an, dass es ihnen zwecklos erscheint, neue lexikalische Lernstrategien kennen zu lernen.

Die Ergebnisse der durchgeführten Umfrage zeigen jedoch, dass die Vermittlung und das Üben von Lernstrategien im Unterricht fehlen. Daraus resultiert, dass auch selten an und mit Lernstrategien gearbeitet wird. Besonders enttäuschend in diesem Zusammenhang mutet die Tatsache an, dass die beschriebenen Lernprobleme der Lernenden sehr selten oder fast nie im Unterricht angesprochen werden und die Lernenden selbst geringe Kenntnisse über die Lernstrategien haben. Die Aussagen der Befragten bezeugen, dass die Mehrheit nur traditionelle Techniken des Vokabellernens benutzt (wie das Erstellen von Wortschatzlisten, das Vokabelheftführen etc.). Wichtig erscheint demnach die Frage, ob die Ursachen für diese Sachlage nicht an der Haltung der Lehrpersonen liegen. M.E. spricht vieles für die Vermittlung und Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. Ein gut durchdachtes Training kann den Lernprozess aller Lernenden wesentlich fördern, da die Lernstrategien direkt an Inhalten und Arbeitsformen erprobt werden können. In diesem Zusammenhang scheint es wichtig zu sein, im Unterricht hinreichende Reflexionsphasen einzulegen, damit die Lernenden über ihr Lernen reflektieren können. Es wäre jedoch sicher auch von Vorteil, wenn die Reflexion darauf zielen würde, die Progression jedes Einzelnen im Lernprozess festzuhalten und gegebenenfalls Hilfestellungen bei Problemen zu leisten.

## 6 Lehrwerke für den DaF-Unterricht und Förderung der Lernenden mit Legasthenie

Für die polnischen Deutschlehrenden ist es eine Herausforderung, das passendste Lehrwerk zu wählen, weil es auf dem Büchermarkt viele Angebote polnischer und ausländischer Verlage für jede Altersgruppe und jedes Sprachniveau gibt. Man steht vor der Frage: Welche Kriterien und Aspekte sind zu beachten, damit die Bedürfnisse aller Lernenden berücksichtigt werden können? Nehmen am Unterricht Lernende mit Legasthenie teil, ist es für die Lehrkraft noch schwieriger, das passende Lehrwerk auszuwählen. Daraus folgt, dass man bei der Wahl des Lehrwerks vorsichtig vorgehen und viele Aspekte in Erwägung ziehen sollte. Den didaktisch-methodischen Wert eines konkreten Lehrwerks kann man nur durch seine kritische Analyse und praktische Erprobung bestimmen. Legasthenie-freundliche Lehrwerke müssen zusätzliche Kriterien erfüllen, zu denen u.a. gehören:

- Eine klare, übersichtliche, systematisch aufgebaute Struktur,
- überschaubare, angemessene Lehrstoffmenge,
- eine große, graphisch einfache Schriftart,
- Visualisierungen aller Art (bildliche Darstellungen von Wortbedeutungen, von verschiedenen grammatischen Erscheinungen, u.ä.),
- Hervorhebungen von Definitionen und Regeln, die zu merken sind, z.B. durch Fettdruck, Unterstreichungen oder Kursivdruck, Farben oder Umrandungen,
- milde, keine grellen Farben (vgl. Bogdanowicz, Adryjanek 2009: 174),
- einfache, klare Aufgabenstellungen mit Beispielen in der Einleitung zu Übungen,
- Übungen, die verschiedene Lernwege ermöglichen,
- Umfangreiches Angebot an explizit präsentierten Lernstrategien.

Unter den zahlreichen Anforderungen, die heutzutage an Lehr- und Lernmaterialien gestellt werden, findet man natürlich auch solche, die auf die Förderung der Lernenden im Kontext der Wortschatzarbeit zielen (vgl. Funk 2004: 47). Wie die Analyse ausgewählter polnischer Lehrwerke für DaF zeigt, ist das längst nicht selbstverständlich. Der Gegenstand der durchgeführten Evaluation war die Überprüfung, ob die ausgewählten Lehrwerke ihren Benutzern Hilfen für die Arbeit am Wortschatz anbieten. Es wurden folgende Kriterien für die Analyse von Lehrwerken unter dem Aspekt der Arbeit mit legasthenen Lernern zusammengestellt:

- Berücksichtigt das Lehrwerk unterschiedliche Lerntypen?
- Können die Lernenden mit Legasthenie Hilfen zur Arbeit am Wortschatz in Form von angemessenen Lerntechniken bekommen?
- Werden Strategien zum Wortschatzerwerb angeboten?

Auf der Suche nach den Antworten auf die obigen Fragen wurden drei in Polen angewandte DaF-Lehrwerke analysiert<sup>1</sup>. Jeweils drei Bände führen zu den Niveaustufen A1 bis B1.

Was die Auswahl und Anwendung von Lernstrategien betrifft, wissen wir allerdings, dass diese vom jeweiligen Lernstil des Lernenden bestimmt wird. Wenn man also die analysierten Lehrwerke unter dem Aspekt der Lerntypen untersucht, so wird schon hieraus ersichtlich, dass sie keine direkten Aufgaben oder Hinweise für bestimmte Lerntypen enthalten. Dieses Kriterium wird von den Lehrwerkautoren so gut wie gar nicht berücksichtigt. Bezüglich der Bedürfnisse der Lernenden mit Legasthenie ist festzustellen, dass alle untersuchten Lehrwerke unübersichtlich strukturiert sind. Oft enthält eine Lehrbuchseite zu viele Informationen in kleiner, graphisch komplizierter Schriftart, mit schrillen Bildern oder bunten Schriftfarben, was bei den Betroffenen zu Verwirrung und Konzentrationsverlust führen kann.

Die Frage, ob die Lernenden mit Legasthenie Hilfen zur Arbeit am Wortschatz in Form von angemessenen Lerntechniken bekommen können, ist nicht eindeutig zu beantworten. Einerseits bieten alle Lehrwerke als erste Lernhilfe für Betroffene alphabetische Wortlisten an, die sich im Anhang des einzelnen Lehrbuchbandes befinden. Diese Wortlisten enthalten alle Wörter (Nomen mit Pluralform und Artikel) des jeweiligen Lehrbuchbandes und sind zweisprachig konzipiert. Der neu zu erwerbende Wortschatz wird in Texten situativ vermittelt. Die Festigung und weitere Erarbeitung erfolgt durch verschiedene Übungen im Kurs- und auch im Arbeitsbuch/-teil. Andererseits aber findet man nur im Lehrwerk *Magnet* zusätzlich den Lernwortschatz jeder Lektion in der Rubrik *Wortschatz: Das musst du lernen*. Die zu lernenden neuen Vokabeln werden hier nicht nur alphabetisch geordnet, sondern in Kontextbeispiele eingebettet, was das Memorisieren erleichtert und sich – besonders im Falle der Lernenden mit Legasthenie – als hilfreich erweist. Dieses Konzept ermöglicht den Betroffenen die Durchführung eines klassischen Vokabeltrainings, in dem sie sich selbständig abfragen können. In zwei anderen Lehrwerken – *Hier und da* und *DACHfenster* – gibt es keine solche Unterscheidung. Dies erschwert den Lernenden wesentlich die Orientierung darüber, welche lexikalischen Einheiten für sie von besonderer Relevanz sind und produktiv beherrscht werden sollten. Im Lehrwerk *DACHfenster* werden jedoch (nur selten, aber beachtenswert) explizite Vermittlungen von Strategien angeboten. In allen untersuchten Lehrwerken werden auch in Übungen und Aufgaben implizit (in Texten) Lernstrategien zur Arbeit am Wortschatz vermittelt. Darüber hinaus werden die Lernenden in kleinen Aufgaben aufgefordert, das vorhandene Wortmaterial nach verschiedenen Kriterien zu strukturieren. Die Strategienzahl allein kann grundsätzlich kein Kriterium sein. In den Lehrwerken *DACHfenster* und *Magnet* fehlt es

---

<sup>1</sup> Die Stichprobe umfasste folgende Lehrwerke:

1. *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami (1/2/3)* (Rapacka et al. 2005-2007),
2. *Magnet. Język niemiecki dla gimnazjum (1/2/3)* (Motta 2009-2011),
3. *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1/2/3 gimnazjum* (Reymont et al. 2003).

an Hinweisen, wie, wann und wozu die Strategien eingesetzt werden können. Eine zusätzliche Bedeutung kommt noch der Qualität und Verständlichkeit der im Lehrwerk gebotenen Erklärungen zu. In den geprüften Lehrwerken lassen sie etwas zu wünschen übrig und können den Betroffenen eher Schwierigkeiten bereiten.

Die letzte Frage lautet: Werden Strategien zum Wortschatzerwerb angeboten? Wie erwähnt, gibt es in jedem der untersuchten Lehrwerke zwar ein relativ großes Angebot an lexikalischen Übungen, aber nur eines der analysierten Lehrwerke – *Hier und da* – bietet explizite Hinweise zur Arbeit am Wortschatz und angemessene Lerntechniken an. In den zwei anderen Lehrwerken fehlt es wesentlich an konkreten Hinweisen darauf, wie sich die Lernenden den Wortschatz effizient einprägen könnten.

Aus der durchgeführten Analyse der ausgewählten Lehrwerke für DaF geht hervor, dass nur das Lehrwerk *Hier und da* viel Wert auf die Vermittlung und das Training von Lernstrategien zur Wortschatzarbeit legt. Die Bandbreite der explizit behandelten Lernstrategien, vor allem zur Wortschatzarbeit, ist hier beeindruckend. Nur in diesem Lehrwerk kann man Strategien finden, die alle Phasen der Arbeit am Wortschatz fördern, d.h. sowohl das Rezipieren als auch das Einprägen, Behalten und das Erinnern von lexikalischen Einheiten. In den beiden übrigen Lehrwerken werden sie eher stiefmütterlich behandelt. Aus diesem Grund wird an dieser Stelle dafür plädiert, dass zukünftige Autoren und Autorinnen von DaF-Lehrwerken mehr Aufmerksamkeit auf die Vermittlung, Bewusstmachung und das Training von Lernstrategien lenken, wodurch der Lernprozess der Personen mit Legasthenie wesentlich erleichtert werden kann.

## 7 Abschließende Bemerkungen

Neben dem Erwerb von Sprachkenntnissen sollen die Lernenden auch dazu befähigt werden, über den Wissensaneignungsprozess zu reflektieren. Neben der expliziten Beschreibung der Lernstrategien sollte man im Fremdsprachenunterricht den Lernenden die Möglichkeit geben, sich darüber Gedanken zu machen, durch welche Strategien sie ihren Lernprozess besonders begünstigen können. Wenn Lernende mit Legasthenie am DaF-Unterricht teilnehmen, muss die Lehrperson sich dessen bewusst sein, dass die Betroffenen beim Lernen viele Hindernisse zu bewältigen haben. Aus diesem Grund brauchen sie eine besondere Unterstützung, die ein individuelles Eingehen auf ihre Schwierigkeiten, ihre Stärken und Schwächen berücksichtigen sollte.

Eine kompetente Unterstützung beim Beherrschen der Fremdsprachen soll nach geeigneten Methoden und unter dem Aspekt der Inklusion verlaufen. Zurzeit kann man bereits kleine Schritte in Richtung Individualisierung und Förderung der Einzelnen in der schulischen Wirklichkeit beobachten. Den Lehrpersonen fehlt jedoch oft das Wissen darüber, worauf die Probleme der Lernenden mit beson-

derem Förderbedarf beruhen und wie sie mit ihnen im Unterricht umgehen sollten. Sucht man nach einer Antwort auf die Frage, ob DaF-Unterricht mit Legasthenie möglich ist, findet man sie im Konzept des binnendifferenzierten Fremdsprachenunterrichts.

## Literatur

- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 8, 4-11.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 3-10.
- Bogdanowicz, Marta (2005): *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, Marta; Adryjanek, Anna (2009): *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- Bohn, Rainer; Schreiter, Ina (1996): Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 166-201.
- Brezing, Hermann (2002): Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten? In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.): *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Winkler, 191-200.
- Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia* 3, 41-47.  
([http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2004-3/funk.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)).
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (2007): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 38-43.
- Kleinschroth, Robert (2009): *Sprachen lernen: Der Schlüssel zur richtigen Technik*. 6. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred; Gasteiger-Klicpera, Barbara (2007): *Legasthenie. Diagnose, Therapie und Förderung*. 2., aktualisierte Auflage. München; Basel: Reinhardt.
- Krasowicz-Kupis, Grażyna (2006): Dysleksja a rozwój mowy i języka. In: Krasowicz-Kupis, Grażyna (Hrsg.): *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 53-69.

- Krasowicz-Kupis, Grażyna (2008): *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz-Kupis, Grażyna (2011): Młody Leonardo, czyli co naprawdę wiadomo o słabych i mocnych stronach uczniów z dysleksją rozwojową. In: *Neofilolog* 36, 199-208.
- Motta, Giorgio (2009-2011): *Magnet. Język niemiecki dla gimnazjum (1/2/3)*. Poznań: Wydawnictwo Lektor Klett.
- Neuner, Gerhard (1990): Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 4-11.
- Potapowicz, Anna; Tkaczyk, Krzysztof (2009-2011): *Aha Neu. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs podstawowy dla klasy 1/2/3*. Warszawa: WSiP.
- Prokop, Manfred (1993): Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd-und Zweitsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 8, 12-17.
- Rampillon, Ute (1995): *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Rapacka, Sylwia; Lewandowska, Małgorzata; Nawrotkiewicz, Joanna (2005-2007): *Hier und da. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami (1/2/3)*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Reymont, Elżbieta; Sibiga, Agnieszka; Jezierska-Wiejak, Małgorzata (2003): *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1/2/3 gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Reymont, Elżbieta; Sibiga, Agnieszka; Jezierska-Wiejak, Małgorzata (2003): *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 3 gimnazjum*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Romonath, Roswitha (2006): Fremdsprachen lernen bei Legasthenie. In: *Zeitschrift für Legasthenie und Dyskalkulie* 4, 21-31.
- Rybarczyk, Renata (2010): Deutsch lernen bei Legasthenie? Überlegungen zur Motivationsförderung legasthener Lerner im DaF-Unterricht. In: Myczko, Kazimiera (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Band 27. Frankfurt/Main: Lang, 261-270.
- Rybarczyk, Renata (2013): Lernwirksamer DaF-Unterricht in Polen, unter besonderer Berücksichtigung der legasthenen LernerInnen. In: Lachout, Martin (Hrsg.): *Quo vadis Fremdsprachendidaktik? Zu neuen Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts*. Hamburg: Kovač, 141-152.
- Sellin, Katrin (2008): *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München; Basel: Reinhardt.

Sparks, Richard; Ganschow, Leonore; Pohlman, Jane (1989): Linguistic coding deficits in foreign language learners. In: *Annals of Dyslexia* 39, 179-195.

West, Thomas G. (1991): *In the mind's eye*. Buffalo, New York: Prometheus Books.

Zawadzka-Bartnik, Elżbieta (2010): *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.





## **Themenschwerpunkt 3**

**Fach- und berufsbezogene Kommunikation:  
Forschungsergebnisse und didaktisch-methodische  
Konzepte aus Deutsch als Fremdsprache und  
Deutsch als Zweitsprache**



## Sektionsbericht

*Koordination: Annegret Middeke & Udo Ohm*

Modernisierungsprozesse in der Arbeitswelt haben den Stellenwert und die Funktion(en) von Sprache(n) in fachlichen bzw. beruflichen Kontexten insofern verändert, als sprachliche Kompetenzen mit Blick auf die zunehmende Komplexität von Arbeitsabläufen und Formen der Zusammenarbeit als konstitutives Element fachlicher bzw. beruflicher Handlungskompetenz betrachtet werden müssen. Hinzu kommt, dass jede berufliche Tätigkeit lebenslanges Lernen verlangt und daher auch mit Blick auf Fort- und Weiterbildungen mit sprachlichen Anforderungen verknüpft ist. Insbesondere im Kontext von Migration definieren bestimmte sprachliche Niveauvorgaben zudem nicht selten Zugangsvoraussetzungen für Qualifizierungsmaßnahmen.

Es war das Ziel der Sektion, am Beispiel der fach- und berufsbezogenen Kommunikation Divergenzen und Konvergenzen zwischen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) diskursiv auszuloten. Anhand von Beiträgen, die einerseits die Spezifika eines der beiden Bereiche des Faches DaF bzw. DaZ thematisieren und andererseits von sich aus bereits Konvergenzen zwischen DaF und DaZ aufzeigen, zumindest implizieren, wurden folgende Aspekte beleuchtet:

- theoretische Reflexionen, welche die Rollen und die Funktionen von Sprache(n) in beruflichen Kontexten sowie entsprechende Forschungsdesiderata aufzeigen,
- empirische Forschungsvorhaben, die sprachliche Herausforderungen in beruflichen Handlungskontexten und in der beruflichen Qualifizierung zum Gegenstand haben,
- Praxiserfahrungen und Evaluationsergebnisse wissenschaftlich begleiteter Projekte in den genannten Bereichen,
- wissenschaftlich reflektierte Darstellung curricularer und didaktisch-methodischer Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Lernmedien aus den genannten Bereichen.

Im Band abgedruckt sind mit den Beiträgen von Alexis Feldmeier, Claudia Kuhnen und Eva Dammers aus Münster sowie von Anne Gladitz, Nazan Gültekin-Karakoç, Agnieszka Hunstiger und Natalia Zalipyatskikh aus Bielefeld je einer aus dem Bereich DaZ bzw. DaF, wobei beide Aufsätze Thematiken aufgreifen, die auch im jeweils anderen Teilfach eine Rolle spielen: Fachsprachliche Fragestellungen sind unter dem Stichwort *Berufsbezug* bzw. *Kompetenzen für den Arbeitsmarkt* gerade im Bereich DaZ immer wichtiger geworden, während die Alphabetisierung in einem weiteren, hier dem lateinischen, Schriftsystem und daraus resultierende Probleme im Schriftspracherwerb des Deutschen auch im schulischen bzw. universitären Fremdsprachenunterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder von hoher Relevanz sind.

Der Beitrag aus Bielefeld „Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext“ geht angesichts der Internationalisierung von Hochschulen von der Notwendigkeit einer möglichst frühzeitigen Verknüpfung von allgemeinem und fachkommunikativem Fremdsprachenunterricht aus. Bereits auf Grundstufenniveau sollten im studienvorbereitenden sowie -begleitenden DaF-Unterricht – nicht nur parallel, sondern auch integriert – grundlegende sprachliche Strukturen, fachsprachliche Besonderheiten und entsprechendes Fachwissen vermittelt werden, um Studierenden schon in der Anfangsphase ihrer akademischen Ausbildung weitere Handlungsräume zu ermöglichen und sie zur fachkommunikativen Interaktion in mindestens zwei Sprachen zu befähigen. Ausgehend von theoretischen und didaktischen Überlegungen zum Thema Fachsprache werden im Beitrag auf der Grundlage einer exemplarischen Bedarfsanalyse Möglichkeiten und Grenzen von speziell auf diese Bedarfe hin konzipierten Unterrichtsmodellen beleuchtet.

Der Beitrag aus Münster „Einsatz eines arbeitsplatzorientierten Portfolios bei Migrantinnen und Migranten im Lese- und Schreibunterricht – ein Forschungsprojekt“ geht von einer anderen Zielgruppe, nämlich von *schriftunkundigen* Migrantinnen und Migranten, aus. Diese verfügen zwar oftmals über sprachliche und berufliche Kompetenzen und Erfahrungen, können sie aber formal nicht durch

Zertifikate und Zeugnisse belegen; darüber hinaus fehlt ihnen häufig das Bewusstsein für die eigenen Stärken und Fertigkeiten. Durch die Entwicklung, Erprobung und Optimierung eines berufs- und arbeitsorientierten Portfolios und darauf aufbauender Unterrichtsmaterialien soll ein Instrument geschaffen werden, das ein ressourcenorientiertes Unterrichten ermöglicht, die Berufs- und Arbeitserfahrungen sowie (sprachlichen) Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer individuell ermittelt und durch ihre konkreten Lernprodukte dokumentiert. Zugleich fließen neben den beruflichen Zielen, Wünschen und Interessen der Lernerinnen und Lerner im Rahmen der Aktionsforschung auch die Reflexionen und praxisnahen Impulse der Lehrkräfte in die Entwicklung des Portfolios ein. Die didaktische Arbeit mit den Portfolios, die im Rahmen des Projektes für die GER-Niveaustufen A1 bis B1 entwickelt werden, orientiert sich an einer offenen Unterrichtsgestaltung, wie z.B. dem Werkstattunterricht.

Der dem Themenschwerpunkt zugeordnete Plenarvortrag von Prof. Dr. Karen Schramm „SprachBrücken in den Beruf. Aktuelle Entwicklungen im Arbeitsfeld ‚Berufsbezogenes Deutsch‘“ findet sich im Portal „Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch“ unter [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user\\_upload/PDF/Vortrag\\_Schramm\\_fadaf\\_Bamberg.pdf](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Vortrag_Schramm_fadaf_Bamberg.pdf).



# **Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext**

*Anne Gladitz, Agnieszka Hunstiger, Nazan Gültekin-Karakoç (Bielefeld, Deutschland) & Natalya Zalpyatskikh (Almaty, Kasachstan und Bielefeld, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

DaF und Fach – das scheint mit einer gewissen Ambivalenz verbunden, ein Paradoxon gar, ein andauernder Widerstreit zumindest, ein ungelöstes Rätsel und eine hehre Aufgabe für Fachwelt und Praktiker zu sein. In dem vorliegenden Beitrag möchten wir uns dem Gegenstand zunächst aus wissenschaftstheoretischer Perspektive nähern und über Einblicke aus der Forschung hin zu einigen Praxisbeispielen führen, an deren Ende versucht wird, aus den Beobachtungen und gewonnenen Erkenntnissen sowie vorliegenden Erfahrungen Handlungsempfehlungen für zukünftige Entwicklungen zu formulieren.

Einleitend soll an die Podiumsdiskussion einer Tagung zum Thema deutschsprachiger Fachkommunikation aus dem Jahr 1994 erinnert werden, die Sabine Fiß (1994: 57ff.) in einem Beitrag zusammengefasst hat. Ausgehend von Lothar Hoffmans Definition zur Fachsprache resümierten Experten zum Thema darüber, inwieweit dieses Fachsprachenverständnis den Belangen des Fremdsprachenunterrichts tatsächlich dienlich sei. Festgehalten wurde dabei zunächst die Tatsache, dass

eine Unterrichtssituation stets auf sprachsystematischer wie inhaltsbezogener Ebene zu analysieren und zu entwickeln ist, woraus die Fragen resultieren, ob es bloß fachliche Besonderheiten seien oder dazu auch sprachliche Verhaltensweisen, die den Fachsprachenunterricht prägen und in welcher Rolle (interfachlichen Beziehung) sich der Fremdsprachenlehrende dabei befinde. Aufschluss darüber und im Besonderen über den Verstehensprozess internationaler Studierender sollte ein Forschungsprojekt zur Analyse von Vorlesungsmitschnitten an der TU Berlin geben, über das berichtet und festgestellt wurde, was auch heute noch unbestritten gilt, nämlich dass von Seiten der Fachprofessoren keine didaktischen Implikationen zu erwarten seien, während Lernende und Fremdsprachenlehrende die u.a. daraus resultierende Verstehensproblematik durchaus anders bewerten, wie gleichwohl unser Beispiel aus der aktuellen Forschung im Abschnitt drei des vorliegenden Beitrags bestätigt. Doch nicht nur diese, sondern auch die Frage nach dem Fachlichen selbst, nach dem im Fachsprachenunterricht zu Vermittelnden, bleibt hier nach wie vor offen, und so sind wir noch heute, fast zwanzig Jahre später, auf der Suche nach einer Antwort, was die Fachsprachenforschung an Ansätzen zur Klärung inhaltlicher Maßstäbe wie didaktischer Probleme in der fachfremdsprachlichen Lehrpraxis bieten kann.

## 2 Fachsprache als Unterrichtsgegenstand

Im Folgenden gilt es, sich zunächst mit den Begriffen auseinanderzusetzen, um dann Überlegungen darüber anzustellen, auf welchen Vorbedingungen sich tradierte oder potentielle Lehrkonzepte gründen. Anschließend soll das Spannungsfeld im Fremdsprachenunterricht erhellt und versucht werden, didaktische Implikationen aufzuzeigen, um dann zur Erforschung und empirischen Überprüfung überzuleiten.

### 2.1 Begriffsbestimmung

Intensive Bemühungen um die Definition von Fachsprache und ihren Ausformungen in der fremdsprachlichen Praxis sind seit den 60er-Jahren verstärkt im wissenschaftlichen Diskurs zu verzeichnen. In den folgenden Jahrzehnten ist sie vornehmlich als sprachliche Varietät der Allgemeinsprache behandelt worden, die sich auf verschiedenen Ebenen realisiert. So sieht Schmidt (1969: 17) in ihr beispielsweise ein Mittel optimaler Verständigung über ein Fachgebiet unter Fachleuten, die gemeinsprachliche Phänomene einer fachspezifischen, ihnen gemeinsam bekannten Bedeutung im Bereich von Wortschatz, Grammatik und Textkenntnis zuführen. Knapp eine Dekade nach ihm definiert Hoffmann (1984: 53) die Fachsprache als „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“. Ähnlich formulieren es



wenig später auch Möhn; Pelka (1984: 26), wonach sie „der Erkenntnis und begrifflichen Bestimmung fachspezifischer Gegenstände sowie der Verständigung über sie dient und damit den spezifischen kommunikativen Bedürfnissen im Fach“ Rechnung trägt. Walther von Hahn nähert sich zeitgleich erstmals von der Gemeinsprache losgelöst einer differenzierten Beschreibung des Problemfeldes, das er zwischen zweckgebundenem, aktivem Handeln im Fach und verschiedenen Arbeitskontexten verortet. Seiner Definition zufolge sind Fachsprachen „sprachliche Handlungen“ sowie „sprachliche Äußerungen, die konstitutiv oder z.B. kommentierend mit solchen Handlungen in Verbindung stehen“ (Hahn 1983: 65). Eine Weiterentwicklung dessen unter Bezugnahme auf den unterrichtspraktisch-vermittelnden Aspekt lässt sich in den Worten Steinmüllers (1990: 19) finden, wonach Linguistik und Sprachdidaktik der Vermittlung und dem Erlernen einer sprachlichen Varietät, die in fachlichen Kontexten verwendbar ist, bedürfen. Seitdem gibt es kaum neue Erklärungsversuche und so lässt sich dieser Exkurs mit der bis heute gültigen Aussage Kalverkämpers abschließen, dass „Fach“ und „Fachlichkeit“ zwar „Schlüssel- bzw. Fahnenwörter“ moderner Gesellschaften seien, es ihnen aber dennoch an einer problemorientierten Auseinandersetzung und abschließender begrifflicher Klärung mangle (Kalverkämpers 1998: 1). Abgesehen von diesem begrifflichen Status quo stellt sich aber auch und insbesondere für das Fach Deutsch als Fremdsprache als auf die Praxis gerichtete und aufs Engste mit ihr verwobenen Wissenschaftsdisziplin die Frage nach dem Erreichen und damit dem Weg zu einer adäquaten Handlungskompetenz (im Fach) als übergeordnetem fremdsprachendidaktischen Lehr- und Lernziel immer wieder neu.

## 2.2 Ausgangslage für Lehrkonzepte

Lehrkonzepte orientieren sich an bildungspolitischen Vorgaben und gewinnen Gestalt durch die inhaltlichen wie methodischen Ausformungen innerhalb gegebener Rahmenbedingungen. So vielfältig wie in der heutigen Welt der ausdifferenzierte, weil immer mehr spezialisierte Fächerkanon zu den Grundvoraussetzungen für die Situation der Fachfremdsprachenlehrenden gilt, so ist es auch die Vielfalt der Interessen und Absichten potentieller Lernender auf dem globalen Arbeitsmarkt wie an den sich internationalisierenden Hochschulen.

In der theoretischen Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrender jedoch spielt damals wie heute die Fachsprachendidaktik – d.h. neben einem gelungenen Maß an Vermittlung fremdsprachlicher wie fachlich relevanter Inhalte auch der Umgang mit der Auswahl von Lerngegenständen und der Konzeption von auf die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden abgestimmten Materialien – zumeist gar keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Oder um es in den Worten Flucks von 1992 auszudrücken:

Trotz der Überführung vieler Erkenntnisse der Fachsprachenlinguistik in die Praxis des Fach- und Sprachunterrichts, gilt hier aber immer noch die vor einem Jahrzehnt getroffene Feststellung von Hahns (1981: 13), dass für die wichtigsten Arbeitsfelder eine grundlegende Fachsprachendidaktik/-methodik fehlt. (Fluck 1992: XI)

Auch in dem Standardwerk von Rosemarie Buhlmann und Anneliese Fearnas aus dem Jahr 1987, dessen es einiger Neuauflagen und Überarbeitungen – zuletzt zur Jahrtausendwende – gab, nie jedoch ein anderes Werk, das die Erkenntnisse zum Thema auf solch kondensierte Weise in sich zu vereinen gewusst hätte, heißt es, dass „[...] Analysen zu Unterrichtsbeobachtungen, Interviews mit Lernenden und Befragungen von Lehrenden [...] für den fachbezogenen Unterricht DaF kaum vorliegen“ (Buhlmann; Fearnas 1987; zitiert nach Fearnas 1998: 962). Hier besteht noch immer großer Forschungsbedarf, wenngleich Stimmen existieren, die mit der Illusion aufräumen, es könne jemals eine Art einheitlichen Leitfadens, *die* erfolversprechende Methode mit *dem* perfekten Lehrwerk für die oben beschriebene Vielschichtigkeit auf dem Feld des Fachfremdsprachenunterrichts geben. Lehrende werden aufgrund der spezifischen Anforderungen deshalb auch in Zukunft nicht umhin kommen „einen Großteil der Materialien im und für den Unterricht zu erstellen“ (IQ-Arbeitspapier *Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien* 2008). Zwar wurde diese letzte Aussage in Hinsicht auf die Vermittlung von Berufssprache getroffen, die stärker noch auf globale Handlungs- und fachkommunikative Interaktionswelten zielt, doch stellen sich ähnliche Hindernisse auch Sprachmittlern im Hochschulkontext, was im nächsten Punkt gegenübergestellt und eingehender betrachtet werden soll.

### 2.3 Spannungsfeld Fachsprachenunterricht

Wann es sich klassischerweise um Deutsch-als-Fremdsprache-Kontexte (DaF) und wann um eine Deutsch-als-Zweitsprache-Domäne (DaZ) handelt, soll an dieser Stelle noch einmal kurz erhellt werden. DaF nimmt eine gewisse *Außenperspektive* ein und richtet sich damit beispielsweise an internationale Schülerinnen und Schüler der Auslandsschulen, wobei die Fachkomponente im sogenannten *integrierten Fremdsprachen- und Sachlernen* (Content and Language Integrated Learning: CLIL) eine Rolle spielt. DaF bezieht sich an inländischen wie internationalen Hochschulen auf den studienvorbereitenden und/oder -begleitenden Spracherwerb und meint im außeruniversitären Rahmen das Unterrichten von Experten, die oft politische oder wirtschaftliche, aber auch gesellschaftliche und akademische Interessen mit dem Zugewinn an deutscher Sprachkompetenz verbinden. Gerade in diesem Rahmen stehen die Einführung in sprachliches Handeln von Institutionen und die Vermittlung von Konzepten neben dem Einüben wissenschaftssprachlicher Strukturen sowie der Umgang mit Terminologie und Fachtexten im Mittelpunkt. Als typische DaZ-Situation gilt der normale Schulunterricht Deutschlands in seiner gesamten Fachbreite, insofern er von Schülerinnen und Schülern besucht wird,

deren Muttersprache nicht die des Ziellandes ist und die Deutsch somit in einer Art zweiten Sozialisationsprozesses erwerben. Ähnliche Erfahrungen gelten im Inland zugleich für den berufsvorbereitenden wie -begleitenden Sektor. Da in den Fällen von Deutsch als Zweitsprache der Lebensmittelpunkt generell in Deutschland liegt, bedarf es hier beispielsweise verstärkt der interkulturellen Vermittlung institutioneller Konzepte und eines Schwerpunktes auf der Herausbildung einer berufsfeldübergreifenden Handlungskompetenz mit der Förderung arbeitsplatzwie berufsbezogener mündlicher und schriftlicher Kommunikationsfähigkeit.

Gegenüberzustellen sind demnach auch die Bedingungen bzw. Zielsetzungen für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht in Abgrenzung zum Fachunterricht und dem Spezifischen des Fachsprachenunterrichts (vgl. Buhmann; Fearn 2000: 81ff.). Während ersterer zur Kommunikationsfähigkeit im Alltag befähigen soll und sich in seiner Ausgestaltung dialogisch, kreativ-assoziativ und fehlertolerant verhält, ist das Fach auf Aufgaben und Probleme hin orientiert, die es unter Bezugnahme einer gewissen fachinhärenten Methodik systemkonform zu lösen sucht. Dabei kommt den normierten Texten eine gewichtige Rolle zu, von denen ausgehend der Fachsprachenunterricht nun unter Berücksichtigung bzw. Bewusstmachung und Sensibilisierung für lernerimmanente Lehr- und Lern- sowie Wissenschaftstraditionen u.a. Arbeitsstrategien einüben und der Fachsprachenlehrende elementbezogen vorgehen kann, d.h. punktuell-strukturell fachliche Gegenstände auszuwählen und vereinfachend darzustellen berechtigt ist. In diesem Sinne bedarf es keiner tiefgreifenden fachlichen Kenntnisse des Sprachmittelnden wie oft besorgt geäußert wird, ebenso wenig wie sich der Fachmann in seiner Wissenshoheit gefährdet zu sehen braucht. Diese oft vorzufindende und destruktive Sichtweise verhindert die nötige Vernetzung und gegenseitige Unterstützung im fachgebundenen Sprachlehr- und Lernprozess.

## 2.4 Didaktische Implikationen

Welche Konsequenzen lassen sich nun aus den bisherigen Aussagen für die Unterrichtsrealität ableiten? Welche weiteren Faktoren gilt es außerdem in die Überlegungen mit einzubeziehen? Wichtig scheint zunächst auch hier die Zielgruppe klar zu fokussieren, um das richtige Maß an Gewichtung fachlicher und sprachlicher Inhalte sowie strategischer Kompetenzen zu bestimmen. In seinem Grundlagenwerk *Fachsprachen* geht Roelcke (1999: 157) von vier wesentlichen Unterrichtstypen aus und differenziert demnach in fachsprachlichen Unterricht für Experten und solchen für Laien, in allgemeinen bzw. fachübergreifenden Fachsprachenunterricht und in den speziellen einzelfachlichen Fachsprachenunterricht.<sup>1</sup> Damit geht er über die gängige Unterscheidung von Kursen hinsichtlich der fachlichen Kom-

---

<sup>1</sup> In der erweiterten dritten Auflage von 2010 hat Roelcke die Dimension um den muttersprachlichen Unterricht erweitert (175f.) und kommt damit zu acht Unterrichtstypen, was hier aber zu keiner notwendigen weiteren Differenzierung führen muss.

petenz ihrer Teilnehmenden (fachlich kompetente/teilkompetente/unbedarfte Lerner) hinaus. Des Weiteren spielt die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt für den Fachsprachenunterricht eine entscheidende Rolle. In der Regel werden Sprachkenntnisse auf gutem Mittelstufenniveau vorausgesetzt, die meisten fachsprachlichen Lehrwerke setzen auch hier mit ihrer Progression an, allerdings gibt es mittlerweile auch Versuche den Beginn des Fachsprachenunterrichts mit dem des Fremdsprachenerwerbs gleichzusetzen. Beispiele dazu werden im vierten Unterpunkt dieses Beitrags aufgeführt. Eine umfassendere Diskussion findet sich u.a. auch bei Buhlmann; Fearn (2000: 85f.).

Die Didaktik der Fachsprachenvermittlung hängt außerdem neben der Motivation der Kursteilnehmenden und ihren Bedürfnissen auch von institutionalisierten Zielvorgaben ab, woran sich wiederum die Wahl der Methoden, die der Unterrichtsmedien bzw. -materialien ausrichtet. Diese in Einklang zu bringen, Lernziele abzuleiten und sprachliche, strategische, landeskundlich-interkulturelle Lerninhalte festzulegen, die Fertigkeiten zu gewichten, Stoffauswahl und -anordnung oder auch den Grad der Progression zu bestimmen, obliegt als komplexe interdisziplinäre Aufgabe und zugleich Herausforderung den Fachsprachenlehrenden. Steinmüller (1990: 21f.) bringt in einem Vorschlag zur Ausgestaltung fachsprachlichen Unterrichts folgende acht Komponenten an: übersichtliche Lernstoffgliederung; einfache, klare, aber nicht unpräzise sprachliche Gestaltung; Zuhilfenahme visueller Hilfen; Vorentlastung und Strukturierung von Fachtexten; deren Verständnissicherung und Kontrolle; die Vermittlung von Arbeitstechniken und das Herstellen des Fachbezugs über passendes Unterrichtsmaterial, wobei er sich am Ende explizit für ein Teamteaching von DaF- und Fachlehrenden ausspricht.

### **3 Fachsprache in der Forschung**

#### **3.1 Bedarfserhebung: Das Problem der asymmetrischen Fachkommunikation**

Wo hören die Grenzen des Sprachlehrers auf und wo beginnen die Grenzen des Fachbetreuers im Rahmen der technischen Kommunikation in der Zielsprache Deutsch? Diese Frage ist aus pragmatischer Sicht ein Stolperstein in der Praxis vieler Fachsprachenlehrer. Expertengespräche und Interviews, die im Zeitraum von 2011 bis 2012 durchgeführt wurden, haben gezeigt, wie groß der Analysebedarf auf diesem Forschungsfeld ist. Eine Fachsprachenlehrerin der Leibniz-Universität in Hannover, die über acht Jahre Unterrichtspraxis mit Ingenieuren verfügt, verwendet im Gespräch in Bezug auf die Fachsprache affektive Ausdrücke wie „Ich erkläre gefühlt“ oder „Das ist alles gefühlt“ und resümiert: „Es muss em-

pirisch erforscht werden“.<sup>2</sup> Mit der Erforschung dieses *Problems* beschäftigt sich seit vergangenem Jahr ein Dissertationsprojekt an der Universität Bielefeld.<sup>3</sup>

### 3.2 Studienbeispiel: Sprachliche Schwierigkeiten internationaler Studierender

Zunächst lässt sich also fragen, mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten die internationalen Studierenden – hier am Beispiel des Studiengangs Informatik – konfrontiert werden? Die im Folgenden vorzustellende Studie gibt einen Einblick in die Bedarfserhebung der Rollenverteilung im Rahmen der asymmetrischen Fachkommunikation zwischen dem Nichtfachmann bzw. dem Fachsprachenlehrer, dem Studierenden und dem Fachmann bzw. dem Fachbetreuer. Es wurden Leitfadenterviews mit jeweils einem der entsprechenden Akteure durchgeführt: mit einem Professor Dr. Ing. für Informatik (Universität Bielefeld), mit einer Fachsprachendozentin (Dr., Deutsch für Ingenieure, Leibniz-Universität Hannover) und mit einem Studenten aus Kasachstan (FH Wildau, 7. Semester Bachelor, Studiengang: Telematik). Diese kleine Pilot-Studie beschränkt sich auf die Analyse einer einzigen Frage im Zuge des Offenen Kodierens, und zwar der eingangs erwähnten Frage, die im Rahmen eines Interviews an alle drei Akteure gestellt wurde: Mit welchen sprachlichen Schwierigkeiten werden die internationalen Studierenden des Studiengangs Telematik bzw. Informatik konfrontiert? In den Antworten zeigen sich die gegenseitigen Erwartungen, die verschiedenen Perspektiven und es lässt sich ableiten, was für einen erfolgreichen Studienprozess im Kontext der Fachsprachenkommunikation scheinbar fehlt.

Wie zu Beginn dargestellt, wird seit den 1960er-Jahren zwar Forschung auf dem Fachsprachengebiet betrieben und rückt heute wieder verstärkt in den Mittelpunkt des wissenschaftlichen wie öffentlichen Interesses, jedoch mangelt es noch immer an einer entsprechend aussagekräftigen Analyse von Bedürfnissen der beteiligten (Fach-)Kommunikationsteilnehmer. Diese Tatsache erklärt Ickler (1987: 9) unter anderem damit, dass Fachsprachen „[...] nicht vom Himmel [fallen]. Historisch wachsen sie aus den Allgemeinsprachen heraus – ein Prozess, der auf komplexe soziale Bedingungen zurückgeführt werden kann“ – und dass der Zeitgeist stets nach Innovationen und damit neuen Berufen, neuen Qualifikationen, neuen Kommunikationsformen und neuen Subsprachen verlangt. Das zeigt, wie der Prozess der gesellschaftlichen, technischen und sprachlichen Entwicklung die Herausforderungen des lebenslangen Lernens permanent generiert und damit neue Herausforderungen an die Forschung heranträgt.

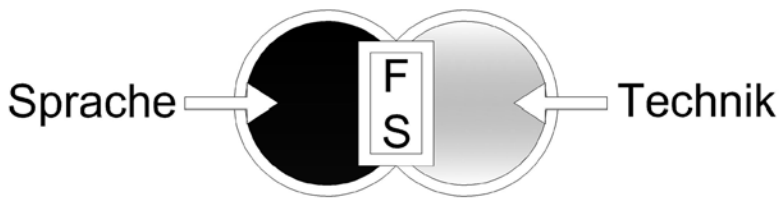
---

<sup>2</sup> Interview vom 3. Dezember 2012 (Leibniz-Universität Hannover).

<sup>3</sup> DAAD-Stipendiatin Natalya Zalipyatskikh von der Deutsch-Kasachischen Universität in Almaty, Kasachstan.

### 3.3 Fachkommunikation als zweidimensionales Phänomen

Besondere Schwierigkeiten bereitet dabei die Synthese von obengenannten Entwicklungsebenen, die das interdisziplinäre Herangehen voraussetzt. Der Fachsprachenlehrer, dessen Beruf damit signifikant für die Herausforderung der neueren Zeit steht, arbeitet stets zwischen, in und zugleich für zwei Bereiche bzw. Berufsfelder. Schematisch lässt sich dieser Gedanke folgenderweise darstellen:



**Abb. 1: Fachsprache (FS) als Verbindungselement von zwei Dimensionen.**

Abbildung 1 zeigt die beiden Dimensionen; zum einen die Welt der Technik und zum anderen die der Sprache, welche miteinander in Kontakt treten und zusammen eine neue Dimension bilden: die Fachsprache. Sie bestimmt das Arbeits- und Aufgabenfeld des Fachsprachenlehrers.

### 3.4 Nichtfachmann – Fachsprachen(-unterricht) – Fachmann

In der hier skizzierten Ausgangslage die Kommunikation der verschiedenen Akteure betreffend ergibt sich eine Dreiecksbeziehung, welche die asymmetrische Kommunikationsform repräsentiert, in der jeder Beteiligte seine eigene Perspektive und seine spezifische Erwartungshaltung einnimmt. Nachfolgende Transkriptionspassagen verdeutlichen, wie unterschiedlich die Akteure auf die Ausgangsfrage nach den sprachlichen Schwierigkeiten reagieren.

- |  |
|--|
| <p>a) Professor für Informatik:<br/>das ist natürlich* ihre deutschkenntnisse↓Überhaupt↓ überhaupt↓ das hörverständnis<br/>aber auch das leseverständnis ist durchaus ist nicht immer gegeben↓</p> <p>b) Student der Telematik:<br/>für mich hauptproblem ist**verständnis</p> <p>c) Fachsprachenlehrerin:<br/>ich frage woanders *wo ist das problem↓ ja bei der sprache ← →zum fach ↓* bei der<br/>wissenschaftssprache↓* da liegt das problem↓<br/>hören gehört genauso zu einem problem↓<br/>ein ganz wesentliches problem ist das schreiben**</p> |
|--|

Es zeigt sich, dass alle vier Fertigkeiten (auf der rezeptiven Ebene das Lesen und Hören und auf der produktiven Ebene die Kommunikation bzw. das Sprechen und Schreiben) in den Interviews angesprochen und als defizitär bei den internationalen Studierenden angesehen wurden. Hiermit soll die Gegensätzlichkeit der grundsätzlichen Standpunkte von Akteuren bei der Behandlung der Frage unterstrichen werden, die die Asymmetrie in den Erwartungen der an der Fachkommunikation Beteiligten verdeutlicht. Jeder Standpunkt lässt sich näher betrachten und kommentieren:

- a) Der Fachmann sieht die Schwierigkeiten ganz allumfassend in den „Deutschkenntnissen“, denn scheinbar existiert für den Professor als Ingenieur Sprache bloß als allgemeines Phänomen (ohne Ausdifferenzierung in einzelne Fertigkeiten oder Subsprachen wie z.B. Computersprache, Wissenschaftssprache etc.). Die Defizite in der Sprache („überhaupt“ sowohl im „Leseverständnis“ als auch im „Hörverständnis“) erschweren den Aufnahmeprozess der Studierenden (insbesondere am Anfang) bezogen auf den Lernstoff des Faches, der ohnehin an sich schon schwer ist. Dem Professor scheint bewusst, dass nicht alle internationalen Studierenden die gleichen sprachlichen Probleme besitzen und somit keine allgemeingültige Situation vorherrscht, da er selbst eine zweite Gruppe erwähnt, die sich erstaunlich schnell in den Studienprozess integriert habe und denen er ganz einfach bessere Deutschkenntnisse bescheinigt. Warum auch das Leseverständnis von IT-Studierenden besonders zu schulen sei, erschließt sich ihm bis zuletzt wohl auch deshalb nicht.
- b) Die Quintessenz des Gesprächs mit dem Studenten der Telematik zielt auf das grundsätzliche Problem des Verstehensvermögens. Er sagt aus, er begreife nicht, was im Arbeitsprozess bzw. im Unterrichtsprozess thematisiert werde und könne sich somit nicht adäquat an der Kommunikation beteiligen. Wenn die Frage schon nicht verstanden wurde, bleibt auch die Antwort undeutlich, insofern sie überhaupt formuliert werden kann. Das bezieht sich vor allem auf solche Informationen, die man nicht einfach nachschlagen und damit gegebenenfalls selbstständig nacharbeiten kann. Auf diese Weise sind stets sowohl die rezeptive als auch die produktive Ebene betroffen.
- c) Die Fachsprachenlehrerin benutzt in der Darstellung ihrer Antwort Verben wie *erkennt*, *bemerket* oder *gemerkt*, die ihre divergierenden Vorstellungen bzw. widersprüchlichen Erwartungen zum Ausdruck bringen. Die Probleme mit dem Schreiben waren eine Art Offenbarung für sie als sie angefangen hatte, in diesem Bereich zu arbeiten und so weist sie im Verlauf des Gesprächs auch daraufhin, dass die sprachlichen Probleme beim Schreiben besonders zum Vorschein kommen würden. Der Student jedoch sieht das nicht, weil er nicht schreibt. Dieser Gedanke lässt sich aber ausführlich überprüfen. Die Fachsprachenlehrerin sieht bei den Studierenden auch Probleme im Hörverstehen, aber am Ende fasst sie entscheidend zusammen, dass das Hauptproblem wohl bei der „Sprache zum Fach“ und bei der „Wissenschaftssprache“ liege. Den Be-

griff des *Problems* benutzt sie ganze neun Mal und betont damit die Relevanz für adäquate Lösungen vor allem für die verstärkte Förderung im Bereich des schriftlichen Ausdrucks auch bei so vermuteten rein technisch orientierten Studiengängen. „Wer macht das?“ – diese klassische Frage bei der Rollenverteilung stellt sich bei der Ausarbeitung eines tragfähigen fachsprachlichen Förderkonzepts insbesondere. Oft werden Aufgaben aus anderen Bereich aufgrund unklarer Zuständigkeiten hin- und hergeschoben, was u.a. durch das spezielle Phänomen der Interdisziplinarität verursacht bzw. verstärkt wird.

### 3.5 Erste Erkenntnisse

An dieser Stelle lässt sich in Bezug auf die Asymmetrie der Akteure Folgendes feststellen: Der Professor erwartet von den Studierenden „Deutschkenntnisse“; er differenziert nicht zwischen Fach- und Allgemeinsprache und verkennt dabei die Komplexität der Fachsprache. Dem Studierenden ist nicht bewusst, was ihm für das effektive Verstehen des Fachunterrichts fehlt. Die Fachsprachenlehrerin steuert gewissermaßen den ganzen Fachsprachenerwerbsprozess und ist dadurch eine Art verbindendes-vermittelndes Medium zwischen dem Fachmann und dem Studierenden, wobei sie sich im Wesentlichen an den Bedürfnissen der internationalen Studierenden orientiert. Ihre Rolle ist damit zentral in dem Beziehungs-Dreieck. Sie ist idealerweise verantwortlich für explizite Hinweise an den Fachmann und begleitet die Studierenden sprachlich.

Im Einzelnen bzw. nochmals detaillierter betrachtet bedeutet dies in der Konsequenz eine Arbeit an der unreflektierten Haltung des Professors, der alle Schwierigkeiten unter dem Begriff *Deutschkenntnisse* verallgemeinert und für die gezielten fach- wie fremdsprachintensiven Bereiche zu sensibilisieren ist. Aber auch am Beispiel des Studenten ist offensichtlich, dass von den Betroffenen selbst das Essentielle des Problems nicht konkret bezeichnet werden kann, da zunächst vor allem nicht klar zu sein scheint, was genau in den Lehrveranstaltungen eigentlich nicht verstanden wird, weshalb in der vorliegenden Studie die aufgetretenen Schwierigkeiten grundsätzlich unter den abstrakten Begriff des *Verständnisses* subsumiert wurden. Es lässt sich vermuten, dass der Student nur einzelne Wörter und ganz grob die Phasen im Prozess des Lernens versteht, wie z.B. „jetzt läuft die Diskussion“ oder „jetzt rechnet man etwas“, aber die Details und die „Schritte“ des Lernprozesses bleiben ihm wohl weitestgehend unklar. Er befindet sich im Vakuum, in einer Art hermetischer Existenz im Unterricht, die fehlende Luft ist in diesem Fall die Lexik und das Hörverstehen. Der Student sagt zwar, er habe keine Probleme beim Lesen, meint dabei aber wohl weniger die Fachliteratur, denn diese würde ihm auch einen sichereren Umgang mit dem Wortschatz ermöglichen. Ebenso wehrt er das Schreiben ab und verkennt, dass gerade dieses ihm eine erhebliche Unterstützung für die korrekte Formulierung seiner Gedanken bieten könnte, zumal es sogar schriftliche Denkstrategien gibt. Das Gesamtbild zeigt hier seinen defizitären Umgang mit Lexik und Grammatik, sein schwaches Hörver-



stehen und gestörtes Kommunikationsverhalten auf, dessen Ursachen und Zusammenwirken er sich nicht bewusst ist, was die Situation insgesamt erschwert, da der Student somit die Probleme relativiert und entsprechend vernachlässigt.

Die Fachsprachenlehrerin bezieht hierzu eine Gegenposition, sie betont die Probleme. Ihr Bewusstsein über die Schwierigkeiten der Studierenden ist am höchsten ausgebildet. Insbesondere vernichtet sie die Vorurteile über die vermeintlich zu vernachlässigenden schriftsprachlichen Fertigkeiten in der technischen Fachkommunikation.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die im Zuge des Offenen Kodierens nach der Grounded Theory Methodologie interpretierten Interviewpassagen im Detail zeigen, dass mit der Fachkommunikation bestimmte, bei den verschiedenen Akteuren bestehende Vorurteile und viel Unwissen verbunden sind, wobei das Phänomen der Interdisziplinarität eine signifikante Rolle bei der Deutung des Problems spielt.

Der Professor erwartet von den internationalen Studierenden fundierte Deutschkenntnisse ohne dabei zu differenzieren, was auch dem Student aus der Studie selbst nicht gelungen ist. Somit kommt der Fachsprachenlehrerin eine zentrale und die Asymmetrie ausgleichende Rolle zu. Ihre langjährige Berufserfahrung und damit Wahrnehmung wie auch Sensibilisierung für den komplexen Gegenstand fachsprachlicher Kommunikation prädestiniert sie für die Offenlegung studentischer Bedürfnisse und die Vermittlung zwischen den Akteuren. Hier zeigt sich aber zugleich auch, wie groß weiterhin der Bedarf an wissenschaftlich fundierter und vor allem empirischer Forschung auf diesem Gebiet ist.

#### 4 Fachsprachenvermittlung im internationalen Kontext

Mit der Gründung der Deutschen Medizinschule in Shanghai im Jahre 1907 wurde die Vermittlung von Deutsch als Fachsprache im internationalen Kontext in Gang gesetzt (vgl. Seiderer 2010). Wenn wir heute vom *internationalen Kontext* – oder von *transnationaler Bildung* – sprechen, dann meinen wir:

- a) Kooperationsprojekte zwischen ausländischen und deutschen Hochschulen, z.B. Trilaterale Kooperation zwischen dem DAAD, der türkischen Marmara Universität in Istanbul und der deutschen Leuphana Universität in Lüneburg (siehe auch unter 4.1, <http://www.kooperation-international.de/buf/tuerkei/kooperationen/deutsche-programme.html>),
- b) sogenannte „Bindestrich-Universitäten“ (Seiderer 2010), für deren Gründung zwischenstaatliche, von beiden Seiten ratifizierte Abkommen notwendig sind, z.B. Deutsch-Kasachische Universität oder Türkisch-Deutsche Universität (siehe unter 4.1),
- c) private Universitäten im Ausland, die in Kooperation mit deutschen Hochschulen gegründet wurden, z.B. Deutsche Universität Kairo sowie

- d) sonstige Projekte oder Fachsprachenkurse, die von diversen Trägern bzw. Anbietern durchgeführt wurden und werden.

Im Folgenden stellen wir drei Fachsprachenvermittlungskonzepte aus dem internationalen Kontext vor: Als einziges Auswahlkriterium gilt dabei die Tatsache, dass alle Autorinnen dieses Beitrags an einem der drei Projekte mitgearbeitet haben und somit aus der Praxis berichten können.

## 4.1 Beispielmodelle

### a) *Marmara-Projekt*

*Zielsetzung:* Das Marmara-Projekt war ein vom DAAD gefördertes, bilaterales Hochschulprojekt zwischen der Marmara Universität in Istanbul und der Leuphana Universität in Lüneburg zur Etablierung der deutschsprachigen Studiengänge für BWL und Wirtschaftsinformatik, mit dem Ziel vor Ort qualifizierte Fachkräfte für die in der Türkei ansässigen deutschen Unternehmen auszubilden. 1991 wurde es ins Leben gerufen und bis 2009 vom DAAD finanziell und personell unterstützt. Nach Auslaufen des offiziellen Kooperations- und Förderabkommens bestehen die beiden Abteilungen derzeit noch fort.

*Fächer und Fachsprachen:* Es wurden die Fächer BWL und Wirtschaftsinformatik in deutscher Sprache angeboten, denen ein obligatorisches Sprachvorbereitungsjahr vorausging. Zusätzlich wurden studienbegleitend für vier Semester folgende fachsprachenkompetenzfördernde Lehrveranstaltungen durchgeführt:

- Deutsch 1 und 2 mit je 2 SWS zu Studiertechniken/Wissenschaftlichem Arbeiten und 2 SWS zum Fertigkeitstraining mit der Übung fachsprachlicher/wissenschaftssprachlicher Strukturen,
- Deutsch 3 und 4 mit 2 SWS zum Thema der Interkulturellen Wirtschaftskommunikation/Arbeitswelten und 2 SWS Fertigkeitstraining mit Übungen zu fachsprachlichen Strukturen und Präsentationstechniken.

*Strukturelles und curriculares Konzept<sup>4</sup> für die Fachsprachenvermittlung:* Während die Entwicklung des strukturellen Konzepts für die Sprachvorbereitung die Fremdsprachenhochschule der Marmara Universität übernahm, oblag diese Aufgabe im Bereich der studienbegleitenden Kurse der dort tätigen DAAD-Lektorin. Ein curriculares Konzept wurde aufgrund schwieriger institutioneller Rahmenbedingungen nur im Ansatz entwickelt und bestand hauptsächlich aus der Grobgliederung der Semesterinhalte.

---

<sup>4</sup> Unter *strukturellem Konzept* verstehen die Autorinnen ein Dokument (oder ein Gedankengut in den Köpfen der Beteiligten), in dem in erster Linie die Rahmenbedingungen, die Organisation sowie praktische Umsetzung einer Bildungsmaßnahme zu einem festgelegten Zeitpunkt erläutert werden. Als *curriculares Konzept* wird hingegen ein Dokument bzw. ein Gedankengut verstanden, in dem vordergründig einheitliche Ziele, Inhalte und Methoden einer Bildungsmaßnahme formuliert sind.

*Lehrmaterialien und -person(en):* In der Sprachvorbereitungskursen wurde zuletzt überwiegend mit Studio d unterrichtet, aber auch Optimal und Aspekte kamen zum Einsatz. Ein Fachbezug wurde hier nur rudimentär über eigene Zusatzmaterialien und kleinere studentische Präsentationen und Projekte hergestellt. Die studienbegleitenden Kurse arbeiteten hauptsächlich mit einem Reader, in dem Kopien aus diversen fachsprachlichen Lehrwerken von der DAAD-Lektorin zusammengestellt und mit selbst entwickelten Lehrmaterialien ergänzt wurden. Diese sind nicht frei zugänglich, können jedoch auf Anfrage eingesehen werden. An der Fremdsprachenhochschule war ein festes Team aus zwölf Ortslektoren und einer Koordinatorin ansässig, die mit dem DAAD-Lektorat zusammenarbeiteten, das die Leitung und personelle Besetzung der studienbegleitenden Kurse überwiegend selbstständig handhabte.

*Leistungskontrolle:* Jeweils zu Semesterbeginn wurden Einstufungsprüfungen, zur Semesterhalbzeit und am Semesterende Sprachstandprüfungen durchgeführt, die von der DAAD-Lektorin – und was die Vorbereitungskurse betraf gemeinsam mit deren Koordinatorin – in Anlehnung an die TestDaF-Prüfungsstandards entwickelt wurden.

*Evaluierung:* Weder zur Projektdurchführung noch zum Projekterfolg gibt es frei zugängliche Zahlen oder Informationen. Aus Gesprächen mit den Absolventen ist lediglich bekannt, dass die Mehrheit einen Arbeitsplatz bei einem deutschen Unternehmen in der Türkei hat finden können.

#### b) Deutsch-Kasachische Universität (DKU)

*Zielsetzung:* Die Deutsch-Kasachische Universität DKU wurde 1999 als private Initiative von zwei deutschen Lektoren und einer kasachischen Germanistin gegründet. Seit 2007 wird die DKU, deren Hauptziel in der Ausbildung besonders qualifizierter Fachkräfte mit interkultureller und mehrsprachiger Kompetenz liegt (vgl. DKU: Mission und Vision), vom DAAD aus Fördermitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung sowie des Auswärtigen Amtes unterstützt. 2008 wurde ein Abkommen zwischen dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Kasachstan und dem Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland zur Unterstützung der DKU unterzeichnet.

*Fächer und Fachsprachen:* Der Hochschulbetrieb begann 1999 mit den Fächern Wirtschaft und Internationale Beziehungen. 2007 wurden neue interdisziplinäre Studiengänge in den Bereichen Wirtschaftswissenschaften, Wirtschaftsingenieurwesen und Ingenieurwissenschaften gegründet. In allen Studiengängen werden studienbegleitende Fachsprachenkurse angeboten.

*Strukturelles und curriculares Konzept für die Fachsprachenvermittlung:* Das strukturelle Konzept wurde von der Prorektorin für Lehre und Studium an der Deutsch-Kasachischen Universität in Kooperation mit dem DAAD entwickelt. Ein curriculares Konzept steht noch aus.

*Lehrmaterialien und -personen:* In den Fachsprachenkursen der DKU werden kurstragende Lehrwerke sowie selbst entwickelte Materialien eingesetzt. Zur Durchfüh-

zung der Kurse werden Ortslehrkräfte eingesetzt: In regelmäßigen Abständen werden Fachreferenten aus Deutschland eingeladen, die im Rahmen der Kurse Fachvorträge auf Deutsch halten.

*Leistungskontrolle:* Am Semesterende werden von den Ortslehrkräften entwickelte Prüfungen durchgeführt, die für alle DKU-Studierende obligatorisch sind. Ansonsten werden an der DKU fakultative TestDaF-Prüfungen angeboten.

*Evaluierung:* 2007 wurde eine umfassende akademische Evaluierung der DKU durchgeführt.

### c) *Türkisch-Deutsche Universität*

*Zielsetzung:* Die Türkisch-Deutsche Universität startete zum Wintersemester 2013/2014 mit dem Ziel, „die besten Errungenschaften türkischer und deutscher Hochschultradition in Forschung und Lehre“ (vgl. TAU: Allgemeines) zu verbinden.

*Fächer und Fachsprachen:* Neben den Studiengängen Rechts-, Natur-, Wirtschafts-, Verwaltungs-, Kultur- und Sozialwissenschaften sollen auch studienvorbereitende und -begleitende Fachsprachenkurse angeboten werden.

*Strukturelles und curriculares Konzept für die Fachsprachenvermittlung:* Für studienvorbereitende und -begleitende Fachsprachenkurse wurde 2009 ein strukturelles und curriculares Konzept von Koreik und Althaus entwickelt.<sup>5</sup>

*Lehrmaterialien und -personen:* Für die studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutsch- sowie Fachsprachenkurse an der Türkisch-Deutschen Universität wurden die Lehrwerke *Begegnungen* (Niveau A1, Buscha; Szita 2007) und zunächst *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben* (Niveau A2/B1, Levy-Hillerich; Serena; Baric; Cickovska 2009), dann aber wegen der Einheitlichkeit nach dem Erscheinen *Erkundungen* (Niveau B2/C1, Buscha; Raven 2010) ausgewählt. Für die Auswahl dieser Lehrwerke waren u.a. folgende Aspekte entscheidend: Aktualität, strukturierter Aufbau, vor allem schnelle Progression sowie hochschulbezogene Themen.

Mit dem Lehrwerk *Begegnungen* beginnt für die Studienanfänger der allgemeinsprachliche Deutschunterricht, in dem zunächst noch keine fachsprachlichen Inhalte behandelt werden. Der studienvorbereitende Fachsprachenunterricht setzt mit der fünften Lektion ein.

Auf Grundlage von studienrelevanten Texten, die in Absprache mit den entsprechenden Lehrpersonen der einzelnen Fachsprachen ausgewählt wurden, wurden im TDU-Projekt an der Universität Bielefeld mit Mitteln des BMWF zudem fachsprachliche Materialien entwickelt, deren Veröffentlichung nach einer Probephase vorgesehen ist. Die besondere Herausforderung war dabei die Verzahnung von allgemeinsprachlichen und fachspezifischen Aspekten. Die Zusatzmaterialien bieten für spezielle fachsprachliche Elemente die Möglichkeit fachspezifische Aspekte anhand authentischer Fachtexte (z.B. Uni-Skripte und Video-

---

<sup>5</sup> Prof. Dr. Uwe Koreik ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld und als Vizepräsident (K-TDU) verantwortlich für den Aufbau des Sprachenzentrums der TDU. Dr. Hans-Joachim Althaus ist Leiter des TestDaF-Instituts sowie Geschäftsführer der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V.

aufzeichnungen von Seminaren an deutschen Hochschulen) einzuarbeiten und zu vertiefen.

Was die Lehrpersonen betrifft, so beginnen zum ersten Wintersemester zunächst vier DAAD-Lektorate und sechs Sprachassistenzen, die von zwei Ortslehrkräften (geplant sind vier) in der Fachsprachenvermittlung unterstützt werden. Außerdem sind regelmäßige Besuche von Fachreferenten aus Deutschland (inklusive Fortbildungsseminare) ähnlich wie bei der DKU Bestandteil des Lehrkonzepts.

*Leistungskontrolle:* Um vor Studienbeginn individuelle Lernvoraussetzung der Studierenden zu erfassen, ist geplant den standardisierten Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache (onDaF) einzusetzen. Das Fachstudium soll erst dann aufgenommen werden können, wenn die TestDaF-Prüfung erfolgreich (14-16 Punkte, kein Prüfungsteil unter 3) bestanden wurde. In der Realität des schwierigen Anfangs kann wegen des Termindrucks (die Prüfungsergebnisse müssen eine Woche nach dem Aufnahmetest vorliegen) nur mit einer *Auslands-DSH* gearbeitet werden, und die Niveaueinstufung in das Sprachvorbereitungsjahr wird mangels ausreichender Computerausstattung aktuell mit einem C-Test im Papierformat erfolgen.

*Evaluierung:* Eine Evaluierung hat noch nicht stattgefunden, da die Universität und das Sprachenzentrum erst zum Wintersemester 2013/2014 ihre Arbeit aufnehmen werden.

#### 4.2 Lehrwerke und Materialien für die studienvorbereitenden und -begleitenden Deutsch- und Fachsprachenkurse

Alle Autorinnen dieses Beitrags waren je in eines der unter Punkt 4.1 genannten Projekte involviert, die unterschiedliche Fachsprachen zum Schwerpunkt haben bzw. hatten und die u.a. die Auswahl an recherchierten Fachsprachen für Tabelle 1 begründet.<sup>6</sup> So war stets einer der ersten Schritte in dem jeweiligen Projekt für die entsprechende Fachsprache passende Lehrwerke bzw. Materialien zu recherchieren.<sup>7</sup>

Aus dieser Recherche hat sich die nachfolgende Liste zu Lehrwerken in unterschiedlichen Fachbereichen ergeben, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Die Liste stellt eine Auswahl von Lehrwerken aus den letzten zehn Jahren dar, da aktuelle Lehrwerke u.a. neuere didaktische Implikationen und/oder die neuesten Erkenntnisse aus der Fachsprachenforschung berücksichtigen. Teilweise sind in den Lehrwerken keine Niveaangaben vorgegeben, so dass eine Einordnung unsererseits erfolgte (siehe Niveau B1 Rechts- sowie Inge-

---

<sup>6</sup> Da die Fachsprache Medizin einen Schwerpunkt in der Fachsprachenforschung darstellt (Schön; Schrimpf 2010: 49), wurde diese mit aufgenommen.

<sup>7</sup> In den unter 4.1 genannten Projekten wurden zudem Lehrmaterialien entwickelt, da es für die gewünschte Fachsprache bzw. das entsprechende Niveau kein Lehrwerk auf dem Markt gibt bzw. zu dem Zeitpunkt gab.

neurwissenschaften) oder das Lehrwerk ohne Niveauangabe angegeben wurde (siehe unter Medizin). Mit *DUO – Deutsch Uni Online* liegt ein Online-Angebot für das Lernen von Fachsprachen vor, das z.B. neben dem Präsenzunterricht als Vertiefungsangebot für Selbstlernphasen genutzt werden kann. Zurzeit gibt es Kurse auf der Niveaustufe C1 für die folgenden Fachsprachen: Wirtschaft, Jura, Medizin, Naturwissenschaften (Biologie, Chemie Physik), Bio (Forstwirtschaft, Agrarwissenschaft, Ernährungswissenschaft), Psycholinguistik, Kulturwissenschaften sowie Technik (Ingenieurwissenschaften).

Zudem wurde eine Auswahl an Büchern unter dem Punkt *Wissenschaftssprache* zusammengestellt, die für die Fachsprachenarbeit ebenfalls bereichernd genutzt werden können (siehe Tabelle 2). So enthält das Buch von Ohm; Kuhn; Funk (2007) beispielsweise hilfreiche Anleitungen zur Einführung von wichtigen fachsprachlichen Themen wie *Definitionen erkennen und verstehen* oder *Ersatzformen erkennen und verstehen*. Jahr hat u.a. eine nützliche Sammlung von Sprachhandlungen zusammengestellt, die für die Fachsprachenarbeit bzw. -didaktik eingesetzt werden können. Dazu gehören Basis-Sprachhandlungstypen wie Assertiva, Kommissiva, Deklarativa und Expressiva (vgl. dazu Jahr 2005: 239) sowie weitere Sprachhandlungstypen, mit denen die fachliche Kommunikation vollzogen wird, und zwar: darlegen, argumentieren, verallgemeinern, schlussfolgern, beweisen, begründen, explizieren, definieren und klassifizieren (ebd.).

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, liegt – im Gegensatz zum Anfängerniveau (A1-A2) sowie zum Niveau C2 – vor allem für das Niveau B1 eine Mehrzahl an Lehrwerken vor.

**Tab. 1: Fachsprachenlehrwerke**

	A1 <sup>8</sup>	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Betriebswirtschaftslehre</b>	Unternehmen Deutsch. Grundkurs (A1 bis A2)		<ul style="list-style-type: none"> <li>• DUO<sup>9</sup> (Businesspraxis)</li> <li>• Kommunikation in der Wirtschaft</li> <li>• Geschäftskommunikation, Verhandlungssprache</li> </ul>	Wirtschaftskommunikation Deutsch	DUO	
			Unternehmen Deutsch. Aufbaukurs (B1 bis B2)			

<sup>8</sup> Die Niveauangaben orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER).

<sup>9</sup> [http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/kurse\\_preise.do?do=kursmodule](http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/kurse_preise.do?do=kursmodule) (01.06.14).

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Rechtswissenschaften</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtssprache</li> <li>• Deutsch als Fremdsprache für Juristen</li> <li>• Deutsche Rechtssprache. Ein Arbeitsbuch</li> </ul>		DUO	
				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deutsch für JuristInnen (B2 bis C2)</li> <li>• Das BGB für ausländische Studierende – Übungen zu Rechtssprache und Methodik</li> <li>• Rechtsdeutsch für Juristen</li> </ul>		
<b>Medizin</b>			Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen		DUO	
			Deutsch im Krankenhaus neu (A2-B2)			
			Deutsch für Gesundheits- und Pflegeberufe (A2-B1)			
<b>Ingenieurwissenschaften</b>			Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften		DUO	
			Kommunikation in der Metall- und Elektrotechnik (B1/B2)			

**Tab. 2: Bücher zum Thema Wissenschaftssprache**

<b>Wissenschaftssprache</b>
<p>Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt/Main: Lang.</p> <p>Jahr, Silke (2011): Wissenschaftsdeutsch. Argumentationsstrukturen, Sprachhandlungen, Ausdruck von Emotionen. Berlin: Booksbaum.</p> <p>Ohm, Udo; Kuhn, Christina; Funk, Hermann (2007): Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster u.a.: Waxmann. (<a href="http://www.sprachtraining-beruf.de/">http://www.sprachtraining-beruf.de/</a>).</p> <p>Schade, Günter (2009): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel. 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.</p>

Hilfreich kann diese Aufstellung für diejenigen sein, die in einem der aufgeführten Fachbereiche tätig sind wie z.B. Fachsprachenlehrer oder Mitarbeiter in Projekten, die sich mit einer der Fachsprachen beschäftigen. Aber auch für alle, die sich eine Fachsprache aneignen möchten, kann diese Liste eine erste Orientierung liefern. DUO eignet sich zudem auch für Interessierte im Ausland, da der Zugriff nach

Anmeldung von jedem PC möglich ist. Die Kosten für die jeweiligen Kurse können auf der Homepage<sup>10</sup> nachgelesen werden.

## 5 Fazit

Die im Titel unseres Aufsatzes gestellte Frage „Alles unter DaF und Fach?“ kann leider nicht mit einem eindeutigen *Ja* beantwortet werden. Wir müssen mehrere Defizite konstatieren, möchten aber auch gleichzeitig *Handlungsempfehlungen* formulieren:

- a) Auf dem Feld der Fachsprachendidaktik wird immer noch herumgeirrt: Damit haben vor allem DaF-Lehrende zu kämpfen, die zielgruppenorientierten Fachsprachenunterricht anbieten sollen.  
→ Als Richtschnur könnte unserer Meinung nach der mehrdimensionale und zielgruppenorientierte Fachbezug dienen. Unter *mehrdimensionalem Fachbezug* verstehen wir dabei die „sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach“, die sich nach Baumann (zitiert nach Kalverkämper 1998: 15) auf interkultureller, sozialer, kognitiver, inhaltlich-gegenständlicher, funktionaler, stilistischer und nicht zuletzt semantischer Ebene etabliert (siehe unter Punkt 2). Der Begriff *zielgruppenorientiert* impliziert ferner die gegenseitige Abwägung der Erforderlichkeit und Angemessenheit in Bezug auf die Motivation und das Verwendungsinteresse hin, was je nach Fachsprachenunterrichtskontext herauszufinden und für die konkrete Unterrichtsgestaltung fruchtbar zu machen ist (z.B. mithilfe einer empirischen Bedarfsanalyse).
- b) Es wird zu wenig Forschung zum fachbezogenen DaF-Unterricht betrieben.  
→ „Die Leistung der Wissenschaft besteht doch nicht in der Beschreibung ihrer Gegenstände, sondern in ihrer genauen Benennung“ (Nicolini 2011: 15). Unser Beispiel *Bedarfserhebung* zeigt, dass die Perspektive des Fachsprachenlehrers zentral in der asymmetrischen Fachkommunikation ist, aber es bleibt noch unklar, mit welchen Schwierigkeiten die Fachsprachenlehrer im Rahmen des Fachsprachenunterrichts konfrontiert werden und wie sie ihre Probleme bewältigen, wie sie ihre Materialien entwickeln, wie sie den Fachsprachenunterricht vorbereiten, wie zufrieden sie mit ihrer Rolle sind und welche Instrumente sie für die Evaluierung des eigenen Unterrichtes verwenden. Dazu fehlen die Erfahrungsberichte der Fachsprachenlehrer, Studien und empirische Untersuchungen mit Interviews sowie entsprechende Unterrichtsbeobachtung.

---

<sup>10</sup> <http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/index.do?do=index&lang=de> (01.06.14).



- c) Den unter 4.1 dargestellten Projekten liegen zum Teil nur strukturelle und zum Teil nur curriculare Konzepte zugrunde. Außerdem fehlt es diesbezüglich an einem zentralisierten und *institutionalisierten* Austausch.
- Eine frei zugängliche Dokumentation und eine damit verbundene sinnvolle Nutzung vorhandener Expertise sowie einhergehender nachhaltiger Sicherung von erkenntnisgeleiteten Erfahrungen für die interessierte Fachwelt würden wir u.a. im Sinne der Qualitätssicherung sehr begrüßen. Bereits entwickelte Konzepte könnten z.B. online im *Center für den berufs- und fachbezogenen Fremdsprachenunterricht* veröffentlicht und kommentiert werden (<http://www.idial4p-center.org/>).
- d) Das Rad muss nicht immer wieder neu erfunden werden, aber genau das passiert, wenn zum einen fachspezifisches Unterrichtsmaterial (selbst) erstellt werden muss und zum anderen immer wieder von Neuem nach geeigneten Lehrmaterialien für die Vermittlung von Fachsprache Deutsch gesucht wird.
- Es wäre wünschenswert, Handreichungen für Lehrkräfte oder eine am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angelehnte Referenzbeschreibung mit Niveaubeschreibungen, Lernzielbestimmungen und fachsprachlichen Mitteln – wozu wir hier auch die vielfach erwähnten Strategien und Arbeitstechniken zählen – zu entwickeln, damit Abhilfe bei der Lehrplanentwicklung, der inhaltlichen Gestaltung von fachsprachlichen Lehrmaterialien und Prüfungen sowie bei der Planung und Durchführung von Fachsprachenkursen geschaffen wird. Außerdem wäre es sinnvoll, eine kommentierte Bibliografie geeigneter Lehr- und Lernmaterialien für Fachsprachen – ähnlich wie die Bibliografie von Kühn und Mielke (2012) – aber auch eine Sammlung entwickelter Lehrmaterialien aus unterschiedlichen Projekten, die z.T. DAAD-gefördert im Ausland laufen, wie das aktuelle Beispiel zum georgischen Rechtsprachenlehrwerk *Rechtsdeutsch für Juristen* in Tabelle 1 zeigt, online zur Verfügung zu stellen und diese regelmäßig zu aktualisieren.

## Literatur

- Becker, Norbert; Braunert, Jörg; Schlenker, Wolfram (2004): *Unternehmen Deutsch. Grundkurs*. Stuttgart: Klett.
- Braunert, Jörg; Schlenker, Wolfram (2005): *Unternehmen Deutsch. Aufbaukurs*. Stuttgart: Klett.
- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. 6., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Tübingen: Narr.

- Buscha, Anne; Linthout, Gisela (2007): *Geschäftskommunikation. Verhandlungssprache. Wortschatz, Sprechfertigungsübungen und ausgewählte Grammatik für Deutsch als Geschäfts- und Verhandlungssprache*. Neuausgabe. 1. Auflage. Ismaning: Hueber.
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia (2007): *Begegnungen – Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau A1+*. Leipzig: Schubert.
- Buscha, Anne; Raven, Susanne (2010): *Erkundungen – Deutsch als Fremdsprache. Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch. Sprachniveau B2/C1*. Leipzig: Schubert.
- Chachanidze, Eter; Chakhnashvili, Tamar (2013): *Rechtsdeutsch für Juristen*. Tiflis. (<https://www.sites.google.com/site/rechtsdeutschfuerjuristen/rechtsdeutschfuer-juristen-pdf-version>) (01.06.14).
- DKU – Deutsch-Kasachische Universität. ([http://de.dku.kz/index.php?title=Mission\\_und\\_Vision](http://de.dku.kz/index.php?title=Mission_und_Vision)) (01.06.14).
- DUO – Deutsch-Uni Online. München: Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g.a.s.t.). ([http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/kurse\\_preise.do?do=kursmodule](http://www.deutsch-uni.com/gast/duo/info/kurse_preise.do?do=kursmodule)) (01.06.14).
- Eismann, Volker (2008): *Wirtschaftskommunikation Deutsch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fearns, Anneliese (1998): Methoden des fachbezogenen Unterrichts Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin u.a.: de Gruyter, 961-965.
- Fearns, Anneliese; Lévy-Hillerich, Dorothea (2009): *Kommunikation in der Wirtschaft*. Berlin: Cornelsen.
- Firnhaber-Sensen, Ulrike; Kölling, Hans; Rodi, Margarete (2009): *Deutsch im Krankenhaus neu*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fiß, Sabine (1994): Podiumsdiskussion. Deutschsprachige Fachkommunikation – Fach-, Berufs- und Wissenschaftssprache? Kennzeichnung – Abgrenzung – Überscheidungen. In: Dies. (Hrsg.): *Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache 39), 57-62.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Goethe-Institut (2005): *Deutsch als Fremdsprache für Juristen. Multimediales Lehr- und Lernprogramm*. München: Goethe-Institut.
- Gross, Michaela; Arndt, Holger-Michael (2005): *Deutsch für JuristInnen*. Wien: Österreich Institut (Materialienreihe Fachsprache Deutsch).

- Hahn, Walter von (1983): *Fachkommunikation: Entwicklung, Linguistische Konzepte, Betriebliche Beispiele*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Haider, Barbara (2010): *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: facultas.
- Haider, Barbara; Laimer, Thomas (2007): *Deutsch für Gesundheits- und Pflegeberufe*. Wien: Österreich Institut.
- Hoffmann, Lothar (1984): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Ickler, Theodor; Sprissler, Manfred (Hrsg.) (1987): *Standpunkte der Fachsprachenforschung. Forum angewandte Linguistik. Objektivierung der Sprache im Fach – Möglichkeiten und Grenzen*. Tübingen: Narr.
- IQ-Arbeitspapier (2008): *Berufsbezogener Deutschunterricht – Qualitätskriterien*. ([http://www.proqua.de/data/93\\_qualittskriterien\\_bod1sablewski.pdf](http://www.proqua.de/data/93_qualittskriterien_bod1sablewski.pdf)) (01.06.14).
- Jahr, Silke (2008): Sprachhandlungstypen in Fachtexten und deren Vermittlung im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache 79), 237-246.
- Kalverkämper, Hartwig (1998): Fach und Fachwissen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1-24.
- Karmann, Christine (2009): *Engagement für die Bildung*. ([http://deutsche-allgemeinezeitung.de/?option=com\\_content&task=view&id=1698&Itemid=28](http://deutsche-allgemeinezeitung.de/?option=com_content&task=view&id=1698&Itemid=28)) (01.06.14).
- Kühn, Günter; Mielke, Tomas M. (Hrsg.) (2012): *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt: Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lévy-Hillerich, Dorothea (2005): *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, Dorothea (2006): *Kommunikation in der Metall- und Elektrotechnik*. Berlin: Cornelsen.
- Lévy-Hillerich, Dorothea; Serena, Silvia; Baric, Karmelka; Cickovska, Elena (Hrsg.) (2009): *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben. Studienbegleitender Deutschunterricht*. Band 1. Sprachniveau A2/B1. Milano: Arcipelago Edizioni.

- Lippmann, Susan; Scholz, Lydia (2013): *Das BGB für ausländische Studierende – Übungen zu Rechtsprache und Methodik. Einführung in BGB AT und Allgemeines Schuldrecht*. Heidelberg: Müller (JURIQ Erfolgstraining).
- Möhn, Dieter; Pelka, Roland (1984): *Fachsprachen. Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Nicolini, Maria (2011): *Wissenschaft ist Sprache. Form und Freiheit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch*. Klagenfurt: Wieser.
- Roelcke, Thorsten (1999): *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. 3., neubearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Schmidt, Wilhelm (1969): Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprachen. In: *Sprachpflege* 18, 10-21.
- Sanders, Gerald G. (2004): *Deutsche Rechtsprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen; Basel: Francke.
- Schön, Almut; Schrimpf, Ulrike (2010): Fachkommunikation in der Medizin – Konzeption und Durchführung von Kommunikationskursen und E-Learning im Bereich „Fachsprache Medizin“ mit interkulturellem Fokus. In: *GFL – German as a foreign language* 1, 49-70. ([http://www.gfl-journal.de/1-2010/Schoen\\_Schrimpf.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2010/Schoen_Schrimpf.pdf)) (01.06.14).
- Schrimpf, Ulrike; Bahnemann, Markus (2012): *Deutsch für Ärztinnen und Ärzte. Kommunikationstraining für Klinik und Praxis*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin u.a.: Springer.
- Schrimpf, Ulrike; Becherer, Sabine; Ott, Andrea (2012): *Deutsch für Pflegekräfte. Kommunikationstraining für den Pflegealltag*. Berlin u.a.: Springer.
- Schroth-Wiechert, Sigrun (2011): *Deutsch als Fremdsprache in den Ingenieurwissenschaften. Formulierungshilfe für schriftliche Arbeiten in Studium und Beruf*. Berlin: Cornelsen.
- Seiderer, Sophia (2010): *Exportschlager Uni*. (<http://www.welt.de/7230123>) (10.07.13).
- Simon, Heike; Funk-Baker, Gisela (2009): *Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtsprache*. 4. neubearbeitete Auflage. München: Beck.
- Steinmüller, Ulrich (1995): *Deutsch als Fremdsprache im Ingenieurstudium. Zielsprache Deutsch* 26/3, 143-147.
- TAU – Türkisch-Deutsche Universität. (<http://www.tau.edu.tr/universitat/allgemeines>) (01.06.14).

# Selbstbestimmung und Selbststeuerung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache am Beispiel der arbeitsplatzbezogenen Alphabetisierung

*Eva Dammers, Alexis Feldmeier & Claudia Kubnen (Münster, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Die zuletzt veröffentlichten Studien zur Lese- und Schreibkompetenz von Erwachsenen in Deutschland offenbaren eine alarmierende Situation. Bereits die leo. – Level-One Studie hatte 2011 belegt, dass 7,5 Mio. Erwachsene im Alter von 18-64 Jahren als funktionale Analphabeten gelten (Grotlüschen; Riekmann 2012: 4). Diese Zahl entspricht 14,5% der arbeitsfähigen Bevölkerung in Deutschland. Von besonderem Interesse ist, dass innerhalb der untersuchten Stichprobe die Gruppe der Erwachsenen mit Migrationshintergrund<sup>1</sup> überproportional repräsentiert sind. Während Menschen mit Migrationshintergrund laut dem Statistischen Bundesamt Anfang Mai 2011 ca. 19% der Bevölkerung ausmachen (Pressemitteilung Statistisches Bundesamt 2013), geben 3,1 Mio. Teilnehmer der leo. –Level-One Studie an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu haben, was 41,8% der Stichprobe bedeutet (ebd.: 8). Die hohen Analphabetismuszahlen in Deutschland, die die leo.-Studie belegt, werden durch die jüngsten Ergebnisse der PIAAC-Studie (2013) untermauert, laut der Erwachsene in Deutschland hinsichtlich der Lesekompetenz „statistisch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt“ liegen (Rammstedt 2013: 13) und auch in dieser Studie wird betont, dass die Gruppe der Menschen mit Mi-

---

<sup>1</sup> Zur Definition des Begriffs siehe Statistisches Jahrbuch (2013: 64).

grationshintergrund schlechter abschneidet als die jeweilige autochthone Bevölkerungsgruppe: „In fast allen Ländern erzielen Erwachsene mit Migrationshintergrund im Durchschnitt geringere Kompetenzwerte als jene ohne Migrationshintergrund“ (ebd.: 15). Hervorgehoben wird zudem, dass die Kompetenzunterschiede zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern in Deutschland im Vergleich zu klassischen Einwanderungsländern wie etwa die USA oder Canada größer sind (ebd.).

Dabei werden in Deutschland Menschen mit wenig oder keinen schriftsprachlichen Kompetenzen seit ca. 30 Jahren unterrichtet, und mit der Schaffung der zum Teil verpflichtenden Integrationskurse hat die Grundbildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten seit 2005 deutlich an Gewicht gewonnen. So beträgt der prozentuale Anteil von neuen Teilnehmenden an Alphabetisierungskursen von 2005 bis 2012 ca. 10,7% (vgl. BAMF 2013: 4) und der Anteil an Alphabetisierungskursen bezogen auf alle im Jahr 2012 begonnenen Integrationskurse erreicht 15,8% (ebd.: 16). Trotz dieser Zahlen ist das Phänomen der Schriftunkundigkeit unter Erwachsenen (mit Migrationshintergrund) kaum Gegenstand von Forschung gewesen. Erst in den letzten Jahren hat die Erforschung des Analphabetismus und der Alphabetisierungsarbeit im Rahmen von zwei Forschungsprogrammen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung eine gesicherte Basis erhalten. Während im ersten Förderschwerpunkt des BMBF von 2007 bis 2012 zahlreiche Projekte allgemein zum Thema „Alphabetisierung und Grundbildung“ durchgeführt wurden (siehe [www.alphabund.de](http://www.alphabund.de); BVAG 2008), sind seit 2012 weitere Projekte im Rahmen des zweiten Förderschwerpunktes auf das Thema „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ ausgerichtet. Im Rahmen dieses zweiten Forschungsprogramms wird am Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität ein dreijähriges Forschungsprojekt in Kooperation mit dem Internationalen Bund Bielefeld mit dem Ziel durchgeführt, individuelle Zugänge in der arbeitsplatzbezogenen Grundbildungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten zu untersuchen (siehe auch [www.uni-muenster.de/germanistik/alphaportfolio](http://www.uni-muenster.de/germanistik/alphaportfolio)).

## **2 Grundlegende Informationen zum Forschungsprojekt und wichtige Arbeitsziele**

Das übergeordnete Ziel des Projektes ist, einen unterrichtsmethodischen Ansatz zu begründen, der die Arbeitsplatzorientierung in den Alphabetisierungsunterricht integrieren kann. Zu beachten ist hierbei, dass der Bezug zum Arbeitsplatz oder Beruf in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten bis heute keine nennenswerte Rolle spielt. So wird im Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs nur oberflächlich auf das Thema Arbeitsplatz/Beruf hingewiesen (Feldmeier 2009). Die Vorstellung, dass der Arbeitsplatz- oder Berufsbezug erst ab einem höheren zweitsprachlichen Niveau zu behandeln sei, zeigt sich ebenfalls im

Verständnis der berufsbezogenen Deutschförderung im Rahmen der ESF-BAMF-Kurse, bei denen der vorherige Besuch eines Integrationskurses vorausgesetzt wird (BAMF 2011); somit wird in der Regel das B1-Niveau erwartet. Auch in den zurzeit vorhandenen Unterrichtsmaterialien für den arbeitsplatz- und berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache wird in der Regel vom Vorhandensein zweitsprachlicher Kompetenzen auf dem B1/B2-Niveau ausgegangen. Aus den beschriebenen Gründen wird deutlich, dass mit der Integration des Arbeitsplatzbezugs in die Alphabetisierungsarbeit bisher unbekanntes Terrain betreten wird. Die Teilnehmenden in Alphabetisierungskursen haben die schwierige Aufgabe, Deutsch als Zweitsprache und gleichzeitig in dieser von ihnen wenig oder nicht beherrschten Sprache das Lesen und Schreiben zu lernen. Hinzu kommt beim vorliegenden Projekt die Behandlung arbeitsplatzbezogener Inhalte. Insbesondere für das Niveau A1/A2 fehlen hierzu die Konzepte und geeigneten Unterrichtsmaterialien. Ein wichtiges Arbeitsziel des Projektes ist deshalb, in Kooperation mit Experten der Alphabetisierungsarbeit praxiserprobte Materialien zu entwickeln, mit denen das Thema Arbeitsplatz in den Alphabetisierungskurs integriert werden kann. Beachtet werden sollte hierbei, dass diese Materialien nicht für den kurstragenden Einsatz konzipiert sind. Vielmehr sollen bestehende Konzepte (z.B. das Konzept für Integrationskurse (Feldmeier 2009) oder kurstragende Lehrwerkskonzepte) mit Hilfe geeigneter unterrichtsmethodischer Ansätze ergänzt werden. Weiter ist zu beachten, dass die Heterogenität in Alphabetisierungskursen stark ausgeprägt ist, so dass es nicht zielführend erscheint, für alle Teilnehmenden dieselben Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Daher wird ein unterrichtsmethodisch offener Zugang zum Arbeitsplatzbezug gewählt, der ein Selbstbeurteilungsinstrument in Anlehnung an das Europäische Sprachenportfolio, ein Steuerungsinstrument auf der Grundlage von Wochenplänen und ein Differenzierungsinstrument (Stationen-/Werkstattarbeit) beinhaltet. Diese Instrumente, das Alphaportfolio, der Alphawochenplan und die Alphawerkstatt, für die Niveaus A1, A2 und B1 zu entwickeln, zu erproben und zu optimieren ist ein wichtiges Ziel des Projektes. Erst durch ihren Einsatz im Alphabetisierungsunterricht wird ein individualisierter Zugang zu arbeitsplatzbezogenen Inhalten möglich. Im Rahmen von zwei Promotionsarbeiten werden des Weiteren wichtige Faktoren untersucht, die die (erfolgreiche) Integration arbeitsplatzbezogener Inhalte in die Alphabetisierungsarbeit bedingen. Von besonderem Interesse sind der Faktor *Lehrkraft* und die Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Lernenden mit Hilfe der entwickelten Unterrichtsmaterialien und stehen deshalb im Fokus des wissenschaftlichen Blicks. Diese zwei zuletzt genannten Aspekte stellen weitere wichtige Ziele des Projektes dar und sollen in didaktisch methodische Empfehlungen münden, die Praktiker im Umgang mit den entwickelten Materialien helfen können.

Im Folgenden werden wichtige Aspekte des Alphaportfolioprojektes thematisiert.

### 3 Selbstbestimmung und Selbststeuerung

Die Begriffe *Selbstbestimmung* und *Selbststeuerung* werden in der Literatur zum Teil sehr unterschiedlich behandelt, je nachdem, aus welcher theoretischen Perspektive angesetzt wird (vgl. Häcker 2011). Im Rahmen des Projektes erscheint eine Definition aus subjektwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll, weil sie eng mit dem Portfolioansatz verknüpft ist. Der subjektwissenschaftliche Ansatz nach Holzkamp sieht das lernende Subjekt als den Ursprung jeglicher Lernhandlungen, die zielgerichtet und begründet vollzogen werden (vgl. Holzkamp 1993: 91). Vor diesem Hintergrund definiert Häcker selbstbestimmtes Lernen folgendermaßen:

Aus subjektwissenschaftlicher Sicht ist Lernen i.e.S. selbstbestimmt, wenn die Lernenden bestimmen, welches Handlungsproblem zum Lerngegenstand wird, welche operativen Aspekte davon abzuleiten sind und wann das Lerngeschehen abgeschlossen ist. (Häcker 2011: 59)

Häcker weist zudem darauf hin, dass sich der Begriff der Selbststeuerung gegenüber der Selbstbestimmung in den letzten Jahren durchgesetzt hat (vgl. ebd.: 62). Während sich selbstbestimmtes Lernen vor allem auf die Wahl der Inhalte und Lernziele bezieht, beschränkt sich selbstgesteuertes Lernen eher auf die Regulation des Lernprozesses (vgl. ebd.: 64). Sowohl die *Selbstbestimmung* als auch die *Selbststeuerung* sind eng mit dem Konzept der *Lernerautonomie* verknüpft. Eine definitorische Abgrenzung aller drei Begriffe finden wir bei Wolff (2008: 21f.):

1. Unter selbstgesteuertem Lernen versteht Wolff eine technische Lernerautonomie, die sich auf die Auswahl der Materialien und das Lernen ohne eine Lehrperson bezieht.
2. Mit selbstbestimmtem Lernen wird eine politische Lernerautonomie gleichgesetzt und meint die institutionellen Kontexte und Bedingungen, in denen Lernen stattfindet.
3. Der Begriff der Lernerautonomie an sich wird bei Wolff als eine psychologische Lernerautonomie im Sinne der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen verstanden.

Obwohl die technische und politische Komponente von Lernerautonomie, also die Selbststeuerung und Selbstbestimmung, in bildungspolitischen Kontexten weiterhin von Bedeutung sind, konzentriert sich die fachdidaktische Diskussion heute vor allem auf das psychologische Konzept von Lernerautonomie (vgl. Wolff 2003: 321f.).

Nach Bimmel und Rampillon sprechen wir von autonomem Lernen, „wenn Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen“ (Bimmel; Rampillon 2000: 33). Zu diesen zentralen Entscheidungen gehören u.a.:

- Will ich überhaupt lernen?
- Wie will ich lernen?
- Welche Materialien und Hilfsmittel benutze ich?



- Welche Lernstrategien setze ich ein?
- Wann und wie lange lerne ich?
- Lerne ich allein oder mit anderen?
- Wie kontrolliere ich meine Lernergebnisse?

Die Lernenden selbst müssen also ihr Lernen initiieren, organisieren und evaluieren. Dies setzt ein hohes Maß an Disziplin auf Seiten der Lernenden voraus, für die Lehrkräfte hingegen bedeutet das teilweise die Aufgabe von Kontrolle und die Abgabe von Verantwortung an die Lernenden (vgl. ebd.). In einem Unterricht, in dem vor allem die Lehrkraft die zentralen Entscheidungen über das Lernen trifft, ist daher der Wandel hin zu einem stärker selbstbestimmten und -gesteuerten Lernen kein leichter Weg.

Für das hier vorgestellte Projekt ist das Konzept der Lernerautonomie von großer Bedeutung, wie nachfolgend gezeigt werden soll. Der Alphabetisierungsunterricht mit erwachsenen MigrantInnen kann sich nicht nur auf eine Vermittlung von Sprachkenntnissen sowie Lese- und Schreibkompetenzen begrenzen, sondern muss die Lernenden dazu befähigen, als lernendes Subjekt autonom die Entscheidungen über den eigenen Lernprozess zu treffen.

#### **4 Selbstbestimmung und Selbststeuerung als curricular festgelegtes Ziel**

In dem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge herausgegebenen Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs ist auffallend, dass bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung eines Alphakurses für die Lernerautonomie mit einem Anteil von 25-30% ein ebenso hohes Stundenvolumen eingeplant werden soll, wie für die sprachliche und schriftsprachliche Förderung (vgl. Feldmeier 2009: 47). Diese Verteilung mag auf den ersten Blick überraschen, stand doch bei einem Alphakurs für MigrantInnen vor allem die Vermittlung der deutschen Sprache und der Lese- und Rechtschreibkompetenzen im Fokus des Interesses.

Gerade jedoch die besondere Situation und Zusammensetzung der Alphakurse in Deutschland macht die Förderung von Lernerautonomie unabdingbar:

In Alphabetisierungskursen kommt dem Bereich des autonomen Lernens mit seinen verschiedenen Aspekten eine sehr wichtige Rolle zu, da die Teilnehmenden häufig aus einem bildungsfernen Umfeld stammen und aus diesem und anderen Gründen die soziale Integration erschwert sein kann. (ebd.: 35)

Lernerautonomie erhält gerade in Alphakursen insbesondere im Hinblick auf folgende Prinzipien ihre Relevanz:

1. Das Prinzip der Nachhaltigkeit des Lernens:  
Die Alphakurse in Deutschland sind in der Regel auf ein Stundenvolumen von 1.200 Unterrichtseinheiten begrenzt. Der Alphabetisierungsprozess kann aber gerade bei primären Analphabeten nicht nur auf diesen zeitlichen Rahmen beschränkt sein, sondern muss sich auch darüber hinaus fortsetzen. Aus diesem Grund muss der Unterricht Strategien vermitteln, mit denen die Lernenden nach dem Kurs oder parallel zum Kurs selbstbestimmt und selbständig lernen können (vgl. zum Kurssystem in Österreich Ritter 2002: 4 und zu den Integrationskursen in Deutschland Buhlmann et al. 2007: 8).
2. Das Prinzip der TeilnehmerInnenorientierung:  
Die Lernenden und ihr Lernen stehen im Mittelpunkt des Unterrichts und bestimmen die Unterrichtsinhalte und didaktischen Entscheidungen der Lehrkraft. Für den Unterricht in Alphakursen bedeutet das, einen erfahrungs- und handlungsorientierten Ansatz zu verfolgen, der an bereits vorhandene (Sprach-)Kenntnisse der Teilnehmenden anknüpft (vgl. Faistauer et al. 2006: 16).
3. Das Prinzip der Binnendifferenzierung:  
Aufgrund der großen Heterogenität in Alphakursen ist eine starke Binnendifferenzierung im Unterricht zwingend erforderlich. Dies kann durch die Wahl unterschiedlicher Inhalte, Methoden, Unterrichtsmaterialien, Medien und sprachlicher Aktivitäten erfolgen (vgl. Feldmeier 2009: 121f.). Binnendifferenzierung setzt jedoch die Fähigkeit der Lernenden zu selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen voraus. Die Lernenden müssen dazu in der Lage sein, eigenständig Aufgaben und Inhalte zu erarbeiten. Die Entwicklung von Lernerautonomie ist daher für einen binnendifferenzierenden Unterricht unerlässlich.

Generell lässt sich sagen, dass die oben genannten Prinzipien zwar auf die Alphabetisierung von MigrantInnen bezogen sind, aber auch in anderen Kursformen und bei anderen Zielgruppen zum Tragen kommen (vgl. zu Alphakursen in Österreich Ritter 2002 und zu den allgemeinen Integrationskursen in Deutschland Buhlmann et al. 2007).

## 5 Das Portfolio als Instrument mit verschiedenen Funktionen

Im Hinblick auf die Lernmotivation, die Reflexion und Bewusstheit des Lernprozesses sowie die Selbstbeurteilung und Planung des Lernens wurde in den letzten Jahren das Portfolio als ein wichtiges Instrument zur Förderung von Lernerautonomie vielfach diskutiert (vgl. Bellingrodt 2011: 88ff., Häcker 2011, Fink 2010: 39f.). Für den Einsatz in Alphabetisierungskursen liegen zurzeit noch

keine empirischen Ergebnisse vor, dennoch schlägt auch das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs die Arbeit mit einem Alphaportfolio vor:

Mit Blick auf die Förderung von Lernerautonomie erhält im vorliegenden Konzept das *Alpha-Portfolio* als vielfältig einsetzbares Instrument eine tragende Rolle. Dieses lehnt sich an das vom Europarat entwickelte Sprachenportfolio an und steht somit im Einklang mit dem im GER verfolgten Ziel, Mehrsprachigkeit und Lernerautonomie zu fördern. (Feldmeier 2009: 134)

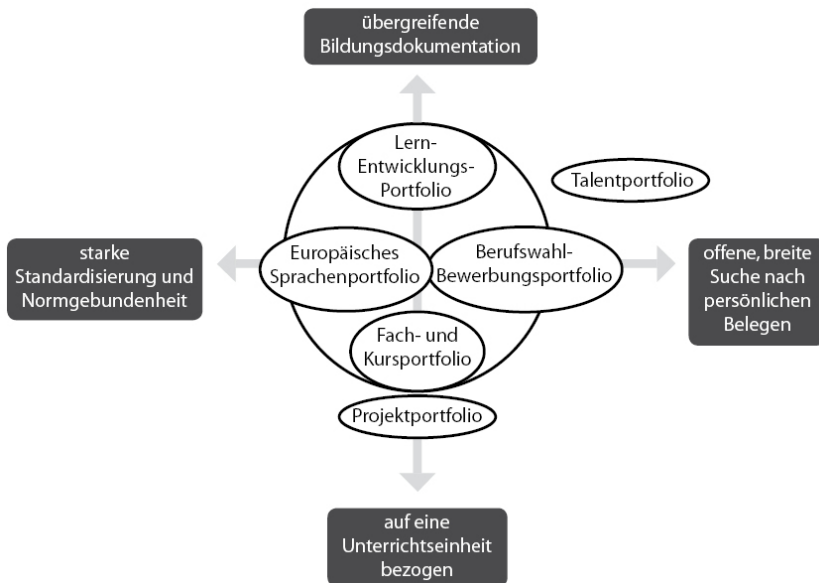
Neben der Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernerautonomie weisen Portfolios weitere Funktionen auf, die den Lernprozess positiv beeinflussen können. Hierzu gehört einerseits, dass sie die Kommunikation über Lernen und Leistung anregen, weil sie die Verstehensprozesse der Lernenden thematisieren. Dies beinhaltet auch die Entwicklung von Reflexionskompetenzen, wie Fink besonders herausstellt (Fink 2010). Die Reflexion über den eigenen Lernprozess trägt zur Selbstregulation des Lernens bei. Lernhandlungen können beobachtet, bewertet und als Planungsgrundlage für neue Lernziele herangezogen werden.

Andererseits ermöglicht die Arbeit mit Portfolios eine hohe Ressourcenorientierung (vgl. Feldmeier 2010a: 145). Mit Hilfe von Portfolios kann an bereits vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen der Lernenden angeknüpft und dokumentieren sie. Dies hat erstens die Funktion, bereits vorhandene Fähigkeiten bewusst zu machen und entsprechend zu würdigen, was auch zur Verbesserung des Lernklimas beitragen kann (vgl. Bellingrod 2011: 28). Zweitens dienen die ermittelten Kompetenzen der Teilnehmenden auch für die Lehrkraft zur Orientierung. Der Unterricht kann auf diese Weise effektiver und teilnehmerorientierter gestaltet werden (vgl. Feldmeier 2010a: 152).

Eine der am stärksten diskutierten Funktionen von Portfolios ist die Beurteilung und Bewertung von Leistungen (vgl. Keller 2012: 68). Im Gegensatz zu Test- und Prüfungsverfahren liegen Portfolios einem breiteren Verständnis von Leistung zugrunde. Die Leistungsdiagnostik richtet sich nach dem *Belegprinzip* bzw. der *direkten Leistungsvorlage*. Die Lernentwicklung lässt sich demnach nicht indirekt durch Tests ablesen, sondern direkt durch die Arbeitsprodukte der Lernenden. Ein weiterer Vorteil ist, dass die Leistung an der Erreichung von individuellen Zielen gemessen wird und nicht an normorientierten, übergeordneten Vorgaben. Für die Arbeit mit MigrantInnen in Alphabetisierungskursen ist das von großer Bedeutung, da mit Hilfe von Portfolios auch sehr kleine Lernfortschritte sichtbar gemacht werden können, die durch übliche Testverfahren unberücksichtigt geblieben wären. Diese Lernfortschritte können im Sinne der formativen (kursbegleitenden) Beurteilung wiederum durch die Lehrkräfte für die Kursplanung herangezogen werden und damit dazu beitragen, den Unterricht langfristig zu verändern (vgl. zur formativen und summativen Beurteilung die Hinweise im GER, Europarat 2001: 180f.).

## 6 Portfoliotypen

Aufgrund der verschiedenen Funktionen, die das Portfolio einnehmen kann, lassen sich zahlreiche Typen von Portfolios ausmachen. Einen Vorschlag zur Systematik von Portfolios liefert Winter (2012: 56). In seiner schematischen Darstellung (siehe Abbildung 1) werden die verschiedenen Portfoliotypen durch eine vertikale und eine horizontale Dimension gekennzeichnet. Diese beiden Dimensionen umfassen auf der vertikalen Achse einerseits den Rahmen der Portfoliodokumentation vom Einzelunterricht bis hin zur weit reichenden fächerübergreifenden Bildungsdokumentation und andererseits auf der horizontalen Achse den Grad der Standardisierung von einer engen, norm-gebundenen Suche nach Belegen bis hin zu einer offenen und breiten Suche nach persönlich bedeutsamen Belegen.



**Abb. 1: Dimensionierung von Portfoliotypen in Anlehnung an Winter (2012: 56)**

Anhand der schematischen Darstellung lassen sich verschiedene Portfoliotypen einordnen:

1. *Projektportfolio*: Ein eng an ein Oberthema angelehntes Portfolio, das der Leistungsdokumentation der Projektergebnisse dient. Es bezieht sich stark auf eine Unterrichtseinheit, kann in seinem Grad der Standardisierung aber variieren.
2. *Kurs- und Fachportfolios*: Im Gegensatz zu Projektportfolios werden Kurs- und Fachportfolios für ein bestimmtes Fach angelegt und erstrecken sich über den Zeitraum eines gesamten Kurses. Sie bilden die Lernerfolge in dem jeweiligen Fach ab und dienen der stärkeren Individualisierung des Fachunterrichts.

3. *Lern-Entwicklungsportfolios*: Der Zweck dieses Portfolios ist es, die Lernentwicklung fächer- und kursübergreifend zu dokumentieren. Das Portfolio enthält daher Arbeitsbeispiele aus verschiedenen Lern- und Entwicklungsstadien. Durch seinen prozesshaften Charakter wird es in der Literatur auch oft als *Prozess-Portfolio* bezeichnet (vgl. Fink 2010: 36).
4. *Talentportfolios*: Im Gegensatz zu den bereits genannten Portfoliotypen sind Talentportfolios stärker auf eine offene Dokumentation von Begabungen, Fähigkeiten und Interessen angelegt. Sie sind daher auch weniger normgebunden. „Die Lernenden sollen gestärkt werden und ein Instrument erhalten, das ihnen hilft, sich aktiv an der Entwicklung ihrer Fähigkeiten und Interessen zu beteiligen“ (Winter 2012: 57).
5. *Berufswahl- und Bewerbungsportfolios*: Ähnlich den Talentportfolios dienen Berufswahl- und Bewerbungsportfolios der Dokumentation von beruflichen Interessen und Kompetenzen, weshalb sie auch oft als *Kompetenzportfolios* bezeichnet werden (vgl. ebd.: 58).
6. *Das Europäische Sprachenportfolio*: Innerhalb des Portfoliokonzepts kommt dem Europäischen Sprachenportfolio durch seinen Bezug auf den GER eine Sonderrolle zu. Anhand der Skalen und Kompetenzbeschreibungen des GER können formell und nicht formell erworbene Sprachkompetenzen eingestuft und dokumentiert werden. Es ist daher stark standardisiert.

In Abbildung 2 wird veranschaulicht, wie sich das arbeitsplatzbezogene Alphaportfolio in dem Schema von Winter verorten lässt.

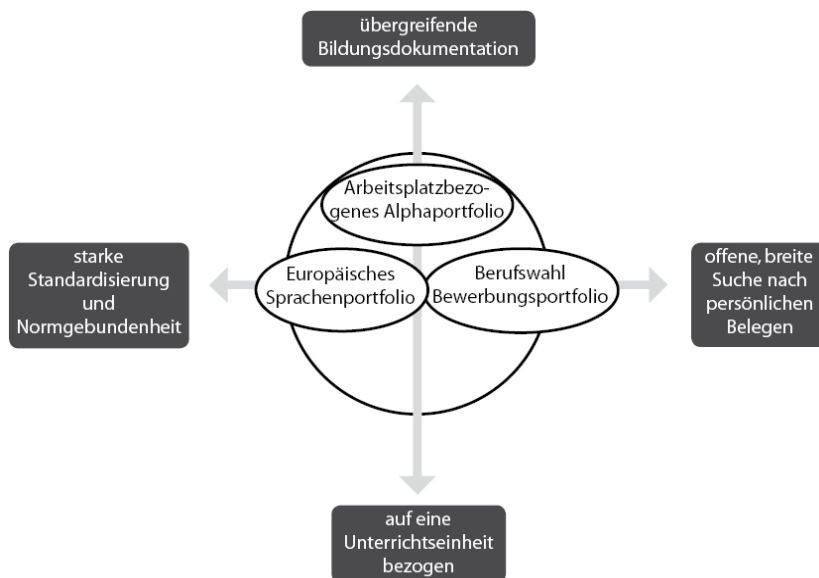


Abb. 2: Verortung des Arbeitsplatzbezogenen Alphaportfolios im Schema von Winter (2012: 56)

Ähnlich dem Berufswahl- und Bewerbungsportfolio soll es die beruflichen Kompetenzen und Interessen der Lernenden sichtbar machen und dokumentieren. Gleichzeitig ist es ähnlich stark standardisiert wie das Europäische Sprachenportfolio, da es sich in den Skalen der Kann-Beschreibungen zu den kommunikativen Handlungsfeldern ebenfalls nach dem GER ausrichtet. Neben der Erfassung von beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen steht auch die Dokumentation aller formal und nicht formal erworbenen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden im Zentrum des arbeitsplatzbezogenen Alphaportfolios.

Da dem Europäischen Sprachenportfolio als Bezugsgröße im Rahmen des Projektes eine besondere Bedeutung zukommt, soll es nachfolgend genauer betrachtet werden.

## 7 Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das Europäische Sprachenportfolio eignet sich als eines der wenigen Portfolios für den Sprachunterricht mit erwachsenen MigrantInnen (vgl. Feldmeier 2010a: 144). Dies lässt sich an der Liste folgender Schwerpunkte ablesen (Schneider; Lenz 2000: 7), die mit Hilfe des ESP gefördert werden können:

- more comprehensive and complete forms of assessment
- self-assessment
- language awareness
- intercultural learning
- appreciation of migrant languages
- self-directed/autonomous learning, reflective learning
- project-based learning
- out-of-school-learning
- pedagogy of exchanges
- co-operation among teachers, in particular from different language subjects
- plurilingual content-oriented language teaching/learning

Neben der Dokumentationsfunktion erfüllt das ESP auch eine pädagogisch-didaktische Funktion (ebd.: 3f.). Für den Sprachunterricht mit erwachsenen MigrantInnen ist das in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Erstens berücksichtigt das ESP neben den Kompetenzen, die in der Schule oder in Sprachkursen gewonnen wurden, auch solche, die sich nicht durch Zeugnisse und Zertifikate nachweisen lassen (vgl. ebd.: 16). Hiervon sind erwachsene MigrantInnen besonders häufig betroffen, da bedingt durch die Migration oder auch Flucht Zeugnisse zum Teil nicht anerkannt werden oder verloren wurden. Zweitens unterstützt das ESP durch die Selbstreflexion und Selbstbeurteilung das autonome Lernen und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung von Lernerautonomie.

Die Struktur des ESP ist klar gegliedert: Es setzt sich aus einem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier zusammen (vgl. ebd.: 13). Der Sprachenpass bildet alle fremd- und muttersprachlichen Kenntnisse anhand der Deskriptoren des GER ab. Mit Hilfe der Skalen des GER können die Kompetenzen durch Selbsteinschätzung in den sprachlichen Handlungsbereichen Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen entsprechend der Niveaustufen A1 bis C2 bewertet werden. Zudem ermöglicht der Sprachenpass einen Überblick über Meilensteine im Sprachlernprozess, interkulturelle Erfahrungen und erworbene Zertifikate. Er spiegelt damit die individuelle Mehrsprachigkeit eines Lernenden wider (vgl. Europarat 2001: 17).

Die Sprachenbiographie befasst sich ähnlich wie der Sprachenpass mit den sprachlichen Kompetenzen und Lernerfahrungen der Lernenden. Sie ist jedoch weitaus ausführlicher als der Sprachenpass und zielt vor allem auf die Reflexion von Erwerbsprozessen und die Anwendung von Lernstrategien ab:

The Language Biography facilitates the learner's involvement in planning, reflecting upon and assessing his or her learning process and progress; it encourages the learner to state what he/she can do in each language and to include information on linguistic and cultural experiences gained in and outside formal educational contexts; it is organised to promote plurilingualism i.e. the development of competencies in a number of languages. (ebd.: 19)

Darüber hinaus dient die Sprachenbiographie der Bestimmung und dem Festhalten von Lernzielen, deren Realisierungsprozess im Portfolio dokumentiert wird.

Das Dossier stellt schließlich eine Sammlung von Arbeitsbelegen dar, die die individuellen Lernprozesse eines Lernenden an konkreten Beispielen wiedergibt. Es kann dabei sowohl besonders gelungene Arbeitsproben wie selbst produzierte Texte, Aufgabenblätter, selbst gesprochene Hörtexte etc. enthalten, als auch Produkte, die dazu dienen, den Lernprozess zu beobachten und zu bewerten. Demnach steht es immer in enger Beziehung zum Sprachenpass und zur Sprachenbiographie.

Für den Alphabetisierungsunterricht mit erwachsenen MigrantInnen ist das ESP in seiner komplexen Form *wenig* geeignet (vgl. Stockmann 2006: 152). Der Einsatz des ESP im Alphabetisierungsunterricht kann daher nur durch eine starke sprachliche Vereinfachung und visuelle Unterstützung erfolgen. Dazu gehört, dass die Skalen möglichst keine Wörter oder Redemittel, grammatischen Strukturen und Inhalte enthalten, die den Teilnehmenden unbekannt sind (vgl. Feldmeier 2010a: 160). Daneben sollte darauf geachtet werden, dass auf den zweitsprachlichen Hintergrund der Teilnehmenden Rücksicht genommen werden muss, indem z.B. für die Formulierung der Kann-Beschreibungen in den Checklisten auf die Teilnehmermuttersprachen zurückgegriffen wird. Weiterhin ist die verstärkte Verwendung von visuellen Mitteln, mit denen z.B. Kann-Beschreibungen veranschaulicht werden können, zu berücksichtigen.

## 8 Arbeitsplatzbezogenes Alphaportfolio

Bisher sind Portfolios, die speziell für die Alphabetisierung von erwachsenen MigrantInnen konzipiert wurden, noch eine Seltenheit. Das erste in diese Richtung entwickelte Portfolio ist das *Raamwerk Alfabetisering NT2* aus den Niederlanden (Cito 2008). Es enthält ein Raster zu Kompetenzbeschreibungen für die Alphabetisierung von MigrantInnen in der Zweitsprache Niederländisch. Seit 2012 gibt es nun auch für den deutschsprachigen Raum ein Alphaportfolio für MigrantInnen: *Von A bis Z – Alpha-Portfolio-A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene* (Feldmeier 2012, siehe hierzu auch Sieder 2013). Beide Portfolios konzentrieren sich primär auf die Ermittlung, Beobachtung und Dokumentation von (schrift-)sprachlichen Kompetenzen, Lernprozessen, Interessen und Zielen. Die Einbeziehung von arbeitsplatzorientierten Themen findet lediglich am Rande statt.

Das arbeitsplatzbezogene Alphaportfolio knüpft an das Portfolio von Feldmeier an und stellt den bis heute noch ausstehenden Bezug zur Arbeitswelt her. Die Einbindung von berufs- und arbeitsplatzorientierten Zielen und Inhalten in den Alphabetisierungsunterricht ist in mehrerer Hinsicht relevant. Wie bereits zum ESP erwähnt, eignen sich Portfolios sehr gut dazu, formell und nicht-formell erworbene Kompetenzen zu erfassen und zu dokumentieren. Gerade Teilnehmende von Alphabetisierungskursen können selten Zertifikate oder (Berufs-)Zeugnisse vorlegen, da die erworbenen Berufserfahrungen häufig auf informellem Wege erfolgt sind. Mit Hilfe des Portfolios werden gerade diese Kompetenzen ins Blickfeld gerückt und anhand der Rasterbeschreibungen operationalisiert.

Als eine der wichtigsten Ressourcen sind dabei die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden zu sehen, die anhand der Kann-Beschreibungen zu den verschiedenen Fertigkeiten Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben zu verschiedenen alltäglichen und beruflichen Handlungsfeldern erfasst und (selbst) beurteilt werden können. Das arbeitsplatzbezogene Alphaportfolio spiegelt damit nicht nur den Kompetenzgrad des Portfoliobesitzers wider, sondern zeigt seine gesamte sprachliche und berufliche Entwicklung auf. In diesem Sinne ist es nicht nur ein aussagekräftiges Instrument für den Lernenden und die Lehrkraft im Alphabetisierungskurs, sondern kann auch als Beratungsgrundlage für Jobvermittler und Personalverantwortliche dienen, (vgl. hierzu die Funktion des vom Integrationshaus herausgegebenen *Sprachen- und Qualifikationsportfolios für MigrantInnen und Flüchtlinge*, Handbuch, 2005: 6) um Ressourcen und Kompetenzen eines Klienten transparenter zu machen.

Das Portfolio deckt die Niveaustufen A1/A2 und A2/B1 ab. Inhaltlich ist es für alle Niveaustufen gleich konzipiert, so dass teilnehmerorientiert entschieden werden kann, mit welchem Niveau gearbeitet werden soll. Unterschiede bestehen lediglich hinsichtlich der grammatischen und semantischen Komplexität sowie dem Umfang der unterstützenden Visualisierungen. Für die Niveaustufen A1/A2 wird das Portfolio zudem in vier weiteren Sprachversionen angeboten: Türkisch, Kurdisch, Arabisch und Griechisch. Da es sich bei dem Portfolio nicht um ein Instru-



ment zur Vermittlung von Deutschkenntnissen sondern zur Erfassung von Lernprozessen handelt, ist es bei geringen Deutschkenntnissen der Teilnehmenden sinnvoll, das Portfolio in der jeweiligen Muttersprache zu bearbeiten (vgl. Feldmeier 2010b: 108). Zudem gibt es zu jeder Version A1/A2 und A2/B1 Audio-CDs mit den Arbeitsanweisungen und Inhalten des Portfolios, so dass Lernenden mit geringen Lesekompetenzen die Arbeit mit dem Portfolio erleichtert wird.

Angelehnt an das ESP weist das arbeitsplatzorientierte Alphaportfolio folgende Struktur auf:

1. Ich
2. Meine Sprachen
3. Mein Kurs
4. Mein Lernen
5. Meine Arbeit
6. Meine Ziele
7. Dossier

Das erste Kapitel *Ich* dient der Erfassung allgemeiner Informationen des Portfoliobesitzers, also seine Herkunft, Familie, Muttersprache, Lebensverlauf und Charaktereigenschaften. Das Kapitel *Meine Sprachen* hat in etwa die Funktion der Sprachenbiographie im ESP. Anhand von Kompetenzrastern zu den Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben können die Teilnehmenden ihre Sprachkompetenzen im Deutschen und in allen weiteren beherrschten Sprachen beurteilen. Für die Fertigkeiten Lesen und Schreiben werden neben der synthetischen Progression („Ich kann Buchstaben schreiben.“ „Ich kann Wörter schreiben.“ „Ich kann Sätze schreiben.“) auch logographemische Kompetenzen („Ich kann ein bekanntes Schild lesen.“ „Ich kann ein bekanntes Logo lesen.“) berücksichtigt. Die Kann-Beschreibungen richten sich nach den Handlungsfeldern der übergreifenden Kommunikation, wie sie im Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache dargestellt sind (vgl. Buhlmann et al. 2007: 23ff.).

Die Teile *Mein Kurs* und *Meine Sprachen* beziehen sich auf die Beobachtung und Bewusstmachung von Lernprozessen. Der Teilnehmende kann den eigenen Lernprozess einschätzen, indem Gedanken zu Lernvorlieben und bereits angewandten Lernstrategien angeregt werden. Auch auf die Medienkompetenzen des Lernenden wird in diesem Kapitel eingegangen. *Meine Arbeit* stellt den Bezug zum bisherigen Arbeitsleben her. Hier werden sowohl die Berufserfahrungen, Arbeitsvorlieben und die Arbeitssuche beleuchtet, sowie die Sprachkompetenzen in Bezug auf kommunikative Handlungsfelder im Bereich *Arbeit* anhand von Rastern erfasst. Die Kann-Beschreibungen sind auch hier an die kommunikativen Handlungsfelder im Bereich *Arbeit* des Rahmencurriculums angelehnt (vgl. Buhlmann et al. 2007: 59ff.). Unter *Meine Ziele* können die beruflichen Interessen und Ziele eingetragen werden. Die Lernenden werden dazu angeregt, sich bewusst zu machen, an welchem Punkt auf ihrem Weg zum Ziel sie sich zurzeit befinden und welche Schritte nötig sind, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Entsprechend der Ziele

kann dann die passende Lernstation gewählt werden, um sich ganz konkret mit dem beruflichen Ziel auseinanderzusetzen.

Das Dossier schließlich dient wie im ESP dem Zweck, Arbeitsprodukte und Lernbelege aufzubewahren. Das können sowohl Schreibprodukte als auch selbst aufgenommene mündliche Dialoge oder selbst erstellte Spiele und Arbeitsblätter sein. Anhand des Dossiers und der Angaben in *Meine Sprachen* und *Meine Arbeit* lassen sich die Lernfortschritte dokumentieren. Gerade für den Alphabetisierungsunterricht kann auf diese Weise über einen längeren Zeitraum hinweg der Schriftspracherwerb anhand der Entwicklung und Verbesserung der Schreibprodukte abgelesen werden.

## 9 Offene Unterrichtsmaterialien im Alpha-Unterricht

Die bereits angesprochene große Heterogenität in den Alphabetisierungskursen erfordert oftmals eine andere Herangehensweise an den Unterricht als bei anderen Kursformen. Um einen Unterricht anbieten zu können, der dieser Zielgruppe gerecht werden kann, muss stets ein starker Fokus auf die Binnendifferenzierung, die Förderung der Lernerautonomie und die Lernerzentrierung gelegt werden. Gerade Offene Unterrichtsmethoden sind für dieses Ziel eine geeignete Herangehensweise. Die bekanntesten Varianten sind Wochenpläne, Stationenlernen, Werkstattunterricht, Freie Arbeit, Gruppenpuzzle und Projektunterricht.

Doch was ist darunter genau zu verstehen? Offene Unterrichtsmethoden werden vordergründig im schulischen Kontext angewendet und haben ihre Ursprünge in der Reformpädagogik, dem *informal teaching* (England) sowie der *open education* (USA) (vgl. Toman 2012: 9). Es ist jedoch nicht möglich eine eindeutige Definition für den Offenen Unterricht zu nennen. Jürgens merkt an: „Den Offenen Unterricht gibt es nicht“ (Jürgens 2004: 24). Offener Unterricht ist seines Erachtens als ein Oberbegriff zu verstehen, welcher unterschiedliche Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung umfasst.<sup>2</sup>

Versucht man dennoch für alle offenen Methoden Gemeinsamkeiten herauszustellen, so kommt man zu dem Ergebnis, dass mit ihnen das Ziel verfolgt wird „von einem lehrerzentrierten zu einem schülerzentrierten Unterricht zu gelangen“ (Toman 2012: 9). Die Lernenden werden also in den Fokus des Unterrichts gerückt und die Inhalte werden ihren Bedürfnissen angepasst. In der Realität, so stellt Peschel fest, ist die Offenheit der Methoden jedoch eher in den „organisatorischen Bedingungen“ (Peschel 2012: 9) zu sehen. Das Lernmaterial wird bei den meisten Methoden weiterhin von der Lehrkraft ausgewählt und dann auf andere Weise als im Frontalunterricht den Lernenden zur Bearbeitung zur Verfügung gestellt. Peschel bezeichnet dies als eine Verschiebung von einer Lehrer- auf eine Materialorientierung. Ob eine erhöhte Orientierung auf das Material automatisch

---

<sup>2</sup> Zur Definitionsproblematik des Begriffes siehe ausführlicher Jürgens 2004, Peschel 2012, Toman 2012.

eine Lernerzentrierung mit sich bringen würde, ist fraglich. Die verschiedenen Methoden werden in der Praxis auch sehr unterschiedlich umgesetzt, da es keine „anleitende Konstruktionsvorschrift“ (ebd.: 8) für sie gibt.

Feldmeier (2010b) erläutert die Offenen Methoden in Abgrenzung zu geschlossenen Curricula. So gibt die offene Unterrichtsgestaltung zwar weiterhin Ziele, Inhalte und meist auch Materialien vor, überlässt den Lernenden jedoch mehr Freiheit in Bezug auf zeitliche Faktoren und Einteilungen. Zusätzlich wird die Abgabe von Verantwortung für den eigenen Lernprozess an die Lernenden betont, die es ermöglicht, dass sie die verschiedenen Ziele und Inhalte nach eigenem Ermessen gewichten und eine eigenständige Progression festlegen können. Feldmeier führt aber auch noch andere Kritikpunkte an, wie beispielsweise bezüglich der Vorbereitung ein höherer Zeitaufwand im Vergleich zu Frontalunterricht, hinderliche Rahmenbedingungen und die Abgabe von Kontrolle auf Seiten der Lehrkraft (vgl. Feldmeier 2010b: 96).

Trotz der Kritik lässt sich feststellen, dass die Offenen Unterrichtsmethoden ein großes Potential mit sich bringen, den Lernenden in den Fokus zu rücken, ihm eine Möglichkeit bieten, seinen eigenen Lernprozess mitzugestalten und somit die Lernerautonomie zu fördern.

Neben der oben genannten Einteilung in Lerner-, Lehrer- und Materialorientierung unterscheidet Feldmeier (2009) zwischen dem Grad der Fremd- und Selbststeuerung bei den offenen Methoden. In Tabelle 1 werden die bereits oben erwähnten, Offenen Unterrichtsmethoden in die Matrix der Fremd- und Selbststeuerung, sowie der Lehrer- und Lernerzentrierung eingeordnet.

**Tab. 1: Matrix offene Unterrichtsmethoden (Feldmeier 2009: 113)**

	<b>fremdgesteuert</b>	<b>selbstgesteuert</b>
<b>lehrerzentriert</b>	Frontalunterricht direktes Unterrichten	Gruppenpuzzle Wochenpläne Projektarbeit
<b>lernerzentriert</b>	entdeckendes Lernen Wochenpläne	entdeckendes Lernen Werkstattunterricht Stationenarbeit Projektarbeit

Gerade in Bezug auf den Alphabetisierungsunterricht sind bei dem Einsatz von offenen Methoden einige Dinge zu beachten. In Anbetracht des Lernhintergrundes der Zielgruppe (oft lernerfahren und ohne Kenntnis von Lehr- und Lernmethoden vgl. Feldmeier 2009: 38, 80, 82) empfiehlt sich ein langsames Heranarbeiten an die neuen Methoden. Die offene Organisationsform und die Mitbestimmung beim eigenen Lernprozess können sonst schnell zu einer Überforderung

der Lernenden werden. Aus diesem Grund empfiehlt Feldmeier (2010b) folgende Progression bei der Einführung:

1. Frontalunterricht mit zunehmender Binnendifferenzierung
2. Entdeckendes Lernen
3. Tagespläne
4. Wochenpläne
5. Stationenarbeit
6. Werkstattarbeit
7. Projektunterricht
8. Gruppenpuzzle

Das *Konzept für einen Bundesweiten Alphabetisierungskurs* von Feldmeier 2009 empfiehlt generell einen Einbezug der offenen Methoden in die Unterrichtsgestaltung. Dies gilt bereits für die Kursabschnitte 1-6 und im verstärkten Maße ab Kursabschnitt 7 (vgl. Feldmeier 2009: 112). Jedoch wird auch angemerkt, dass diese Methoden eventuell nur für einen kleinen Teil der Teilnehmenden geeignet sind und im Kontext eines binnendifferenzierten Unterrichts für einzelne Lernergruppen angewendet werden können (vgl. ebd.: 114).

In Folgenden werden drei offene Methoden näher vorgestellt. Die Reihenfolge der Vorstellung richtet sich nach der oben erwähnten Progression bei der Einführung der Methoden im Alphabetisierungsunterricht. Gerade in Hinblick auf die Arbeit mit den Lernmaterialien der Alphawerkstatt (siehe Kapitel 13) sind diese drei Methoden empfohlene Arbeitsweisen.

## 10 Wochenpläne

Wochenpläne stellen eine gute Möglichkeit dar, um den Unterricht offener zu gestalten. Bei der Arbeit mit Wochenplänen wird davon ausgegangen, dass jeder Lernende Aufgaben und Materialien bearbeitet, die seinem Wissensstand entsprechen und zu seiner Lernstufe passen.

Toman (2012: 42) nennt einige Vorteile und Merkmale, die den Unterricht mit Wochenplänen ausmachen: Wochenplanarbeit ermöglicht

- eine innere Differenzierung mit Hilfe von verschiedenen Schwierigkeitsstufen,
- die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen wie Kooperation, Organisation und Systematik,
- die Förderung des selbstständigen Arbeitens,
- die Mitbestimmung der Lerner an der Gestaltung der Lerninhalte und -methoden,
- die Durchführung von Eigenkontrollen bearbeiteter Aufgaben.

Feldmeier (2010b: 100) nennt als einen weiteren Vorteil der Wochenpläne die Schaffung von Transparenz und die Möglichkeit der Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses. Für die Lernenden entsteht so eine neue Herausforderung, indem sie eigenständig über Ziele reflektieren und dafür passende Aufgaben und Inhalte finden müssen. Auch das eigenständige Kontrollieren der bearbeiteten Aufgaben ist für einige Lerner eine neue Erfahrung. Die Wochenplanarbeit ermöglicht somit eine Beschäftigung mit den eigenen Stärken (aber auch Schwächen) und auf einer Meta-Ebene auch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernverhalten.

Generell ist bei den Wochenplänen (oder einer Variation: Tagesplänen) zu unterscheiden, wie beziehungsweise von wem der jeweilige Plan erstellt wurde. So differenziert Morgenthau zwischen verordneten Plänen (nur von der Lehrkraft erstellt) und mitgestalteten Plänen (von der Lehrkraft in Zusammenarbeit mit dem/den Lernenden erstellt) (vgl. Morgenthau 2003: 12-13).

Eine weitere Differenzierung sieht Toman in der Art der Aufgaben und dem Grad der Wahlfreiheit bei diesen. So bestehen Wochenpläne in der Regel aus unterschiedlichen Bereichen: den Pflichtaufgaben, die alle Lerner bearbeiten sollen, den Wahlpflichtaufgaben, bei denen der Lerner aus einem Pool von vorgegebenen Aufgaben auswählen kann und den frei auswählbaren Aufgaben, welche entweder einem bestimmten Curriculum oder Lernplan entsprechen können oder vollkommen frei vom Lerner ausgewählt werden (vgl. Toman 2012: 42).

Morgenthau (2003: 13f.) teilt aufgrund der unterschiedlichen Aufgabentypen die Pläne in verschiedene Kategorien ein:

- Geschlossene Pläne (Aufgaben sind nicht frei wählbar, lediglich die Reihenfolge der Bearbeitung ist frei auszusuchen)
- Teiloffene Pläne (Pflichtaufgaben gemischt mit Wahlpflichtaufgaben, Wahlaufgaben und/oder frei auswählbaren Aufgaben)
- Offene Pläne (Lernende können ihre Aufgaben frei auswählen ohne inhaltliche Vorgaben)

Die Arbeit mit Wochenplänen wird von Feldmeier (2010b: 100) in unterschiedliche Phasen eingeteilt: so wird die Arbeit mit der Planungsphase initiiert, worauf die Erarbeitungsphase, also die konkrete Arbeit mit dem Wochenplan und den entsprechenden Aufgaben, folgt und wird mit der Evaluationsphase abgeschlossen, bei der die bearbeiteten Aufgaben überprüft werden. Optional ist noch eine vierte Phase, in der auf einer Metaebene über die Wochenplanarbeit gesprochen wird.

Bezüglich der Alphabetisierungskurse ist zu bedenken, wie schon bereits oben erwähnt, dass die Arbeit mit Tages- und Wochenplänen schrittweise eingeführt werden sollte, um eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden (vgl. Feldmeier 2009: 118). So ist es möglich, einen langsamen Übergang von geschlossenen

zu (teil-)offenen Plänen im Kurs zu schaffen und so die Steuerung des Lernprozesses nach und nach den Lernenden zu überlassen.<sup>3</sup>


Hilfreich bei der Wochenplanarbeit ist es, mit Symbolen und Zeichen zu arbeiten, da diese einen hohen Wiedererkennungswert haben und den Umgang mit unterschiedlichen Aufgabenformaten erleichtern. Gerade bei der Arbeit mit schreibunkundigen Migranten wird durch einen vermehrten Einsatz von Zeichen und Symbolen die eigenständige Arbeit mit Wochenplänen vereinfacht. Die Zeichen und Symbole sollten im Plenum vor dem Beginn mit den Plänen eingeführt und besprochen werden.


In Abbildung 3 ist ein exemplarischer Wochenplan für die Alphawerkstatt zu sehen. Dieser Plan kann als geschlossener oder offener Plan im Unterricht eingesetzt werden.

Wochenplan für die Woche von \_\_\_\_\_ bis zum \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_

Nachname \_\_\_\_\_































Datum	Station	Aufgabenebene	Fertigkeit	Stufe	Aufgabe	Wie lange?	Leicht oder schwer
____. ____. 2014				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		  ____ Minuten	 □ □ □ □ □ □ 
____. ____. 2014				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		  ____ Minuten	 □ □ □ □ □ □ 
____. ____. 2014				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		  ____ Minuten	 □ □ □ □ □ □ 
____. ____. 2014				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		  ____ Minuten	 □ □ □ □ □ □ 
____. ____. 2014				<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>		  ____ Minuten	 □ □ □ □ □ □ 

Abbildung 4: Wochenplan Alphawerkstatt

Abb. 3: Wochenplan Alphawerkstatt

<sup>3</sup> Für eine detailliertere und in Phasen aufgeteilte Einführung von Tages- und Wochenplänen in Alphabetisierungskursen siehe Feldmeier 2010b: 100ff.

## 11 Werkstattunterricht

Der Werkstattunterricht unterscheidet sich nur geringfügig vom Stationenlernen. Für beide Methoden gilt, dass die Lernenden eigenständig, außerhalb des Plenums, an zur Verfügung gestellten Materialien in unterschiedlichen Bereichen des Kursraumes arbeiten. Diese Materialien können durch unterschiedliche Medien unterstützt werden und auch verschiedene Sozialformen bei der Bearbeitung erfordern. Der Unterschied zwischen ihnen besteht bei der Auswahl der Inhalte: Die Inhalte bei der Stationenarbeit sind inhaltlich miteinander verknüpft, wohingegen die Inhalte des Werkstattunterrichts nicht thematisch zusammenhängen müssen (vgl. Feldmeier 2010b: 102).

Peschel (2012: 30) nennt einige Kriterien, die die Lehrkraft bei der Konzeption einer Lernwerkstatt berücksichtigen sollte. Dabei werden Aspekte wie das Vorhandensein von handlungsorientierten Komponenten, Authentizität, Variationen bei Sozial- und Arbeitsformen oder unterschiedliche Schwierigkeitsgrade genannt. Die Arbeit des Werkstattunterrichts sollte im Plenum eingeführt werden. Die Lehrkraft stellt die unterschiedlichen Stationen beziehungsweise Aufgaben vor und erläutert, was der Lernende tun soll. Um die Arbeit später zu erleichtern, sollte bei jeder Aufgabe ein Beschreibungsblatt vorhanden sein, auf dem in einfacher Sprache die Aufgabenstellung und die Bearbeitungsform erläutert sind. Auch hier sollte gerade im Alphabetisierungsunterricht mit Symbolen und Zeichen gearbeitet werden, um ein einfaches Wiedererkennen zu ermöglichen. Nach der Einführung im Plenum und vor dem Beginn der Arbeitsphase sollte ein Rundgang durch die einzelnen Stationen stattfinden, um den Lernenden eine Übersicht zu geben und mögliche verbliebene Fragen zu klären. Als zusätzliche organisatorische Komponente kann eine Verzahnung der Wochenplanarbeit mit dem Werkstattunterricht stattfinden, um den Lernenden die Auswahl der Stationen und Aufgaben zu erleichtern. Hierbei ist es beispielsweise auch möglich, bestimmte Pflichtstationen vorzugeben und die restlichen Stationen als Wahlstationen zu definieren. Außerdem ist es empfehlenswert eine Mindest- und eine Maximalverweildauer für einzelne Stationen (mit Hilfe des Wochenplans) vorzugeben. (vgl. Feldmeier 2010b: 102ff).<sup>4</sup>

Die Lehrkraft bekommt im Werkstattunterricht eine andere Rolle zugeteilt als beispielsweise im Frontalunterricht. Ihre Aufgabe ist, neben der Organisation der Werkstatt und der Bereitstellung der Materialien, den Lernenden beratend zur Seite zu stehen. Bei aufkommenden Fragen und Unklarheiten kann die Lehrkraft unterstützend zur Seite stehen.

Die Werkstattarbeit erfordert wie andere offene Methoden auch viel Vorbereitungszeit. So müssen zunächst für die Lernergruppe geeignete Aufgaben ausgewählt und dann vorbereitet und dargeboten werden. Peschel (2012) merkt an, dass dies manchmal einen Qualitätsverlust mit sich bringen kann, da stets eine große Menge an Aufgaben zur Verfügung gestellt werden sollte. Doch nicht nur auf

---

<sup>4</sup> Beispiele für Werkstattunterricht im Alphabetisierungsbereich finden sich unter anderem bei Ernst (2005) oder Feldmeier (2010b: 102ff).

Seiten der Lehrkraft kann seiner Meinung nach die Arbeit in Form von Werkstattunterricht auf Kosten der Qualität gehen. Ebenfalls kann auf Seiten der Lernenden ein Art *Abarbeiten* der Aufgaben stattfinden und somit die Quantität in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Peschel 2012: 32).

Wie bei den anderen Offenen Unterrichtsmethoden ist jedoch festzustellen, dass sich auch der Werkstattunterricht in der Alphabetisierungsarbeit gut dafür eignet, die Lernerautonomie zu fördern und einen binnendifferenzierenden Unterricht anzubieten (siehe das Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs von Feldmeier (2009), in dem offene Unterrichtsmethoden als eine Möglichkeit für binnendifferenzierenden Unterricht vorgeschlagen werden). Gerade im Gegensatz zum Stationenlernen ermöglicht die Werkstattarbeit durch ihre Themenvielfalt ein an den Interessen des Lerners orientiertes Arbeiten.

## 12 Freies Arbeiten

Das freie Arbeiten oder die Freiarbeit ist eine noch offenere Unterrichtsart. Die Lernenden können bei dieser Methode vollkommen frei auswählen, wann sie womit arbeiten möchten. Die Wahl der Inhalte, der Materialien, der Sozialform und der zeitliche Rahmen sind dabei in der Regel frei wählbar. Auch hier ist die Lehrkraft als Berater unterstützend tätig. Ähnlich wie bei dem Werkstattunterricht müssen jedoch bereits vorselektierte und aufbereitete Materialien von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden. Jedoch wird im Gegensatz zu den zwei bereits vorgestellten offenen Methoden keine Vorgabe zu der Bearbeitung vorgegeben oder abgesprochen. Die zur Verfügung stehenden Materialien sind meist reproduktiv und stark strukturiert (Vorgabe der Lernmethode und Sozialform). Auch diese Materialien bieten üblicherweise eine Möglichkeit der Selbstkontrolle, so dass autonom und lehrerunabhängig gearbeitet werden kann (vgl. Peschel 2012: 15f.).

Genau wie die Arbeit mit Wochenplänen und Stationen erfordert das freie Arbeiten bereits eine große Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstbestimmung des eigenen Lernprozesses. Ungeübte Lernende, im speziellen primäre Analphabeten, könnten sehr leicht vom Materialangebot und der Wahlfreiheit überfordert sein und benötigen eine größere Hilfestellung der Lehrkraft. Aus diesem Grund ist auch hier eine langsame Erhöhung des Grades der Selbststeuerung des Lernprozesses zu achten, um die Lernenden schrittweise mit der Öffnung des Unterrichts vertraut zu machen.



### 13 Offene Unterrichtsmaterialien zum Alphaportfolio

Ergänzend zum Alphaportfolio werden im Projekt Lernmaterialien mit dem Titel *Alphawerkstatt* entwickelt. Diese Materialien sind eng mit dem Teil *Meine Ziele* des Portfolios verzahnt und ermöglichen den Lernenden eine intensivere Beschäftigung mit einigen ausgewählten, arbeitsplatzorientierten Zielen. Die Lernenden können mit Hilfe der Materialien den spezifischen Wortschatz einzelner arbeitsplatzbezogener Bereiche kennenlernen und einüben. Durch die Beschäftigung mit den Materialien können neue Interessen entdeckt oder bereits vorhandene Kenntnisse in bestimmten Bereichen auf Deutsch eingeübt werden.

Die Lernmaterialien werden in Form von Werkstattunterricht angeboten. Sie sind nicht kurstragend konzipiert, bauen nicht aufeinander auf und sollen ergänzend zum bisherigen Alphabetisierungsunterricht angeboten werden.<sup>5</sup> Die Lernmaterialien werden für die drei Sprachniveaus A1, A2 und B1 gemäß GER entwickelt. Angestrebt sind insgesamt 8 verschiedene arbeitsplatzbezogene Ziele bis Projektende.<sup>6</sup> Die Auswahl der Ziele wurde in Zusammenarbeit mit der Praxis bestimmt und nach dem Bedarf der Lerner ausgewählt. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt, welcher in sechs Alphabetisierungskursen des Internationalen Bundes Bielefeld (IB) verteilt wurde. Aktuell wurden bereits Lernstationen zu den Zielen Nähen, Küche, Garten, Lager, Putzen und Verkauf auf dem Niveau A1 entwickelt.

Die Materialien sind jederzeit ergänzbar. Ein Ziel des Projektes ist es die Lehrkräfte des IB bis zum Projektende dazu zu befähigen, eigenständig Lernstationen zu erstellen, um auf den Bedarf in ihren Kursen angemessen reagieren zu können. Aus diesem Grund fand bereits vor der Erprobungsphase ein Workshop für alle Lehrkräfte statt, in dem sie im Umgang mit dem Portfolio und den Lernmaterialien geschult wurden.

Die Struktur der Lernmaterialien ist stets gleich, um den Lernenden den Umgang mit den Lernstationen zu erleichtern. Pro arbeitsplatzbezogenem Ziel gibt es jeweils 4 Lernstationen, die in die Unterkategorien Tätigkeiten, Geräte/Werkzeuge, Arbeitsorte und Schrift am Ort aufgeteilt sind.

Jeder Lernende kann sich ein Ziel aussuchen, mit dem er sich gerne näher beschäftigen möchte. Diese Auswahl kann er alleine treffen oder mit Hilfe der Lehrkraft. Nach der Auswahl des arbeitsplatzorientierten Ziels, entscheidet sich der Lerner für eine der vorhandenen Ebenen. Jede Lernstation ist nach einem stets gleichen Muster aufgebaut: Eröffnet wird jede Station von einem Text, der in das Thema der Station einführt. Dieser Text wird schriftlich und als Hörtext angeboten und gilt als Grundlage für alle weiteren Übungen in der Station. Als Verständnishilfe wird der Text von sehr vielen Bildern unterstützt.

---

<sup>5</sup> Im Rahmen der Erprobungsphase wird bei einer wöchentlichen Stundenzahl von 20 Unterrichtsstunden in 4 Unterrichtsstunden mit dem Portfolio und den Lernmaterialien gearbeitet.

<sup>6</sup> Sechs arbeitsplatzbezogene Ziele auf der Niveaustufe A1, sieben auf A2 und acht auf B1.

Name: .....

😊 leicht 

Datum: ..... • ..... • .....

😞 schwer 

## Station 1: Im Garten arbeiten

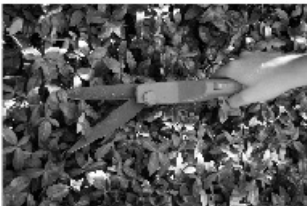
Hören und lesen Sie!



Hallo! Wir haben heute viele Aufgaben.

Wir arbeiten im **Garten** von Frau Meier.

1.01

Fatih und Sinan, ihr **schneidet** die **Hecken**.

Ok, wir fangen an.

Danach folgen die Buchstaben- und die Silben-Ebene, dann die Wort-, die Satz- und die Text-Ebene. Die Buchstaben- und die Silben-Ebenen fallen jedoch ab dem Niveau A2 weg. Jeder Lernende kann allein oder mit Hilfe der Lehrkraft entscheiden, auf welcher Ebene er noch Übungsbedarf hat und was am besten seinem Leistungsniveau entspricht. Neben den fünf Ebenen folgen in jeder Station zunächst die Wortkarten mit Wortschatz zu der Lernstation, danach wird im Teil *Schau genau!* ein grammatisches Phänomen aus dem Eingangstext herausgegriffen, näher betrachtet und eingeübt. Jede Station schließt mit einem Lernspiel ab (z.B. Buchstabenbingo, Buchstabensalat, Brettspiel). Die stringente Struktur soll den Lernenden Sicherheit bei der Bearbeitung der Aufgaben geben und das eigenständige Arbeiten erleichtern.



**Abb. 5: Icons der einzelnen Ebenen**

Auch die einzelnen Ebenen haben stets dieselbe Struktur. Sie sind jeweils in die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen aufgegliedert. Der Lerner wählt neben der Ebene eine Fertigkeit aus, die er auf dieser Ebene üben möchte. Alle Übungen haben drei Schwierigkeitsvariationen, die durch die Kreise um das Ebenen-Symbol zu erkennen sind. Zudem werden unterschiedliche Arbeitsformen (Einzel-, Partner und Gruppenarbeit) vorgeschlagen.



**Abb. 6: Icons der einzelnen Fertigkeiten und der Sozialformen**

Die Icons (siehe Abbildungen 5 und 6) ersetzen das Beschreibungsblatt, was normalerweise beim Stationenlernen oder dem Werkstattunterricht den Übungen beiliegt. Dies ist eine erhebliche Erleichterung für Leseunkundige, da sie sich lediglich mit den Symbolen auseinandersetzen müssen.

Aufgrund der großen Anzahl von Übungen sind die Materialien für einen binnendifferenzierenden Unterricht geeignet. Jeder Lernende findet Übungen, die seinem Kenntnisstand entsprechen. Selbst schriftungeübte Lerner können sich auf der Buchstabenebene bereits mit dem arbeitsplatzbezogenen Wortschatz auseinandersetzen.

Die Arbeit mit den Materialien in Form von Werkstattunterricht ist als Anwendungsvorschlag zu sehen. Das Portfolio wie auch die Lernmaterialien können ebenso in anderen Szenarien und auf andere Weise eingesetzt werden. So ist beispielsweise auch ein Einsatz im Frontalunterricht denkbar oder eine Mischform aus freiem Arbeiten und einer lehrerzentrierten Unterrichtsweise.

## Literatur

- BAMF (2011): *Broschüre zur berufsbezogenen Sprachförderung*. ([http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/berufsbezsprachf-esf-bamf\\_de.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/berufsbezsprachf-esf-bamf_de.pdf?__blob=publicationFile)) (20.02.2014).
- BAMF (2013): *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik 2012*. ([http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursraeger/Statistiken/2012-integrationskursgeschaefsstatik-bund.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursraeger/Statistiken/2012-integrationskursgeschaefsstistik-bund.pdf?__blob=publicationFile)) (25.02.2014).
- BVAG (2008): alphabund – Forschung zur Alphabetisierung & Grundbildung – Projekte. *Alfa-Forum – Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* 68. Münster: Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung.
- Bellingrodt, Lena Christine (2011): *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt/Main: Lang.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München; Berlin u.a.: Langenscheidt (Fernstudieneinheit 23).
- Buhlmann, Rosemarie; Ende, Karin; Kaufmann, Susan; Kilimann, Angela; Schmitz, Helen (2007): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. ([http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kursraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile)) (20.02.2014).
- Cito B.V. (2008): *Raamwerk Alfabetisering NT2*. ([http://www.cito.nl/~media/cito\\_nl/Files/Volwasseneneducatie/cito\\_ve\\_raamwerk\\_alfabetisering.ashx](http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Volwasseneneducatie/cito_ve_raamwerk_alfabetisering.ashx)) (20.02.2014).
- Ernst, Carola (2005): Werkstattunterricht – eine Möglichkeit der Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht mit Fremdsprachigen. In: *Alfa-Forum Zeitschrift für Alphabetisierung und Grundbildung* 58, 15-23.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Faistauer, Renate; Fritz, Thomas; Ritter, Monika; Hrubesch, Angelika (2006): *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*. (<http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>) (20.02.2014).
- Feldmeier, Alexis (2009): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Feldmeier, Alexis (2010a): Zum Einsatz des Sprachenportfolios bei der Arbeit mit lernungsgewohnten und zu alphabetisierenden erwachsenen Teilnehmern. In: Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 77, 143-164.
- Feldmeier, Alexis (2010b): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier, Alexis (2012): *Von A bis Z – Alpha-Portfolio-A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Fink, Matthias C. (2010): *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grotluschen, Anke; Riekman, Wibke (2012): *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie*. Münster: Waxmann.
- Häcker, Thomas (2011): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. New York u.a.: Campus.
- Integrationshaus (2005): *Sprachen- und Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge. Handbuch*. (<http://www.integrationshaus.at/portfolio/handbuch/handbuch.pdf>) (20.02.2014).
- Jürgens, Eiko (2004): *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. 6. Auflage. Sankt Augustin: Academia.
- Keller, Martin (2012): Wie das Portfolio in den Unterricht und in die Schule kommt. In: Bräuer, Gerd; Keller, Martin; Winter, Felix (Hrsg.): *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. 66-76.
- Morgenthau, Lena (2003): *Was ist Offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Peschel, Falko (2012): *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. 7., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Rammstedt, Beatrice (2013): *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PLAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Ritter, Monika (2002): *Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Alfa-Zentrum für MigrantInnen. ([http://www.vhs.at/fileadmin/uploads\\_lernraum/AlfaZentrum/Downloadbereich/Artikel/artikel\\_autonome\\_zugaenge.pdf](http://www.vhs.at/fileadmin/uploads_lernraum/AlfaZentrum/Downloadbereich/Artikel/artikel_autonome_zugaenge.pdf)) (20.02.2014).

- Schneider, Günther; Lenz, Peter (2000): *European Language Portfolio: Guide for Developers*. ([http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers\\_guide\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/Developers_guide_EN.pdf)) (25.02.2014).
- Sieder, Christa (2013): *Die Formulierung individueller Lernziele als Beitrag zur Autonomie der Lernenden in Basisbildungs- und DaZ-Kursen*. Diplomarbeit an der Universität Wien. (<http://www.lernende-gemeinde.at/system/web/GetDocument.ashx?fileid=425136>) (20.02.2014).
- Statistisches Bundesamt (2013): *Zensus 2011: 80,2 Millionen Einwohner lebten am 9. Mai 2011 in Deutschland*. Pressemitteilung. ([https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/pm\\_zensus2011\\_PDF.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2013/Zensus2011/pm_zensus2011_PDF.pdf?__blob=publicationFile)) (20.02.2014).
- Statistisches Jahrbuch (2013). (<https://www.destatis.de/DE/Publikationen/StatistischesJahrbuch/StatistischesJahrbuch2013.pdf>) (20.02.2014).
- Stockmann, Willemijn (2006): Portfolio Methodology for Literacy Learners: The Dutch Case. In: van de Craats, Ineke; van de Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha (Hrsg.): *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Utrecht: LOT, 151-163.
- Toman, Hans (2012): *Wege zur Verlebendigung des Unterrichts. Zur Theorie und Praxis alternativer Lernformen. Praxishilfen für den Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Winter, Felix (2012): Das Portfolio vom möglichen Mehrwert her planen. In: Bräuer, Gerd; Keller, Martin; Winter, Felix (Hrsg.): *Portfolio macht Schule. Unterrichts- und Schulentwicklung mit Portfolio*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 41-65.
- Wolff, Dieter (2003): Förderung selbstgesteuerten Fremdsprachenlernens. Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 321-326.
- Wolff, Dieter (2008): Selbstbestimmtes Lernen und Lernerautonomie – Einige Überlegungen zum lernpsychologischen Hintergrund. In: Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung*. Bochum: AKS, 18-32.

## **Themenschwerpunkt 4**

**Wissenschaftssprache und sprachliche  
Studierfähigkeit**





## Sektionsbericht

*Koordination: Winfried Thielmann & Matthews Wollert*

Wissenschaftssprachliche Varietäten sind das Resultat von Sprachausbau, der – neben Erfordernissen der Benennung wissenschaftlicher Gegenstände – vor allem sprachliche Ressourcen im Bereich des wissenschaftlichen Vorgehens (alltägliche Wissenschaftssprache) und des wissenschaftlichen Ringens um Erkenntnis (Eristik) zum Gegenstand hat. Die Aneignung der wissenschaftssprachlichen Varietät ist für Studierende ein erheblicher Bestandteil der wissenschaftlichen Sozialisation. Insofern haben Hochschulen zusätzlich zu ihrem studienfachbezogenen Ausbildungsauftrag immer auch eine sprachliche Vermittlungsaufgabe.

Anders als muttersprachliche Studienanfänger, die die im Gymnasium gelernten sprachlichen Ressourcen relativ schnell für das sprachliche Handeln an der Universität nutzbar machen können, müssen ausländische Studienbewerber in der deutschen Fremdsprache erst *studierfähig* gemacht werden. Deshalb nennen die dafür vorgesehenen und in der Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) regulierten Prüfungen als Zweck ausdrücklich die „sprachliche Studierfähigkeit“. Diese Zwecksetzung unterscheidet sich wesentlich von Zwecksetzungen anderer Sprachprüfungen dadurch, dass damit keine Sprachstufe definiert ist, sondern dass in ihr die Voraussetzungen zum wirksamen Handeln im Wissenschaftsbetrieb angesprochen sind. Diese grundlegende Unterscheidung wird in den Diskussionen um die Weiterentwicklungen der einschlägigen Prüfungen und damit auch in der Vorbereitung auf das Studium oft leider nicht ausreichend berücksichtigt. Stattdessen erschöpft sich die Auseinandersetzung darüber häufig in Niveau-Diskussionen oder in grundsätzlichen testtheoretischen Überlegungen.

Die zu Studienbeginn für den angestrebten Zweck in der Regel nicht ausreichend ausgebildeten sprachlichen Kompetenzen von ausländischen Studierenden werden während ihres Studiums oft zwar erkannt und an vielen Hochschulen durch studienbegleitende Maßnahmen angegangen. Eine professionelle studienintegrierte Sprachqualifizierung, die sich an den genuin universitären Handlungszusammenhängen orientiert, bedarf jedoch sorgfältiger, empirisch abgesicherter Beschreibungsgrundlagen und einer soliden theoretischen Fundierung.

Im Themenschwerpunkt *Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit* wurden Beiträge vorgestellt, die sich in dem oben dargestellten Sinne mit Forschungsanliegen zur Wissenschaftssprache befassen sowie deren Rückkoppelung mit den dafür aus fremdsprachendidaktischer und prüfungstheoretischer Sicht notwendigen Voraussetzungen zur *sprachlichen Studierfähigkeit* in den Blick nehmen. In der nun folgenden Darstellung des Themenschwerpunktes werden die Namen derjenigen Autorinnen und Autoren in Kursivschrift hervorgehoben, deren Beiträge Eingang in den vorliegenden Tagungsband gefunden haben.

*Arne Krause* referierte über sprachliche Verfahren zur Vermittlung mathematischen Problemlösungswissens in der Hochschule und stellte dafür exemplarisch Analysen mathematischer Übungen vor. In seinem Vortrag wurden Belege für sprachliche Veränderungen in der mathematischen Hochschulkommunikation präsentiert. Es wurde außerdem gezeigt, wie anhand von Versprachlichungen durch Dozenten bei den Studierenden mathematische Problemlösungskompetenzen ausgebildet werden. Dies stellte der Vortrag als die Vermittlung von echtem Problemlösungswissen vor und arbeitete Unterschiede zur Wissensvermittlung in der Schule heraus.

Nicole Schwindeler analysierte in ihrem Vortrag den Sprachgebrauch und Sprachbedarf internationaler Studierender an der Technischen Universität Berlin. Vor dem Hintergrund, dass ein Studienaufenthalt im Ausland immer stärker als Teil eines erfolgreichen Studiums angesehen wird, stellte sie eine empirisch basierte Studie zu Auslandsaufenthalten von Studierenden vor. Darin wurde z.B. die Heterogenität in Bezug auf deren sprachliche Voraussetzungen herausgearbeitet. In dem Beitrag wurde außerdem ein Überblick über die sprachliche Qualifizierung zur Bewältigung des fach- und alltagssprachlichen Alltags präsentiert.

*Silvia Demmig* referierte über eine Studie zur Konstruktvalidität der DSH. Dabei wurde das Thema der Konstruktvalidität von zwei Seiten beleuchtet: Auf einer theoretischen Ebene wurden die einzelnen Testabschnitte analysiert und auf einer konkreten Ebene wurde durch eine Interviewstudie der Frage nachgegangen, ob die Prüfung leistet, was sie soll, nämlich die sprachliche Studierfähigkeit zu testen. In der Studie wurden Studierende, die die Prüfung absolviert haben, über vier Semester nach der Prüfung begleitet. Silvia Demmigs Ergebnisse deuten an, dass die sprachlichen Voraussetzungen nur ein Baustein dessen sind, was ein erfolgreiches Studium ausmacht.

Kristin Stezano Coteló und Meike van Hoorn verfolgten in ihrem Vortrag „Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit“ das Ziel eines Brückenschlags vom umfangreichen Erkenntnisstand zur Wissenschaftssprache hin zu dessen Eingang in die universitäre Vermittlung. Sie hinterfragten den Begriff *sprachliche Studierfähigkeit* und machten Vorschläge, wie das Ziel, ausländische Studierende sprachlich studierfähig zu machen, erreicht werden kann. Anhand von Beispielen aus der Studienvorbereitung, der Studienbegleitung und dem Auslandsgermanistenstudium wurden Formen von sprachlicher Studierfähigkeit gezeigt und ihre Rolle in der Wissenschaftssprache analysiert. Daraus wurden Schlussfolgerungen für die studienvorbereitende und die studienintegrierte Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache und als fremde Wissenschaftssprache an Universitäten gezogen.

*Tamás Kisfal* präsentierte „Kollokationen in der Wissenschaftssprache Deutsch aus der DaF-Perspektive“. Ausgehend von der Hypothese, dass Kollokationen in der schriftlichen Produktion als eine enorme Fehlerquelle bei Studierenden gelten, untersuchte er in seinem Vortrag, wie das methodische Prinzip der Fehlerbewertung und -verbesserung im Fall von fehlerhafter Verwendung von Kollokationen angewendet werden kann. Dafür überprüfte er ausgewählte linguistische Hausarbeiten von ungarischen Germanistikstudierenden auf die Korrektheit der wissenschaftssprachlichen Fügungen und präsentierte das Ergebnis seiner Überprüfung.

Franziska Wallner hatte „Überlegungen zur lernerlexikographischen Aufbereitung wissenschaftssprachlicher Gebrauchsspezifika von Kollokationen“ angestellt. Sie ging in ihrem Beitrag der Frage nach, wie eine geeignete Datengrundlage für die lernerlexikographische Kodifizierung wissenschaftssprachlicher Strukturen aussehen könnte und welche Möglichkeiten zur Beurteilung der lernerlexikographischen Relevanz wissenschaftssprachlicher Besonderheiten existieren. Darüber hinaus stellte sie Vorschläge zur lernerlexikographischen Aufbereitung von Kollokationen mit wissenschaftssprachlichen Gebrauchsspezifika zur Diskussion.

Sara Hägi machte eine Bestandsaufnahme der Schreibbegleitung wissenschaftlicher Seminar- und Abschlussarbeiten am Beispiel der Betreuung studentischer Texte am Fachbereich DaF/DaZ der Universität Wien. Dabei wurden Prozesse sichtbar gemacht und zur Diskussion gestellt. Sie arbeitete heraus, wie sich trotz individuellen Engagements der Studierenden und der Lehrenden auf beiden Seiten Unzufriedenheit und Unsicherheit beim Schreiben und Begleiten von Seminar- und Abschlussarbeiten zeigten. Daraus entwickelte sie Gedanken zu einer kompetenzorientierten und die Eigenaktivität der Studierenden fördernden Lehre.

*Ina Lammers (geb. Bruckhoff)* analysierte in ihrem Vortrag „So von wegen Struktur, das könnte man...“ sprachliche Handlungsmuster studentischer Schreibberater in Gesprächen mit DaF-Schreibern. Theoretisch sollen in Beratungsgesprächen zwischen einem studentischen, ausgebildeten Berater und einem ebenfalls studentischen Schreiber auf Peer-Ebene gemeinsam Strategien zur Optimierung eines Textes erarbeitet und generalisiert werden, sodass sich der Prozess positiv auf

die Schreibkompetenz auswirkt. Dem stellte Lammers mithilfe einer empirisch fundierten funktional-pragmatischen Diskursanalyse gegenüber, was in den Gesprächen „tatsächlich passiert“. Dafür wertete sie Audio-Aufzeichnungen von ca. 50 Erstkontaktgesprächen sowie schriftliche Daten (Lernertexte, Fragebögen, Gesprächsreflexionen), die miteinander trianguliert wurden, aus.

# Sprachliche Verfahren zur Vermittlung mathematischen Problemlösungswissens in der Hochschule. Exemplarische Analysen einer mathematischen Übung

*Arne Krause (Chemnitz, Deutschland)*

## 1 Vorbemerkungen

Die Vermittlung von Wissen erfolgt an deutschen Hochschulen in den Lehrveranstaltungsformen Seminar und Übung vorwiegend interaktiv und diskursiv (siehe Redder 2009 und 2014). Kennzeichnend sind dafür unter anderem Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache (siehe u.a. Ehlich 1993 und 1999 sowie Thielmann 2009 und 2012). Es handelt sich bei Wissenschaftssprache jedoch nicht um eine eigene Sprache. Dies gilt auch für die Mathematik:

Auch die intensive Nutzung der Mathematik als Sprache eigener Art verbleibt hinsichtlich der unumgänglichen kommunikativen Anteile, in die sie eingebettet ist, auf alltägliche Sprachen angewiesen. (Ehlich 1998: 856)

Damit kann man also sagen, dass auch Studierende der Mathematik auf die alltägliche Wissenschaftssprache angewiesen sein müssten. Für Vorbereitungskurse nicht-muttersprachlicher Studierender hieße das, dass hier entsprechende sprachliche Kenntnisse ausgebildet werden müssten.

In diesem Beitrag werde ich anhand von authentischen Daten aus einer Mathematik-Übung<sup>1</sup> exemplarisch zeigen, welche sprachlichen Verfahren eingesetzt werden, um in einer mathematischen Übung in der Hochschule mathematisches Problemlösungswissen zu vermitteln. Ziel ist, so sprachliche Anforderungen zu rekonstruieren, mit denen Studierende der Mathematik, insbesondere mit einer anderen Muttersprache als Deutsch, in der Anfangsphase des Studiums konfrontiert sind.

Wiesmann (1999: 152) unterstellt für universitäre Übungen in der Mathematik das – auch aus dem Schulunterricht bekannte – Aufgabe-Lösungsmuster im Sinne von Ehlich; Rehbein (1986). Wie ich im Folgenden zu zeigen versuche, greift dies etwas zu kurz, da es in universitären Mathematik-Übungen mindestens zu Vorformen eigentlichen Problemlösens kommt, bzw. kommen kann. Ich beginne daher mit Überlegungen zum mathematischen Problemlösen, führe anschließend in die in meinem Material zur Sprache kommenden mathematischen Gegenstände ein, um schließlich zentrale Stellen des Übungsdiskurses zu analysieren.

## 2 Problemlösen aus Sicht der Mathematik-Didaktik und der Funktionalen Pragmatik

Wird in der Mathematik-Didaktik von *Problemlösen* gesprochen, geht es nicht nur um mathematisches Problemlösen, sondern auch um die Frage danach, wie bzw. ob gleichzeitig Problemlösekompetenz hinsichtlich alltäglicher Probleme vermittelt wird. Mit dem Mathematik-Unterricht in der Schule ist demnach ein „allgemeinbildender Anspruch“ (Bruder 2003: 3) verbunden. Winter (1995) formuliert drei miteinander verknüpfte Grunderfahrungen, die der Mathematikunterricht ermöglichen soll:

- 1) Erscheinungen der Welt um uns, die uns alle angehen oder angehen sollten, aus Natur, Gesellschaft und Kultur, in einer spezifischen Art wahrzunehmen und zu verstehen,
- 2) mathematische Gegenstände und Sachverhalte, repräsentiert in Sprache, Symbolen, Bildern und Formeln, als geistige Schöpfungen, als eine deduktiv geordnete Welt eigener Art kennen zu lernen und zu begreifen,
- 3) In der Auseinandersetzung mit Aufgaben Problemlösefähigkeiten, die über die Mathematik hinausgehen, (heuristische Fähigkeiten) zu erwerben. (Winter 1995: 37)

---

<sup>1</sup> Die im Folgenden analysierten Daten sind Teil des Korpus des von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojekts *euroWiss – Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung*, in dem komparativ deutsche und italienische wissensvermittelnde Hochschulkommunikation untersucht wird. Die Projekt-Standorte sind: Hamburg (Prof. Angelika Redder, Projektleitung), Bergamo (Prof. Dorothee Heller), Modena (Prof. Antonie Hornung) und Chemnitz (Prof. Winfried Thielmann). Weitere Informationen auf der Projekt-Homepage: <http://www1.slm.uni-hamburg.de/de/forschen/projekte/euroWiss.html>.

Winter sagt weiter, dass Mathematik *erlebt* werden müsse (ebd.). Das heißt: Durch die Bearbeitung und Lösung von Mathematik-Aufgaben, insbesondere textbasierten Aufgaben, werden beispielsweise Grundlagen der Logik sowie Grundlagen für das Verständnis von Alltagsbeobachtungen und Problemlösungsfähigkeit ganz allgemein und bezogen auf Mathematik vermittelt. Dies schlägt sich unter anderem in der gezielten Vermittlung von verschiedenen Prinzipien wieder, wie dem Analogie-Prinzip, dem Transformations-Prinzip usw. (siehe hierzu Bruder 2003: 27ff.). Dabei handelt es sich um didaktisierte Prinzipien der Logik.

Aus Sicht der Funktionalen Pragmatik<sup>2</sup> wird *Problemlösen* als Handlungsmuster beschrieben. Handlungsmuster sind

gesellschaftlich ausgeführte Bearbeitungen von wiederkehrenden Kommunikationsbedürfnissen und -situationen zum Zweck einer Optimierung der für den Kommunikationsprozess benötigten Ressourcen. (Carobbio 2011: 116f.)

Die konstitutiven Elemente des Problemlösens nach Ehlich; Rehbein (1986: 11) sind:

- (a) Problemkonstellation (Handlungswiderstand)
- (a') konkrete Negation
- (b) Zielsetzung
- (c) Konsultation (Befragung) des Wissens
- (d) Zerlegung
- (e) Planbildung
- (f) Lösungswege
- (g) Lösung

Problemlösungen können individuell verbleiben oder zu gesellschaftlichen werden, wo dann die Lösungswege die Qualität einer Standardlösung annehmen. Für denjenigen, der über die Lösungswege für ein Standardproblem verfügt, verschwindet die Problematik des Standardproblems – es wird zur unproblematischen Handlungskonstellation. Das gesellschaftliche *Problemlösen* wird in der Institution Schule im Rahmen des akzelerierten Wissenserwerbs in Form des Handlungsmusters *Aufgabe-Stellen-Aufgabe-lösen*<sup>3</sup> realisiert. Dies ist erforderlich, weil den nachfolgenden Generationen die für die Gesellschaft zu Standardproblemlösungen gewordenen Lösungswege vermittelt werden müssen. Dadurch sind wesentliche Elemente des Problemlösens in den Aufgabensteller hineinverlegt. Diese sind:

- (a) die Problemkonstellation
  - (b) die Zielsetzung
  - (b') die sinnvolle (d.h. problemrelevante) Zerlegung der Problematik
  - (c) die Lösung
  - (c') die Lösungswege
- (vgl. Ehlich; Rehbein 1986: 14)

---

<sup>2</sup> Siehe ausführlich zur Funktionalen Pragmatik u.a. Redder 2008.

<sup>3</sup> Im Folgenden *Aufgabe-Lösungsmuster*. Ich verzichte hier aus Platzgründen auf Ausführungen zum Aufgabe-Lösungsmuster, siehe weiterführend Ehlich; Rehbein 1986: 15ff.

Dies ist insbesondere hinsichtlich des Zielbewußtseins nicht unproblematisch:

Das Zielbewußtsein ist im Muster des Problemlösens aber ein entscheidendes Element. Es bildet nämlich den Steuermechanismus des gesamten Musters. [...] Dieser zentrale Steuermechanismus fehlt [...] dem Aufgabenlöser, dem Schüler, in der Schule. Seine Auslagerung auf die Seite des Aufgabenstellers erweist sich als ein zentrales Problem des ganzen Aufgabe-Lösungs-Musters. (Ehlich; Rehbein 1986: 15)

Die Konsequenz daraus ist, dass kein Problemlösungswissen, sondern Aufgabenlösungswissen vermittelt wird, dessen Integration oder Anwendung in außerinstitutionelle Zusammenhänge teilweise nur schwer, teilweise sogar schlichtweg unmöglich ist.

Im Gegensatz zum Mathematik-Unterricht in der Schule ist es Ziel der mathematischen Hochschullehre, Studierende zu Mathematikern auszubilden. Damit geht die Anforderung an die Lehrenden einher, den Studierenden in erster Linie mathematisches Problemlösungswissen zu vermitteln. Dies kann in der Hochschule nicht mehr ausschließlich in Form des Aufgabe-Lösungsmuster erfolgen, da es wesentlich ist, dass die Studierenden dazu befähigt werden, eigene Zielsetzungen und Lösungen zu entwickeln sowie Ausgangsprobleme sinnvoll in kleinere Probleme zu zerlegen.

Dies geschieht an der Hochschule in den Veranstaltungsformen Vorlesung und Übung, wobei Übungen stärker auf Sprechhandlungssequenzen ausgelegt sind, während in Vorlesungen Sprechhandlungsverkettungen vorherrschend sind. Kooperatives Erarbeiten von Wissen ist daher eher in Übungen zu finden.

Wiesmann (1999) sieht den Zweck von mathematischen Übungen im „[...] Applizieren von Wissen und Einschleifen von Lösungswegen“ (ebd.: 152). Damit wäre das Aufgabe-Lösungsmuster vorherrschend, wie es auch von Kügelgen (1994) für den mathematischen Schulunterricht gezeigt hat. Diese Ansicht kann für die Mathematik-Übung, die im Folgenden analysiert wird, nicht pauschal bestätigt werden.<sup>4</sup> Es handelt sich um die Übung *Analysis II*, im zweiten Semester des Bachelor of Science *Mathematik*, die begleitend zu einer Vorlesung angeboten wird; anwesend sind eine Professorin und zehn Studierende.

---

<sup>4</sup> Dennoch kann auch in dieser Übung an einigen Stellen das Aufgabe-Lösungsmuster beobachtet werden (vgl. Wagner 2014).



### 3 Inhaltliche Rekonstruktion des Datenmaterials

In dem Transkriptausschnitt soll eine *Rekursionsformel* entwickelt werden, um ein Integral zu berechnen. Laut Lehrbuch ist eine Rekursionsformel folgendes:

Zuerst gibt man das erste Folgenglied  $a_0$  oder mehrere erste Folgenglieder der Folge an, dann gibt man zusätzlich eine Formel an, mit der man das Folgenglied  $a_{n+1}$  aus dem Folgenglied  $a_n$  oder aus den ersten  $n$  Folgengliedern  $a_0, a_1, \dots, a_n$  berechnen kann. (Jukna 2008: 195)

Für die Berechnung einer Rekursionsformel soll also ein Wert in Abhängigkeit von einem von dem ersten abhängigen berechnet werden. An einem Beispiel kann das so aussehen:

Wenn für den Funktionswert  $F_n$  gilt, dass  $F_n = F_{n-1} + F_{n-2}$  für  $n \geq 2$  ist, dann erhalte man für  $n = 8$ :

$$F_8 = F_{8-1} + F_{8-2} = (F_{7-1} + F_{7-2}) + (F_{6-1} + F_{6-2});$$

für die Berechnung von  $F_8$  bräuchte man  $F_7$  und  $F_6$ , für die man wiederum  $F_6$  und  $F_5$  bzw.  $F_5$  und  $F_4$  benötigte und so weiter. Kurz: die Folge würde ins Leere führen. Sind nun aber Anfangswerte, beispielsweise für  $F_2$  und  $F_3$ , bekannt, kann man  $F_8$  berechnen.

### 4 Transkriptanalyse

Die Transkriptausschnitte, die ich im Folgenden analysieren werde, sind nur ein Teil einer Übung, die videographiert wurde. Alle Ausschnitte sind nach HIAT mit dem Partitur-Editor von EXMARaLDA (siehe Schmidt; Wörner 2009) transkribiert. Zusätzlich dazu wurden die Tafelbilder rekonstruiert und segmentiert, so dass in den Transkripten nachvollziehbar ist, auf welchen Teil der Tafelbilder verwiesen wird, bzw. welcher Teil der Tafelbilder angeschrieben wird.<sup>5</sup>

Zum einen soll die Aufgabe 6a, die in den Tafelbildsegmenten 1-3 (s. Anhang) zu sehen ist, bearbeitet werden. Es soll zu einem vorgegebenen Integral eine Rekursionsformel entwickelt werden. Zum anderen gibt es noch eine zweite Aufgabe, bei der ebenfalls eine Rekursionsformel für ein Integral entwickelt werden soll. Diese soll von den Studierenden als Hausaufgabe bearbeitet werden. Dabei kann man mit Thielmann (2009: 104) von einer Problemstellung sprechen: Die Studenten müssen die Hausaufgabe selbstständig bearbeiten, die Herangehensweise an das mathematische Problem entspricht dabei der eines Mathematikers. Dass es sich bei der von der Dozentin gestellten Problemstellung um ein von der Mathematik bereits gelöstes Problem (im Sinne von Mathematikern bekannten Lösungswegen) handelt, ist dabei insofern unerheblich, als sich das Problem für die Studenten als

---

<sup>5</sup> Die Tafelbilder befinden sich im Anhang dieses Artikels, die jeweiligen Bezüge zwischen Transkript und Tafelbild sind in den abgedruckten Transkripten in der nv-Spur vermerkt.

ein ungelöstes präsentiert. Zwar ist den Studenten bekannt, dass die Mathematik weitaus umfangreicher ist als ihnen bekannt ist; für sie ist aber die Bearbeitung keineswegs trivial, wie es bei einer Rechenaufgabe im Aufgabe-Lösungs-Muster der Fall ist (siehe Thielmann ebd.). Zudem ist zu bedenken, dass die Studierenden sich bei der Bearbeitung der Hausaufgabe nicht derselben Lösungswege bedienen können wie in der transkribierten Übung.

Zu Beginn der Bearbeitung fasst die Dozentin zusammen, was eine Rekursionsformel ist, und verweist in diesem Zusammenhang auf die Vorlesung, die von der Übung begleitet wird. Mithin: Es wird hier Wissen erfordert, über das die Studenten verfügen müssten. Die Dozentin beginnt mit der Bearbeitung der Aufgabe.

- |      |   |      |           |
|------|---|------|-----------|
| [25] |   | /24/ |           |
|      | <b>D [v]</b> <del>welcher Form die Rekursion vorliegt, ne:</del> ((1s)) Nu(r) welches |      |           |
| [26] | <b>D [v]</b> Integral äh/ •• für welches n wär denn ganz                              |      |           |
|      | <b>D [nv]</b> zeigt auf „n“ aus 2)  |      |           |
|      | <b>[nn]</b> ((Räuspern))  |      |           |
| [27] |   | /25/ |           |
|      | <b>D [v]</b> einfach? ((2,3s)) (Und) da kenn wir sofort die Stammfunktion.            |      |           |
|      | <b>D [nv]</b> zeigt auf Sm1   |      |           |
| [28] |   | /26/ | /28/      |
|      | <b>D [v]</b> •• ••• Wär das einfach, ja? Was  |      | /30/      |
|      |   | /27/ | /29/ /31/ |
|      | <b>Sm1 [v]</b> Für n gleich eins. (Naja). Nee   |      |           |
| [29] |   | /32/ |           |
|      | <b>D [v]</b> würdestn ((lacht)) •• N gleich null wär einfach,                         |      |           |
|      | <b>Sm1 [v]</b> n gleich null.   |      |           |
| [30] |   | /33/ |           |
|      | <b>D [v]</b> ja das stimmt. ••• Aber danach können mer ne zerlegen.                   |      |           |
|      | <b>D [k]</b> nicht  |      |           |
| [31] |   | /34/ | /35/      |
|      | <b>D [v]</b> Da hätt mer die Zerlegung •• in einmal Cosinus hoch n.                   |      |           |

[32] /36/  
**D [v]** „Würde uns ne viel bringen. • Aber eins durch Cosinus  
**D [k]** *nicht*

[33] /37/  
**D [v]** Quadrat, was isn davon die Stammfunktion? ~~Sm1, versuchs~~

Die Studierenden werden dazu aufgefordert auszuprobieren, welchen Wert man für  $n$  einsetzen könnte. Es geht darum, Werte für  $n$  mental auszuprobieren, um potentielle Umformungen und Ähnliches zu sehen, die helfen, die Aufgabe zu lösen. Das bloße Einsetzen eines Wertes ist nur wenig hilfreich, wenn man anschließend nicht weiter umformen kann. Das Probehandeln wird von der Dozentin gesteuert, indem sie nicht zielführende Lösungswege ausschließt. Allerdings ist der Prozess des mentalen Ausprobierens selber nicht gesteuert. Die Studierenden müssen zunächst einige Optionen durchspielen und diese verbalisieren, bevor sie durch die Dozentin bewertet werden. Doch auf die erste Aufforderung zum Ausprobieren in /24/ kommt noch keine Reaktion der Studierenden, so dass die Dozentin einen Wink gibt: Der Wert, der eingesetzt werden soll, soll dabei helfen mit einer Stammfunktion eine Umformung vorzunehmen, in die folgende Rechnung sinnvoll integriert werden kann. Die Dozentin setzt folglich voraus, dass zum einen die Studierenden über das Wissen über Stammfunktionen verfügen und zum anderen, dass sie dieses auf konkrete Beispiele anwenden können. Der erste Lösungsversuch von Sm1 ( $n=1$ ) entspricht nicht der Einschätzung der Dozentin als *einfach*, der zweite Lösungsversuch ( $n=0$ ) ist ebenfalls nicht hilfreich. Dieser entspräche zwar der Einschätzung als *einfach*, würde jedoch für die Problemstellung, eine Rekursionsformel zu entwickeln, nichts bringen. Schließlich nennt die Dozentin  $n=2$ , was zwar auf den ersten Blick wie die Vorwegnahme der Lösung aussieht, im Endeffekt aber nur der Sukzession der natürlichen Zahlen geschuldet ist. Dennoch geht sie noch auf den Vorschlag  $n=1$  ein, den sie nur als *nicht einfach*, nicht jedoch als *nicht zielführend* bewertet hat:

[36] /44/ /45/  
**D [v]** •• Versuch mer das also mal. •• Seid ihr alle  
**D [nv]** *schreibt 4a) an die Tafel*

[37] /46/  
**D [v]** damit einverstanden? •• Eins durch Cosinus •• könnt ihr da  
**D [nv]**

[38] **D [v]** auch versuchen, kann ich Ihnen aber verraten, •• dass, das

- |      |  |                                  |
|------|--|----------------------------------|
| [39] |  | /47/                             |
|      | D [v] (ni) so richtig zum Ziel führt. • • Aber wenn mer sagen, wir |                                  |
|      | D [nv]   | <i>schreibt 4b) an die Tafel</i> |
|      | D [k] <i>nicht</i>   |                                  |
| [40] |  |                                  |
|      | D [v] wissen, • dass eins durch Cosinus Quadrat von x • die        |                                  |
|      | D [nv]   |                                  |
| [41] |  |                                  |
|      |  | /48/                             |
|      | D [v] Ableitung der Tangens äh funktion ist, ne? • • • Dann ham    |                                  |
| [42] |  |                                  |
|      |  | /49/                             |
|      | D [v] mer/ sind mer auf der guten Seite. Und äh es hilft mir       |                                  |
|      | D [nv] <i>schreibt Multiplikationszeichen aus 4c) an die Tafel</i> |                                  |
| [43] |  |                                  |
|      | D [v] mal mit: • • • Äh Sm3, was bleibt dann hier übrig?           |                                  |
|      | D [nv] <i>schreibt den Zähler von 4c) an die Tafel</i>             |                                  |
|      |  | /50/                             |
|      | Sm3 [v] <i>((1,2s)) Hm,</i>  |                                  |

Nachdem sie nun einen Lösungsansatz als hilfreich bewertet hat und den Studierenden zumindest auf der Äußerungsebene die Möglichkeit gibt, Einspruch gegen den vorgeschlagenen Lösungsansatz zu erheben, geht sie noch einen Stück zurück und greift den im vorigen Transkriptausschnitt vorgeschlagenen Wert für  $n$ , eins, auf. Sie räumt zwar die Möglichkeit ein, die Aufgabe so zu lösen, aufgrund ihres Wissensvorsprungs – die Dozentin verfügt natürlich über den kompletten Lösungsweg – vermag sie aber einzuschätzen, dass dieser Versuch scheitern würde. Diese Einschätzung hat für die Dozentin den Status von Gewusstem. Mit operativem *aber* (siehe zur operativen Prozedur in *aber* u.a. Ehlich 1984/2007 sowie Rehbein 2012: 242ff.) bezieht sie sich wieder auf den zuvor eingeschlagenen Lösungsansatz, indem sie die Beziehung zwischen eingesetztem Wert und der Stammfunktion herstellt. Dies geschieht, indem sie zeigt, dass mit  $n=2$  die Ableitung der Tangensfunktion entsteht, was wiederum bedeutet, dass im Anschluss daran umgeformt werden kann. Die folgende Umformung nimmt sie nicht selber vor, sondern wählt einen Studenten aus dem Plenum aus. Die Auswahl erfolgt dabei nicht auf Handzeichen, sondern spontan durch die Dozentin. Die anschließende Verbalisierung von Sm3 wird übersprungen, da diese im Wesentlichen dem Tafelsegment 4c entspricht.

- [45] /52/ /53/  
**D [v]** Genau. ((3s)) So. Und w/ was/ wonach sieht das jetzt aus?  
**D [nv]**
- [46] /54/ /55/  
**D [v]** ••• Was wolln mer sicherlich machen? ((3,0s)) Welche
- [47] **D [v]** Integrationsmethode wollen mer anwenden, wenn mer ei/
- [48] /56/  
**D [v]** son Produkt erzeugt ham? •• Hab ich euch jetzt suggeriert,
- [49] /57/ /58/  
**D [v]** ne? ••• Wir ham n Produkt erzeugt. ••• Naja warten wir.
- [50] /59/  
**D [v]** A/ Sm1 hab ich schon ver/ äh Sm4.  
**Sm4 [sup]** *leise*  
/60/  
**Sm4 [v]** Partialbruchzerlegung?
- [51] /61/  
**D [v]** • Partialbruchzerlegung müss/ • da müsste es ne rationale  
**Sm4 [sup]**  
/62/  
**Sm4 [v]** Ah.
- [52] /63/ /65/  
**D [v]** Funktion sein. Fängt aber auch mit P an. • Partielle  
/64/  
**Sm4 [v]** (Partielle.)
- [53] /66/  
**D [v]** Integration, natürlich. ((1s)) ~~Ne, eine rationale~~  
**D [nv]** *schreibt 5a) an die Tafel*

Man kann auch hier sehen, wie die Dozentin ihre Fragen zunächst recht allgemein formuliert und diese nach und nach konkretisiert, da keine Reaktion aus dem Plenum kommt. So eine Konkretisierung in Form eines *Winks* findet in /55/ statt: die Dozentin weist darauf hin, dass die Lösung eine spezielle Integrationsmethode sein müsse, die etwas mit einem Produkt zu tun hat. Man könnte hier nun vermuten, dass es sich hier um das sogenannte Pseudo-Aufgabe-Stellen-Aufgabe-Lösen (Ehlich; Rehbein 1977: 102) handelt. Das bedeutet kurz gesagt, dass es nicht mehr um das Lösen der Aufgabe geht, sondern darum in den Äußerungen der Dozentin die Ausdrücke zu finden, die die Lösung oder Teile der Lösung sind. Das kann passieren, wenn der Dozentin die Lösung *rausrutscht*. Man könnte in unserem Beispiel annehmen, dass die Lösung z.B. *Produktregel* oder *Produktintegration* ist. Damit liegt hier ein interessanter Fall vor: Die gesuchte Integrationsmethode *Partielle Integration* ist auch unter der Bezeichnung *Produktintegration* bekannt. Dennoch wird dieser Begriff von Sm4 nicht genannt, sondern der mathematisch gesehen zutreffendere Begriff *Partielle Integration* in der Kurzform *Partielle*. Dies lässt mehrere Deutungen zu: Entweder ist Sm4 diese *synonyme* Bezeichnung nicht bekannt, ihm ist also bewusst, dass *Partielle Integration* der zutreffendere Terminus ist bzw. dass die Dozentin (oder der Dozent der Vorlesung) den Terminus *Produktregel* ablehnt, oder aber bei ihm wird durch die mathematische Gegebenheit *ein Produkt wurde erzeugt und nun muss eine Integrationsmethode angewendet werden* eine mentale *entweder/oder-Situation* herbeigeführt, die sich in den beiden auf der Äußerungsebene ähnlichen Termini *Partial* und *Partiell* äußert, wobei ersterer Ausdruck mit *Partialbruchzerlegung* verknüpft ist. Durch die negative Bewertung des Lösungsversuchs in /60/ erkennt Sm4 die Lösung *Partielle Integration*. Zudem ist zu beobachten, dass die Dozentin die negative Bewertung noch begründet, indem sie in /61/ die dafür eigentlich notwendige mathematische Gegebenheit verbalisiert.

In allen Deutungen kann man zumindest anhand der Verbalisierung von Sm4 nicht von einem Pseudo-Aufgabe-Lösungsmuster sprechen. Dies zeigt sich daran, dass die Lösungsversuche von Sm4 auf eine mentale Vernetzung der mathematischen Begrifflichkeiten hindeuten: Selbst wenn Sm4 durch die von der Dozentin genannten Termini auf *Produktintegration* gekommen wäre, verbalisiert er dies nicht. Zumindest die Frage wie der mathematische zutreffendere Terminus lautet, müsste mental bearbeitet werden.

Der oben kurz erwähnte institutionell verankerte Wissensvorsprung der Dozentin wird etwas später im Transkript sehr deutlich:

[126]

	/169/ /170/
D [v]	Sie Cosinus hoch n haben. ••• So. (Wolln mal) in die
D [nv]	die Tafel

- [127] /171/  
**D [v]** Runde gucken, ob alle einverstanden sind. ((2,9s)) So,  
**D [nv]** *schaut ins Plenum*
- [128]  
**D [v]** und jetzt ham mer eigentlich unsre Rekursionsformel schon.
- [129] /172/ /173/  
**D [v]** ((1s)) Was müssen mer bloß noch machen? ((2s)) Jetzt ham
- [130] /174/  
**D [v]** mer also die Aufgabe eigentlich schon gelöst. ((1,8s))  
**D [nv]** *schiebt Tafel 1 nach*
- [131] /175/  
**D [v]** Ne? ((4,5s)) ~~(Also schreib mer mal) mit~~  
**D [nv]** *oben schreibt „-, aus 8a) an die Tafel*

Die Dozentin kann die Rekursionsformel schon *sehen*, das heißt, dass sie die nächsten Schritte ohne größere Probleme aufschreiben könnte, was vermutlich aber für die gesamte Bearbeitung gilt. Eine ähnliche Stelle kann man kurz darauf beobachten:

- [144] /192/ /193/ /194/  
**D [v]** •• Damit ham mer das Resultat. ((2s)) Ne? •• Damit ham mer  
**D [nv]**
- [145] /195/  
**D [v]** das Resultat. ((2,1s)) Wir machen erstmal noch/ noch einen  
**D [nv]** *schreibt 9a) an die Tafel*
- [146]  
**D [v]** Schritt, damit Sies wirklich richtig sehen und dann •• kehr  
**D [nv]**
- [147] /196/  
**D [v]** mer zu unsrer Bezeichnung zurück. ((3,7s)) ~~So, jetzt möchte~~  
**D [nv]**  
**[nn]** *((Gemurmel))*

Für die Dozentin wäre die Aufgabe also abgeschlossen. Sie antizipiert jedoch, dass das für die Studierenden noch nicht gilt und daher wird die Aufgabe noch komplett bearbeitet. Worum es der Dozentin geht, ist bei den Studierenden die bei ihr schon entwickelte Fähigkeit des mathematischen Sehens auszubilden. Man kann sich das in etwa als automatisierte, mathematische mentale Prozesse vorstellen: Die mathematischen Vorgänge müssen nicht mehr vollständig aufgeschrieben und durchgerechnet werden, sondern werden rein mental durchlaufen. So kommt es zum Beispiel dazu, dass neben eine Gleichung *Beweis trivial!* notiert werden könnte. Dieses Erkennen der Trivialität von Beweisen ist eine der Kernfähigkeiten von Mathematikern. Die Dozentin könnte selbstverständlich die Lösung einfach an die Tafel schreiben, ohne die Studierenden zu involvieren. Dies tut sie aber gerade nicht. Sie antizipiert stattdessen immer wieder Probleme der Studierenden, knüpft direkt dort an und lässt den Studierenden Zeit, um die Probleme selber mental zu prozessieren. Diese mentalen Prozesse werden von der Dozentin gesteuert durch Äußerungen wie *Was ist das im Prinzip?* oder *Was wollen wir jetzt natürlich machen?* – es werden die Fragen verbalisiert, die die Studierenden bei der selbstständigen Bearbeitung anderer oder ähnlicher Problemstellungen mental bearbeiten müssen. Dieses sprachliche Verfahren der Dozentin möchte ich als verbalisierte Entschleunigung mentaler Prozesse bezeichnen. Diese Verbalisierungen zielen darauf ab, bei den Studierenden ein Bewusstsein für ebendiese mentalen Prozesse auszubilden. Der Effekt ist damit im Grunde eine *Entzauberung* mathematischer Vorgänge bzw. mathematischen Vorgehens<sup>6</sup>.

## 5 Mathematisches Problemlösen

Die Problemlösungs-Kompetenz, die für die Bearbeitung von mathematischen Problemstellungen in der Hochschule benötigt wird, unterscheidet sich also grundlegend von der eingangs dargestellten Art des Problemlösens in der Schule. Zwar kann beobachtet werden, dass sich durch den gesamten Transkriptausschnitt kleiner Aufgabe-Lösungssequenzen ziehen, diese sind jedoch in einen größeren Zusammenhang eingebettet, der, wie die Analysen gezeigt haben, den Zweck hat, mathematisches Problemlösungswissen zu vermitteln, das zur Bearbeitung anderer Problemstellungen herangezogen werden kann. Dies wird mit dem sprachlichen Verfahren der verbalisierten Entschleunigung mentaler Prozesse geleistet. Es geht also nicht in erster Linie um die einzelnen (Teil-)Lösungen der Aufgaben im Sinne eines späteren Reproduzierens, sondern um mentalen Prozesse, auf die die Studierenden später zurückgreifen können, um komplexere Problemstellungen und später mathematische Probleme zu bearbeiten.

Um dies in der Übung im zeitlich angemessenen Rahmen leisten zu können – auch in der Mathematik existiert durch die Modularisierung der Studiengänge ein

---

<sup>6</sup> Ich danke Angelika Redder für ihre hilfreichen Anmerkungen zu diesem Punkt.



curricularer Druck – muss die Dozentin Teile der Bearbeitung der Problemstellung akzelerieren. Dies zeigt sich in dem eingangs analysierten Beginn des Transkriptausschnitts. Akzeleriert wird dabei vor allem das mentale Probehandeln der Studierenden sowie die Zerlegung des Ausgangsproblems sowie die Konsultation des Wissens der Studierenden, indem die Dozentin den Studenten z.B. mehrere Hinweise auf die von ihr gewussten nächsten Arbeitsschritte gibt, was sich in einer sukzessiven *Wink-Struktur* zeigt. Jedoch gibt sie auch dabei den Studierenden Zeit, dies mental zu prozessieren.

## 6 Fazit und Ausblick

Die Analysen der mathematischen Übungen haben die eingangs geäußerte Vermutung belegt, dass auch in der mathematischen Wissensvermittlung in der Hochschule auf Ressourcen der alltäglichen Wissenschaftssprache zurückgegriffen wird. Anders als in geistes- und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen wird damit aber weder der epistemische Status des Wissens thematisiert oder eristisch gehandelt (siehe dazu u.a. Ehlich 1993 sowie Da Silva 2014). Stattdessen wird damit mathematisches Problemlösungswissen vermittelt. Dieses unterscheidet sich von dem nicht minder wichtigen Anteil kanonisierten mathematischen Wissens, welches in diesem Fall insbesondere Stammfunktionen und einfache Umformungen – beispielsweise, dass Tangens auch als Sinus dividert durch Cosinus geschrieben werden kann – betrifft. Diese kanonisierten Anteile werden in diesem Transkriptausschnitt oft in Form von kleineren Aufgabenstellungen bearbeitet.

Darüber hinaus hat sich auch die Vermittlung des mathematischen Sehens als zentral herausgestellt. Dieses Erkennen der Trivialität von Beweisen oder auch die mathematische Intuition, muss neben den kanonisierten Anteilen ebenfalls an die mathematischen Novizen vermittelt werden. Das sprachliche Verfahren, auf das die Dozentin zu diesem Zweck zurückgreift, ist die Entschleunigung der mentalen Prozesse. Dadurch nimmt das vermittelte Wissen die Qualität von mathematischem Problemlösungswissen an und unterscheidet sich damit stark von dem Anspruch des schulischen Mathematikunterrichts *alltagsbezogenes* Problemlösungswissen zu vermitteln.

Es zeigt sich also, dass die mathematische Übung eine Veranstaltungsform ist, neben das von Wiesmann (1999) beobachtete „[...] Applizieren von Wissen und Einschleifen von Lösungswegen“ (ebd. 152) noch die Vermittlung von mathematischem Problemlösen tritt. Zudem ist die Übung institutionell begleitend zu einer Vorlesung zu besuchen, was die Übung zu einer Veranstaltungsform macht, in der sowohl das in der Vorlesung vermittelte Wissen angewendet wird als auch mitunter letztmalig auf die Klausur hin ausgerichtete Wissensbestände wie Merkhilfen für gewisse mathematischen Vorgänge angeschrieben werden, wie sich in den Tafelbildsegmenten 6a-e zeigt.

Für die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache können die Schlüsse gezogen werden, dass neben die Vermittlung von begrifflichem kanonischem mathematischen Wissens beispielsweise in Form von Fragen wie *Was heißt Partialbruchzerlegung* oder *Wie werden im Deutschen mathematische Operationen bezeichnet* auch die Vermittlung von für die Vermittlung mathematischem Problemlösungswissens erforderlichen Anteile alltäglicher Wissenschaftssprache treten muss.

Eine Analyse authentischer wissensvermittelnder Hochschulkommunikation, wie sie hier exemplarisch durchgeführt wurde, kann dazu beitragen, die Frage nach konkreten Anforderungen an die Studierenden hinsichtlich der sprachlichen Studierfähigkeit zu beantworten. Es gilt dabei, sowohl die produktive Seite der Studierenden, beispielsweise in Form von studentischen Text- und Diskursarten, sprich: in Form von konkreten sprachlichen Produktionsleistungen, als auch die rezeptive Seite der Studierenden, sprich: die Anforderungen an die Studierenden, Verbalisierungen der Lehrenden mental zu be- und verarbeiten, zu berücksichtigen.

## Literatur

- Bruder, Regina (2003): *Methoden und Techniken des Problemlösenlernens. Material im Rahmen des BLK-Programms ‚Sinus‘ zur ‚Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts‘*. Kiel: IPN.
- Carobbio, Gabriella (2011): Autokomentierendes Handeln in der Wissenschaftssprache. Überlegungen zu einer möglichen Eingliederung in das sprachliche Handlungsmustersystem. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L’italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell’internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg, 165-180.
- Da Silva, Ana (2014): *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich – Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*. Heidelberg: Synchron (Wissenschaftskommunikation 7).
- Ehlich, Konrad (1984/2007): Eichendorffs ‚aber‘. In: Ders. (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Band 2: Prozeduren des sprachlichen Handelns. Berlin u.a.: de Gruyter, 229-270.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1998): Kritik der Wissenschaftssprachen. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Fachsprachen*. Berlin u.a.: de Gruyter, 856-866.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26/1, 3-24.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Jukna, Stasys (2008): *Crashkurs Mathematik für Informatiker*. Wiesbaden: Teubner (Leitfäden der Informatik).
- Kügelgen, Rainer von (1994): *Diskurs Mathematik. Kommunikationsanalysen zum reflektierenden Lernen*. Frankfurt/Main: Lang.
- Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd; Ventola, Eija (Hrsg.): *Interpersonal Communication*. Berlin u.a.: de Gruyter (Handbook of Applied Linguistics 2), 133-178.
- Redder, Angelika (2009): Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Perspektiven auf Hochschulkommunikation*. Frankfurt/Main: Lang, 17-44.
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 25-40.
- Rehbein, Jochen (2012): Aspekte koordinierender Konnektivität – Bemerkungen zu ‚aber‘, ‚also‘ sowie ‚und‘. In: Roll, Heike; Schilling, Andrea (Hrsg.): *Mebrsprachiges Handeln im Fokus von Linguistik und Didaktik. Wilhelm Grieffhaber zum 65. Geburtstag*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 237-262.
- Schmidt, Thomas; Wörner, Kai (2009): EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. In: *Pragmatics* 19/4, 565-582.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich. Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2012): Wissenschaftlichkeit als Stil – über studentische Annäherungsversuche. In: Thielmann, Winfried; Neumannová, Helena (Hrsg.): *In der Grenzregion: Dimensionen fachlicher und wissenschaftlicher Kommunikation*. Frankfurt/Main: Lang, 67-80.
- Wagner, Jonas (2014): Verfahren der Wissensvermittlung in der mathematischen Hochschulkommunikation. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 69-92.

Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicium.

Winter, Heinrich (1995): Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik* 61, 37-46.

# Zur Konstruktvalidität der DSH

*Silvia Demmig (Jena, Deutschland)*

## 1 Vorbemerkung: Studieren auf Deutsch: DaF – DaZ – DaM?

Das Gefühl, dass du zwanzig Jahre nicht Russe bist und dann plötzlich bist du auch nicht deutsch. (Wagner)<sup>1</sup>

Die Tagung, bei der dieser Vortrag gehalten wurde, stand unter dem Motto: „SprachBrückenBauen. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.“ In diesem Sinne ist auch diese Einleitung zu verstehen, die eine Brücke bauen will zwischen den mittlerweile oft getrennt verstandenen Fächern DaF und DaZ. Die Studie, die ich in meinem Beitrag vorstelle, ist im Handlungsfeld *Deutsch im Studium* entstanden. Ein Bereich, der traditionell zum Fach DaF gezählt wird, in der deutschen Hochschullandschaft sogar einen der Kernbereiche des Fachs ausmacht. Das Zitat, das ich diesem Beitrag vorangestellt habe, zeigt, dass diese Zuordnung heute nicht mehr gültig ist. Durch vielfältige Migrationsbewegungen ist die Unterscheidung DaF – DaZ – DaM auch im Hochschulbereich so nicht mehr haltbar. Eine der Interviewpartnerinnen meiner Studie, die oben zitierte Frau Wagner, hat folgenden zweisprachigen Bildungsgang: Nachdem sie als Kind bei ihren Großeltern, die Wolgadeutsche waren, deutschsprachig aufwuchs, dabei aber die russischsprachige Schule besuchte, erwarb sie die russische Hochschulzugangsberechtigung. Kurz danach reiste sie mit ihren Eltern, die zu den Spätaussiedlern zählten, nach Deutschland aus. Hier wurde sie nicht zum Hochschulstudium zugelassen, ihr wurde geraten, im Alter von knapp 19 Jahren die elfte Klasse der damals noch

---

<sup>1</sup> Namen geändert.

13-jährigen Gymnasiallaufbahn zu besuchen, um eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen. Sie entschied sich jedoch für den Weg, zunächst in Russland vier Semester Germanistik zu studieren. Dies führte ebenso zu einer Zulassung an einer deutschen Hochschule, jedoch mit der Maßgabe, die DSH abzulegen. Da sie sich, in der Annahme, dass ein viersemestriges Germanistikstudium ausreichende Sprachkenntnisse für ein Hochschulstudium in Deutschland vermittelt habe, nicht gut genug auf diese Prüfung vorbereitet hatte, erreichte sie nicht die erforderliche Stufe DSH 2. Vor allem der Prüfungsteil *vorgabenorientierte Textproduktion* war die Hürde, ihre mündliche Handlungskompetenz dagegen war von der einer in Deutschland aufgewachsenen Studentin nicht zu unterscheiden. Sie entschied sich nun, am einsemestrigen DSH-Kurs teilzunehmen, danach legte sie die Prüfung erfolgreich ab.

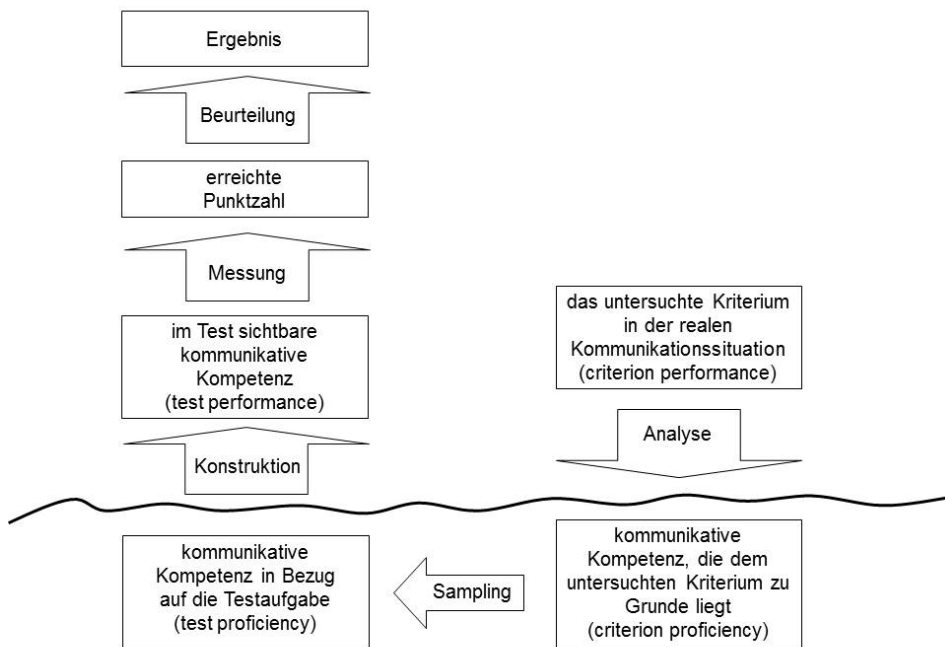
Dieses Beispiel illustriert nicht nur, wie problematisch die Unterscheidung DaF – DaZ – DaM ist, sondern belegt auch, welche Auswirkungen die Anerkennungs- und Sprachprüfungspraxis in Deutschland auf Lebenswege von Studierenden hat. Auf diesen Aspekt des Testens und Prüfens, der vielfach als ethischer Aspekt bezeichnet wird (vgl. Shohamy 1997), gehe ich im Folgenden noch näher ein. Dabei betrachte ich die Frage der Auswirkungen als integralen Bestandteil der Konstruktvalidität (vgl. McNamara; Roever 2006, McNamara 2008)

## 2 Vorbemerkung zur Funktion der DSH

Die DSH ist ein hochschulbezogener Sprachstandstest, sie ist kein Studierfähigkeitstest. Die Aufgabe der DSH ist es, den Sprachstand vor Beginn des Studiums zu messen. Der Test kann keine Daten darüber liefern, wie sich die sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der KandidatInnen im Laufe des Studiums weiter entwickeln werden.

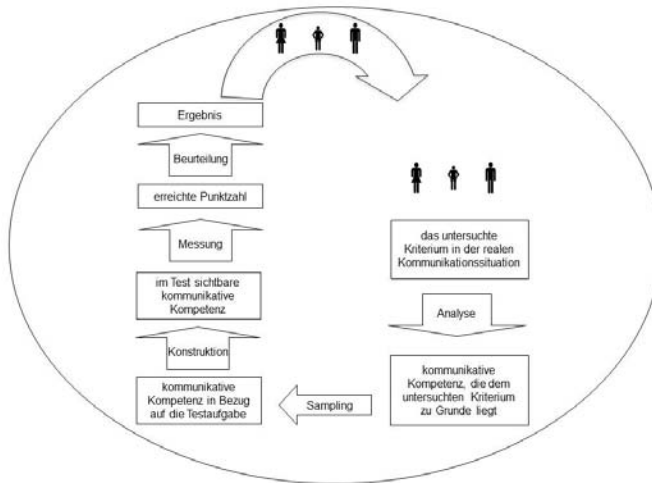
## 3 Theoretischer Hintergrund zum Testen mit besonderem Bezug zur DSH: Wie funktioniert ein Sprachtest?

Ein Sprachtest ist kein direktes Abbild einer realen Kommunikationssituation. Selbst wenn es sich um einen mündlichen Test handelt, der eine solche Kommunikationssituation möglichst realitätsgetreu simuliert, muss dennoch das Konstrukt theoretisch hergeleitet und begründet werden. In Abbildung 1 ist dies schematisch dargestellt.



**Abb. 1: Wie funktioniert ein Sprachtest? (nach Baker 1999: 19)**

Die geschwungene Linie soll verdeutlichen, dass die Bereiche, um die es bei der Begründung des Konstrukts und bei der Erstellung der Aufgaben geht, nicht sichtbar sind, also gewissermaßen wie unter einer Wasseroberfläche verborgen liegen. Der logische Zusammenhang zwischen der angenommenen kommunikativen Kompetenz, die dem untersuchten Kriterium in der sprachlichen Realität zu Grunde liegt, und der entsprechenden kommunikativen Kompetenz, die zur Lösung der Testaufgabe dient, muss also argumentativ hergestellt werden. Leider bieten die wenigsten Testbeschreibungen kommerzieller Testanbieter Anhaltspunkte darüber, wie die Testerstellenden diesen Zusammenhang behandelt haben. Eine kritische Testwissenschaft kann jedoch anhand von bereits vorliegenden Forschungsergebnissen zum Lernen und Testen von Fremdsprachen überprüfen, ob das Konstrukt eines Tests schlüssig ist. Dies habe ich für die DSH versucht. Dabei können zwei Wege beschrrieben werden, wie ich im Folgenden erläutern werde. Der eine Weg folgt dabei dem Schema von Abbildung 1, der zweite geht von der Frage aus, wie diejenigen, die den Test bestanden haben, in der realen Kommunikationssituation, in dem sprachlichen Handlungsfeld, für das der Test konstruiert worden ist, zu-rechtkommen, nachdem sie den Test bestanden haben. Dies ist in Abbildung 2 dargestellt. In meiner Studie zur Konstruktvalidität der DSH bin ich beiden Wegen gefolgt.



**Abb. 2: Zusammenhang zwischen Test und Sprachverwendungssituation aus Perspektive der Individuen**

#### 4 Auswirkungen von Tests als Teil der Konstruktvalidität

Die bereits in der Vorbemerkung angesprochenen Auswirkungen von Tests habe ich dabei nach Messick (1996) bzw. McNamara; Roever (2006) als Teil des Konstrukts betrachtet:

The consequential aspect of construct validity includes evidence and rationales for evaluating the intended and unintended consequences of score interpretation and use in both the short- and long-term, especially those associated with bias in scoring and interpretation, with unfairness in test use, and with positive or negative washback effects on teaching and learning. However, this form of evidence should not be viewed in isolation as a separate type of validity, say of ‘consequential validity’ or, worse still, ‘washback validity’. Rather, because the social values served in the intended and unintended outcomes of test interpretation and use both derive from and contribute to the meaning of the test scores, appraisal of social consequences of the testing is also seen to be subsumed as an aspect of construct validity. (Messick 1996: 15f.)

Auswirkungen von Tests auf Individuen, die Gesellschaft, das Bildungssystem etc. müssen nach Bachman und Palmer bereits bei der Testerstellung mitbedacht werden. Sie schlagen vor, eine Liste zu machen, in der die erwünschten und unerwünschten Wirkungen eines Tests gegenübergestellt werden, dann sollte analog eine Liste für mögliche Alternativen (bspw. Portfolio, individuelle Sprachstandsdiagnose und Beratung, Selbstevaluation) zu dem zu erstellenden Test gemacht werden, um dann zu entscheiden, welche Möglichkeit sinnvoller ist:



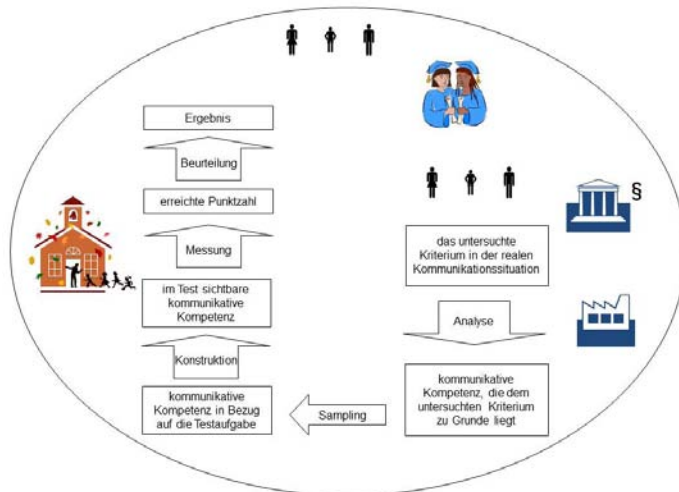
We thus need to think through carefully what might happen as a result of using a test for a particular purpose. [...] This analysis of the possible consequences of using the test should be complemented by a consideration of the consequences of using alternatives to testing to achieve the same purpose. (Bachman; Palmer 1996: 35)

Eine Liste der Konsequenzen, die die DSH hat, bzw. welche Auswirkungen ein alternatives Verfahren hätte, kann in diesem Rahmen nur angedacht werden:

**Tab. 1: Überlegungen zur Passung von Testziel und Methode am Beispiel des Ziels Hochschulzugang ausländischer Studierender**

Test- oder Evaluationsmethode	Angemessenheit, Passung, Vor- und Nachteile
Individuelle Sprachstandsdiagnose	Sehr gut angemessen, individuelle Förderung und Beratung möglich
	Nachteil: Sehr zeit- und beratungsaufwändig
	...
Standardisiertes Testverfahren	Angemessen, allerdings nicht im Sinne der Förderung der/des Einzelnen
	Gut vergleichbar auf nationaler und z.T.
	...

Eine weitere Möglichkeit der Diskussion des Aspektes der Auswirkungen im Rahmen der Konstruktvalidität ist, von den betroffenen Akteuren, Institutionen und Bereichen der Gesellschaft auszugehen. Der Kontext des Hochschulsprachtests DSH ist in Abbildung 3 dargestellt.



**Abb. 3: Kontext und Wirkungszusammenhänge von Tests am Beispiel der DSH-Prüfung**

Auswirkungen des Tests können sein: Auswirkungen auf die Individuen (die den Zugang zu einer deutschen Hochschule bekommen oder nicht), auf das deutsche Hochschulsystem (den Grad der Internationalisierung), auf den deutschen Arbeitsmarkt (wie viele gut ausgebildete internationale WissenschaftlerInnen auf den Arbeitsmarkt kommen) und auf das Schulsystem. Dabei ist nicht das deutsche Schulsystem gemeint, denn AbsolventInnen mit einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung können ja direkt studieren, ohne die DSH ablegen zu müssen. Vielmehr geht es um Schulen im Ausland, die durch gezielte Programme auf ein Studium in Deutschland vorbereiten, beispielsweise PASCH-Schulen, und in Deutschland um ein weitverzweigtes System privater, universitärer und universitätsnaher Anbieter, die auf die Kurse zur Vorbereitung auf die DSH anbieten.

Nach einer Grundidee von McNamara; Roever (2006) lassen sich diese Zusammenhänge auch in einem Cluster darstellen. In diesem Schema sind drei weitere Aspekte aufgenommen. Zunächst die aus meiner Sicht sehr begrüßenswerte zunehmende Heterogenität der Studierenden, die sich natürlich auch durch andere Faktoren als den der Internationalisierung erklärt, dann der internationale Wettbewerb um ausländische Studierende und, beispielhaft als einen Zusammenhang zwischen Hochschule und Gesellschaft, die These, dass die gesamte Gesellschaft von der Internationalisierung der Hochschulen profitiert. Die hier nur stichwortartig angerissenen Zusammenhänge sind im Fachdiskurs um die DSH bekannt. Sie bedürfen aus meiner Sicht jedoch der fortlaufenden Analyse und Reformulierung. In diesem Beitrag geht es mir vor allem darum, sie als Teil der Konstruktvalidität des Tests in den Fokus zu rücken.

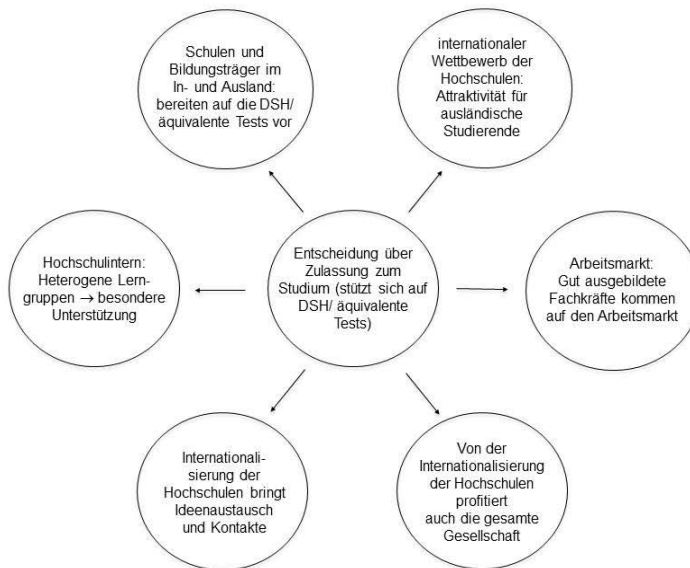


Abb. 4: Kontext der DSH-Prüfung, Grundidee nach McNamara; Roever 2006

## 5 Die zwei Grundaspekte der Konstruktvalidität

Nach Messick (1996) und Alderson (2000) sind die beiden Grundaspekte der Konstruktvalidität der *content aspect*, auf Deutsch in etwa *Kontentvalidität*, also für den hier betrachteten Zusammenhang die Frage: „Was müssen Studierende an einer Hochschule sprachlich leisten?“ und der *substantive aspect*. Für den Terminus *substantive aspect* gibt es auf Deutsch keine adäquate Übersetzung. In meiner Habilitationsschrift schlage ich die Formulierung: „auf einem Modell fremdsprachlicher Kompetenz und fremdsprachlichen Lernens basierender Aspekt“ vor (Demmig 2012). Tschirner (2001: 91) spricht von der Definition des Konstrukts über „ein Modell zweitsprachlicher Kompetenz und zweitsprachlichen Lernens“.

Zunächst zum Aspekt der Kontentvalidität: Hier habe ich in meiner Studie zwei Herangehensweisen miteinander kombiniert, einerseits habe ich über eine Querschnittsdarstellung der relevanten linguistischen Forschung zur „Wissenschaftssprache Deutsch“ das sprachliche Handlungsfeld „Deutsch im Studium“ umrissen, andererseits habe ich in einer Longitudinalstudie in Interviews mit DSH-AbsolventInnen analog zu Abb. 2 versucht nachzuvollziehen, wie die Studierenden nach erfolgreich bestandener Prüfung sprachlich im Studium zurechtkommen. In der Darstellung und auch im Interviewleitfaden bin ich dabei vom Modell der vier Fertigkeiten ausgegangen, das auch der DSH zu Grunde liegt. Im Folgenden beziehe ich mich beispielhaft auf die Fertigkeit Lesen.

## 6 Forschungsdesign und -ergebnisse am Beispiel Leseverstehen

Analog zu dem im vorangegangenen Abschnitt vorgestellten Vorgehen habe ich in meiner Studie zunächst linguistische Analysen zu Besonderheiten wissenschaftlicher Texte im Querschnitt dargestellt. Herausheben möchte ich an dieser Stelle eine Untersuchung, die sich bereits mit der Passung von authentischen wissenschaftlichen Texten im Handlungsfeld und Prüfungstexten der DSH befasst hat: Lee 1998. Die verbalen Daten aus den Interviews habe ich zur Ergänzung herangezogen.

Lee (1998) kommt zu geradezu vernichtenden Urteilen: Die Textsorten, die für die DSH herangezogen werden, zumeist *populärwissenschaftliche* Texte aus Zeitschriften, weisen Merkmale auf, die von denen der echten Wissenschaftskommunikation deutlich verschieden sind. Nach Lees Zusammenfassung der Forschungsliteratur zur sprachlichen Ausformung wissenschaftlicher Texte sind folgende sprachliche Handlungsmuster für die schriftliche Wissenschaftssprache kennzeichnend:

Es finden sich bei verschiedenen Autoren, die sich mit dem sprachlichen Handeln in wissenschaftlichen Texten beschäftigt haben, das Informieren, Erklären, Begründen, Vergleichen, Beweisen, Beurteilen, Behaupten als wissenschaftskommunikativ relevante Handlungseinheiten. [...] Detaillierte Beschrei-

bungen findet die Assertion als Handlungsmuster (Ehlich 1993; siehe auch Ehlich; Rehbein 1979, 246ff.). Das Assertieren wird aufgrund seiner elementaren Funktion zur Wissenswiedergabe als eine der wichtigsten Sprechhandlungen in Wissenschaftstexten angesehen (Pflug 1986, 148): Daneben werden die Muster des Fragens sowie Fragestellen-Antworten und Begründen genannt, welche aufgrund der zugrunde liegenden Handlungszwecke aufs engste mit dem Assertieren verbunden sind. (Lee 1998: 45)

Die von Lee analysierten Prüfungstexte der DSH bzw. PNds<sup>2</sup> lassen sich dem Bereich des Wissenschaftsjournalismus zuordnen, für den kennzeichnend ist, dass das Handlungsmuster Berichten im Vordergrund steht. Die einzelnen Bestandteile, mit denen dieses Muster ausgestaltet wird, sind die sprachlichen Handlungen des Behauptens, Berichtens, Thematisierens, Ankündigens, der Redewiedergabe und der Stellungnahme (Lee 1998: 46). Tatsächlich ist das Problem der Textauswahl ein grundlegendes bei der Erstellung der DSH. Im Folgenden soll diese Frage noch detaillierter diskutiert werden. Zunächst jedoch möchte ich kurz auf den Zusammenhang von Text und Aufgaben bei der Testerstellung eingehen.

Die im DSH-Handbuch beschriebenen Aufgabenformate der DSH sind nämlich durchaus geeignet, die von Lee als wissenschaftssprachlich beschriebenen Muster zu evozieren:

Textverstehen [...] Dazu müssen die wesentlichen Informationen eines Textes erkannt und verstanden werden. Auf der Basis dieses Textverständnisses sollen diese Informationen durch kommunikative Handlungen verarbeitet werden. Im universitären Geschehen heißt das z.B. *exzerpieren, zusammenfassen, kommentieren oder Stellung nehmen*. [...] Die Aufgaben dieses Prüfungsteils entsprechen wesentlichen Handlungen und Strategien im Umgang mit einem wissenschaftlich orientierten Text wie *das Erkennen von wichtigen Informationen, Fragen zum Inhalt zu beantworten, Zwischenüberschriften zuzuordnen, Flussdiagramme oder Tabellen auszufüllen*. Gezeigt werden soll damit, dass der Text mit seinen wesentlichen Informationen verstanden wurde. (Arbeitsgruppe FaDaF 2012)

Hier zeigt sich also das Testkonstrukt erst im Zusammenspiel von Text und Aufgaben. Diese Ebene der Analyse wurde bei Lee vernachlässigt, da es sich um eine vorrangig textlinguistische Arbeit handelt.

## 6.1 Auswertung der Interviews in Bezug auf die Fertigkeit Lesen

Lesen ist nicht sehr große Problem. Aber man können genug Zeit haben. (Chen)

Es gibt einfach zu viel für mich [...] und ich habe am Anfang, [...] so einen dicken Block, und da habe ich gedacht, was soll ich jetzt machen, lesen, täglich, und ich habe morgens das gelesen, abends vergessen und dann nach eine Woche ungefähr, habe ich gesagt, OK, Schluss, ich höre auf und dann alle diese Ordner weg, und dann [...]. (Zhang)

<sup>2</sup> Prüfung zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse, Vorläuferin der DSH.

Diese beiden Zitate aus meiner Studie geben bereits implizit Antwort auf die Frage: „Wie müssen Studierende lesen?“ Gefordert ist erarbeitendes Lesen, kommentierendes Lesen, „scannen“, etc.

Die Frage ist, ob dies in einer Prüfung simuliert werden kann, bzw. ob dieses komplexe Verständnis der Fertigkeit Lesen sinnvoll in ein Prüfungskonstrukt eines Sprachstandstests einzubringen ist. Dazu gehe ich im nächsten Abschnitt unter der Betrachtung des *substantive aspect* ein. Eine weitere grundlegende Frage ist zudem: „Wie viel wissenschaftliche Lesekompetenz können wir zu Beginn des Studiums verlangen?“ Aus Gründen der Ethik dürfen wir von ausländischen Studienbewerberinnen und -bewerbern nicht mehr verlangen, als von einheimischen. Darüber hinaus ergibt sich ein testtheoretisches Problem: Die Ableitung der Testinhalte aus dem sprachlichen Handlungsfeld *Deutsch im Studium* darf nicht dazu führen, dass die Beherrschung der Wissenschaftssprache Deutsch, die ja auch von *Bildungsländern* nicht vorausgesetzt werden kann, als Prüfungsziel missverstanden wird. Wie in der Einleitung dieses Beitrages bereits besprochen, entwickelt sich die Wissenschaftssprache erst Schritt für Schritt im Studium. Clapham (2000) formuliert dies für das Englische folgendermaßen:

On the face of it, it seems unreasonable to expect non-native examinees to demonstrate a skill which native speakers may not yet have acquired, and it would not, therefore, be equitable if some non-native English-speaking students failed an EAP test not through a lack of English proficiency, but through a failure to use and understand unfamiliar academic discourse skills. If success on the test depended on the successful use of Western academic skills, then this in turn might depend on the adequacy of a previously attended preparation course. In such case, the EAP test would not longer be a proficiency test, but would rather be an achievement test based on a syllabus that not all students had studied. It would, therefore, be biased against some students. If students can only pass such a test after they have attended a well-constructed and probably expensive preparation course, then there is something wrong with the test. (Clapham 2000: 517)

Clapham weist hier darüber hinaus auf die unterschiedlichen Wissenschaftsdiskurstraditionen hin. In diesem Punkt ist die internationale Testforschung der Diskussion in Deutschland um die DSH noch weit voraus. Inwieweit sich die deutschsprachige Wissenschaft für internationale Diskursformen öffnen wird, die dann wiederum in der DSH auch abgebildet würden, bleibt ein spannendes Forschungsthema, dem sich das Fach DaF/DaZ bereits in der Diskussion in diesem Themenschwerpunkt ein gutes Stück angenommen hat, weitere Forschungen sind dringend notwendig.

## 6.2 Substantive Aspect

Das Grundproblem beim Testen von Leseverstehen beschreibt folgendes Zitat aus meiner Interviewstudie sehr gut:

und es ist auch so, wenn man hat einen Text vor sich und das muss man durchlesen und man muss sich konzentrieren und auf das, was eigentlich gar nicht interessiert, also ein Artikel aus irgendeiner Zeitung, oder irgendwelche Forschung und das muss man genau alles so ernst nehmen und verstehen und dann muss man sehr komplizierte Fragen beantworten, also das ist das Problem beim Leseverstehen. (Kaunas)

Für das Lesen außerhalb eines Prüfungskontextes ist die Motivation bzw. Leseziel entscheidend. In der Prüfung jedoch muss das Lösen von Aufgaben an sich als Grund zum Lesen genügen. Alderson formuliert dies so:

[...] in testing reading, the only purpose we typically give students for their reading is to answer our questions, to demonstrate their understanding or lack of it. [...] The problem is, of course, that readers do not usually answer somebody else's questions: they generate and answer their own. (Alderson 2000: 284)

Das Lesen im Prüfungskontext ist also nicht gleichzusetzen mit dem Leseverstehen außerhalb des Prüfungskontextes. Um die Konstruktvalidität des Prüfungsteils Leseverstehen unter dem *substantive aspect* beantworten zu können ist eine nähere Betrachtung des Leseverstehens im Studium Voraussetzung.

## 6.3 Wie kann Leseverstehen beschrieben werden?

Ehlers (1998: 85) unterscheidet 14 unterschiedliche Strategien, die zum Leseverstehen notwendig sind. Sie definiert Lesen nach Carrell (1984: 333) als „interactive process between the reader's background knowledge and the text.“ Ohne die Argumentation von Ehlers hier detailliert wieder geben zu müssen, wird bereits an dieser Stelle deutlich, dass Lesen als Prozess gesehen werden muss. Wenn es also darum geht, ein Konstrukt nach dem *substantive aspect* also „auf einem Modell fremdsprachlicher Kompetenz und fremdsprachlichen Lernens basierend“ zu entwickeln, müsste dieser grundlegenden Überlegung Rechnung getragen werden. Wie soll nun dieses prozessorientierte Lesen getestet werden? Ehlers weist darauf hin, dass standardisierte Lesetests die Lesefertigkeit nicht wirklich abbilden, da in diesen besonders die *datengelenkten* Lesestrategien geprüft werden (ebd: 146), die nach Ehlers nicht zu den effizienten Lesestrategien zählen. Sie fordert die Entwicklung neuer Instrumente: Lesetagebücher, Portfolios, etc. Diese Evaluationsverfahren eignen sich gut für die Feststellung des Lernfortschritts im Unterricht, also für studienvorbereitende oder studienbegleitende Kurse, im Rahmen eines standardisierten Sprachstandstests eignen sich diese Verfahren jedoch nicht.

## 7 Weitere Ergebnisse der Studie: Hören, Schreiben, Sprechen und darüber hinaus

Abschließend möchte ich kaleidoskopartig einige weitere Ergebnisse meiner Studie vorstellen. Ausgehen möchte ich dabei wieder von einem Zitat:

Und es ist genauso wenn man keine Bilder hat und man muss durch den ganzen Tag laufen und man sieht es gibt einen Baum, aber es ist nicht klar, und das ist nervig eigentlich und ich bin ein bisschen frustriert, weil ich kann, denn ich finde, ich lerne nicht so viel wie möglich. (Miller)

Wie bereits Koreik; Schimmel (2002) festgestellt haben, ist die Fertigkeit *Hören* entscheidend für ein Hochschulstudium in Deutschland. Besonders zu Beginn des Studiums haben Studierende hier Probleme. Hörverstehen im Handlungsfeld „Deutsch im Studium“ ist intertextuell und fertigkeitenübergreifend: Es werden Texte gelesen, um Seminarsitzungen und Vorlesungen vor- und nachzubereiten, es werden Notizen angefertigt um das Gehörte zu verarbeiten und es wird über die Inhalte diskutiert. Die eingangs zitierte Studentin sitzt viel in der Bibliothek und liest, damit hat sie wenig Probleme, sie ist sich aber, wie das Zitat zeigt, durchaus darüber bewusst, dass ihr zu Beginn des Studiums (das Zitat stammt aus dem ersten Semester) noch die nötige Kompetenz im Hörverstehen fehlt, um alles gut zu verarbeiten.

Dem Schreiben im Studium und der Passung des Prüfungsteils „vorgabenorientierte Textproduktion“ der DSH habe ich meiner Arbeit ein ausführliches, kritisches Kapitel gewidmet. An dieser Stelle möchte ich ein kurzes Schlaglicht auf die Problematik werfen, ausgehend von folgenden zwei Zitaten des Studenten Zhang:

Nee, das [der Testteil „vorgabenorientierte Textproduktion“] ist nicht sinnlos, man lernt, wie man Meinung äußern kann, aber beim wissenschaftliches Arbeiten gibt es nicht nur Meinung äußern. (Zhang)

Ich habe in diesem Semester auch nicht nur wissenschaftliche [...], [Haus]arbeiten getroffen, auch zum Beispiel Exzerpt, [...] Protokoll und so weiter, das haben wir, das gibt es sowohl Kurs als auch diese Prüfung nicht, deshalb finde ich das auch nicht so richtig. (Zhang)

Die Textsorte, die in der Prüfung gefordert ist, hat im Studium keine Entsprechung mehr. Sie ist vielmehr als eine vorwissenschaftliche Textsorte zu sehen, ähnlich der in deutschen Schulen üblichen Erörterungen. Analog zur Argumentation nach Clapham, die ich in Bezug auf die Fertigkeit Lesen zu Beginn aufgezeigt habe, kann für den Prüfungsteil „vorgabenorientierte Textproduktion“ festgehalten werden, dass es sich hier um eine Kompromisslösung handelt: Das wissenschaftliche Schreiben, wie es später im Studium vorkommt, kann von den StudienbewerberInnen nicht gefordert werden. Für die Prüfung wiederum ist eine Textsorte notwendig, die durch ein Aufgabenformat gestützt ist, das vergleichbare Texte auf

einem hohen sprachlichen Niveau hervorbringt. Zu dieser Frage hat auch Ulrike Arras mit Bezug auf die TestDaF-Prüfung gearbeitet (Arras 2007).

Zum Schluss möchte ich noch einige Thesen und Überlegungen zur Fertigkeit Sprechen im Studium präsentieren. Die Fertigkeit Sprechen kommt vor allem in folgenden Zusammenhängen vor: Mündliche Prüfungen, Vorträge, der Diskurs unter den Studierenden außerhalb der Veranstaltungen, Sprechstundengespräche und Gespräche in Übungen, Referat. Der Seminardiskurs als wichtigste Form ist konstitutiv für den Wissenserwerb im Hochschulstudium in Deutschland, denn Wissenschaftssprache ist gleichzeitig auch Mittel zur Generierung von Wissen. Die Parallelität des Spracherwerbsprozesses mit dem Wissenserwerb im Studium lässt eine wirkliche Trennung der Probleme im Fachstudium und im sprachlichen Bereich unmöglich erscheinen (vgl. Ehlich 2003).

## 8 Ausblick: Die Parallelität des Spracherwerbsprozesses mit dem Wissenserwerb im Studium

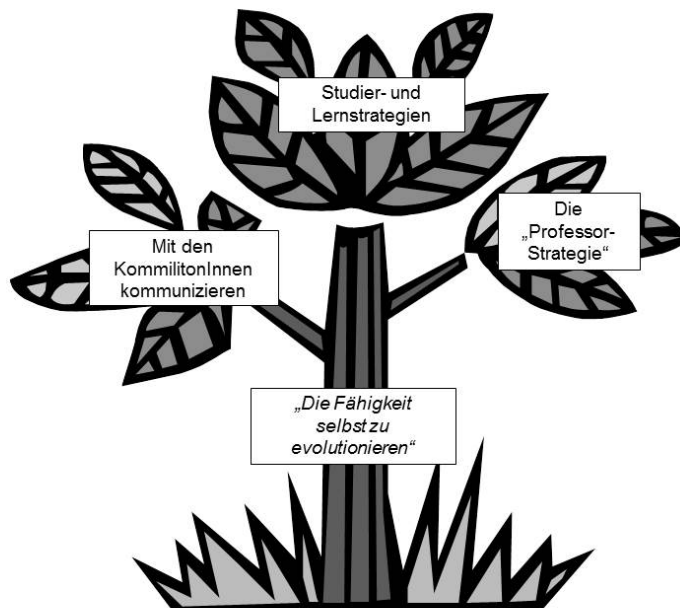
Die Anlage der Studie war qualitativ und erlaubte die Generierung von Hypothesen. Durch die halboffene Struktur der Interviews konnten die Befragten neben den Fragen zur Entwicklung der sprachlichen Fertigkeiten und zu den sprachlichen Anforderungen des Studiums auch Themen ansprechen, die sie in den jeweiligen Semestern besonders beschäftigten. In den Folgeinterviews nach zwei, drei und vier Semestern Studium waren völlig andere Themen vorherrschend als in den Interviews nach dem ersten Semester: Nachdem zu Beginn des Studiums sprachliche Probleme im Vordergrund des Interesses standen, waren es in den folgenden Semestern zunehmend inhaltliche und studienorganisatorische Fragen. Daraus ließen sich Hypothesen über Faktoren, die zum Studienerfolg beitragen können, erarbeiten.

Einer der interviewten Studierenden beschrieb in den Interviews, wie er Schritt für Schritt seine Lernstrategien den Erfordernissen des Studiums anpasste. Hilfe hatte er dabei von seiner Mutter in China, die ihn regelmäßig telefonisch beriet. Obwohl sicher nicht von einer Passung des Habitus zwischen Elternhaus und Studienfach gesprochen werden kann, wie sie Friebertshäuser (1992) in ihrer Studie als Idealfall für ein erfolgreiches Studium herausarbeitet, so konnte doch in diesem Fall die Familie eine Hilfe sein, um sich in der neuen Lehr-Lernumgebung zurecht zu finden.

Ein weiterer Studierender entwickelte die *Professor-Strategie*. Dabei ist es aus seiner Sicht entscheidend, herauszufinden, was die einzelnen Professoren in ihren Klausuren verlangen würden. Sein Studienfach, mathematische Finanzökonomie, erlaubte es, zwischen Klausurtypen, die sehr sprachlich orientiert waren, und anderen, die eher mathematische Schwerpunkte hatten, zu wählen. Die Medizinstudentin in meiner Studie wiederum hatte für sich herausgefunden, dass es im Medizinstudium wichtig sei, mit den KommilitonInnen zu kommunizieren um



immer auf dem Laufenden zu sein, welche Prüfungsformen und -inhalte auf die Studierenden zukämen. Die übergeordnete Kompetenz für ein Studium in Deutschland, die Herr Zhang als „Fähigkeit selbst zu evolutionieren“ beschreibt, fasst alle diese Einzelstrategien sehr gut zusammen, daher bildet sie in der folgenden Baumdarstellung den Stamm.



**Abb. 5: Hypothesen zu Faktoren, die zum Studienerfolg beitragen**

#### *Statuspassage von der Schule zur Hochschule*

Die Aussagen aus den Interviews lassen sich aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive noch besser einordnen. Nach Friebertshäuser (1992) haben Studierende zu Beginn des Hochschulstudiums vielfältige Statuspassagen zu meistern: Der Übergang von der Schule zur Hochschule, die Initiation in eine Fachkultur, all dies geht zumeist einher mit dem Übergang vom Leben im Elternhaus zum selbstständigen Leben ohne Eltern. Ausländische Studierende haben zusätzlich noch den Übergang von einer Kultur in eine andere zu leisten, verbunden auch mit einem Wechsel der Lehr-Lernkultur. Daraus und aus der Interpretation der Interviews, in denen jeweils auch eine Reflexion dieser Statuspassage enthalten war, leite ich zwei weitere Hypothesen ab (vgl. Demmig 2012):

- Die Reflexion über die eigene Situation und kulturell geprägte Wahrnehmungsmuster ist hilfreich für ein erfolgreiches Studium in Deutschland.
- Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, unabhängig davon, welche Position gegenüber der deutschen Lehr-Lernkultur eingenommen wird, ist hilfreich bei der gelungenen Gestaltung des Studiums.

## 9 Zusammenfassung und Ausblick: Das Konstrukt der DSH/ Kritik

- Auswirkungen von Tests müssen als Bestandteil der Konstruktvalidität von Anfang an mitbedacht werden. Alternativen zu Tests sind ebenso zu erwägen. Für die DSH ist eine solche Diskussion nie geführt worden und daher ein wichtiges Desiderat.
- Sowohl vom *content aspect* (Kontentvalidität) als auch vom *substantive aspect* (auf einem Modell fremdsprachlicher Kompetenz und fremdsprachlichen Lernens basierender Aspekt) betrachtet, ist die DSH als eine Kompromisslösung zu betrachten.
- Studienbegleitende Deutschkurse, die eher strategiegeleitete Fertigungsaspekte aufgreifen, sind notwendig.
- Die Weiterentwicklung von Testkonstrukten bleibt ein Desiderat.

## Literatur

- Alderson, John Charles (2000): *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arras, Ulrike (2007). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Narr.
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, David (1989): *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*. London u.a.: Arnold.
- Clapham, Caroline (2000): Assessment for Academic Purposes: Where next? In: *System* 28, 511-521.
- Demmig, Silvia (2012): *Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie* (noch unveröffentlichte Habilitation).

- Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.) (2012): *DSH-Handbuch*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin u.a.: de Gruyter, 13-28.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979). Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim; München: Juventa.
- Koreik Uwe; Schimmel, Dagmar (2002): Hörverstehenstests bei der DSH, der Feststellungsprüfung und TestDaF – eine Vergleichsstudie mit weiterführenden Überlegungen zu TestDaF und DSH. In: *Info DaF* 29/5, 409-440.
- Lee, Wonkyung (1998): *Priifungen zum Nachweis deutscher Sprachkenntnisse bei ausländischen Studienbewerbern/Studienbewerberinnen (PNdS/DSH): Ihre Praxis und ihr Prüfungsprofil*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- McNamara, Tim (2008): The Socio-Political and Power Dimensions of Tests. In Shohamy, Elana; Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Language Testing and Assessment*. New York: Springer (Encyclopedia of Language and Education, Volume 7, 2nd Edition), 415-427.
- McNamara, Tim; Roever, Carsten (2006): *Language Testing: The Social Dimension*. Malden, MA; Oxford: Blackwell (Language Learning Monograph Series).
- Messick, Samuel (1996): *Validity and washback in language testing*. Research Report. Princeton: ETS.
- Pflug, Günther (1986): Deutsch als Wissenschaftssprache – eine Herausforderung für die Sprachpflege. In: Kalverkämper, Hartwig; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Deutsch als Wissenschaftssprache*. Tübingen: Narr, 143-150.
- Shohamy, Elana (1997): Testing methods, testing consequences: are they ethical? Are they fair? In: *Language Testing* 14/3, 340-349.
- Tschirner, Erwin (2001): Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz. Ein Problemaufriss. In: *FLuL* 30, 87-115.



# Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender

*Tamás Kispál (Szeged, Ungarn)*

## 1 Problemaufriss

Kollokationen sowie weitere typische Fügungen der Wissenschaftssprache (*etw. steht im Gegensatz zu etw.; es stellt sich die Frage nach etw.*) gelten in der schriftlichen Produktion als eine enorme Fehlerquelle. Dies trifft insbesondere auf die Produkte von Studierenden zu, wobei sich die Fehlerquote im Falle des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache weiter erhöhen kann. Schriftliche Formulierungen zu beurteilen und zu verbessern ist ein wichtiges und bewährtes methodisches Prinzip. In Bezug auf die Alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich 1993), also die fächerübergreifenden Elemente der wissenschaftlichen Varietät des Deutschen, wurde diese Methode jedoch noch nicht erschöpfend angewandt. Von dem großen Stellenwert sowie dem möglichen Potenzial dieser Methode in der Forschung der Wissenschaftssprache zeugt auch, dass dem Aufgabentyp „Studentische Produktionen beurteilen/verbessern“ in dem aktuellen Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen; Moll (2011) eine große Bedeutung zukommt. Diesem Prinzip entsprechend wurden linguistische Seminararbeiten von ungarischen Germanistikstudierenden auf die Korrektheit der wissenschaftssprachlichen Kollokationen hin überprüft und einer Analyse unterzogen. In diesem Beitrag wird das Ergebnis dieser Analyse präsentiert.

## 2 Deutsch als fremde Wissenschaftssprache

Wissenschaftssprache wird im Folgenden als alltägliche Wissenschaftssprache im Sinne von Ehlich verstanden. Dazu gehören

die fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen, die allgemeinen Kategorien wie ‚Ursache‘, ‚Wirkung‘, ‚Folge‘, ‚Konsequenz‘, aber auch der spezifisch wissenschaftliche Gebrauch, der vom System etwa der Konjunktionen und der komplexeren Syntax gemacht wird. (Ehlich 1993: 33)

Die alltägliche Wissenschaftssprache wird demnach fachübergreifend, ohne fachliche Besonderheiten verstanden. Folglich ist eine deutliche Unterscheidung von alltäglicher Wissenschaftssprache und Fachsprache nötig. Die alltägliche Wissenschaftssprache verwendet im Gegensatz zu Fachsprachen ein Inventar von lexikalischem Material, das vorwiegend auch in der Alltagssprache vorhanden ist.

Obwohl es bereits mehrere Einzelstudien gibt, beklagen Fandrych; Graefen (2010) die unzureichende Datenlage zum Stand der Erforschung der Wissenschaftssprache Deutsch zu Recht. Über die schriftliche Wissenschaftskommunikation (wissenschaftlicher Artikel, Seminararbeit) gibt es mehrere Arbeiten (vgl. Graefen; Thielmann 2007, Stezano Cotelo 2008), aber zur mündlichen Wissenschaftskommunikation (Vorlesung, Referat) liegen relativ wenige Untersuchungen vor (z.B. Grütz 2002, Schneider; Ylönen 2008).

Besondere Probleme bereitet das Deutsche als fremde Wissenschaftssprache, obwohl auch „bei Muttersprachlern sehr häufig Sprachprobleme auftreten, die Fehlern und Normabweichungen ausländischer Studierender ähneln“ (Graefen 2009: 263). Für Sprecher des Deutschen als Fremdsprache stellt die fremde Wissenschaftssprache eine besondere Herausforderung dar. Für die Thematisierung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache setzt sich Graefen (2001) mit einem Vorschlag für einen Hochschulkurs zur Einführung in die Wissenschaftssprache ein. Aus solchen Kursen entstand das Lehr- und Übungsbuch von Graefen; Moll (2011), das auch in germanistischen Wissenschaftssprachkursen gut anwendbar ist (vgl. Kispál 2013). Dem Übungsteil des Buches liegen authentische Texte, unter ihnen viele Seminararbeiten, zugrunde. Auch Jaworska (2011) plädiert für die Potenziale der Korpuslinguistik bei der Erstellung von Übungen zur Förderung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache.

## 3 Kollokationen in der Wissenschaftssprache

Mehr oder weniger feste Wortverbindungen haben eine wichtige Rolle in der Wissenschaftssprache. Thematisiert wurde ihre Relevanz in der letzten Zeit in verschiedenen Gebieten. Wallner (2010) untersucht signifikante sprachbereichsspezifische Unterschiede zwischen wissenschaftssprachlichen und pressesprachlichen Verwendungen von verbnominalen Kollokationen im DWDS-Kernkorpus und

plädiert für eine wissenschaftsspezifische lernerlexikographische Kodifizierung von Kollokationen.

Petkova-Kessanlis (2010) untersucht zwar fachsprachliche Kollokationen, aber ihr geht es auch um gemeinsprachliche Komponenten und Bedeutungen und damit auch um Teilaspekte der alltäglichen Wissenschaftssprache. Sie klassifiziert die in der Gesprächsforschung am häufigsten verwendeten Kollokationen nach fach- und gemeinsprachlichen Komponenten bzw. Bedeutungen und legt dabei drei Gruppen fest: 1) Fachwort und gemeinsprachliches Verb mit einer fachsprachlichen Bedeutung (z.B. *ein Handlungsmuster realisieren*), 2) Fachwort und gemeinsprachliches Verb mit einer gemeinsprachlichen Bedeutung (z.B. *jmdm. das Rederecht entziehen*), 3) Gemeinsprachliches Wort und fachsprachliches Verb (z.B. *eine Beziehung konstituieren*) oder Adjektiv-Substantiv-Kollokationen mit einem terminologischen Status (z.B. *kataphorischer Verweis*). Diese Aspekte sind für die Untersuchung der Vermischung von Fach- und Gemeinsprache in fachsprachlichen Kollokationen zwar von großem Nutzen. Für die vorliegende Arbeit, die sich direkt der fachübergreifenden alltäglichen Wissenschaftssprache und damit Kollokationen mit gemeinsprachlichen Komponenten in der Wissenschaftssprache widmet, ist diese Klassifizierung aber eher nicht relevant.

Graefen (2004) nennt die Kollokationen „Fügungen“, denen sie eine große Rolle beimisst. Das Wort *Fügung* hat sich allerdings als Terminus m.E. weder in der Phraseologieforschung noch in der Forschung zur Wissenschaftssprache eingebürgert. Diese Wortverbindungen werden in der Literatur zur Wissenschaftssprache inkonsequent als Fügungen, Kollokationen oder Idiome genannt. Es handelt sich dabei laut Fandrych; Graefen (2010: 513) um die gleiche Kategorie, bloß mit verschiedenen Benennungen: „unter statistischem Gesichtspunkt [...] um Kollokationen, lexikogramatisch um Fügungen, lexikographisch betrachtet um idiomatisierte Sprechweisen“. Es wäre allerdings sinnvoll bei einem Terminus zu bleiben, um das terminologische Problem zu vermeiden. Die Benennung des gleichen Objektbereichs abwechselnd mit den Termini Kollokation und Idiom ist aus der Sicht der Phraseologie problematisch. Die traditionelle Phraseologieforschung betrachtet nämlich Kollokationen als nicht- oder schwachidiomatische Phraseologismen, und in diesem Sinne würden sich Kollokationen und Idiome beinahe ausschließen (vgl. Burger 2010). Auch Helbig (2006) definiert Kollokationen als nicht-idiomatische, analysierbare, dekomponierbare feste Wortverbindungen.

Andererseits wird das Wort *Idiom* in der letzten Zeit häufig im Feilkeschen Sinne der idiomatischen Prägung verwendet. Die idiomatische Prägung ist laut Feilke (1998) durch ausdrucksseitige Selektions- und Kombinationspräferenzen bedingt. Dieses Idiomverständnis wird auch von Graefen (2004) übernommen. Kollokationen gehören in der Tat zu den prototypischen Realisierungsformen der idiomatischen Prägung. In der Fügung *im Gegensatz* zu zeigt sich beispielsweise eine Selektionspräferenz, d.h. eine arbiträre Selektion aus einem Kollokationsparadigma: Das Wort *Gegensatz* kann man in der Fügung nicht durch das synonyme Wort *Gegenteil* ersetzen. Andererseits liegt hier eine Kombinationspräferenz vor: Das

Wort *Gegensatz* lässt sich in dieser Bedeutung nur mit der Präposition *zu* kombinieren (auch in der Fügung *steht im Gegensatz zu*), während z.B. die ungarische äquivalente Fügung (*ellentétben valamivel*) die ungarische Entsprechung der deutschen Präposition *mit* (das ungarische Suffix *-vel*) enthält.

Der vom bekannten Kollokationsverständnis abweichende Terminus *Fügung* lässt sich in der Verwendung von Graefen; Moll (2011) insoweit begründen, als er nicht nur die lexikalischen, sondern auch die grammatischen Eigenschaften der betroffenen Wortschatzeinheiten berücksichtigt.<sup>1</sup> Demnach gehören nicht nur die üblichen Wortverbindungen aus mehreren Wörtern zum Untersuchungsgegenstand. Zur wissenschaftssprachlichen Kompetenz gehört auch die richtige Verwendung und kontextuelle Einbettung von wissenschaftssprachlichen lexikalischen Einheiten. Zu den Fügungen gehören neben Wortverbindungen auch Einzelwörter wie *behandeln* oder *umstritten*, deren richtige textuelle Einbettung durch die Nennform *...wird behandelt* oder *...ist umstritten* angegeben werden kann. Ihre kommunikative Funktion ist in ihrer prädikativen Nennform nämlich auffälliger, und auch ihre Einprägung ist dadurch aus didaktischen Gründen nützlicher als in der üblichen lexikographischen Zitationsform als Verben im Infinitiv oder Adverbien ohne Prädikat.

Für die vorliegende Arbeit wird dieses Verständnis insoweit übernommen, als der Terminus *Kollokation* im Folgenden im weiteren Sinne verstanden wird und auch polylexikalische grammatische Konstruktionen dazu gerechnet werden. Einzelwörter werden hier allerdings ausgeklammert.

#### 4 Kollokationen in Seminararbeiten ungarischer Germanistikstudierender

Beim Schreiben von Seminararbeiten müssen sich Studierende mit der Wissenschaftssprache und dabei auch mit wissenschaftssprachlichen Fügungen auseinandersetzen (Graefen 2009: 266f.). Zum Studienbeginn haben Germanistikstudierende in Ungarn die deutsche Sprache auf der Niveaustufe B2 zu beherrschen. Bis zum Ende ihres Studiums müssen sie sich Deutsch auf Stufe C1 aneignen. Der Erwerb der Wissenschaftssprache ist auf Stufe C1 bzw. C2 anzusetzen. In diesem Sinne können die Deutschkenntnisse der ungarischen Germanistikstudierenden der unteren Grenze der Erwartungen entsprechen, was die Aneignung der Wissenschaftssprache anbelangt.

Bereits Bachelorstudierende müssen natürlich die Fertigkeit haben, wissenschaftliche Fachliteratur zu lesen und Vorlesungen zu verstehen. Im Laufe ihrer Studienzeit müssen sie sich die Fähigkeit aneignen, wissenschaftliche Texte zu

---

<sup>1</sup> Graefen (2001: 193) findet die Ansätze der traditionellen Phraseologieforschung für die Benennung und Beschreibung der wissenschaftssprachlichen Fügungen zu Recht nicht plausibel.



schreiben und Referate zu halten. Aufgabe der Masterstudierenden ist es, diese Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist die Verwendung von Kollokationen in Seminararbeiten ungarischer Germanistikstudierender. Es wurden elf Seminararbeiten untersucht, die im Wintersemester 2012/13 in zwei verschiedenen linguistischen Seminaren (Lexikographie, Österreichisches Deutsch) an der Universität Szeged geschrieben wurden. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die in den Seminararbeiten verwendeten Kollokationen zu klassifizieren und im Hinblick auf ihre fehlerhafte Verwendung zu analysieren.

In den letzten zehn bis fünfzehn Jahren ist in Ungarn ein erheblicher Rückgang des Deutschen und ein großer Aufstieg des Englischen, auch in der Wissenschaftssprache, zu beobachten (Földes 2011). Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass auch die Germanistikstudierenden in Ungarn bei der Verwendung der Wissenschaftssprache und dadurch auch bei der Verwendung der wissenschaftssprachlichen Kollokationen große Probleme haben. Der vorliegende Aufsatz soll auch diese Annahme, zumindest exemplarisch, überprüfen.

## 5 Analyse

Die Analyse der Kollokationen in den Seminararbeiten erfolgt in den folgenden Schritten:

1. Bestandsaufnahme der Kollokationen in den Seminararbeiten (5.1)
2. Klassifikation der Kollokationen in den Seminararbeiten (5.2)
3. Fehleranalyse (5.3)

### 5.1 Bestandsaufnahme der Kollokationen in den Seminararbeiten

Da die zu untersuchenden Texte in Printform vorliegen, musste die Extraktion der Kollokationen aus den Seminararbeiten manuell erfolgen. Bei der Extraktion mussten folgende Überlegungen zur Form von Kollokationen getroffen werden. Kollokationen werden, wie in Kapitel 3 erläutert, in einem weiteren Sinne verstanden und meistens in konjugierten prädikativen Formen (statt in lexikographischen Nennformen) präsentiert. Demnach werden nicht nur die traditionellen Hausmannschen Zweierverbindungen aus Basis und Kollokator (z.B. *Schlussfolgerungen ziehen*) (Hausmann 2004), sondern auch Verben mit Valenzangaben (*es wird besonders darauf eingegangen*), Verbindungen aus mehr als zwei lexikalischen Komponenten (*...wurde in Betracht gezogen*) und auch mehr oder weniger feste grammatische Strukturen, Konstruktionen (*in dieser Arbeit handelt es sich um...*) betrachtet.<sup>2</sup> Die Untersuchung von wissenschaftssprachlichen monolexikalischen Adverbien (*folgen-*

---

<sup>2</sup> Auch Hausmann (2004) gibt zu, dass Kollokationen auch eine Dreierstruktur haben und im traditionellen Sinne teildiomatisch sein können.

*dermaßen, anschließend*) wird hier ausgeklammert. Ihre mögliche alternative Verwendungsweise in Form von polylexikalischen grammatischen Strukturen, Wortverbindungen (*im Folgenden, im Anschluss*) wird allerdings berücksichtigt. Ebenfalls werden verbale Einzelwörter (*untersuchen, überblicken*) außer Acht gelassen, während ihre alternativen polylexikalischen Formulierungen (*eine Untersuchung durchführen, einen Überblick geben*) für die vorliegende Untersuchung relevant sind. Es wurden insgesamt 123 wissenschaftssprachliche Kollokationen in den elf untersuchten Seminararbeiten aufgefunden (vgl. Anhang).

## 5.2 Klassifikation der Kollokationen in den Seminararbeiten

Der Klassifikation der vorgefundenen Kollokationen werden die sprachlichen Handlungsformen der wissenschaftlichen Kommunikation zugrunde gelegt. Eine für die vorliegende Untersuchung geeignete Liste dieser Handlungsformen ist bei Graefen; Moll (2011) zu finden. Sie gruppieren die Handlungsformen in folgenden Clustern: (1) Begriffserläuterung und Definition; (2) Thematisierung, Kommentierung und Gliederung; (3) Frage, Problem und Verwandtes; (4) Beziehungen und Verweise im Text; (5) Argumentieren, Argumentation; (6) Gegenüberstellung und Vergleich. Diese sechs Gruppen von charakteristischen sprachlichen Handlungsformen stellen die Grundlage für die Klassifikation der Kollokationen in den untersuchten Seminararbeiten dar.

Die überwiegende Mehrheit der Kollokationen sind Realisierungen des Handlungsmusterclusters *Thematisierung, Kommentierung* und *Gliederung*. Das ist auch mit ihrer Präsenz in den Hauptkomponenten, die den größten Teil der Seminararbeiten ausmachen, zu begründen. In einer kleineren Anzahl sind Kollokationen zu den Handlungsmustern *Begriffserläuterung, Problemaufriss* und *Argumentation* zu finden. Einen ganz kleinen Anteil bilden Kollokationen zu den Handlungsmustern *Textverweise* und *Gegenüberstellung*.

Von den insgesamt 123 Kollokationen können 26 als fehlerhaft eingestuft werden. Das macht einen Anteil von 21 Prozent aus. Diese relativ kleine Zahl an fehlerhaften Kollokationen ist wohl auch darauf zurückzuführen, dass für die vorliegende Untersuchung Seminararbeiten von Studierenden mit relativ gutem Sprachwissen in Deutsch als Fremdsprache ausgewählt wurden. Bei den Kollokationen der am wenigsten belegten Handlungsmuster *Beziehungen und Verweise im Text, Argumentieren, Argumentation, Gegenüberstellung und Vergleich* wurden keine Fehler ausfindig gemacht.

## 5.3 Fehleranalyse

Bei der Analyse werden nicht nur die ungrammatischen Konstruktionen als fehlerhaft eingestuft, sondern auch die Abweichungen, die in wissenschaftlichen Texten z.B. aus stilistischen Gründen oder wegen der fehlenden Gebräuchlichkeit unpassend sind (z.B. *einen Vergleich aufstellen* statt *einen Vergleich anstellen*) (vgl. Graefen

2001: 195). Diese Relativierung des Wortes *Fehler* erfolgt, in Anlehnung an Ehlich (1986), durch den Terminus *Xenismen* (Graefen 2009: 264ff.). Xenismen erfassen auffällige fremd wirkende sprachliche Produktionen. In diesem Fall besteht die Auffälligkeit „nur für die Leser, die mit dem ‚System‘ oder dem Repertoire der Alltäglichen Wissenschaftssprache gut vertraut sind“ (Graefen 2009: 266). Graefen (2009: 266ff.) bringt mehrere Beispiele für Xenismen aus Texten von muttersprachlichen Studierenden, darunter auch für die fehlerhafte Verwendung von Kollokationen, z.B. die Vermischung zweier bekannter Fügungen (*\*in meiner vorliegenden Arbeit* als Vermischung von *in meiner Arbeit* und *in der vorliegenden Arbeit*), die Verkürzung (*\*sinngemäßer Ausschnitt* statt *sinngemäße Wiedergabe des Ausschnitts*) oder Probleme beim Nominalstil (*\*Nachforschungen machen* statt *Nachforschungen anstellen*).

Eichler (2004) kategorisiert die Fehler bei der Verwendung von Kollokationen und gibt dabei mehrere Gruppen an, z.B. Verwechslung der Kasus, falsche Wortwahl oder Kontamination von Kollokationen. Diese sind zwar Ergebnisse einer Untersuchung von Schüleraufsätzen von deutschen Muttersprachlern. Die möglichen Gründe von Fehlern liegen aber auch bei Nichtmuttersprachlern oft in diesen Bereichen.

Die Fehler bei den untersuchten Seminararbeiten ungarischer Germanistikstudierender verteilen sich auf diese Bereiche: 1) Kollokator, 2) Valenz, 3) Artikel, 4) Redewendungen. Im Folgenden sollen die Fehler einzeln kurz analysiert werden.

#### *Falscher Kollokator*

- (1) ich habe auch eine kleine Darstellung des Systems gemacht
- (2) danach möchte ich eine historische Übersicht machen, wie wir zum Elexiko kamen
- (3) Auch aus diesem Grund werde ich diese Untersuchung schaffen
- (4) Unter Punkt 3 lässt sich eine Vorstellung und Analyse der durch das Internet erreichbaren Wortwarte aufspüren
- (5) Ich denke, dass die Relevanz dieses Themas darin steht, dass ...
- (6) Meine Arbeit wird aus drei Hauptkapiteln stehen
- (7) Die Definition des Neologismus wurde schon klargestellt
- (8) Später möchte ich auch zum Thema der Fremdworteinflüsse einige Wörter teilen
- (9) dann (...) wurde auf die Darstellungsmöglichkeiten von Phraseologismen (...) hineingegangen
- (10) Wenn man schon das Stichwort gefunden hat, kommt die Frage
- (11) Deshalb steht die Frage: Soll es frei zugänglich sein?
- (12) Nachdem wir diese Fragen geklärt haben, kann in uns eine weitere Frage vorkommen

Belege (1) und (2) bestätigen die beliebte, aber falsche Verwendung des Kollokators *machen* in vielen Kollokationen.<sup>3</sup> Statt des Kollokators *geben* steht nämlich in beiden Kollokationen das Wort *machen*. Ebenso falsch ist die Verwendung des Wortes *schaffen* in (3). Auch die Verwendung des umgangssprachlichen Wortes *aufspüren* ist als Kollokator des Wortes *Analyse* in (4) problematisch. Man kann etwas durch eine Analyse aufspüren, aber nicht die Analyse selbst. Richtig wären die Kollokationen *eine Untersuchung durchführen* bzw. *eine Analyse durchführen*. Die falsche Verwendung des Wortes *stehen* anstatt *bestehen* in (5) und (6) lässt sich auf die formale Ähnlichkeit und damit auch auf die Verwechselbarkeit der beiden Wörter zurückführen. Falsch ist auch die Wahl des Kollokators *klarstellen* zum Wort *Definition* in (7). Man kann etwas durch eine Definition oder mit einer Definition klarstellen, aber nicht die Definition selbst. Der Kollokator *erklären* wäre dafür eine mögliche richtige Wahl, also *die Definition erklären*. Zum Wort *Wort* gibt es viele mögliche verbale Kollokatoren. Statt *teilen* sollte man allerdings in (8) besser das Wort *schreiben* verwenden (*einige Wörter schreiben*), obwohl die Wendung, eher zusammen mit dem Wort *sagen*, ein Ausdruck der gesprochenen Sprache ist. In (9) wird die Form *hineingehen* statt *eingehen* verwendet. Der Ausdruck *auf etw. eingehen* ist eine typische wissenschaftssprachliche Konstruktion. Die Problematik der allzu häufigen Verwendung dieser Konstruktion ist auch dadurch ersichtlich, dass Graefen; Moll (2011: 38f.) auch eine Aufgabe erstellt haben, in der mögliche Alternativen dafür gefunden werden müssen. (10), (11) und (12) sind Beispiele für die falsche Verwendung von Kollokationen mit dem Wort *Frage*. Statt *kommt die Frage* (10) und *steht die Frage* (11) wäre die Form *stellt sich die Frage* richtig. Ebenso wäre die Form *kann sich die Frage stellen* statt *kann in uns eine weitere Frage vorkommen* (12) angebracht.

#### *Fehler in der Valenz*

- (13) Nicht-Muttersprachler können sehr häufig in Phraseologismen stolpern, die sie nicht verstehen.
- (14) Zeichen, Abkürzungen im Wörterbuch, mit deren Bedeutung man im Klaren sein sollte
- (15) Ich habe es für wichtig gefunden, zu fragen, wie viele Jahre sie schon Deutsch lernten.
- (16) Das zweite Zitat geht es darum ...
- (17) ... und die Österreicher ziemlich unsicher sind, wenn es um ihre eigene Sprache handelt

Bei diesen Belegen handelt es sich um Fehler in der Verwendung der Valenz. Die falsche Verwendung des Verbs *stolpern* mit der Präposition *in* bei (13) statt der Präposition *über* könnte ein Interferenzfehler sein. Die ungarische Entsprechung des Verbs *stolpern* (ung. *felbukik*) (allerdings nur in der Bedeutung ‚beim Gehen mit dem

<sup>3</sup> Wie auch Graefen (2009: 269) bemerkt, „entscheidet sich mancher Schreiber für das alltags-sprachliche Universalverb *machen* und zerstört gleich wieder den Eindruck von Wissenschaftlichkeit, den er erzeugen wollte“.

Fuß an ein Hindernis stoßen<sup>6</sup>) fordert die Entsprechung der deutschen Präposition *in* (Suffix *-ban* oder *-ben*).

Ebenfalls auf die Interferenz dürfte der Fehler in (14) zurückzuführen sein, wo man statt *über* fälschlicherweise die Präposition *mit* benutzt, deren Äquivalent im Ungarischen (*-val, -vel*) die Valenz der ungarischen Entsprechung der Wendung *sich über etw. im Klaren sein* (*tisztában van valamivel*) ist.

Bei (15) geht es um die Vermischung bzw. Verwechslung von Verbvalenzangaben. Das synonyme Verb *halten* fordert hier die Präpositionalergänzung mit *für*, während das hier verwendete Wort *finden* ohne Präposition stehen muss. Die Konstruktionen *irgendwo geht es um etw.*, *irgendwo handelt es sich um etw.* und *etw. handelt von etw.* sind leicht verwechselbar. Die Verwechslung dieser Konstruktionen bzw. ihre fehlerhafte Verwendung zeigen sich häufig auch bei ungarischen Deutschlernern und auch in den untersuchten Seminararbeiten in (16) und in (17).

### *Falscher Artikelgebrauch*

Falscher Artikelgebrauch ist ein häufiger Fehler bei den Deutschlernern. Das Fehlerpotenzial erhöht sich bei ungarischen Schreibern des Deutschen auch wegen des fehlenden Genus bei Substantiven im Ungarischen und auch wegen der Abweichung im Artikelgebrauch, ob ein Substantiv mit Definit-, Indefinit- oder Nullartikel in einer Kollokation steht. Folgende Kollokationen enthalten je einen Artikel, der aber in (18) bis (22) falsch verwendet wird.

- (18) Eine ausführliche Behandlung des Themas würde die Rahmen der Arbeit sprengen.
- (19) Obwohl die deutschen Benennungen ein Einfluss üben könnten ...
- (20) Internet-Lexikographie kam in Mittelpunkt in der Zeit der Computerisierung.
- (21) Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts rückte die Forschung nach Phraseologismen mehr in Vordergrund.
- (22) Menschen, die die Dienstleistungen der Restaurants ins Anspruch nehmen möchten

Die Wendung in (18) lautet richtig *den Rahmen der Arbeit sprengen*. In (19) wäre die Form *einen Einfluss ausüben* angebracht. In (20) und (21) steht fälschlicherweise Nullartikel statt Definitartikel in den Kollokationen. In (20) wäre die Form *kam in den Mittelpunkt*, in (21) die Form *rückte in den Vordergrund* angebracht. In beiden Fällen enthalten die ungarischen Entsprechungen (*középpontra kerül; előtérbe kerül*) den Nullartikel. Das könnte auch der Grund der falschen Verwendung sein. In (22) hat sich ein unnötiger Buchstabe in die Kollokation eingeschlichen. In diesem Fall muss die deutsche Kollokation mit Nullartikel stehen (*in Anspruch nehmen*). Hier handelt es sich auch um Mangel an der allgemeinen Sprachbeherrschung bezüglich der Genusverwendung.

### *Fehler bei Redewendungen*

Einige Wortverbindungen, die wegen ihrer idiosynkratischen Struktur auch zu den idiomatischen Ausdrücken oder Redewendungen gezählt werden können, sind häufige Fehlerquellen bei der Textproduktion.

- (23) die meisten Leute sind in der Meinung
- (24) in erster Reihe
- (25) in der ersten Linie
- (26) dass ein Fremdsprachenlerner oder ein Laie ein phraseologisches Wörterbuch in seine Hand nimmt

Bei der Verwendung der Wendungen *jmd. ist der Meinung* oder *in erster Linie* kann es zu Fehlern kommen, die auch in (23) bis (25) zu beobachten sind. In (23) ist die Präposition *in* unnötig, in (24) ist die Wortwahl falsch (*Reihe* anstatt *Linie*) und in (25) wurde der Definit- statt des Nullartikels verwendet. *Linie* und *Reihe* haben im Ungarischen das gleiche Äquivalent (*sor*). Deshalb ist hier die Interferenz mit großer Wahrscheinlichkeit zu vermuten. In (26) wurde nicht berücksichtigt, dass die Kollokation nicht die Anapher, sondern den Definitartikel erfordert. Deshalb wäre die richtige Form *in die Hand nimmt*.

## 6 Fazit

Kollokationen bieten für DaF-Lerner wie auch für ausländische Germanistikstudierende eine mögliche Fehlerquelle. Die Untersuchung von studentischen Seminararbeiten führte zu dem Ergebnis, dass es zwar typische Fehler bei der Verwendung von wissenschaftssprachlichen Kollokationen gibt, aber die Studierenden mit vielen Kollokationen relativ sicher umgehen können. Die meisten Kollokationen sind bei den Handlungsmustern *Thematisierung*, *Kommentierung* und *Gliederung* vorhanden, während die Handlungsmuster *Begriffserläuterung*, *Problemaufriss* und *Argumentation* mit viel weniger Kollokationen, die Handlungsmuster *Textverweise* und *Gegenüberstellung* mit ganz wenigen Kollokationen in den untersuchten Seminararbeiten belegt sind. Das ist auch darauf zurückzuführen, dass diese Handlungsmuster viel seltener in den Seminararbeiten anzutreffen sind, d.h. die Studierenden wenig problematisieren, argumentieren, kontrastieren und wenige Verweise verwenden. Bei der Verteilung der Fehler können vier Bereiche angegeben werden: es wird ein falscher Kollokator gewählt, die Valenzangabe ist nicht korrekt, ein falscher Artikelgebrauch liegt vor oder die feste Form der Redewendungen wurde nicht richtig eingepägt. In vielen Fällen sind die Fehler auf die Interferenz zurückzuführen.

## Literatur

- Burger, Harald (2010): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 4. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Ehlich, Konrad (1986): Xenismen und die bleibende Fremdheit des Fremdsprachensprechers. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hrsg.): *Integration und Identität*. Tübingen: Narr, 43-54.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Eichler, Wolfgang (2004): Sprachbewusstheit und grammatisches und stilistisches Formulieren: Falsche Kollokationen und verformelter Sprachgebrauch in Oberstufenaufsätzen. In: *ELiSe* 4/1, 155-163.
- Fandrych, Christian; Graefen, Gabriele (2010): Wissenschafts- und Studiensprache Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, 509-517.
- Feilke, Helmuth (1998): Idiomatiche Prägung. In: Barz, Irmhild; Öhlschläger, Günther (Hrsg.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 69-80.
- Földes, Csaba (2011): Wissenschaftssprache Deutsch im Kontext der Mehrsprachigkeit in Ostmitteleuropa. In: Polzin-Haumann, Claudia; Osthus, Dietmar (Hrsg.): *Sprache und Sprachbewusstsein in Europa. Beiträge aus Wissenschaft, Öffentlichkeit und Politik*. Bielefeld: Transcript, 37-56.
- Graefen, Gabriele (2001): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 58, 191-210.
- Graefen, Gabriele (2004): Aufbau idiomatischer Kenntnisse in der Wissenschaftssprache. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 73, 293-309.
- Graefen, Gabriele (2009): Muttersprachler auf fremdem Terrain? Absehbare Probleme mit der Sprache der Wissenschaft. In: Lévy-Tödter, Magdalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt/Main: Lang, 263-279.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt/Main: Lang.
- Graefen, Gabriele; Thielmann, Winfried (2007): Der wissenschaftliche Artikel. In: Auer, Peter; Bassler, Harald (Hrsg.): *Reden und Schreiben in der Wissenschaft*. Frankfurt/Main: Campus, 67-113.
- Grütz, Doris (2002): Die Vorlesung – eine fachsprachliche Textsorte am Beispiel der Fachkommunikation Wirtschaft. In: *Linguistik online* 10, 41-59.

- Hausmann, Franz Josef (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. Berlin u.a.: de Gruyter, 309-334.
- Helbig, Gerhard (2006): Funktionsverbgefüge – Kollokationen – Phraseologismen. Anmerkungen zu ihrer Abgrenzung im Lichte der gegenwärtigen Forschung. In: Breuer, Ulrich; Hyvärinen, Irma (Hrsg.): *Wörter-Verbindungen. Festschrift für Jarmo Korhonen zum 60. Geburtstag*. Frankfurt/Main: Lang, 165-174.
- Jaworska, Sylvia (2011): Der Wissenschaftlichkeit auf der Spur. Zum Einsatz von Korpora in der Vermittlung des Deutschen als (fremder) Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 48/4, 233-242.
- Kispál, Tamás (2013): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 53, 73-83.
- Petkova-Kessanlis, Mikaela (2010): Fachsprachliche Kollokationen im linguistischen Diskurs. In: Āurĉo, Peter (Hrsg.): *Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*. Berlin u.a.: de Gruyter, 115-126.
- Schneider, Britta; Ylönen, Sabine (2008): Plädoyer für ein Korpus zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 45/3, 139-150.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse*. München: iudicium.
- Wallner, Franziska (2010): Kollokationen in Wissenschaftssprachen: Zur lernerlexikographischen Relevanz der Textarten- und Diskurspezifika von Kollokationen. In: Ptashnyk, Stefaniya (Hrsg.): *Korpora, Web und Datenbanken. Computergestützte Methoden in der modernen Phraseologie und Lexikographie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 197-214.



## **Anhang: Systematisierung der im Korpus aufgefundenen Kollokationen**

### Begriffserläuterung und Definition (10)

- \*die Definition ... wurde schon klargestellt
- werde ich die allgemeinen Definitionen klären
- steht die Begriffserklärung im Mittelpunkt
- deshalb widmet sich der erste Teil der terminologischen Klärung
- eine genaue Definition geben
- \*mit deren Bedeutung man im Klaren sein sollte
- möchte ich folgendes Beispiel anführen
- ein Beispiel bringen
- wäre der kaufmännische Beruf dazu ein gutes Beispiel
- diese Behauptungen habe ich mit Beispielen untermauert

### Thematisierung, Kommentierung und Gliederung (68)

- \*in ... stolpern
- die vorliegende Arbeit befasst sich mit ...
- werde ich mich mit ... beschäftigen
- in dieser Arbeit wird es um ... gehen
- es geht hier darum
- \*das zweite Zitat geht es darum
- \*wenn es um ihre eigene Sprache handelt
- diese Arbeit setzt sich zum Ziel
- die Untersuchung wird in ... durchgeführt
- \*die Rahmen der Arbeit sprengen
- eine bedeutende Rolle gewinnen
- steht im Mittelpunkt
- wird in den Mittelpunkt gestellt
- \*kam im Mittelpunkt
- die Relevanz meiner Arbeit kann darin bestehen
- \*die Relevanz dieses Themas darin steht
- \*aus drei Hauptkapiteln stehen
- der Schwerpunkt wurde auf ... gelegt
- zu einem Wörterbuch greifen
- auf einige Punkte eingehen
- gehe ich auf ... ein
- es wird besonders darauf eingegangen

- \*auf die ... hineingegangen
- in Betracht nehmen
- wird ... in den Mittelpunkt gestellt
- in den Mittelpunkt der Betrachtung stellen
- in die Betrachtung einbezogen werden müssen
- \*rückte in Vordergrund
- eine relevante Rolle spielen
- spielt der EU-Beitritt eine wichtige Rolle
- soll ein großes Gewicht auf ... gelegt werden
- es wurde sehr großer Wert darauf gelegt, dass ...
- an Bedeutung gewonnen hat
- die Betonung lag auf ...
- \*ich habe es für wichtig gefunden, zu fragen
- es ist anzunehmen
- gebe ich einen Überblick
- darüber möchte ich einen allgemeinen Überblick geben
- \*eine historische Übersicht machen (statt: geben)
- \*eine kleine Darstellung gemacht
- \*lässt sich eine Vorstellung und Analyse aufspüren
- aus sprachgeographischer und sprachsoziologischer Sicht
- wird der Versuch unternommen
- ich will darauf aufmerksam machen
- aus der Hinsicht der Lexikographie
- wird dieses Verfahren verwendet
- ... wurden in Betracht gezogen
- wird in Betrachtung gezogen
- \*diese Untersuchung schaffen
- eine Untersuchung, die ... durchgeführt wurde
- meine persönliche Meinung äußern
- \*sind in der Meinung
- vertritt den folgenden Standpunkt
- man soll sich im Klaren sein darüber
- mit hohem Wortschatz
- das gleiche Ergebnis bekommen
- in Balance gebracht
- \*in erster Reihe
- \*in der ersten Linie
- an dieser Stelle ist ... zu erwähnen

- ... nimmt nicht in acht
- ... ist von Nutzen
- die Frage nach ... ist von großem Interesse
- \*ein phraseologisches Wörterbuch in seine Hand nimmt
- unter die Arbeitssprachen werden die französische, die englische und die deutsche Sprache gezählt
- diese Verfahrensweise zeigt sich darin
- diese Analyse wurde ... erstellt
- \*möchte ich einige Wörter teilen

#### Frage, Problem und Verwandtes (23)

- \*kommt die Frage
- \*steht die Frage
- man könnte die Frage stellen
- die dritte Fragestellung besteht darin
- entwickelt die Fragestellung
- stellt sich die Frage
- dabei ergibt sich die Frage
- erhebt sich die Frage nach ...
- Gegenstand dieser Diskussionen bildete die Frage nach ...
- \*kann in uns eine weitere Frage vorkommen
- folgende Fragen beantworten
- eine umfangreiche Beantwortung aller Fragen ist in dieser Form leider nicht möglich
- ich möchte auf die folgenden Fragen Antwort finden
- wird die Frage geklärt
- gehe ich der Frage nach
- auf die Frage eingehen
- auf die Fragen eingehen, ob
- andererseits ist es fragwürdig
- das Problem lag darin
- das Problem schildern
- unter die Lupe genommen
- \*ins Anspruch nehmen
- \*ein Einfluss üben könnten

#### Beziehungen und Verweise im Text (4)

- wie schon in der Einleitung erörtert wurde
- Zugriff zum Korpus
- Zugriff auf das Korpus
- den Anhang beifügen

#### Argumentieren, Argumentation (14)

- ... wurden erläutert
- einige Sprachwissenschaftler vertreten den Standpunkt
- könnte man die Feststellung untermauern
- was zur Folge hat
- dies führt dazu
- führt in seiner Studie aus
- welche Wirkung es auf ... ausübt
- weist folgende Auswirkungen auf
- Nebenbei hat man die Kritik formuliert
- im Fokus der Überlegungen standen
- Schlussfolgerungen ziehen
- ich bin zu dem Ergebnis gekommen
- in dieser Hinsicht
- das zeigt sich unter anderem darin

#### Gegenüberstellung und Vergleich (4)

- liegt der Unterschied zwischen ... darin
- sie weisen verschiedene standardsprachliche Unterschiede auf
- besteht der Hauptunterschied darin
- dass das Österreichische Deutsch zu dem Standarddeutsch erhebliche Abweichungen zeigt

# Studentische Schreibberater in Gesprächen mit internationalen Schreibern – sokratische und didaktische Strategien der Interaktion

*Ina Lammers (Essen, Deutschland)*

„Kompetenzen im Bereich des akademischen Schreibens sind Schlüssel für ein effektives und erfolgreiches Fachstudium“ (Brandl et al. 2010: III). Mit diesen Worten beginnt das Vorwort des 83. FaDaF-Bandes *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Die sprachliche Studierfähigkeit internationaler Studierender soll durch die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (kurz: DSH) gewährleistet werden. Die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch werden mit einer vorgabenorientierten Textproduktion geprüft. Hier „soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, sich selbstständig und zusammenhängend zu einem studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Thema zu äußern“ (Arbeitsgruppe FaDaF 2005: 22). Laut dem Übungsbuch *DSH & Studienvorbereitung 2020* müssen die Studierenden schriftlich „beschreiben, vergleichen, Beispiele anführen, argumentieren, kommentieren und bewerten können. Sie erhalten dazu Vorlagen und müssen innerhalb von 60 Minuten ca. 200 Wörter schreiben“ (Lodewick 2010: 129). Die Studierenden bereiten sich in speziellen Kursen und mit Hilfe von Selbstlernmaterialien auf die Prüfung vor. Üblich ist dabei ein gezieltes „teaching to the test“, die Orientierung an Altklausuren, Modelltexten und die Übernahme von Sprachbausteinen, ein „textual borrowing“ (Shi 2004) immer wiederkehrender Bestandteile wie zum Beispiel „Auffällig ist, dass...“, „Dafür lassen sich folgende Argumente anführen:“, „Während..., waren es...“ (Lodewick 2010: 133).

Der Prüfungsteil Textproduktion ist ein für die Sprachprüfung geschaffenes Konstrukt, das begrenzte Aussagen über die schriftsprachlichen Kompetenzen der Studierenden in der Fremdsprache Deutsch erlauben kann, von der Realität des akademischen Schreibens an der Universität jedoch weit entfernt ist. Akademisches Schreiben erfordert den flexiblen Einsatz von Strategien zur Konzeption, Formulierung und Überarbeitung von Texten. Portmann klassifiziert allein fünf Überarbeitungsschritte, die ein versierter Schreiber während seines Schreibprozesses anwendet (Portmann 1991: 315). Demmig beschäftigt sich mit der Konstruktvalidität der DSH und stellt fest, dass im Bereich der Textproduktion

Aufgabentypen gewählt worden [sind], die kaum Planungs- und Revisions-schritte zulassen. Obwohl der zu produzierende Text eine argumentative Struktur aufweisen sollte, [...] haben die Kandidaten kaum Zeit, ihren Text zu redigieren und zu überarbeiten. (Demmig 2011: 91)

Es handelt sich daher um ein Schreiben in vorwissenschaftlicher Weise, das nicht auf den Prozess des akademischen Schreibens, d.h. wissenschaftliche Arbeitstechniken wie das Recherchieren, Bearbeiten und Zitieren von Forschungsliteratur oder das eigenständige, leserorientierte Überarbeiten unter dem Einsatz wissenschaftssprachlicher Kompetenzen vorbereitet.

Sind diese Fähigkeiten im Deutschen als Fremdsprache bei internationalen Studierenden noch unzureichend ausgeprägt, können sich diese Defizite sehr nachteilig für sie auswirken; durch das studienbegleitende Prüfungssystem in den neu strukturierten Bachelor und Master Studiengängen fließt in der Regel jede studienbegleitend erhaltene Note in die Abschlussnote ein – eine wie auch immer geartete ‚Schonfrist‘ gibt es nicht (mehr). (Brandl et al. 2010: III)

Die institutionalisierte Vorbereitung internationaler Studierender auf das Fachstudium sollte daher um Angebote ergänzt werden, die gezielt auf akademische Arbeits- und Schreibprozesse vorbereiten. Eine mögliche Methode ist die tutorielle Schreibberatung. Bisher ist nicht untersucht, ob das aus der US-amerikanischen Schreibdidaktik entlehnte Konzept eine Möglichkeit darstellt, internationale Studierende bereits in der Studienpropädeutik auf die Anforderungen des akademischen Schreibens vorzubereiten.

Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Frage, wie studentische Schreibberater in Gesprächen mit internationalen Studierenden vorgehen und inwiefern die eingesetzten Gesprächsstrategien den Prinzipien der Beratungsmethodik ent- bzw. widersprechen. Zunächst wird das idealtypische Konzept der tutoriellen Schreibberatung Untersuchungen aus der Beratungspraxis gegenübergestellt. Dann wird exemplarisch an einem Transkriptauszug das Vorgehen einer Schreibberaterin in einem Gespräch mit einer DaF-Schreiberin diskutiert.

## 1 Das Konzept der tutoriellen Schreibberatung

Das Konzept des Peer Tutoring entstammt der US-amerikanischen Hochschulschreibdidaktik der 1970er-Jahre. Im Zuge der Writing-Center-Bewegung, in der reformierte Schreibzentren entstanden, die sich von den grammatik- und korrekturorientierten Writing Clinics distanzieren und die nachhaltige Entwicklung von Schreibkompetenz fokussierten, beschäftigte sich Bruffee am Brooklyn College in New York mit Formen des kollaborativen Lernens. Er setzte Mitte der 1970er Jahre erstmals studentische Schreibtutoren ein, um niedrigschwellige Angebote für Studierende zu schaffen, die die Seminare und Workshops der Schreibzentren meist nur unfreiwillig besuchten, und prägte dafür den Begriff *Peer Tutoring*. Selbst beschrieb er das Konzept so:

Peer tutoring, like collaborative learning in general, makes students – both tutors and tutees – aware that writing is a social artifact, like the thought that produces it. (Bruffee 1984: 91)

Die Idee wurde von weiteren Writing Centers aufgegriffen. 1991 verfasste Brooks seinen Aufsatz *Minimalist Peer Tutoring*, der die Grundsätze der nicht-direktiven Beratungsmethode skizzierte, die sich an Rogers Modell der nicht-direktiven Beratung (Rogers 1999) und Bruffees Konzept des kollaborativen Lernens (Bruffee 1998) orientierten, und praktische Handlungsanweisungen an Peer Tutoren formulierten. Diese gelten bis heute als Grundlage der Methode und werden an den Writing Centers zur Ausbildung der Tutoren genutzt. Laut Grimm (1996) verfügen inzwischen 90% aller US-amerikanischen Hochschulen über ein Writing Center, zu dessen Angebot neben Workshops und Seminaren auch Peer Tutoring zählt. Dementsprechend existieren zahlreiche US-amerikanische Tutorenhandbücher. Das bekannteste und auch in Deutschland häufig rezipierte ist der *Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring* (Gillespie; Lerner 1999).

Schreibzentrumsforschung unter dem Namen *Writing Center Research* wird in den USA seit den späten 1970er-Jahren betrieben. Methodisch orientiert sie sich an den Theorien des Sozialkonstruktivismus, der Kognitionspsychologie sowie der expressiven Rhetorik (vgl. Gillespie et al. 2009). Zentrale Publikationsorgane sind die Zeitschriften *Writing Center Journal*, *Writing Lab Newsletter* und *College Composition and Communication*.

In Deutschland entstand 1993 das erste Schreibzentrum (*Universitäres Schreiblabor*) an der Universität Bielefeld. In Anlehnung an das US-amerikanische Modell des Peer Tutoring wurde eine Schreibberatung von Studierenden für Studierende eingerichtet. Bräuer adaptierte das Modell des Peer Tutoring 2002 für eine Schüler-Schreibberatung an Gymnasien, Real- und Hauptschulen. Er prägte den Begriff der *nicht-direktive[n] Schreibberatung* (2006b: 24) und etablierte ein Ausbildungskonzept für schulische sowie studentische Schreibberater, das von zahlreichen universitären Schreibzentren übernommen und modifiziert wurde. Roll entwickelte 2009 ein Konzept für eine Schreibwerkstatt mit Schülerschreibbegleitung, in der Schrei-

bende verschiedener Jahrgangsstufen zusammenarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 10 werden zu Schreibbegleitern für jüngere Mitschüler ausgebildet:

Als ‚fremde Stimme‘ sollen sie Schreibende dabei unterstützen, Distanz zu ihrem Text herzustellen und Ansatzpunkte zur Überarbeitung zu finden, die nicht nur auf der Textoberfläche liegen. (Roll 2011: 134f.)

Die Ausbildung umfasst dabei neben dem Einüben der von Bräuer etablierten Gesprächstechnik die Vermittlung von Textartenwissen unter Berücksichtigung häufiger Schwierigkeiten der heterogenen Zielgruppe (Roll 2012: 168). Das Konzept wird an mehreren weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen umgesetzt und durch das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen wissenschaftlich begleitet.

Heute existieren an mehr als 20 deutschen Universitäten Schreibzentren (auch Schreiblesezentren, Schreiblabore und Schreibwerkstätten genannt), weitere werden nach dem Vorbild US-amerikanischer Writing Centers eingerichtet. Neben Workshops und Kursangeboten gehört die individuelle Schreibberatung zum festen Bestandteil der Schreibzentrumsarbeit. Als wichtige Zentren sind neben der PH Freiburg, an der Bräuer die Hochschulzertifikate *Schreibberatung* sowie *Literacy Management* anbietet, das Schreibzentrum an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder (Hochschulzertifikat *Schreibzentrumsarbeit und Literacy Management*) und die *Schreibwerkstatt Mehrsprachigkeit* an der Universität Hamburg (Zertifikat *SchreibberaterIn*) zu erwähnen.

Eine eigene Disziplin Schreibzentrumsforschung ist in Europa jedoch kaum etabliert (vgl. Girgensohn; Peters 2012a). Schreibzentren werden häufig als Dienstleister, nicht als Forschungsinstitutionen wahrgenommen. Erste Forschungsansätze sind neben der von Girgensohn herausgegebenen Reihe *Schreiben im Zentrum – Beiträge zur Schreibzentrumsforschung*, in der bislang drei Abschlussarbeiten Studierender online publiziert sind, die ebenfalls online erscheinende *Zeitschrift Schreiben* (Hrsg. Bräuer et al.), die Printzeitschrift *Journal der Schreibberatung* (Hrsg. Kreitz et al.) und die jährlich stattfindende *Peer Tutoring Konferenz* (im September 2014 an der Goethe-Universität Frankfurt). 2012 erschien das erste deutschsprachige Handbuch für Schreibberater *Zukunftsmodell Schreibberatung* (Grieshammer et al.), auf das ich mich in diesem Artikel maßgeblich beziehe.

Zentrale Idee des Peer Tutoring bzw. der nicht-direktiven Schreibberatung ist, dass der kollaborative Aspekt, die Interaktion zwischen Schreibberater und Schreiber, also das gemeinsame Nachdenken und Sprechen über Schreibprozesse und Schreibprodukte im Vordergrund stehen, wie Bruffee betont: „What peer tutor and tutee do together is not write or edit, or least of all proofread. What they do together is converse“ (1984: 94). Seine auf dem Sozialkonstruktivismus (Berger; Luckmann 1966) fußenden Idee des kollaborativen Lernens ist, dass die Schreiber von den Schreibberatern unterstützt werden, im Gespräch eigenständig Wissen zu konstruieren. Diese gemeinsame Wissenskonstruktion ist nach North eine Konse-



quenz aus dem Wunsch des Schreibers, über sein Schreiben und das Geschriebene ins Gespräch zu kommen:

Nearly everyone who writes likes – and needs – to talk about his or her writing, preferably someone who will really listen, and knows how to talk about writing too. [...] A writing center is an institutional response to this need. (North 1984: 439f.)

Dem Beratungsgespräch liegt eine spezifische Methodik zugrunde, die das Ziel verfolgt, „a Socratic rather than a didactic context“ (Powers 1993: 40) zu etablieren, in dem der Schreiber als autonomes und selbstverantwortliches Subjekt, „das Potential und [die] Verantwortung [hat], an seinem Anliegen zu arbeiten und entsprechend seiner Bedürfnisse die nächsten Arbeitsschritte konstruktiv wählen zu können“ (Grieshammer et al. 2012: 98), wahr- und ernstgenommen wird. Die sokratische Gesprächsführung meint das Stellen offener Fragen, welche dem Befragten im Sinne der Mäeutik helfen, eigene Ideen und Gedanken hervorzubringen (Birnbacher; Krohn 2002). In einem kollaborativen Prozess entwickelt der Befragte somit selbst ein Problem- und Zielbewusstsein. Der didaktische Diskurs hingegen ist bestimmt von Lehrerfragen nach dem Aufgaben-Stellen-und-Lösen-Muster (Ehlich; Rehbein 1986: 9ff.). Charakteristisch hierfür ist, dass der kollektive Prozess des Problemlösens unter den Aktanten aufgeteilt wird. Lediglich der Lehrer (er)kennt das Problem und gibt dementsprechend die Zielsetzung vor. Er weiß auch bereits die Lösung und leitet den Schüler an, auf verschiedenen Lösungswegen zum Ziel zu kommen. Hierbei handelt es sich also um einen hierarchisch strukturierten Diskurs, den die tutorielle Schreibberatung vermeiden möchte.

In zwei Beratungsprinzipien sind sich die Handbücher zur Schreibberatung einig: Erstens soll die Beratung in Anlehnung an Rogers (1999) nicht-direktiv verlaufen. Durch sokratisches Vorgehen bzw. „Minimalist Peer Tutoring“ (Brooks 1991) verhilft der Schreibberater dem Schreiber, eigenständig Strategien und Lösungen zu finden, wobei die Verantwortung für den Text während des gesamten Beratungsgesprächs beim Schreiber verbleibt. Gillespie; Lerner prägen hierfür den Begriff „Ownership“ (2008: 45). Der Berater agiert also nicht als Lehrer, Textbeurteiler oder gar Korrektor, denn „We will teach writers editing and proofing strategies but will not edit or proof for them“ (Powers 1993: 42). Laut Bräuer erreichen Schreibberater dies, wenn sie

- ... fragen, anstatt festzustellen.
- ... wahrnehmen, anstatt zu interpretieren.
- ... antizipieren, anstatt vorzuschreiben.
- ... gemeinsame Handlungskonzepte entwickeln, anstatt Rezepte auszugeben. (Bräuer 2006a: 135)

Zweitens sollen sogenannte *Higher Order Concerns*, d.h. hierarchie-höhere Aspekte wie etwa die Themeneingrenzung und inhaltliche Strukturierung eines Textes, vor *Lower Order Concerns*, also hierarchieniedrigeren Aspekten wie zum Beispiel kon-

kreten Formulierungen, Stringenz bei Fachtermini oder orthographischen Mängeln behandelt werden (vgl. Grieshammer et al. 2012: 110ff.). Dies begründen Blau; Hall (2002) damit, dass sich eine Besprechung der Mikroebene erst lohne, wenn sich die Makroebene als tragfähig erwiesen habe und umgekehrt Schreibende nicht mehr zu Änderungen auf der Makroebene bereit seien, wenn sie die Mikroebene bereits intensiv bearbeitet haben. Ferner sei nicht-direktive Beratung bei Gesprächen über die Mikroebene nicht effektiv, da Orthographie, Grammatik und Lexik nicht sokratisch erfragt werden können, wenn die notwendigen Kenntnisse fehlen, weswegen der Schreiber die Antwort nur raten könne.

Grieshammer et al. bestimmen das Vorgehen der Peer Tutoren idealtypisch folgendermaßen:

Geschulte Studierende (Peer Tutoren) [...] beraten Studierende bei ihren aktuellen Schreibprojekten professionell und auf Augenhöhe. Dabei greifen die Berater nicht in den Text ein, sondern unterstützen die Schreibenden durch aktives Zuhören, Hinweise und Textfeedback. Schreibende und Beratende entwickeln – dem Ziel ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ entsprechend – gemeinsam individuell passende Arbeitsstrategien. Die Schreibenden behalten jederzeit die Verantwortung für den Inhalt und die Gestaltung des eigenen Textes [...]. (Grieshammer et al. 2012: X)

Sie nennen in ihrem Handbuch Gesprächstechniken, die zur Umsetzung der Prinzipien besonders geeignet seien. Hierzu zählen das Explorieren durch offene und geschlossene Fragen, das aktive, d.h. präzise und aufmerksame Zuhören sowie das Paraphrasieren. Diese Techniken sollen dem Schreibenden einen hohen Redanteil ermöglichen, um sein Anliegen zu verbalisieren und eigenständig Ideen und Lösungsansätze zu finden. Textfeedback ist nur ein Teil des Spektrums von Schreibberatungsgesprächen. Laut Grieshammer et al. ist Textfeedback dann effektiv, wenn die Schreibberater dabei

- wertschätzend sind,
  - es aus der Perspektive eines interessierten Lesers geben,
  - ihre Leserperspektive klar erkennbar machen,
  - konkret sind,
  - dabei den Stand der Textproduktion berücksichtigen,
  - auf den Feedbackwunsch des Schreibenden eingehen,
  - den Grundsatz HOC vor LOC berücksichtigen.
- (Grieshammer et al. 2012: 224)

Die skizzierten Prinzipien, Grundsätze, Strategien und Empfehlungen bestimmen idealtypisch das Selbstverständnis und Handeln der Schreibberater. „The essence of the writing center method, then, is this talking“, schreibt North (1984: 82) und fordert eine empirische Forschung, die sich mit der *Interaktion* in den Beratungsgesprächen auseinandersetzt. 16 Jahre später stellt Brandl für den deutschsprachigen Raum fest: „Wie Schreibberaterinnen und -berater die Interaktion mit dem Ratsuchenden im Einzelnen gestalten, bleibt unbeantwortet“ (2010: 194).

Nachdem dargestellt wurde, was in den Beratungsgesprächen *passieren soll*, lohnt es sich also zu prüfen, was tatsächlich *passiert*.

## 2 Die Interaktion in Schreibberatungsgesprächen mit internationalen Studierenden

Nach Becker-Mrotzek (2009) handelt es sich bei einem Beratungsgespräch um eine institutionelle und damit professionelle Form der Kommunikation, die typischerweise vier Phasen durchläuft. Grieshammer et al. (2012) unterscheiden bei der Gestaltung eines Schreibberatungsgesprächs sechs Phasen. Vergleicht man die Phasierungen, ist festzustellen, dass die Phasen 1-4 nach Becker-Mrotzek den Phasen 3-6 nach Grieshammer et al. entsprechen:

**Tab. 4: Phasen von Beratungsgesprächen**

Becker-Mrotzek 2009: 76	Grieshammer et al. 2012: 139-142
	1. <i>Aufwärmen</i> und den Ratsuchenden kennen lernen
	2. Die Schreibberatung vorstellen und Erwartungen abgleichen
1. Klärung des Anliegens	3. Den Beratungsschwerpunkt festlegen
2. Gemeinsame Besprechung des Problems	4. Ursachen für Schreibschwierigkeit herausarbeiten
3. Lösungssuche	5. Lösungswege finden, Techniken erarbeiten und ausprobieren
4. Planung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten	6. Zum Ende kommen: Ergebnisse festhalten, Arbeitsvereinbarungen treffen

Laut Grieshammer et al. gehen den typischen Phasen eines Beratungsgesprächs in der tutoriellen Schreibberatung zwei weitere Phasen voraus: Zuerst geht es um ein *Aufwärmen* und *Kennenlernen*, um die spezifische Peer-Beziehung zu etablieren und eine hierarchiefreie Atmosphäre zu schaffen. Danach stellt der Schreibberater die Möglichkeiten und Grenzen der Schreibberatung vor, um Erwartungen des Schreibenden (z.B. Textkorrektur) mit seinen Beratungsprinzipien (z.B. Ownership) abzugleichen. Die tutorielle Schreibberatung stellt also zwar eine institutionalisierte, aber *quasi*-professionelle Kommunikationsform dar, in der geschulte Studierende nicht als Experten, sondern auf Augenhöhe agieren. Daher ist zu fragen, ob der von Becker-Mrotzek skizzierte Diskurstyp des institutionellen Beratungsgesprächs für die tutorielle Schreibberatung zu beanspruchen ist. Peters und Girgensohn räumen ein, dass der Begriff der Beratung „suggeriert, dass man Rat

von einem Experten erhält“ (2012b: 7), halten aber dennoch an der Bezeichnung fest. Roll (2011: 132) dagegen schlägt vor, den Terminus *Schreibberater* im Peer-Kontext durch den Terminus *Schreibbegleiter* zu ersetzen.

Die Interaktion in Beratungsgesprächen ist hochkomplex. Becker-Mrotzek (2009: 74f.) unterscheidet vier Teilkompetenzen einer allgemeinen Gesprächskompetenz:

- das Prozessieren des thematischen Wissens
- das Prozessieren von Identität und Beziehung
- die Musterrealisierung
- die Verständnissicherung

Bezogen auf die tutorielle Schreibberatung mit DaF-Schreibern muss der Berater also erstens sein eigenes inhaltliches, sprachliches und institutionelles Wissen zu Schreibprozessen in Erst- und Fremdsprachen verständlich verbalisieren und zugleich das Wissen des Schreibenden angemessen integrieren. Zweitens soll er die eigene Identität in Abhängigkeit von den Erwartungen des Schreibenden darstellen und die Identitätsdarstellung des Schreibenden wahrnehmen und reflektieren, also die Beziehung prozessieren. Hierbei treffen die Vertrautheit, die durch die Peer-Ebene hergestellt werden soll, und die Formalität, die durch den institutionellen Rahmen gegeben ist, aufeinander. Drittens muss der Schreibberater erkennen, in welcher Phase sich das Gespräch befindet, signalisieren, dass er in die nächste Phase wechseln will oder ggf. zu erkennen geben, ob er mit einem Übergang in eine andere Phase durch den Schreibenden einverstanden ist. Viertens soll der Berater Verstehensprobleme des Schreibenden, die in Gesprächen mit DaF-Schreibern besonders häufig auftreten, schnell erkennen und angemessen bearbeiten sowie eigene Verstehensprobleme signalisieren und mit dem Schreibenden lösen.

Das Beratungsgespräch stellt demnach hohe Ansprüche an die studentischen Berater, da eine Vielzahl von Prozessen parallel ablaufen muss, um eine erfolgreiche Schreibberatung zu sichern. Der Erfolg hängt zudem nicht allein vom Schreibberater, sondern auch von den kommunikativen Fähigkeiten des Schreibenden und seiner Bereitschaft, mit dem Berater zu kooperieren, ab. Es handelt sich daher um einen hochgradig störungsanfälligen Prozess. North kommt 1994 zu dem Schluss, dass Schreibende, die die Beratung aufsuchen, oft keine „willing collaborator[s]“ (1984: 439) sind, wie er ihnen zehn Jahre zuvor unterstellt hat. Die Motivation der Schreiber sei oftmals nicht, sich aktiv und intensiv mit ihrem Schreibprozess auseinanderzusetzen. „They will, rather, be motivated to (say) finish writing; to be finished with writing; to have their writing be finished“ (North 1994: 10). Aufgrund dessen können in der Beratungspraxis die Erwartungen, die der Schreiber an den Berater hat, mit dem Selbstverständnis des Beraters kollidieren. Es komme zu sogenannten „Rollenkonflikten“ (Grieshammer et al. 2012: 262). Melanie Brinkschulte et al. entwickelten 2011 am Internationalen Schreibzentrum der Universität Göttingen Materialien zur bewussten Rollenwahrnehmung

in der Schreibberatung. Sie erfassten Rollen, die die Schreibberater sich selbst zuschrieben, z.B. Zuhörer, Tröster, Animator, kritischer Leser, Modell, Feedback-Geber, Motivator oder Lehrer (unveröffentlichtes Material, zitiert nach Grieshammer et al. 2012: 263). Zudem schreiben die Ratsuchenden ihren Beratern bestimmte Rollen zu, die deren Selbstverständnis widersprechen können. Der Schreiber kann zum Beispiel erwarten, „dass der Berater die Rolle des Korrektors, Lektors, persönlichen Coaches oder Lehrers übernimmt“ (ebd.: 266).

Dies scheint besonders häufig bei Schreibern der Fall zu sein, die die Sprache, in der sie schreiben, als Fremdsprache erlernen. Der *Longman Guide to Peer Tutoring* nennt neun sogenannte Mythen im Umgang mit internationalen Studierenden und empfiehlt, dieselben Beratungsstrategien wie in Gesprächen mit L1-Schreibern anzuwenden, räumt jedoch ein, dass es fremdsprachigen Schreibern oft nicht gelänge, ihre Fehler zu identifizieren, weswegen die Schreibberater sie auf ihre Fehler aufmerksam machen dürften, woraufhin die Schreiber sie aber meist selbstständig lösten (Gillespie; Lerner 2008: 117ff.). Ihre Schlüsse ziehen die Autoren dabei allerdings aus Anekdoten und Erfahrungsberichten von Schreibberatern, die nicht wissenschaftlich überprüft wurden.

Blau; Hall dagegen führten 2002 eine Studie durch, in der sie 18 Beratungssitzungen mit L2-Schreibern aufzeichneten und transkribierten, ergänzt durch zusätzliche Interviews. Sie konnten zeigen, dass grundlegende Beratungsstrategien in Gesprächen mit L2-Schreibern häufig nicht griffen. Die Ursache dafür liegt in der Tatsache, dass die sokratische Fragetechnik auf einem gemeinsamen Wissen fußt, welches in diesen Fällen nicht immer vorliegt, denn „the tutor has information that the client doesn't [have] about the discourse conventions in the tutor's native language“ (Blau; Hall 2002: 33). In neun der 18 Transkripte handelten Schreibberater daher als „Cultural Informants“ (Powers 1993: 41) und gaben den Schreibern Informationen zu Lesererwartungen, die diese aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes nicht antizipieren konnten. In 3 von 18 Transkripten bemühten sich die Schreibberater, dem Grundsatz der Nicht-Direktivität gerecht zu werden, indem sie Grammatikfehler erfragten, was zu uneffektiven, langen Rateschleifen führte, da die Schreiber nicht über die nötigen Sprachkenntnisse verfügten: „It is clear that the client is not sharing ideas or defending arguments but simply hoping to give the right answer“ (Blau; Hall 2002: 33). Auch der Grundsatz, *Higher- vor Lower Order Concerns* zu behandeln, konnte in den transkribierten Gesprächen nicht immer realisiert werden: „If each sentence has significant sentence-level problems, local issues such as incorrect grammar, syntax, vocabulary usage, idiomatic expression, or mechanics, it becomes difficult for a tutor to find the writer's focus, no less discuss it immediately“ (Blau; Hall 2002: 35). Blau; Hall entwarfen daher für Gespräche mit L2-Schreibern „guidelines to better and ‚guilt-free‘ tutoring“ (2002: 42), nach denen Schreibberater *Higher- und Lower Order Concerns* im Gespräch stärker miteinander verknüpfen, Texte zur kognitiven Entlastung Zeile für Zeile besprechen, bei Grammatik und Rechtschreibung direktiv handeln und ggf. als *Cultural Informants* die den Schreibern unbekanntem

Lesererwartungen offenlegen sollen. Powers kam zu dem gleichen Ergebnis: Kollaborative Techniken, die stark von „shared basic assumptions or patterns“ (1993: 41) abhängen, scheitern in Gesprächen mit fremdsprachigen Schreibern „struggling with an unfamiliar culture, audience, and rhetoric“ (ebd.: 45). Sie kritisierte das sture Festhalten an der idealtypischen „nondirective philosophy“ (ebd.: 42) und forderte: „we must reexamine and revise the method itself“ (ebd.: 46).

Auch im deutschsprachigen Raum liegen erste Studien zur Beratung mit fremdsprachigen Schreibern vor. So stellen Grieshammer; Peters; Theuerkauf fest, den Studierenden fehle häufig die Fähigkeit, „ihr Probleme überhaupt wahrzunehmen und zu erkennen“ (2010: 75) sowie „eine Meta-Sprache, mit der sie ihre Probleme benennen, konkretisieren und differenzieren können“ (ebd.: 74f.). Büker; Lange machen folgende Beobachtungen zum Textfeedback in Beratungsgesprächen:

In einer Rückmeldesituation neigen internationale Studierende vergleichsweise schnell dazu, die Verantwortung für ihren Text an die Beratenden abzugeben, sie als Autorität zu sehen und zu erwarten, dass sie ihnen sagen, was zu tun ist. (Büker; Lange 2010: 209)

Als möglichen Grund geben sie an,

dass sie die Beratenden als omnikompetent wahrnehmen, da diese nicht nur Experten für das Schreiben sind, sondern meist auch die Zielsprache als Erstsprache sprechen und sich mit der (Hochschul-)Kultur auskennen. Darüber hinaus sprechen Beratende und Studierende auf Deutsch miteinander; für die Studierenden ist dies eine Fremdsprache, für die Beratenden meist nicht. (ebd.)

Es stellt sich also die Frage, ob eine hierarchiefreie Peer-Beziehung in dieser Konstellation überhaupt möglich ist und was den Begriff *Peer* definiert.

Die auf Gesprächstranskripten basierende Studie von Thonus (2001) kommt zu dem Ergebnis, dass die Interaktion zwischen Schreiber und Schreibberater sich grundlegend von der „idealistic peer characterization in writing center theory and training materials“ (ebd.: 77) unterscheidet: Schreibberater bewerteten die Texte der Schreiber und gaben konkrete Handlungsanweisungen genauso häufig, wie sie sokratische Fragen stellten. Sie lehrten akademische Schreibkonventionen, griffen inhaltlich in die Texte ein und kritisierten sogar „pedagogical practices“ (ebd.: 61) der Hochschuldozenten, bei denen die Schreiber ihre Arbeiten anfertigten. Damit erfüllten sie „a more ‚teacherly‘ than a ‚peer‘ role“ (ebd.: 61). Clark beschäftigt sich mit dem im Schreibberatungsdiskurs gängigen Verständnis einer „non-directive pedagogy, characterizing the ideal interaction between a writing center tutor and a student client as one in which the tutor intervenes as little as possible“ (2001: 33) und stellt entgegen dieser idealtypischen Vorstellung fest,

that writing center tutoring is not really non-directive, even if tutor ask questions, because the questions tutors ask lead students in one direction or another. (Clark 2001: 35)

Sie schlägt daher vor, Direktivität und Nicht-Direktivität nicht als Gegensätze zu sehen, sondern als ein Kontinuum unterschiedlicher Ausprägungen.

Die Ergebnisse der herangezogenen Studien zeigen, dass die tatsächliche Interaktion in Schreibberatungsgesprächen wenig mit den Idealen, Prinzipien und Empfehlungen in Theorien und Handbüchern gemeinsam hat.

Perhaps as a consequence of such research tutorial manuals and theories will correspond more closely to evicende, not anecdote, and to what the practice of tutoring is rather than what it *should* be. (Thonus 2001: 78)

Aktuelle Publikationen zeigen, dass dies bisher nicht der Fall ist.

Im Folgenden möchte ich anhand eines Transkriptausschnittes konkret zeigen, welche Gesprächsstrategien eine Schreibberaterin im Gespräch mit einer DaF-Schreiberin anwendet. Die Analyse sprachlicher Muster und ihrer Funktion erfolgt angelehnt an die funktional-pragmatische Untersuchung von Unterrichtskommunikation (Becker-Mrotzek 2002).

### 3 Exemplarische Analyse einer Beratungssequenz

Im Folgenden untersuche ich exemplarisch einen Ausschnitt aus einem Beratungsgespräch zwischen Lucie, einer Schreiberin mit der Erstsprache Französisch, und Karin, einer Schreibberaterin mit der Erstsprache Deutsch. Lucie befindet sich in einem DSH-Vorbereitungskurs auf Sprachniveau B2 (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) des Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache der WWU Münster. Karin studiert Deutsch als Didaktisches Grundlagenfach an der WWU Münster und hat innerhalb eines Seminars eine Kurzausbildung zur Schreibberaterin absolviert. Grundlage des Gesprächs ist ein deskriptiver und argumentativer Text, den Lucie zur Vorbereitung auf die DSH verfasst hat. Der Transkriptauszug gibt eine späte Phase des Beratungsgesprächs wieder, in der Karin und Lucie über den letzten Teil des Textes sprechen, in dem Lucie mögliche Gründe für das steigende Übergewicht deutscher Kinder nennen und erklären möchte. Es wird folgender Textausschnitt besprochen:

Es könnte daran liegen, dass Mädchen im 10 bis 13 Jahren sehr emanzipiert sind. Das heißt, sie lieben gern rausgehen, fastfood essen (im Mac Donald). Ein Grund dafür ist auch, daß mit der Modernisation Eltern immer faul werden. Zum Beispiel: Sie haben nicht genug Zeit ein richtiges Essen Zu Kochen. Außerdem gibt es auch diese Mangel an Zeit. Die Beide Eltern arbeiten. Aber früher vor 1985 war es ganz anders. Deswegen essen die Kinder nur fertiges und Ungesundes Essen. Wir sollen Lösungen dafür finden.

Lucie hat in einem C-Test am Tag der Textproduktion 56 von 100 Punkten erreicht. Eine die syntaktischen Wortstellungsmuster fokussierende Profilanalyse (Grießhaber 2010) des Ausschnittes ergibt, dass sie sich auf Stufe 3 von 6 befindet. Sie separiert finite und infinite Verbeile (Satzklammer, 3 Äußerungen) und be-

herrscht die Inversion von finitem Verb und Subjekt (Adverbvoranstellung, 4 Äußerungen). Die 4. Profilstufe wird gerade erworben: Es liegen zwei Nebensätze mit der Konjunktion *dass* und Verbendstellung vor. Lucie verknüpft ihre Sätze also vornehmlich parataktisch mit Adverbien wie *aufßerdem*, *früher* und *deswegen*. Hypotaktische Verknüpfungen mit Konjunktionen wie *weil* oder *als* werden nicht gebildet. Es liegen keine Insertionen der Nebensätze in Satzgefüge oder erweiterte Partizipialattribute links von Substantiven vor – Strukturen, die typisch für das wissenschaftliche Schreiben sind und somit auch in der DSH verlangt werden. Eine erste Einschätzung des Sprachprofils legt eine Einstufung auf dem B-Niveau des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens nahe, was der Kurseinordnung der Studentin entspricht.

Im bisherigen Gespräch hat Karin gemeinsam mit Lucie den Text Satz für Satz gelesen, auf Problemstellen aufmerksam macht und sich bemüht, Lucie zur selbstständigen Lösungsfindung anzuregen. Dies widerspricht einer Empfehlung Grieshammers et al. (2012: 106): Sie legen den Schreibberatern nahe, nicht den gesamten Text, sondern einen exemplarischen Ausschnitt gemeinsam mit den Schreibern zu bearbeiten und dabei Strategien zu entwickeln, die die Schreiber im Anschluss selbstständig anwenden können. So „leisten [sie] selbst den Transfer des Erarbeiteten auf den restlichen Text sowie auf folgende Texte und Schreibaufgaben“ (ebd.). Zwar räumen sie ein, dass insbesondere DaF-Schreiber häufig Korrektur einfordern und jeden Fehler gemeinsam mit den Schreibberatern besprechen wollen, raten Schreibberatern aber dennoch davon ab, auf diesen Wunsch einzugehen. Blau; Hall (2002: 35) hingegen empfehlen, wie bereits erwähnt, für Gespräche mit fremdsprachigen Schreibern, Texte Zeile für Zeile zu bearbeiten, um die Komplexität des Überarbeitungsprozesses sowohl für die Schreiber als auch für die Schreibberater zu entlasten.

Zu Beginn des Transkriptauszugs weist Karin Lucie das Rederecht unter Verwendung einer Imperativform zu (s320). Karins Übernahme der Gesprächsführung, die Verteilung des Rederechts und die Entscheidung, wann die Besprechung eines Aspekts beendet und in die nächste Phase übergegangen wird, entspricht nach Becker-Mrotzek (2009: 74f.) der Teilkompetenz der Musterrealisierung.

Sprecher-Siglen: B103: Karin, Schreibberaterin; Bachelor-Studentin, Didaktisches Grundlagenfach Deutsch, L1 Deutsch; S103: Lucie, Schreiberin; DaF-Kursteilnehmerin, Kurseinstufung B2, C-Test 56%, L1 Französisch

Aufnahme: 6/2011; Transkription: I. Lammers

Verfahren: HIAT (Rehbein et al. 2004)



- (320) B103 Ja, lies mal weiter.  
 (321) S103 „Es könnte daran liegen, dass • Mädchen im • zehn bis dreizehn Jahren sehr emanzipiert sind.“  
 (322) B103 • Ja. Was verstehst du unter „emanzipiert“?  
 (323) S103 Ehm • sie lieben gern rausgehen und mit Freunden Party • mit...  
 (324) B103 ((lacht, 1s)) Ja.  
 (325) S103 Ja.

Karin lenkt Lucies Aufmerksamkeit auf das Adjektiv *emanzipiert* (s322). Die Thematisierung und somit das Auffinden des Textdesiderats gehen also von der Schreibberaterin aus. Sie antizipiert, dass Lucie die konkrete Bedeutung bzw. der Verwendungskontext nicht bekannt ist. Dies unterstellt Karin jedoch nicht, vielmehr fragt sie nach, um dem Prinzip der Nicht-Direktivität zu entsprechen. Lucies Erklärung (s323) wird durch ein Lachen von Karin unterbrochen, was verunsichernd zu wirken scheint (s324). Lucie bricht ihre Ausführungen ab (s325).

- (326) B103 Und jetzt überleg mal, zehn bis dreizehn Jahre alte Mädchen ehm • in welcher Klasse sind die denn ungefähr, weißt du das? Nee, ne?  
 (327) S103 • Nee. Hier in Deutschland/ also bei uns zehn eh ist schon eh im Gymnasium.  
 (328) B103 Ja? Mit zehn Jahren?  
 (329) S103 Ja, zehn Jahre sch...  
 (330) B103 Boah, also mit zehn Jahren sind hier die Mädchen erst aus der Grundschule raus.  
 (331) S103 ((atmet hörbar aus, 0,5s))  
 (332) B103 ((lacht, 1,5s)) Dann • ist halt die Frage, ob das überhaupt passt, wenn du sagst: „sind zehn bis dreizehn Jahre Mädchen emanzipiert“.

Karin stellt Lucie eine Frage (s326), mit der sie ihr zugleich eine Wissenslücke unterstellt (*weißt du das? Nee, ne?*). Als Lucie antwortet, 10- bis 13jährige Mädchen seien bereits *im Gymnasium* (s327), setzt Karin dem entgegen, Mädchen diesen Alters seien in Deutschland *erst aus der Grundschule raus* (s330). Die Interjektion *boah* bekräftigt zudem, dass es sich um einen entscheidenden Unterschied handeln muss, der die nicht schlüssige Argumentation verschuldet und den Karin Lucie nun in der Funktion eines „Cultural Informant“ (Powers 1993: 41) erklärt. Das Gespräch gerät ins Stocken, woraufhin Karin die Gesprächsführung an sich nimmt und die Schlüssigkeit der Argumentation explizit in Frage stellt (s332). Lucie ist der scheinbare Unterschied aber nicht ersichtlich, sie fragt nach:

- (333) S103 Ehm also du hast es ehm... • Darf ich duzen?  
 (334) B103 Ja, na klar.  
 (335) S103 Eh, du hast gesagt, zehn ist/ • ist normalerweise ein Kind im • im Grundschule.  
 (336) B103 Genau, gerade raus aus der Grundschule, es geht in die • nächste • Schule. So fünfte, sechste Klasse.

- (337) S103 ((atmet hörbau aus, 0,5s)) ((1s)) Ach so, eh ich habe das verwendet mit ((1,5s)) (eine Mind Map.) ((Blättern 1,5s))  
 (338) B103 ((lacht, 1s))  
 (339) S103 ((Radiergeräusche, 1s))  
 (340) B103 So.  
 (341) S103 (Von zehn bis dreizehn...)

Auffällig ist, dass sich Lucie in s333 vergewissert, ob sie Karin duzen darf. Dies zeigt, dass keineswegs ein hierarchiefreier Diskurs unter Peers stattfindet. Vielmehr führt Karin das Gespräch, erteilt das Rederecht, stellt Fragen und Aufgaben, weswegen Lucie unsicher ist, ob sie Karin wie eine Mitstudentin oder wie eine Lehrerin anreden muss. Lucie adressiert Karin außerdem an dieser Stelle das erste Mal direkt, was die hierarchische Gesprächsordnung unterstreicht. Sie vergewissert sich, ob sie Karin richtig verstanden habe (s335). Karin bejaht dies zunächst, sagt dann aber, die Kinder gehen bereits *in die nächste Schule* (s336). Sie verwendet keine Ausdrücke wie *weiterführende Schule* oder *Gymnasium*, die deutlich machen würden, dass Lucies Vermutung in s327 korrekt und Karins Widerspruch in s330 unbegründet war. Das Missverständnis wird nicht aufgeklärt. Das Gespräch gerät ins Stocken, Lucies unverständliche Aussage in s337 bleibt unbearbeitet, Unsicherheit wird durch längere Pausen, Lachen, Blättern und Radieren deutlich. Ferner sei angemerkt, dass ungeklärt bleibt, warum der Ausdruck *emanzipiert* selbst dann nicht passend wäre, wenn es um Mädchen ginge, die viel ausgehen. Karin nimmt die Gesprächsführung wieder an sich und kommt darauf zurück, dass Lucie in ihrem Text das häufige Ausgehen der Mädchen als Grund für ihr Übergewicht angibt. Die Argumentation erscheint ihr nicht schlüssig, sie fragt daher ein weiteres Mal nach:

- (342) B103 Würde denn dieses Argument passen? Wenn du jetzt über...  
 (343) S103 Nein.  
 (344) B103 Über dicke Kinder redest? Nee, ne?  
 (345) S103 Nee.

Die von Karin gestellte geschlossene Frage (s342), verstärkt durch das suggestive *Nee, ne?* (s344) legt die Antwort nahe, dass das Argument nicht *passt*. Die (Suggestiv-) Frage ist ein Versuch, nicht zu direktiv in den Text einzugreifen. Lucy stimmt wie zu erwarten zu (s343, s345), ohne dass abschließend geklärt wird, warum das Argument nicht greift.

- (346) B103 Okay. ((1s)) So. Das heißt, möchtest du das im Text drinbehalten? Oder würdest du rauslassen?  
 (347) S103 Rauslassen.  
 (348) B103 Okay.  
 (349) S103 (Eigentlich.)  
 (350) B103 Ja. Was ist dein Argument?  
 (351) S103 ((3s)) Das ist die Erklärung.  
 (352) B103 Nee, einfach was ist/ ehm• du gehst jetzt weiter im Satz• und nimmst noch ein Argument • für Fettleibigkeit? Was wäre das?

(353) S103 Also... ((Blättern, 1s))

(354) B103 Du musst eigentlich einfach nur weiterlesen.

Die Entscheidung, ob Lucie das Argument letztlich beibehält, überlässt Karin ihr, was dem Prinzip der „Ownership“ (Gillespie; Lerner 2008: 45) entspricht. Als Lucie ihre Entscheidung jedoch noch einmal überdenkt (s349) und überlegt, dass sie damit die *Erklärung* (s351) ihres bisherigen Arguments löscht, entscheidet Karin, dass dieser Punkt abgearbeitet ist und im Text *weitergegangen* wird. Hier kommt es zu einem Verständnisproblem (s352), das durch Lucies Passivität (s353) auffällt und durch eine Reformulierung der Schreibberaterin in s354 gelöst wird. Lucie liest den folgenden Satz vor:

(355) S103 „Das heißt, sie liegen/ sie lieben gern Rausgehen, Fast Food essen?“

(356) B103 Genau, Fast Food essen.

(357) S103 Oder das ach so.

(358) B103 Was ist denn Fast Food?

(359) S103 • Fettiges Essen.

(360) B103 Ja, also ungesundes Essen. Das wäre dann ein Argument, was du jetzt benutzen könntest, ne? Für übergewichtige Kinder.

(361) S103 Ja.

Karin wiederholt und betont den Ausdruck *Fast Food essen* (s356), was nach Grieshammer et al. (2012: 158) der Technik des Akzentuierens entspricht. Lucie bemerkt, dass dies das entscheidende Argument zu sein scheint und die allgemeine Formulierung, dass Mädchen es lieben *rauszugehen*, allein nicht nachvollziehbar ist (s357). Um die Argumentation auszuführen, die gefundene Leerstelle zu füllen, fragt Karin nach, was genau unter *Fast Food* zu verstehen ist (s358). Das Muster entspricht hier nicht dem sokratischen Fragen, da Karin die Antwort auf die Frage bereits bekannt ist. Vielmehr handelt sie als Lehrerin, die einer Schülerin eine Aufgabe stellt. Die Antwort *Fettiges Essen* (s359) wird zunächst mit einem Ja akzeptiert, dann aber korrigiert in *also ungesundes Essen* (s360). Karin bemerkt, dass dies ein passendes Argument sei. Dabei greift sie ihre konvergente Gesprächsführung wieder auf, was durch die Konjunktivform *wäre* und die Interjektion *ne?* markiert wird. Als Lucie zustimmt (s361), bittet Karin sie, einen entsprechenden Satz zu formulieren (s362), was ihr nach einigen Versuchen auch gelingt:

(362) B103 „Ja. • Okay. Ehm •• wie könnte man denn vielleicht diesen Satz dann • anders formulieren?“

(363) S103 ((Hintergrundgeräusche, 6s)) Also ich/ „Es könnte daran liegen, dass“ behalten?

(364) B103 Möchtest du?

(365) S103 Ja.

(366) B103 Ja. • Gut.

(367) S103 Ich glaube, das ist...

(368) B103 • Ja, ist okay.

(369) S103 ((lachen, 2s))

- (370) B103 Ja, ist es.  
 (371) S103 ((1,5s)) „Es könnte daran liegen, dass • Mädchen • • viel Fast Food essen.“  
 (372) B103 Hmhm˘.

Auffällig ist, dass Lucie sich vergewissert, ob ihre Formulierung angemessen ist (s363), Karin ihr aber aufgrund ihrer nicht-direktiven Haltung diese Entscheidung nicht abnehmen möchte und zurückfragt (s364: *Möchtest du?*). Diese Frage verunsichert Lucie, was an ihrem Lachen in s369 deutlich wird. Karin bestätigt daraufhin, dass die Formulierung *okay* sei (s368, s370). Vergleichen wir den von Lucie in s371 konstruierten Satz mit der ursprünglichen Formulierung fällt auf, dass der unspezifische Ausdruck *emanzipiert* mit der Erklärung *sie lieben gern rausgehen* weggefallen ist. Fast Food wird als einziges Argument angeführt, wobei die mündlich formulierten Erklärungen dafür, warum Fast Food zu Übergewicht führt, nicht verschriftlicht werden. Nach Becker-Mrotzek ist es ein typisches Phänomen von Schreibkonferenzen, dass Schüler zwar im Gespräch Argumente und Ergänzungen äußern, diese aber nicht in den Text übernehmen: „Unter der Hand verliert so die mündliche Kommunikation ihren instrumentellen Charakter für die Schreibberatung, das heißt ihre dienende Funktion für die Textbearbeitung. Sie führt nicht mehr zu einer Revision des Textes, sondern zu einer unmittelbaren Verständigung über den Text. Damit setzt sich der ursprüngliche Zweck von Diskursen, nämlich das Herstellen von Verständigung, gegen seinen spezifischen Zweck in Schreibkonferenzen durch“ (Becker-Mrotzek 2006: 111f.). Genau das passiert auch an dieser Stelle des Schreibberatungsgesprächs. Karin kann Lucie nicht dazu anleiten, das konstruierte Wissen für die Textproduktion zu nutzen.

Im Anschluss an die Reformulierung übernimmt Lucie unaufgefordert das Rederecht:

- (373) S103 ((1s)) Dass/ eh nee, ach Gott. Dass eh Mädchen eh viel Fast Food • • essen aaals • Jungen? Nein.  
 (374) B103 ((lacht 0,5s)) • Was fehlt dir jetzt noch?  
 (375) S103 Ich woll/ ich wollte so etwas ehm Komparativ machen.  
 (376) B103 Hmhm˘. So gegenüberstellen?  
 (377) S103 Ja.  
 (378) B103 Ja. • Das heißt ehm... ((2s)) (Tja, was würde hier besser...)  
 ((Hintergrundgeräusche, 1,5s)) Vielleicht kannst du ja da einfach auf deinen nächsten Satz den irgendwie eingreifen und miteinbeziehen? ((2s)) Kannst du den eben lesen?  
 (379) S103 ((1,5s)) Ehm.

Lucie ist mit ihrer Formulierung noch nicht zufrieden. Sie möchte die Gruppe der Mädchen mit der Gruppe der Jungen vergleichen, um Unterschiede zu verdeutlichen. Hierzu möchte sie einen *Komparativ* (s375) verwenden. Der Fachterminus verdeutlicht ihr explizites Sprachwissen. Es kommt zu einem Missverständnis, das unbearbeitet bleibt, da Karin zwar erkennt, dass Lucie etwas *gegenüberstellen* möchte

(s376), ihr jedoch nicht klar wird, um welchen Vergleich es geht. Sie schlägt vor, das Argument aus dem folgenden Satz *miteinzubeziehen* (s376) und fordert Lucie auf, vorzulesen. Als dies nicht passiert, womöglich, da Lucie den Übergang in diese nächste Phase nicht erkannt hat oder damit nicht einverstanden ist, übernimmt Karin selbst die Rolle der Lesenden, was ihre Lenkung des Gespräch unterstreicht:

- (380) B103 Oder ich lese. Also: „Ein Grund dafür ist auch, dass mit der (Mordenida) • Mo-•-der-•ni/  
 (381) S103 Modernisation.  
 (382) B103 Genau. „Eltern immer faul werden.“ • Ja, was möchtest du denn damit sagen? Oder warum werden die wegen der Modernisa/ Modernisation • faul?

Karin stolpert beim Vorlesen über den Ausdruck *Modernisation*, thematisiert aber nicht, dass es dieses Wort im Deutschen nicht gibt. Stattdessen übernimmt sie Lucies Wortbildung, womit sie eine Fehlerkorrektur auf der Mikroebene vermeidet und weiterhin die Makroebene fokussiert. Sie bittet Lucie wie schon zuvor, das Argument zu erklären.

- (383) S103 Ehm • also die Eltern haben/ sie haben nicht mehr die Zeit, um auf ihre Kinder aufzupassen?  
 (384) B103 Hmhm̃.  
 (385) S103 Und • sie haben so alles... • • Sie haben viele/ Beispiel die Mikrowelle.  
 (386) B103 Hmhm̃.  
 (387) S103 Und • Backofen und eh ja... • Und wenn sie zur Arbeit kommen...  
 (388) B103 Hmhm̃.  
 (389) S103 Nee. Wenn sie • • von • die Arbeit kommen, dann eh • • machen sie so schnell also zum Beispiel ehm • in die Mikrowelle oder im Backofen und dann fertig.  
 (390) B103 Also Fertiggerichte.  
 (391) S103 Ja.

Während Lucie ihre Argumentation ausführt, wird sie von Karin durch konvergente Hörersignale (*Hmhm̃*) unterstützt. Dies entspricht der von Grieshammer et al. (2012: 155) empfohlenen Technik des aktiven Zuhörens. Von Lucies Ausführungen übernimmt Karin wieder einen Ausdruck und akzentuiert diesen (s390: *Also Fertiggerichte*), um Lucie auf den zentralen Punkt ihrer Argumentation hinzuweisen. Im nächsten Schritt fordert sie sie dazu auf, eine Verknüpfung zwischen den beiden ausgeführten Argumenten herzustellen, was Lucie daraufhin versucht:

- (392) B103 • Ehm • • ja. ((1s)) ((atmet hörbar ein, 0,5s)) Könnte man denn jetzt vielleicht die beiden Sätze verknüpfen, dass die Kinder mehr Fast Food essen • und die Eltern weniger Zeit haben zu kochen?  
 (393) S103 Ja. Ja das ist...

- (394) B103 (Ich finde schon, das) könntest du so machen. ••• Weil dann hättest du ja deine Gegenüberstellung. • Oder deinen Grund, warum die Kinder mehr Fast Food essen.
- (395) S103 Okay. ((Streicht etwas durch, 9s))

Hier wird das Missverständnis aus s375/376 noch einmal deutlich. Karin hält die Verknüpfung der Sätze für sinnvoll, da Lucie somit *ihre Gegenüberstellung* (s394) erreiche. Lucie scheint die gestellte Aufgabe nicht zu verstehen, was an der neun Sekunden langen Pause, in der sie womöglich als Ausweichtaktik in ihrem Text Sätze streicht, erkennbar ist. Karin wartet zunächst auf einen Formulierungsvorschlag, merkt dann, dass der Diskurs gestört ist und fragt nach:

- (396) B103 Ach so, okay, ich dachte/ möchtest du das noch formulieren oder machst du das dann später?

Getreu dem Prinzip der „Ownership“ (Gillespie; Lerner 2008: 45) wird es wieder Lucie überlassen, ob sie an dieser Stelle etwas ändern und reformulieren möchte, wie die Reparatur *ich dachte/ möchtest du* (s396) zeigt. Sie entscheidet sich, den Satz umzuformulieren:

- (397) S103 Ja, mach mal. Es könnte daran liegen, dass • Mädchen mehr Fast Food essen und Eltern werden immer (faul).
- (398) B103 Immer was?
- (399) S103 Faul.
- (400) B103 ((lacht leiste, 1s)).

Durch Karins Nachfragen wird Lucie wie in s324 verunsichert. Sie merkt, dass das Adjektiv *faul* nicht zu passen scheint und fragt nach:

- (401) S103 Oder soll ich hier so ein Synonym für „faul“?
- (402) B103 Für „faul“? Ja wenn...
- (403) S103 Nee.
- (404) B103 Je nach dem, findest du denn, „faul“ passt als Wort? Oder ist das angemessen, •• das so zu nennen?

Karin wendet hier wie in s364 eine nicht-direktive Beratungsstrategie an. Sie gibt Lucie keine Lösung vor, sondern stellt eine sokratische Frage (s404), damit sie den gewählten Ausdruck selbst überdenkt und entscheidet, ob er *angemessen* ist.

- (405) S103 Ehm „werden immer“ • ehm (Moment mal.) • „Mädchen immer mehr Fast Food essen“ und • Eltern • verfügen nicht eh genug Zeit um das/ um etwas zu kochen?
- (406) B103 Hmh. • Ja. • „Verfügen nicht • über genug Zeit“ ist es dann.
- (407) S103 Okay.
- (408) B103 Aber sonst • gut.
- (409) S103 Ja.

Lucie kann nicht beurteilen, ob der Ausdruck *faul* passend gewählt ist, da ihr das nötige Sprachwissen fehlt. Ihre Ausweichstrategie ist, die Argumentation zu ändern

und den Zeitmangel der Eltern in den Vordergrund zu rücken (s405). Zuletzt nimmt Karin eine formale Korrektur vor und ergänzt die Präposition *über* (s406). Dies entspricht der Empfehlung von Blau; Hall, grammatische Aspekte nicht sokratisch zu hinterfragen (2002: 42). Zuletzt bewertet Karin die Überarbeitung als *gut* (s408).

Die neue Formulierung lautet: *Es könnte daran liegen, dass Mädchen viel Fast Food essen und Eltern verfügen nicht über genug Zeit, um etwas zu kochen.* Die von Karin fokussierte Idee, die beiden Argumente in einen kausalen Zusammenhang zu stellen (etwa: Mädchen essen viel Fast Food, *weil* ihre Eltern nicht über genug Zeit verfügen, um etwas zu kochen.), wird nicht realisiert. Die Konjunktion *und* ist lediglich beordnend und kann diesen Zusammenhang nicht ausdrücken. Im Vergleich zur ursprünglichen Formulierung fehlen zwei Aspekte, zum Einen wie bereits erwähnt das Argument, dass Fast Food fertiges, fettiges und ungesundes Essen ist, zum Anderen die Begründung für den Zeitmangel der Eltern, die doppelte Berufstätigkeit. Im Gespräch führt Lucie außerdem aus, dass technische Geräte wie die Mikrowelle das Zubereiten von Fertiggerichten erleichtern. Dieses Potential wird erneut nicht für die schriftliche Argumentation genutzt. Die Leerstellen werden im Gespräch bearbeitet, im Text bleiben sie aber bestehen.

Betrachten wir noch einmal s389 hinsichtlich der syntaktischen Struktur:

- (389) S103 Nee. Wenn sie •• von • die Arbeit kommen, dann eh •• machen sie so schnell also zum Beispiel ehm • in die Mikrowelle oder im Backofen und dann fertig.

Lucies Äußerung weist auf ihren derzeitigen Erwerb der Hypotaxe hin. Sie formuliert einen Nebensatz, eingeleitet durch die Konjunktion *wenn*, und stellt das Verb entsprechend ans Nebensatzende. Karin gelingt es nicht, diese Formulierung aufzugreifen und Lucie dazu anzuleiten, die Struktur zu verschriftlichen.

## 4 Fazit

Das vorgestellte Beispiel zeigt eine Schreibberaterin, die sehr darum bemüht ist, in der Ausbildung gelernte Prinzipien wie *Ownership*, *Nicht-Direktivität* und *Higher- vor Lower Order Concerns* sowie sokratische Gesprächstechniken wie Fragen, aktives Zuhören und Akzentuieren anzuwenden, was allerdings zu einer ausgeprägten Steuerung des Gesprächs führt. Sie weist der Schreiberin das Rederecht (oder besser: die *Redepflicht*) zu und entscheidet, welcher Aspekt bearbeitet wird und wann die Bearbeitung abgeschlossen ist. Das Erkennen und Thematisieren von Textdesideraten geht immer von der Schreibberaterin aus, die somit die für die DaF-Schreiber *fremde* Leserperspektive spiegelt. Von der Schreiberin wird die Schreibberaterin daher an einigen Stellen als Autorität wahrgenommen, die die *richtige* Antwort zu kennen scheint. Dies entspricht dem Aufgabe-Stellen-und-Löse-Muster, das nach Ehlich; Rehbein (1986: 9ff.) typisch für eine Lehrer-Schüler-

Interaktion ist. Die von der Schreibberaterin gestellten Fragen, die ein Bemühen um eine konvergente Gesprächsführung deutlich machen, sind keine sokratischen, nicht-direktiven Fragen, sondern *Lehrerfragen*, da sie die Schreiberin in eine bestimmte Richtung, z.T. auf eine bestimmte Antwort hin lenken. Es gelingt ihr so zwar, die Schreiberin dazu anzuregen, argumentative Leerstellen, also Textstellen, „die beim Leser noch Fragen offen lassen und entsprechend ergänzt werden müssen“ (Becker-Mrotzek; Böttcher 2006: 47) durch Erklärungen zu füllen. Diese werden jedoch lediglich mündlich vorgenommen und nicht schriftlich ausformuliert. Die Schreibberaterin greift mehrmals inhaltlich in den Text ein und nimmt Bewertungen vor, was den Prinzipien der tutoriellen Schreibberatung widerspricht. Einer ersten Analyse nach handelt es sich also nicht um den angestrebten sokratischen, sondern einen didaktischen Kontext.

## Literatur

- Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.) (2005): *DSH-Handbuch*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Becker-Mrotzek, Michael (2002): Funktional-pragmatische Unterrichtsanalyse. In: Klammer, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 58-95.
- Becker-Mrotzek, Michael (2006): Schreibkonferenzen in der Grundschule. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 105-119.
- Becker-Mrotzek, Michael (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Ders. (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 66-83.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1966): *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor.
- Birnbacher, Dieter; Krohn, Dieter (2002): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam.
- Blau, Susan; Hall, John (2002): Guilt-Free Tutoring: Rethinking How We Tutor Non-Native-English-Speaking Students. In: *The Writing Center Journal* 23/1, 23-44.
- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff *Beratung*? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia



- (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag, 189-205.
- Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (2010): Studienbegleitende Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Vorwort der Herausgeberinnen. In: Dies. (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag, III-VII.
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2006a): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bräuer, Gerd (2006b): Schüler helfen Schülern – Schreibberatung in der Schule. In: *Forum Schulstiftung* 45, 24-37.
- Brooks, Jeff (1991): Minimalist Peer Tutoring: Making the Students do All the Work. In: *Writing Lab Newsletter* 6, 1-4.
- Bruffee, Kenneth A. (1984): Peer Tutoring and the „Conversation of Mankind“. In: Olson, Gary A. (Hrsg.): *Writing Centers: Theory and Administration*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers in English, 3-15.
- Bruffee, Kenneth A. (1998): *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press.
- Büker, Stella; Lange, Ulrike (2010): Die Textrückmeldung in der Schreibberatung für internationale Studierende. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag, 207-225.
- Clark, Irene (2001): Perspectives on the Directive/Non-Directive Continuum in the Writing Center. In: *The Writing Center Journal* 22/1, 33-58.
- Demmig, Silvia (2011): *Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie*. ([http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/ss2012/daf\\_uj/12304055/content.nsf/Pages/E237BAC4F18301A4C1257A68004E1BEB/\\$FILE/Demmig\\_Habil.pdf](http://dtserv3.compsy.uni-jena.de/ss2012/daf_uj/12304055/content.nsf/Pages/E237BAC4F18301A4C1257A68004E1BEB/$FILE/Demmig_Habil.pdf)).
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Gillespie, Paula; Lerner, Neal (1999): *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gillespie, Paula; Lerner, Neal (2008): *The Longman Guide to Peer Tutoring*. New York: Pearson Longman.

- Gillespie, Paula; Gillam, Alice; Brown, Lady Falls; Stay, Byron (2009): *Writing Center Research. Extending the conversation*. New York: Routledge.
- Girgensohn, Katrin; Peters, Nora (2012a): „At University nothing speaks louder than research“. Plädoyer für Schreibzentrumsforschung. In: *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. (<http://www.zeitschrift-schreiben.eu>).
- Girgensohn, Katrin; Peters, Nora (2012b): Studentische Schreibberatung ist professionell und persönlich. Ergebnisse einer Studie zu Peer Tutoring im Schreibzentrum. In: *Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. (<http://www.zeitschrift-schreiben.eu>).
- Grieshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Grieshammer, Ella; Peters, Nora; Theuerkauf, Judith (2010): MasterYourThesis: Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag, 69-83.
- Grimm, Nancy M. (1996): Rearticulating the Work of the Writing Center. In: *College Composition and Communication* 47, 485-523.
- Lodewick, Klaus (2010): *DSH & Studienvorbereitung 2020. Deutsch als Fremdsprache für Studentinnen und Studenten*. Göttingen: Fabouda.
- North, Stephen M. (1984): The Idea of a Writing Center. In: *College English* 46/5, 433-446.
- North, Stephen M. (1994): Revisiting „The Idea of a Writing Center“. In: *The Writing Center Journal* 15/1, 7-19.
- Portmann, Paul R. (1991): *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen: Niemeyer.
- Powers, Judith K. (1993): Rethinking Writing Center Conferencing Strategies for the ESL Writer. In: *The Writing Center Journal* 13/2, 39-47.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT. In: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*, Folge B 56. Universität Hamburg: Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit. ([http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/Daten/6D-HIAT/AzM\\_56-extern-audios.pdf](http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/Daten/6D-HIAT/AzM_56-extern-audios.pdf)).
- Rogers, Carl (1999): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.

- Roll, Heike (2011): Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. Göttingen: Universitätsverlag, 129-142.
- Roll, Heike (2012): (Hoch-)Schulischer Lernort Schreibwerkstatt. Tutorielle Schreibbegleitung als Instrument der DaZ-Förderung. In: Fürstenau, Sarah (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 163-181.
- Shi, Ling (2004): Textual Borrowing in Second-Language Writing. In: *Written Communication* 21/2, 171-200.
- Thonus, Terese (2001): Triangulation in the Writing Center: Tutor, Tutee, and Instructor Perceptions of the Tutor's Role. In: *The Writing Center Journal* 22/1, 59-81.



Der vorliegende Band sammelt die Beiträge der 40. Jahrestagung, die im März 2013 an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg stattfand. Warum *SprachBrückenBauen*? Das Motto der Tagung versinnbildlicht nicht nur die Rolle von Sprachen als Mittel der Verständigung, sondern nimmt auch Bezug auf die vielen historischen Brücken der Stadt Bamberg. Thematisch zieht sich das Motto wie ein roter Faden durch die Beiträge der Jubiläumsveranstaltung. Themenschwerpunkt 1 *Language Awareness* widmet sich der Entwicklung von Sprachbewusstsein als Brücke zur eigenen Sprache bzw. zu einer Zweit- oder Fremdsprache. Im Themenschwerpunkt 2 *Offenheit und Steuerung im DaF-/DaZ-Unterricht* werden zwei wichtige Pfeiler des Sprachunterrichts, die im Laufe der Didaktik-Geschichte immer wieder unterschiedlich stark akzentuiert wurden, ausführlich diskutiert. Im modernen Zweit- und Fremdsprachenunterricht werden beide Seiten miteinander verbunden, zum einen durch die Förderung des selbstgesteuerten Lernalers, zum anderen durch die starke Einbindung starrer Unterrichtskonzepte mithilfe digitaler Medien. Themenschwerpunkt 3 *Fach- und berufsbezogene Kommunikation* widmet sich verschiedenen Möglichkeiten, Sprachbarrieren in der fachlichen und beruflichen Handlungskompetenz zu überwinden, der angesichts zunehmend komplexer Arbeitsabläufe und vielseitiger Formen der Zusammenarbeit eine immer größere Bedeutung zukommt. Ähnliche, auf den Wissenschaftsbereich bezogene Aspekte werden im Themenschwerpunkt 4 *Wissenschaftssprache und sprachliche Studierfähigkeit* diskutiert. Hier wird die Rolle der Sprache als Zugang – oder Brücke – zu einer fremden Wissenschaftskultur thematisiert.



ISBN: 978-3-86395-186-3  
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen