

Alexis Feldmeier und Annett Eichstaedt (Hg.)

Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern

41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache an der Universität Münster 2014



Band 94

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Alexis Feldmeier und Annett Eichstaedt (Hg.)
Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik –
Sprachliche Anforderungen in den Fächern

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 94 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2016

Alexis Feldmeier und
Annett Eichstaedt (Hg.)

Lernkulturen – Schriftsprache
in DaZ – Grammatik –
Sprachliche Anforderungen
in den Fächern

41. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Universität Münster 2014

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 94



Universitätsverlag Göttingen
2016

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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



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: Annett Eichstaedt
Umschlaggestaltung: Petra Lepschy
Titelabbildung: obere und untere Reihe: IIK Düsseldorf;
Schloss Münster: Peter Grewer (WWU Münster)

© 2016 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-231-0
ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	1
Themenschwerpunkt 1: Lernkulturen: Sprach- und Kulturlernen	5
Martin Wichmann Integriertes Sprach- und Kulturlernen am Beispiel von Jugendsprache im DaF-Unterricht	7
Magdalena Michalak & Beatrice Müller Sprach- und Kulturlernen mit Sprach-Fach-Netzen: Arbeit an diskontinuierlichen Darstellungsformen.....	25
Evelyne Raupach Möglichkeiten der Integration chinesischer Lernkulturen im fremdsprachlichen Deutschunterricht.....	53
Mostafa Maleki Lernkultur im Deutschunterricht im iranischen Schulkontext: Form und Inhalt als Herausforderung. Regionale Lehrwerke für regionale Lernkultur.....	65
Themenschwerpunkt 2: Der Erwerb und die Vermittlung der Schriftsprache in Deutsch als Zweitsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen	85

Marianne Schöler	
Die Bedeutung der Sprachbildung am Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung.....	87
Frauke Teepker & Susanne Krauß	
Berufsbezogene Alphabetisierung.....	115
Eva Dammers	
Subjektives Lehrerwissen und Lehrerautonomie beim Einsatz eines Portfolios und offener Unterrichtsmethoden im Lese- und Schreibunterricht mit Migranten in der Zweitsprache Deutsch.....	135
Themenschwerpunkt 3:	
Grammatik: empirisch basierte Sprachbeschreibung für die Zwecke der Sprachvermittlung.....	161
Max Möller	
Stolz über das Ergebnis? Variierende Gebrauchsmuster präpositionaler Anschlüsse aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache.....	163
Fei Li	
Eine empirische Untersuchung des Erwerbs der deutschen substantivischen Pluralmarkierungen durch erwachsene L2-Lerner und ihr Beitrag zur Pluralvermittlung.....	177
Anja Binanzer	
„Es war einmal ein Hund und die Katze.“ Artikelverwendungen kindlicher DaZ-Lerner mit artikellosen Erstsprachen.....	195
Themenschwerpunkt 4:	
Unterschiedliche sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern?	215
Christian Krekeler	
Sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern, Vermittlungskonzepte und Kursorganisation: Eine Einführung in den TSP 4.....	219
Arne Krause	
(Scheinbar) Ähnliche Gegenstände – ähnliche sprachliche Verfahren? Sprachliche Ressourcen der Wissensvermittlung in Mathematik, Physik und Maschinenbau.....	231
Lena Kreppel & Hilke Birnstiel	
Deutsch für Wirtschaftsrechtler – ein Praxisbeispiel der Westfälischen Hochschule.....	255
Silvia Demmig	
Das sprachliche Handlungsfeld „Deutsch im Studium“ im Kontext der Diskussion um „Bildungssprache“.....	271

Vorwort

Vom 20. bis 22. März 2014 fand an der Universität Münster die 41. Jahrestagung des Fachverbands für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) statt. Die Tagung, die erstmalig ohne Motto stattfand, wurde vom Germanistischen Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität in Kooperation mit dem Fachverband organisiert. Vielfältige Beiträge zu den Themenschwerpunkten „Lernkulturen: Sprach- und Kulturlernen“, „Der Erwerb und die Vermittlung der Schriftsprache in Deutsch als Zweitsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“, „Grammatik: empirisch basierte Sprachbeschreibung für die Zwecke der Sprachvermittlung“ und „Unterschiedliche sprachliche Anforderung in verschiedenen Fächern?“ sowie in den Fachforen „Unterricht“ und „Beruf und Qualifizierung“ gaben einen nationalen und internationalen Überblick über die Forschung und unterrichtsrelevante Ansätze. Diese Beiträge wurden durch drei Plenarvorträge ergänzt. Am 20. März hielt Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Universität Köln) den Eröffnungsvortrag zum Thema „Zur Bedeutung des Konzepts Bildungssprache im Kontext sprachlicher Heterogenität – historische und empirische Befunde, didaktische Perspektiven“. Prof. Dr. Ruth Albert (Universität Marburg) trug am 21. März zum Thema „Alphabetisierung in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch“ vor. Den dritten Vortrag der Jahrestagung hielt Prof. Dr. Uwe Koreik (Universität Bielefeld) zum Thema „Die Vermittlung von Geschichte im DaF-/DaZ-Unterricht unter Berücksichtigung verschiedener Lernkulturen“. Neben den Themenschwerpunkten

und Foren wurden dieses Jahr drei Ausstellerpräsentationsschienen sowie die bereits etablierten Treffen für die verschiedenen Interessensgruppen angeboten.

Der vorliegende Sammelband enthält eine Auswahl der in den verschiedenen thematischen Schwerpunkten geleisteten Beiträge.

Den Verantwortlichen für die Themenschwerpunkten, Foren, Ausstellerpräsentationen und verschiedenen Treffen, die am 20. März stattfanden, gilt besonderen Dank:

TSP 1: Lernkulturen: Sprach- und Kulturlernen

Prof. Dr. Sara Fürstenau, Dr. Antje Dohrn, Dr. Annegret Middeke

TSP 2: Der Erwerb und die Vermittlung der Schriftsprache in Deutsch als Zweitsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

Dr. Alexis Feldmeier, Prof. Dr. Gabriele Kniffka

TSP 3: Grammatik: empirisch basierte Sprachbeschreibung für die Zwecke der Sprachvermittlung

Prof. Dr. Gisella Ferraresi, Prof. Dr. Wifried Thielmann

TSP 4: Unterschiedliche sprachliche Anforderung in verschiedenen Fächern?

Prof. Dr. Christian Krekeler, Dr. Mattheus Wollert

Forum „Unterricht“

Dr. Andrea Schilling, Dr. Sabina Schroeter-Braus

Forum „Beruf und Qualifizierung“

Amadeus Hempel, Dr. Matthias Jung, Ulrike Magarin

Ausstellerpräsentationen

Dafinka Georgieva-Meola

Weiter sei allen an den Vor- und Nacharbeiten zur Organisation und an der Durchführung der Fachtagung beteiligten Hilfskräften des Germanistischen Instituts gedankt. Gemeinsam haben sie mit den Verantwortlichen der TSP, Foren und der Ausstellerpräsentationen zu einer gelungenen Jahrestagung 2014 beigetragen.

Wie bereits in den vorherigen Jahrestagungen fand auch im Vorfeld der Jahrestagung, am 19. März 2016, ein DaF-DaZ-Nachwuchstreffen statt, in dem NachwuchswissenschaftlerInnen ihre noch laufenden Promotionsprojekte vorstellten. Verantwortlich für die wissenschaftliche Betreuung der Preconference waren

Dr. Alexis Feldmeier (Münster), Prof. Dr. Gabriele Kniffka (Freiburg) und Prof. Dr. Settineri (Paderborn). Prof. Dr. Kniffka und Prof. Dr. Settineri danke ich für Ihre Unterstützung.

Alexis Feldmeier für das Herausgeberteam

Themenschwerpunkt 1: Lernkulturen: Sprach- und Kulturlernen

Der Themenschwerpunkt 1 der FaDaF-Jahrestagung in Münster 2014 stand unter der Überschrift „Lernkulturen: Sprach- und Kulturlernen“. Am ersten Tag der Jahrestagung erwartete das Publikum zwei Vorträge dazu: Imke Lange führte in das Thema ein, indem sie Analysen aus ihrer videobasierten Unterrichtsstudie „Bildungssprachförderliches Lehrerhandeln in migrationsbedingt mehrsprachigen Schulklassen“ präsentierte und somit ein Beispiel für Reflexionsphasen und durchgängige Sprachbildung vorstellte. Ebenfalls um forschendes Lernen ging es im Folgevortrag von Inger Petersen, die diesen Aspekt im Hinblick auf die Lehrerbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache untersuchte und der Frage nachging, inwieweit das hochschuldidaktische Prinzip des forschenden Lernens für die Lehrerbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache fruchtbar gemacht werden kann.

Den zweiten Tag der Tagung begannen Magdalena Michalak und Beatrice Müller. In ihrem Beitrag „Sprach- und Kulturlernen mit Sprach-Fach-Netzen: diskontinuierliche Texte im Bereich Landeskunde“ problematisierten sie die Schwierigkeit, diskontinuierliche Texte wie Diagramme und Tabellen etc. im DaF- und DaZ-Unterricht zu entschlüsseln und zu versprachlichen. In diesem Rahmen wurde ebenfalls angesprochen, wie die kulturspezifischen Lernerfahrungen der Lernenden gewinnbringend in diesen Prozess einfließen und berücksichtigt werden können. Der Folgebeitrag von Martin Wichmann fokussierte auf das integrierte Sprach-

und Kulturlernen am Beispiel von Jugendsprache im DaF-Unterricht. Der Referent legte seine Gründe dar, warum Jugendsprache als Lerngegenstand geradezu prädestiniert für einen Zugriff ist, der Sprach- und Kulturlernen gleichermaßen umfasst. Die Teilkorpora Songs, Film- und Gesprächsausschnitte wurden beschrieben und reflektiert, Prinzipien für eine Didaktisierung formuliert und der Bezug zu landeskundlichen und interkulturellen Kompetenzen hergestellt. Am Nachmittag wandte sich Evelyne Raupach dann dem chinesischen Lehr- und Lernkontext zu und zeigte anhand eines empirischen Forschungsprojektes die Möglichkeiten auf, chinesische Lern- und Lehrkulturen in den fremdsprachlichen Deutschunterricht zu integrieren. Ihr Beitrag beschäftigte sich übergeordnet mit der Frage, ob und unter welchen Umständen Lernende überhaupt in der Lage und bereit sind, ihre mehr oder weniger kulturell und sozial geprägten Lerngewohnheiten u.a. durch die Verwendung (für sie) neuer Lernstrategien zu verändern.

Am letzten Tag der Jahrestagung stellte Christine Becker Möglichkeiten landeskundlichen Lernens in Blended-Learning-Szenarien vor. Ihr Vortrag stützte sich auf ein Dissertationsvorhaben, das sich mit dem Lernpotential von Blended-Learning-Szenarien für landeskundliches Lernen beschäftigt. Dabei handelte es sich um kulturwissenschaftlich orientierten Landeskundeunterricht an der Universität in Schweden, der als Blended-Learning-Kurs stattfand. Anschließend an die Präsentation der Studie wurden erste Aussagen zum Lernpotential von Blended Learning für landeskundliches Lernen präsentiert und diskutiert. Den Abschlussbeitrag auf der Tagung leistete Mostafa Maleki, der über die Lernkultur im iranischen Deutschunterricht referierte und die Herausforderung unterstrich, den Lehrwerke in ihrer Form und ihrem Inhalt für ein kritisches Alter in einem Land wie den Iran darstellen. Er ging der Frage nach, ob regionale Lehrwerke für eine regionale Lernkultur angemessen seien oder nicht.

Die große Anzahl der eingereichten Beiträge und die enorme Bandbreite der unterschiedlichen Aspekte zum Thema Lernkulturen: Sprach- und Kulturlernen bestätigte das allgemeine hohe Interesse der wissenschaftlichen DaF- und DaZ-Szene an diesem aktuellen Themenschwerpunkt. Die Jahrestagung in Münster reflektierte das anhand der ausgewählten acht Vorträge.

Antje Dohrn für das Koordinationsteam

Integriertes Sprach- und Kulturlernen am Beispiel von Jugendsprache im DaF-Unterricht

Martin Wichmann (Greifswald, Deutschland)

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag diskutiert, welche Möglichkeiten der Unterrichtsgegenstand Jugendsprache in Bezug auf ein integriertes Sprach- und Kulturlernen bietet. Dabei wird insbesondere aufgezeigt, wie eine adäquate didaktische Umsetzung von Jugendsprache im DaF-Unterricht anhand aktueller und authentischer Sprachdaten aussehen kann. In diesem Kontext werde ich das von mir bearbeitete Projekt in Form eines Werkstattberichts genauer vorstellen. Dies ist bereits während meiner Tätigkeit als DAAD-Lektor an der Universität Helsinki entstanden und nimmt in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand die Perspektive des DaF-Unterrichts im Ausland ein.

In Abschnitt 2 werde ich einige Einwände gegen Jugendsprache als Thema im DaF-Unterricht aufgreifen und die didaktische Relevanz des Themas begründen. Den „schillernden“ Begriff Jugendsprache genauer zu bestimmen, ist Gegenstand von Abschnitt 3. Abschnitt 4 beinhaltet die Analyse der aktuellen Situation. Anhand einer Lehrwerkanalyse werde ich exemplarisch darstellen, wie die didaktische Umsetzung in

Lehrmaterialien aussieht und wie sie zu bewerten ist. In Abschnitt 5 werde ich das Projekt *JiMFI (Jugendsprache in Musik, Film und Interaktion)* genauer vorstellen und die zentralen Ziele formulieren. Abschnitt 6 beschäftigt sich mit der Frage, wie Jugendsprache und Jugendkultur miteinander zusammenhängen. In Abschnitt 7 werde ich Beispiele für die didaktische Umsetzung vorstellen und dabei konkret herausarbeiten, welche Möglichkeiten Jugendsprache für ein integriertes Sprach- und Kulturlernen bietet. Ein Fazit schließt den Beitrag ab.

2 Didaktische Relevanz

Im Folgenden möchte ich zwei Einwände aufgreifen, die mir in meiner Unterrichtspraxis immer wieder begegnet sind und von Deutschlehrern bzw. Lehramtsstudierenden wiederholt artikuliert wurden.

Der erste Einwand stellt infrage, ob Jugendsprache überhaupt ein geeignetes Unterrichtsthema ist. Aufgrund sinkender Deutschlernerzahlen und sich verschlechternder Sprachkenntnisse gebe es so viel wichtigere und grundsätzlichere Phänomene, die im fremdsprachlichen Deutschunterricht bearbeitet werden müssen, so dass keine Zeit für ein „Nischenthema“ wie Jugendsprache bleibe. Gegen diesen Einwand, der auch als Problem der Stofffülle bezeichnet wird, lassen sich die folgenden Argumente anführen: Verschiedene Lernbereiche sind keineswegs isoliert zu betrachten. Sie sollten vielmehr als Einheit gesehen und integriert behandelt werden. Insofern lässt sich Jugendsprache auch mit Grammatik- und Wortschatzvermittlung verbinden (s. Abschnitt 7). Zudem verkennt der Einwand, dass durch die Behandlung von Jugendsprache im DaF-Unterricht der Forderung nach Lernerorientierung in besonderer Weise Rechnung getragen wird. Jugendliche DaF-Lerner orientieren sich an der Zielsprachenkultur und identifizieren sich mit Gleichaltrigen (vgl. Maijala 2007: 284, Neuland 2003b: 451), mit denen sie (z.B. über Chats) kommunizieren möchten (vgl. Neuland 2008: 176).¹ Dabei stoßen sie zwangsläufig auf jugendsprachliche Phänomene, die im DaF-Unterricht aufgegriffen und thematisiert werden sollten.

Der zweite Einwand bezieht sich auf die Vermittlung von Jugendsprache speziell in DaF-Lehrwerken. Lehrwerke könnten den aktuellen Sprachstand nicht widerspiegeln. Sie erschienen – durch die sinkende Nachfrage nach Deutsch – in immer größeren Zeitabständen. Dieser subjektiven Lehrertheorie zufolge existiert so etwas wie „natürliche“ Grenzen von Lehrwerken (zu Lehrertheorien im Fremdsprachenunterricht vgl. Krumm 2003: 355-357). Hierauf lässt sich schlicht antworten, dass für den muttersprachlichen Deutschunterricht gezeigt werden konnte, dass es gelungene und weniger gelungene Beispiele für die Vermittlung von Jugendsprache speziell in Lehrwerken gibt (vgl. Neuland 2008: 173-175). Und warum sollte dies für den DaF-Unterricht anders sein?

¹ Ob diese Annahme tatsächlich zutreffend ist, muss geklärt werden. Der Fremdsprachenforschung kommt dabei die spannende Aufgabe zu, empirisch zu untersuchen, wie und in welchem Umfang kommunikativer Austausch zwischen den Jugendlichen tatsächlich stattfindet.

Für die Behandlung von Jugendsprache im DaF-Unterricht sprechen m.E. gewichtige Gründe. Dabei stellt sich zunächst ganz allgemein die Frage, welche Lernziele dem DaF-Unterricht in diesem Kontext zugrunde liegen sollten:

Ein grundlegendes Ziel des DaF-Unterrichts sollte das Bewusstmachen der Tatsache sein, dass die deutsche Sprache uneinheitlich ist und dass Varietäten und Stile des Deutschen sich nicht nur strukturell, sondern auch funktional deutlich voneinander unterscheiden. Dieses Wissen um die Variation in der deutschen Sprache wird dazu beitragen, pragmatische Sprachkompetenzen beim Fremdsprachenlerner auszubilden. (Spiekermann 2010: 355).

Demnach ist es die Aufgabe des DaF-Unterrichts, den Lernern Einsicht in die Heterogenität der deutschen Sprache zu vermitteln. Ferner stellt der Aufbau pragmatischer Sprachkompetenz im Sinne eines adäquaten situativen Handelns ein zentrales Lernziel dar. Damit gilt es auch die starke Orientierung an der Sprachnorm, wie sie für Lernkulturen wie der finnischen charakteristisch ist, ein Stück weit aufzugeben.

Zudem wird Jugendsprache gleich mit einer ganzen Reihe von Lernzielen in Verbindung gebracht. Als Unterrichtsthema bietet Jugendsprache allgemein vielfältige Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht (vgl. Majjala 2007: 284, Neuland 2003b: 447, 451-455) und kann Interesse und Lernmotivation der jugendlichen DaF-Lerner steigern (vgl. Majjala 2007: 284, Neuland 2003b: 447, 451). Die Beschäftigung mit Jugendsprache – und das ist für den Kontext dieses Beitrags besonders relevant – eröffnet die Chance, den eigenen Sprachgebrauch zu reflektieren (vgl. Neuland 2003b: 447). Auf der Grundlage einer angemessenen kommunikativen Handlungskompetenz als primärem Lernziel (vgl. Neuland 2003b: 447, Spiekermann 2010: 355) gilt es, die Ausbildung interkultureller Kompetenzen als darauf aufbauendem Lernziel zu fördern (vgl. Neuland 2003b: 447f.).

3 Gegenstandsbestimmung

Jugendsprache ist ein „schillernder“ Begriff, der oft intuitiv verwendet wird und daher in besonderer Weise der begrifflichen Bestimmung bedarf. In diesem Abschnitt möchte ich ihn genauer fassen und lehne mich dabei an die folgende Definition von Neuland an:

Jugendsprache wird heute überwiegend als ein mündlich konstituiertes, von Jugendlichen in bestimmten Situationen verwendetes Medium der Gruppenkommunikation definiert (Neuland 2008: 45).

Jugendsprache ist demnach primär eine Erscheinung der gesprochenen Sprache und wird situationsspezifisch verwendet. In der Unterrichtskommunikation sind jugendsprachliche Phänomene wesentlich häufiger in der Neben- als in der Hauptkommunikation erwartbar. Dies gilt entsprechend für intra- und intergenerationelle Kommunikation. Zudem ist Jugendsprache ein Medium der Gruppenkommunikation. Gruppen

zeichnen sich durch unterschiedliche soziale Rollen, Machtgefälle sowie Abgrenzungs- und Integrationsprozesse (nach außen bzw. innen) aus, was sich in der Kommunikation zeigt. Somit existiert nicht die eine Jugendsprache und schon gar nicht im Sinne eines wohldefinierten Sprachsystems. Vielmehr lässt sich Jugendsprache als spezifischer „Sprachstil“² (Schlobinski 2002: 71) auffassen.

In der Unterrichtspraxis bin ich sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern immer wieder auf zwei Missverständnisse in Bezug auf den Gegenstand Jugendsprache gestoßen (vgl. Wichmann 2013: 90). Da beide auch didaktisch folgenreich sind, möchte ich in diesem Zusammenhang kurz auf sie eingehen.

Das erste Missverständnis bezieht sich auf die Beziehung zwischen Jugend und biologischem Alter. Jugend – als Lebenskonzept – ist keineswegs mit einem biologischen Alter gleichzusetzen. Nach den Prinzipien des „forever young“ und „anything goes“ kommt es zu einer „Entgrenzung der Jugend von Alters- und Generationsbeschränkungen“ (Neuland 2008: 15). Individuen inszenieren sich – u.a. auch durch Sprache – als jugendlich und tun dies aktiv und selbstbestimmt – also in einem Prozess subjektiver Selbstzuschreibung (vgl. Neuland 2008: 15). Jugend als soziale (und keineswegs biologische) Kategorie ist damit immer auch etwas selbst Konstruiertes und nicht etwa etwas objektiv Vorgegebenes, was Neuland (2001) als „doing youth“ bezeichnet.

Das zweite Missverständnis lässt sich als Generationendifferenz umschreiben: Danach treten zwischen den Generationen Verständigungsprobleme auf, so dass Eltern ihre Kinder nicht mehr verstehen können. Dieses Verständigungsproblem ist jedoch ein – vor allem massenmedial – inszeniertes und zugleich ökonomisch motiviertes, da seine Lösung in der Bereitstellung spezieller Wörterbücher zur Jugendsprache gesehen wird, die es entsprechend zu vermarkten gilt.

Auch die empirischen Daten aus meinem Korpus zeigen, dass die Annahme einer Generationendifferenz nicht haltbar ist. So treten jugendsprachliche Phänomene auch in intergenerationeller Kommunikation auf: Im Dokumentarfilm „Prinzessinnenbad“ verwendet die jugendliche Hauptdarstellerin Tanutscha in einem gemeinsamen Gespräch mit einer Freundin und ihren beiden Müttern den Ausdruck „ich find’s einfach asi“ (Prinzessinnenbad, Szene 5, 51). Jugendsprachliche Ausdrücke werden z.T. sogar von den Eltern selbst verwendet, wie z.B. im Dokumentarfilm „Das Leben“. Hier bezeichnet Sophies Mutter ihre Tochter als „Machotussi“ (Das Leben, Szene 7, 13). Auch kommt hinzu, dass jugendsprachliche Ausdrücke in späteren Lebensphasen beibehalten werden und zudem z.T. sogar Eingang in die Standardsprache finden (vgl. Androutopoulos 2005). Dabei ist es m.E. ein spannender linguistischer Untersuchungsgegenstand, die Systematik solcher Sprachwandelprozesse nachzuweisen.

² Alternative Bezeichnungen sind „subkulturelle Stile“ (Neuland 2008: 71) oder „Jugendton“ (Henne 1986: 211).

4 Exemplarische Lehrwerkanalyse

Am Beispiel von „Generation E“ (Berger; Martini 2005) möchte ich die didaktische Umsetzung in DaF-Lehrwerken untersuchen. Das landeskundliche Lehrwerk, das den D-A-CH-Ansatz vertritt und sich an DaF-Lerner ab 16 Jahren auf dem Niveau A2/B1 nach dem GER richtet, enthält eine eigene Lerneinheit zum Thema Jugendsprache. Die Lerneinheit mit dem Titel „Jugendsprache: viele Sprachen“ (Berger; Martini 2005: 43) beginnt mit einer Situation auf dem Schulhof, die graphisch präsentiert wird. Die Schüler stehen in Paaren oder Gruppen zusammen und verwenden jugendsprachliche Ausdrücke. Ihre Äußerungen werden in Form von Sprechblasen dargestellt.

Positiv zu bewerten ist, dass Jugendsprache eine eigene Lernheit gewidmet wird. Auch die Redeweise von „viele[n] Sprachen“ ist in einer Hinsicht korrekt, da Jugendsprache immer verschiedene sprachliche Erscheinungsformen umfasst. Schwitalla (1988) spricht in diesem Zusammenhang von den „vielen Sprachen der Jugendlichen“ und Gloy (1985, zit. n. Neuland 2008: 25) stellt klar heraus: „Es gibt nicht *die* (eine) Jugendsprache, weil es nicht *die* Jugend als homogene Gruppe gibt“ (Hervorh. i.O., M.W.).³ Die Umsetzung in Dialogform ist ebenfalls angemessen, da Jugendsprache – wie in Abschnitt 3 beschrieben – ein Phänomen der gesprochenen Sprache ist.

Die didaktische Umsetzung in diesem Lehrwerk muss jedoch gleich aus mehreren Gründen kritisiert werden. Die Kritikpunkte sind dabei keineswegs spezifisch, sondern werden in Bezug auf Lehrwerke allgemein formuliert. Auf das Lehrwerk „Generation E“ treffen die folgenden zentralen Kritikpunkte (vgl. Neuland 2008: 172ff., Baurmann 2003) zu:

1. Unnatürliche Häufung jugendsprachlicher Ausdrücke.
2. Künstlich wirkende konstruierte Äußerungsbeispiele: Beispiele – wie das folgende – spiegeln wohl kaum den authentischen Sprachgebrauch heutiger Jugendlicher wider: (1) „Schau mal, die Perle da. Echt Zucker!“ (Berger; Martini 2005: 143). Manche Äußerungen wirken damit weder alters- noch situationsadäquat, sondern z.T. sogar (ungewollt) komisch. In der Folge kommt es auch zu Stilbrüchen, wie das folgende Beispiel veranschaulicht: (2) „Guck dir mal das Schnitzel an! Der gefällt mir aber gut.“ Während ‚Schnitzel‘ in Bezug auf die aktuelle Jugendsprache als veraltet angesehen werden muss⁴ und deshalb durch einen neueren Ausdruck zu ersetzen wäre, wäre in Bezug auf den zweiten Teil der Äußerung auf Grund seines intensionalen Gehalts (starkes Gefallen) in viel stärkerem

³ In anderer Hinsicht ist diese Formulierung nicht unproblematisch, da Sprachen leicht im Sinne von Sprachsystemen missverstanden werden könnten, so dass Alternativbezeichnungen wie Sprechweisen oder Sprachstile m.E. vorzuziehen wären.

⁴ Das Problem der Halbwertszeit jugendsprachlicher Ausdrücke ist dem Gegenstand Jugendsprache inhärent, da Sprachwandelprozesse ständig stattfinden und jugendsprachliche Ausdrücke durch immer neue Ausdrücke abgelöst werden. Dies lässt sich daher auch niemals vollständig auflösen. Für die didaktische Umsetzung bedeutet dies, sich um eine größtmögliche Aktualität zu bemühen, und zwar zugleich in dem Wissen, dass dies niemals vollständig möglich ist.

Maße ein jugendsprachlicher Ausdruck erwartbar. Umso verwirrender ist es für DaF-Lerner, dass hier ein eindeutig standardsprachlicher Ausdruck (gefallen) realisiert wird.

3. Die sprachlichen Einzelphänomene werden isoliert betrachtet. Die Perspektive wird auf die lexikalische Ebene verengt. Die kommunikativ-situative Einbettung spielt keine Rolle. Text- und Diskursebene werden komplett ausgeblendet.
4. Das Verhältnis von Merkmalen der Jugendsprache, der Mündlichkeit und der Umgangssprache bleibt ungeklärt. Die Äußerungen sind größtenteils um Merkmale der Mündlichkeit bereinigt. Dennoch – und darauf scheint das folgende Beispiel hinzudeuten – sollen Merkmale der Mündlichkeit abgebildet werden. Dies geschieht jedoch in unsystematischer und zudem sehr rudimentärer Weise: (3) „Lass mich in Ruhe – ich hab‘ heute absolut keinen Turn.“ (Berger; Martini 2005: 143)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zentrale Kritikpunkte, wie sie gegenüber der didaktischen Umsetzung von Jugendsprache in DaF-Lehrwerken formuliert wurden, nach wie vor zutreffen. Dabei scheint sich die didaktische Umsetzung eher an den Vorstellungen der Öffentlichkeit als an linguistischen Erkenntnissen zu orientieren. Dass dies kein Einzelfall ist, zeigt z.B. die Analyse finnischer bzw. finnischer und schwedischer DaF-Lehrwerke (vgl. Wichmann 2013, Majjala 2007). Der DaF-Didaktik kommt dabei die m.E. interessante Aufgabe zu, dieses Desiderat – zumindest ein Stück weit – aufzuarbeiten. Hierzu möchte das Projekt einen Beitrag leisten.

5 Projektvorstellung

5.1 Projektziele

Was die didaktische Umsetzung von Jugendsprache betrifft, so verfolgt das Projekt *JiMFI* die folgenden Ziele:

1. Ein möglichst authentischer und aktueller Sprachgebrauch soll die Grundlage für die didaktische Vermittlung bilden (vgl. Wichmann 2013: 91). An welche Grenzen ein solcher Anspruch stößt, werde ich im Folgenden anhand der methodischen Diskussion von Spielfilmen exemplarisch diskutieren. In jedem Fall geht es aber um eine Abkehr von konstruierten Beispielen der Lehrverkautoren.
2. Dabei soll insbesondere die ganze Bandbreite an Erscheinungsformen von Jugendsprache dargestellt werden (s. dazu Tab. 1⁵). Die allzu starke Fokussierung auf lexikalische Ausdrücke gilt es zu überwinden.

⁵ Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich es bei dieser Überblicksdarstellung belassen und die Kategorien nicht jeweils an Beispielen veranschaulichen. Hierzu verweise ich auf die genannte Literatur.

3. Auch wird eine linguistisch korrekte Darstellung von Jugendsprache angestrebt, die notwendigerweise eine didaktische Reduktion vornehmen muss, ohne jedoch zu stark zu vereinfachen.
4. Darüber hinaus sollen Jugendsprache auf der einen sowie Jugendkulturen und Jugendzenen auf der anderen Seite miteinander verknüpft werden.

Das Projekt *JiMFI* richtet sich an zwei Zielgruppen: 1. An Lerner im schulischen DaF-Unterricht der gymnasialen Oberstufe mit dem Sprachniveau B1/B2. 2. An Germanistikstudierende im universitären Bereich mit dem Sprachniveau B2/C1. In diesem Beitrag beziehe ich mich durchgängig auf den schulischen DaF-Unterricht. Im Rahmen des Projekts sollen fachdidaktische Publikationen (z.B. in Aufsatzform) entstehen, in denen exemplarisch Didaktisierungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Dabei sollen Deutschlehrer in die Lage versetzt werden, eigenständig Materialien zu didaktisieren, was ich selbst in Fortbildungskonzepten erprobe.

Tab. 1: Erscheinungsformen von Jugendsprache im Überblick – auf der Grundlage von Neuland (2008: 139ff., 2007b: 12)

Pragmatische Ebene				
Sprachliche Handlungen	Konversationelle Handlungsmuster (z.B. Lästern)	Bricolagen	Zitationen und Spiel mit fremden Stimmen	
Lexikalische Ebene				
Wörter für semantische Bereiche (z.B. Partnerbezeichnungen)	Verstärkungspartikeln	Anglizismen	Wertungsausdrücke	Schimpfwörter, Fäkal-ausdrücke
Phonologische Ebene				
Prosodische Sprachspielen	Lautwörterkombination			

5.2 Korpus

Das Korpus umfasst insgesamt drei Teilkorpora: Teilkorpus 1 umfasst Songtexte, Teilkorpus 2 enthält Filmausschnitte aus Spiel- bzw. Dokumentarfilmen (s. dazu Tab. 2) und Teilkorpus 3 beinhaltet Gesprächsausschnitte, d.h. vereinfachte Transkriptdarstellungen aus linguistischen Publikationen. In diesem Beitrag beziehe ich mich ausschließlich auf Teilkorpus 2.

Tab. 2: Teilkorpus 2 im Überblick

Filmausschnitte	
Spielfilme	Dokumentarfilme
Die Welle (2008)	Prinzessinnenbad (2012)
Dorfpunkts (2009)	Das Leben! Früh reif – Mädchen in der Pubertät (2010)
Nichts bereuen (2001)	Meine Welt – über die Jugend von heute (2010)
Sommersturm (2004)	
The First Time (2012)	
45 Szenen	24 Szenen
69 Szenen (unterschiedlicher Länge)	

Die didaktische Einheit ist die Szene. Die einzelnen Szenen wurden transkribiert. Eine Darstellung in Form von GAT-Transkripten erscheint mir als nicht zumutbar (vgl. Wichmann 2013: 91). Ferner wurde zur Vereinfachung literarische Umschrift verwendet und primär linguistisch motivierte Notationsweisen wie metasprachliche Kommentare, Einwürfe, Pausen und Hörerrückmeldungen wurden weggelassen (vgl. Wichmann 2013: 91, 93). Hingegen wurden Gesprächspartikeln, Abbrüche, Reformulierungen, mündliche Aussprachevarianten und – sofern relevant – auch Betonungen sowie para- und nonverbale Phänomene abgebildet, da sie z.T. für das Verständnis der jugendsprachlichen Erscheinungsformen wichtig sind und auf diese Weise ein Rest an Mündlichkeit erhalten werden soll (vgl. Wichmann 2013: 93).

5.3 Methodische Reflexion

Die Entscheidung, Spielfilme zu verwenden, ruft den möglichen Einwand der mangelnden Authentizität hervor, da Spielfilme „gemacht“ und medial inszeniert sind. Der Einwand lässt sich m.E. durch die folgenden Gegenargumente entkräften:

1. Primäres Ziel des Projekts ist die Abkehr von konstruierten Lehrwerkdialogen, wie sie nur allzu bekannt sind. Insofern geht es um ein Bemühen um Authentizität und Authentizität ist immer ein relatives Kriterium, das mit anderen Kriterien in Einklang zu bringen ist.
2. Die Filmemacher bemühen sich um realistische Einblicke in jugendkulturelle Lebenswelten und führen hierzu im Vorfeld z.T. umfangreiche Rechercharbeiten durch (vgl. Wichmann 2013: 93). Die Tatsache, dass sich Jugendliche mit dem Film identifizieren und durch ihn (emotional) angesprochen fühlen, ist entscheidend für den Filmerfolg.
3. Der Einwand präsupponiert, dass alternativ auf authentische Daten zurückgegriffen werden könnte. Diese sind jedoch schwer zugänglich und weisen oft eine sehr schlechte Tonqualität auf. Auch die Durchführung ei-

gener Aufnahmen (z.B. von lokalen Jugendgruppen) ist keine sich anbietende Lösung. Einzelne Jugendgruppen sind i.d.R. stark auf ihr lokales Lebensumfeld ausgerichtet, sie behandeln spezifische Themen, die ein komplexes landeskundliches und kulturgeschichtliches Wissen voraussetzen, und sind an eine gemeinsame Interaktionsgeschichte gebunden, die dem Beobachter (im Gegensatz zum Filmzuschauer) verborgen bleibt. Hinzu kommen sprachliche Hürden wie dialektales Sprechen oder Codeswitching (etwa bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund). All dies führt dazu, dass der Didaktisierungsaufwand einfach zu groß wird.

4. Der didaktische Zugriff ist nicht nur ein sprachlicher. Wesentliches Ziel des Projekts ist es, aktuelle Einblicke in die Zielsprachenkultur zu geben. Dies soll durch die Darstellung verschiedener Jugendkulturen, etwa durch Filme mit attraktiven Themen sowie Orten und Schauspielern als Identifikationsangeboten realisiert werden.
5. Auch muss in Rechnung gestellt werden, dass es sich bei der Zielgruppe um Schüler handelt, denen grundlegende landeskundliche Einblicke ermöglicht werden sollen. Bei Germanistikstudierenden könnten und sollten die Unterschiede zwischen Spiel- und Dokumentarfilmen sprachlich und methodisch am konkreten empirischen Material untersucht und reflektiert werden.

6 Beziehung zwischen Jugendsprache und Jugendkultur

Das Verhältnis von Jugendsprache und Jugendkultur lässt sich folgendermaßen fassen: Sprachliche Äußerungen sind eingebettet in kulturelle Praktiken und Muster. Beide Ebenen lassen sich nicht losgelöst voneinander betrachten. Daher werden sie auch oft in einem Atemzug genannt: so z.B. bei Schlobinski (2002), Neuland (2008: 17) oder Majjala (2007). Dass auch die Jugendkulturen in den Blick genommen werden, ist didaktisch allein schon deshalb angezeigt, da auf diese Weise ein breiterer Unterrichtsgegenstand erschlossen werden kann, was wiederum die Behandlung des Themas im DaF-Unterricht stützt.

In Bezug auf den Kulturbegriff lehne ich mich an Knapp an, der ihn wie folgt fasst:

Bestand an Symbolen und Praktiken, [...] durch den ein zwischen Mitgliedern einer Gruppe geteiltes Wissen an Standards des Glaubens, Deutens und Handelns in der sozialen Interaktion manifest gemacht wird (Knapp 2004: 412)

Kultur wird hiernach als gruppenspezifisches Symbolsystem aufgefasst, was sich insbesondere mit der Charakterisierung von Jugendsprache als Gruppenphänomen deckt. Entsprechend weit fasse ich auch den Begriff Jugendkulturen. In der soziologischen Literatur (so z.B. bei Farin 2006) werden unter Jugendkulturen die prototypischen

Jugendszenen wie Gothics, Techno oder Hip Hop verstanden. Ein solches Begriffsverständnis stellt jedoch m.E. eine unnötige Reduktion dar, da auf diese Weise viele Jugendliche – früher als „Normalos“ bezeichnet – nicht berücksichtigt würden. So sind in meinen Daten lediglich Punks („Dorfpunks“) und Emos („Meine Welt“) vertreten. Auch die Gleichsetzung von Jugendkulturen und Musikstilen ist zwar üblich, aber zugleich auch problematisch, da Musikstile einem schnellen zeitlichen Wandel unterliegen.

Was die spezifische Sprachverwendung in den einzelnen Jugendkulturen betrifft, so ist hierüber sehr wenig bekannt. Zwar liegen inzwischen eine ganze Reihe linguistischer Einzeluntersuchungen vor (s. Neuland 2008: 47), diese sind jedoch so speziell, dass sie kaum verallgemeinernde Schlussfolgerungen zulassen. So mangelt es vor allem an einem Überblick und einem systematischen Vergleich. Auch sind Unterschiede im empirischen Sprachgebrauch zwischen verschiedenen Gruppen bislang kaum untersucht und herausgearbeitet worden. Nicht zuletzt fehlt es an Analysen zur gesprochenen Sprache. Dies ist umso überraschender, als dass Jugendsprache in dieses Medium eingebettet ist.

Für die didaktische Umsetzung des Themas im DaF-Unterricht bedeutet dies, dass nicht auf gesicherte linguistische Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden kann, die dann didaktisch reduziert werden könnten. Vielmehr bietet es sich an dieser Stelle an, die Schüler selbst an empirischem Material arbeiten zu lassen, um so möglicherweise auch Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen, wie z.B. Rappern und Ravern, selbst herausarbeiten zu können.

Die Beschäftigung mit Jugendsprache und Jugendkultur ist eingebettet in das übergreifende Lernziel Aufbau interkultureller Kompetenz und in Bezug darauf postuliert Buttjes (1995: 147), dass dem DaF-Unterricht die Aufgabe der „Vermittlung der Pluralität von Denkerfahrungen und Historizität kultureller Erscheinungen“ zukomme. Es existiert eine enorme Bandbreite kultureller Sichtweisen, die alle nebeneinander ihre Berechtigung haben und deren Erscheinungsformen einem ständigen Wandel unterliegen. Die Lerner sollen jedoch nicht nur eine Einsicht in die Kulturspezifik von Sichtweisen und Erscheinungsformen gewinnen, sondern auch Handlungskompetenz in der Begegnung mit fremden Kulturen entwickeln:

Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen. (ABCD-Thesen 1990: 16).

Um dieses Fernziel zu erreichen, sind allerdings mehrere Zwischenschritte notwendig. Der erste Schritt besteht im DaF-Unterricht darin, dass die Schüler die eigene Kultur bewusst wahrnehmen sowie reflektieren lernen und nicht etwa als (natur-)gegeben hinnehmen.

Jugendkulturen bieten hier einen konkreten Ansatzpunkt, da sie Bestandteil der eigenen Lebenswelt sind. Hier lassen sich ideal Kulturvergleiche (z.B. von Musikstilen) herstellen, so dass sich die Jugendlichen auch als Experten in das Unterrichtsgesche-

hen einbinden lassen. Finnische Musikstile unterscheiden sich z.B. von deutschen darin, dass Heavy Metal und Soumipop (finnischer Pop) viel stärker etabliert sind. Eine interessante Frage ist auch, wie sich Musikstile, die in beiden Kulturen vorhanden sind, jeweils kulturspezifisch ausprägen (z.B. Rap oder Hip Hop).

7 Didaktisierungsvorschläge

Im Folgenden werde ich einige Aufgabentypen und Beispiele vorstellen, die ich selbst im DaF-Unterricht in Finnland erprobt habe. Daher möchte ich an dieser Stelle einige kurze Bemerkungen zur finnischen Lernkultur machen.⁶

Der Fremdsprachenunterricht in Finnland ist traditionell sehr stark durch die Grammatik-Übersetzungs-Methode (s. Huneke; Steinig 2005: 163-166) geprägt. Die Förderung des mündlichen Ausdrucks spielte lange Zeit eine sehr geringe Rolle und wurde erst in den letzten Jahren – zudem in Form von fakultativen Kursen – in das Schulcurriculum aufgenommen. Insofern ist die Beschäftigung mit Jugendsprache im DaF-Unterricht sowohl produktiv als auch rezeptiv eine Herausforderung, da Jugendsprache primär ein Phänomen der gesprochenen Sprache ist.⁷ Insofern müssen diese Voraussetzungen auf Seiten der Schüler berücksichtigt werden, indem vorentlastet wird, und zwar z.B. durch Behandlung der Eigenschaften der gesprochenen Sprache.

Um Spezifika der Zielsprachenkultur anhand von Beispielen herausarbeiten und interkulturelle Unterschiede beschreiben zu können, nehme ich die Perspektive der Herkunftskultur der Lerner, also die der finnischen Kultur, ein.

Nun zu den Aufgabentypen im Einzelnen:

- Nennen und Erkennen jugendsprachlicher Ausdrücke verbunden mit Techniken der Erschließung, Festigung und Erweiterung des Wortschatzes sowie der Explikation von Bedeutungsunterschieden,
- Analyse jugendsprachlicher Stilelemente, wie z.B. Stilbastelei (vgl. Neuland 2008: 149),
- Fragen zum eigenen Sprachgebrauch und auch zu den Spracheinstellungen Jugendlicher (bezogen auf die eigene Muttersprache): z.B. Wann verwendest du selbst welche Ausdrücke? Wann ist der Ausdruck angemessen und warum?
- Fragen zu den Funktionen von Jugendsprache: Warum gibt es überhaupt Jugendsprache? Warum brauchen Jugendliche ihre „eigene“ Sprache? Kann man überhaupt von einer eigenen Sprache sprechen? Was macht also eine Sprache aus?

⁶ Die finnische Perspektive dient an dieser Stelle exemplarisch als kulturelle Folie, auf der die deutschen Jugendkulturen wahrgenommen werden. Der Leser soll ausdrücklich dazu angeregt werden, die jeweilige kulturspezifische Perspektive zu ergänzen, die seinem Erfahrungsraum entspricht.

⁷ Auch die Beschäftigung mit Jugendsprache im Germanistikstudium ist voraussetzungsreich, da die finnische Germanistik stark systemlinguistisch ausgerichtet ist (vgl. Hyvärinen; Piitulainen 2010) und Phänomene oberhalb der syntaktischen Ebene des Satzes traditionell nicht im Fokus standen.

- Produktion eigener Texte mit jugendsprachlichen Ausdrücken. Als mögliche Textsorten kommen hierfür z.B. Kontaktanzeige oder Tagebucheintrag in Frage.⁸

Das folgende Beispiel stammt aus einem Korpus an Schülertexten. Das Korpus habe ich selbst zusammengestellt. Es handelt sich hier um eine Kontaktanzeige.

Beispiel (4) „Aktiv Superman“ (sprachlich nicht korrigiert)
Schüler, 13. Klasse, gymnasiale Oberstufe, Helsinki

Ich bin ein einundzwanzig jährig Helsinger mit viele Hobbys. Ich bin sportlich, ganz herzlich und ein aktiv Superman mit große Muskeln der sucht schönen älten Frauen. Ich abhotten oft durch die Nachten und ich mage immer abfeiern. Bitte mich kontaktieren ob Sie sind interessiert.

Der Schülertext setzt nicht nur die typischen Textsorteneigenschaften konsequent um, sondern enthält gleich mehrere Merkmale von Jugendsprache: Wörter für bestimmte semantische Bereiche wie Freizeit (abhotten, abfeiern) und Anglizismen (Superman). Ich habe den Text nicht zuletzt deshalb ausgewählt, da er einen idealen Ausgangspunkt für verschiedenste Grammatikübungen bilden kann. Im Text wird gleich eine Vielzahl grammatischer Phänomene angesprochen: Adjektivdeklination (einschließlich Komparation), Substantivdeklination, Verbkonjugation (Verbformen, insbesondere trennbare Verben), Präpositionen (einschließlich Rektion), Konjunktionen, Rechtschreibung, Interpunktion und Wortstellung (insbesondere Verbendstellung im Nebensatz).

Zum Abschluss möchte ich noch einmal etwas ausführlicher an einem Beispiel aus meinem Korpus aufzeigen, welche Möglichkeiten der gewählte Zugang für ein integriertes Sprach- und Kulturlernen bietet. Durch die Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand Jugendsprache lässt sich eine Vielzahl fremdkultureller Phänomene erschließen, die es didaktisch zu bearbeiten gilt. Eine wesentliche Eigenschaft des gewählten Zugangs liegt darin, nicht ein fertiges Kulturkonzept vorzugeben, sondern die fremdkulturellen Phänomene aus dem Material induktiv zu entwickeln.

Jetzt wende ich mich dem Beispiel zu. Es stammt aus dem Dokumentarfilm „Prinzessinnenbad“. In dieser Filmszene sind die beiden jugendlichen Hauptdarstellerinnen Tanutscha und Klara zusammen im Schwimmbad. Tanutscha äußert sich zur Zukunfts- und Lebensplanung der beiden Mädchen und kommt in diesem Zusammen-

⁸ Hierbei kann es sich jedoch nur um ein Ausprobieren handeln. Jugendsprache ist ein Phänomen der gesprochenen Sprache, so dass Diskurstypen wie Pausen- oder Peer-Group-Kommunikation zu bevorzugen sind. Zudem haben die Jugendlichen keine Jugendsprache in der Fremdsprache Deutsch. Gleichwohl ist Jugendsprache ein internationales Phänomen, was wiederum didaktisch genutzt werden kann. Dies trifft in besonderer Weise auf einen mehrsprachigen Kontext, wie er in Finnland gegeben ist, zu. Die Schüler lernen i.d.R. vier Sprachen: neben der Muttersprache Finnisch auch die Fremdsprachen Schwedisch (als zweiter Landessprache) und Englisch. Dies trifft auch auf die von mir untersuchte Lerngruppe zu.

hang auf „Öko“ als alternativem jugendkulturellen Lebensstil zu sprechen (ab Zeile 38). Diesen bewertet sie eindeutig negativ („weil ich Öko scheiße finde“, Z. 40). Als Gruppensprache dient Jugendsprache der Abgrenzung und damit dem Aufbau einer eigenen Identität, was sich an diesem Sprachmaterial besonders gut veranschaulichen lässt. Die Abgrenzung wird sprachlich wiederum durch Lästern realisiert. Dabei ist das Objekt des Lästerns auf keine konkrete Person, sondern auf eine soziale Gruppe, die quasi in toto angesprochen wird, bezogen.

Beispiel (5) Prinzessinnenbad

Szene 6 „Weil ich Öko scheiße finde“, 26-46

Ta = Tanutscha, Kl = Klara

- 26 Ta Ich will so erst mal so erst mit 30 Kinder, wenn überhaupt. Ich
 27 Ta will so frei leben, Partys machen. Ich will schon so meinen Job
 28 Ta haben, mein Geld verdienen, so in Urlaub fahren, eine richtig geile
 29 Ta Wohnung haben, auch mal Partys machen gehen einen saufen.
 30 Ta Sie wird zu mir kommen, bei mir Kaffee trinken, ich zu ihr.
 31 Ta Wir werden trotzdem noch irgendwie mit unseren Kumpels
 32 Ta rumhängen, weil ich glaube, mit denen, die wir jetzt kennen,
 33 Ta weil sie will nich aus-/ da wegziehen, wo ich wohne/ wo wir
 34 Ta wohnen/ ich nich. Wir haben den gleichen Freundeskreis, der
 35 Ta wird da auch nich wegziehen. Von daher wird's immer durch die
 36 Ta schon allein so bleiben.
 37 Kl Ja.
 38 Ta Und ich werd mir nix vom Ökoladen kaufen.
 39 Kl Ich auch nich.
 ((o--lacht--o))
 40 Ta Weil ich Öko scheiße finde.
 41 Ta Ne?
 42 Kl Ja.
 43 Ta Spießer!
 44 Kl Ja!
 45 Ta Hässlich und fett.
 46 Kl Keinen Spaß verstehen und geizig.
 47 Ta Ja.

Das Handlungsmuster setzt sich aus zahlreichen negativen Bewertungen des Lästeroobjekts zusammen: „weil ich Öko scheiße finde“ (Z. 40), „Spießer!“ (Z. 43), „hässlich und fett“ (Z. 45), „keinen Spaß verstehen“ und „geizig“ (Z. 46). Auch die gegenseitige Bestätigung wird auf der sprachlichen Ebene besonders deutlich. Sie lässt sich in der sequenziellen Abfolge der Äußerungen sehr gut beschreiben (Z. 38-47). Die negativen Bewertungen verstärken sich. Negative Bewertung und Zustimmung folgen als *adjacency pairs* (Levinson 1983: 303f.) jeweils direkt aufeinander. Dies wird z.B. explizit markiert durch „Ja“ (Z. 42, 44, 47). Teilweise wird die Zustimmung auch verstärkt: zum

einen durch intonatorische Hervorhebung („Spießer!“ Z. 42) und zum anderen semantisch durch die Nennung weiterer Negativzuschreibungen (z.B. „keinen Spaß verstehen und geizig“, Z. 47). Auch wird die Zustimmung explizit eingefordert, so z.B. von Tanutscha in Zeile 41 durch das Rückversicherungssignal (Fiehler 2005: 1236) „ne?““. Die Rückversicherung soll die soziale Beziehung der beiden Mädchen und die Qualität ihrer Freundschaft, die ganz wesentlich auf geteilten Lebenseinstellungen basiert, stärken.

Aus dem Beispiel lässt sich eine ganze Reihe von Themen und Aspekten herausarbeiten, die jeweils kulturspezifisch ausgeprägt sind. Dabei möchte ich neben allgemeinen Aspekten (Wünsche und Bedürfnisse oder Freundschaft) im Folgenden vor allem diese kulturspezifischen Aspekte thematisieren.

Zukunfts- und Lebensplanung: Aus finnischer Sicht ist es zunächst überraschend, dass „30“ eine relativ signifikante Altersmarke darstellt und dass der Kinderwunsch mit anderen Wünschen nicht unbedingt in Einklang zu bringen ist. Dies widerspricht der eigenen kulturellen Wahrnehmung, nach der der Arbeitsmarkt durchlässiger organisiert ist, das Alter eine geringere Rolle spielt und eine flächendeckende Kinderbetreuung (z.T. mit 24-Stunden-Kitas) eine Selbstverständlichkeit darstellt. Insofern mag es doch schon merkwürdig anmuten, dass selbst in Berlin der Kinderwunsch mit anderen Wünschen und Bedürfnissen (zumindest in der Wahrnehmung der Menschen) konfligiert.

„Öko“ als alternativer jugendkultureller Lebensstil: Da in Finnland ein entsprechender Lebensstil nur sehr rudimentär und vor allem nicht als Massenphänomen wie in Deutschland existiert, stellt sich zunächst die Frage, was unter diesem zu verstehen ist, wie er sich manifestiert und welche kulturellen Wurzeln er hat. In Bezug auf Energiegewinnung reibt man sich in Finnland verwundert darüber die Augen, dass Deutschland ohne Atomenergie auskommen will.

„Spießer“ als „Feindbild“: Der Begriff ‚Spießer‘ ist kulturgeschichtlich höchst voraussetzungsreich und muss entsprechend kontextualisiert werden. Woher stammt der Ausdruck und wie wird er heute verwendet? Hier wäre die Gesellschaftskritik der 1968er zu thematisieren und auch der Aktualitätsbezug herzustellen, wie er sich in Begriffen wie „Neobiedermeier“ (Dückers 2011) oder „Bionade Biedermeier“ (Sußbach 2007) manifestiert.

Auch die Thematisierung von sozialen (Vor-)Urteilen und Stereotypen (hässlich, fett, humorlos, geizig) ist Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts, da sie auch Nationenbilder betreffen. Und so werden die genannten Beispiele nicht nur aus finnischer Sicht in Bezug auf Deutsche verwendet. Dem DaF-Unterricht kommt dabei die Aufgabe zu, nationale Stereotype, die in der interkulturellen Kommunikation verwendet werden, aufzugreifen und zu thematisieren (vgl. Heringer 2010, 2013).

An diesem Beispiel habe ich zu zeigen versucht, dass authentische Materialien sehr voraussetzungsreich und kulturell aufgeladen sind. Die Analyse dieses Beispiels von mittlerer Länge zeigt, dass sich gleich eine ganze Reihe kulturkontrastiver Aspekte herausarbeiten lässt. Für die Vermittlung im DaF-Unterricht müssen diese didaktisch

aufbereitet werden, da sie sonst vor dem Hintergrund der eigenen kulturellen Folie der Fremdsprachenlerner unverständlich bleiben und in ihrem Bedeutungsgehalt nicht annähernd erschlossen werden können.

8 Fazit

Die didaktische Umsetzung von Jugendsprache im DaF-Unterricht – und insbesondere in Lehrwerken – ist nach wie vor wenig zufriedenstellend. Dieses Desiderat ein Stück weit zu beseitigen, ist das Ziel des vorgestellten Projekts *JiMFI (Jugendsprache in Musik, Film und Interaktion)*. Wesentliche Prinzipien sind dabei die Verwendung authentischer und möglichst aktueller Sprachdaten sowie eine linguistisch angemessene Umsetzung der didaktisch reduzierten Inhalte. Im weiteren Verlauf des Projekts sollen die Didaktisierungsvorschläge – etwa in Form einer Unterrichtseinheit – konkretisiert und erweitert werden. Wie können sprachliche und jugendkulturelle Aspekte dabei miteinander verbunden werden? Wie muss die didaktische Umsetzung an die jeweilige Lernkultur angepasst werden? Und welche didaktischen und methodischen Arrangements sollten jeweils ausgewählt werden? Diesen didaktischen Fragestellungen nachzugehen, scheint mir eine höchst spannende und lohnenswerte Aufgabe für das Fach Deutsch als Fremdsprache zu sein, die ich gern weiter bearbeiten möchte.

Literatur

- ABCD-Thesen (1990): In: *IDV-Rundbrief* 45, 5-18.
- Androutsopoulos, Jannis (2005): ... und jetzt gehe ich chillen. Jugend- und Szenesprachen als lexikalische Erneuerungsquellen des Standards. In: Eichinger, Ludwig M.; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin; New York: De Gruyter, 171-206.
- Baurmann, Jürgen (2003): Jugendsprachen im Schulbuch. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003a), 485-497.
- Berger, Maria Christina; Martini, Maddalena (2005): *Generation E. Deutschsprachige Landeskunde im europäischen Kontext*. Stuttgart: Klett.
- Buttjes, Dieter (1995): Landeskunde-Didaktik und landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 142-149.
- Dückers, Tanja (2011): Schwarz-Grün hat längst begonnen. Schwarz-grüne Koalitionen wird es künftig öfter geben. Sie vereinen das Bedürfnis nach Moral und Gemütlichkeit. Davon profitieren werden die Konservativen. In: *Die ZEIT* vom 12.07.2011.
- Farin, Klaus (2006): *Jugendkulturen in Deutschland 1990-2005*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Fiehler, Reinhard (2005): Gesprochene Sprache. In: Dudenredaktion (Hrsg.): *Duden. Die Grammatik*. 7., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim u.a.: Duden, 1175-1256.
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 19.1-2. Berlin; New York: De Gruyter.
- Henne, Helmut (1986): *Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik*. Berlin; New York: De Gruyter.
- Heringer, Hans-Jürgen (2010): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke.
- Heringer, Hans-Jürgen (2013): Wie können Stereotype witzig sein? In: *Der Deutschunterricht* 65 (4), 28-35.
- Huncke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4., aktual. und erg. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Hyvärinen, Irma; Piitulainen, Marja-Leena (2010): Kontrastive Analyse Finnisch – Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010), 568-575.
- Knapp, Karlfried (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen: Narr, 409-430.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, 352-358.
- Levinson, Stephen C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maijala, Minna (2007): Jugendsprache und Jugendkultur in finnischen und schwedischen DaF-Lehrwerken – „Voll die Liebe“: „Boys“ und „Girls“. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2007a), 283-299.
- Neuland, Eva (2001): Doing youth. Zur medialen Konstruktion von Jugend und Jugendsprache. In: *Sprachreport* 1, 5-11.
- Neuland, Eva (2003b): Jugendsprachen – Perspektiven für den Unterricht – Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, Eva (Hrsg.) (2003a), 447-463.
- Neuland, Eva (2007b): Jugendsprachen zwischen Heterogenität und Typizität. In: Neuland, Eva. (Hrsg.) (2007a), 11-30.
- Neuland, Eva (2008): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Tübingen; Basel: Francke.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2003a): *Jugendsprachen – Spiegel der Zeit*. Internationale Fachkonferenz an der Bergischen Universität Wuppertal. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2007a): *Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schlobinski, Peter (2002): Jugendsprache und Jugendkultur. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 5, 14-19.

- Schwitalla, Johannes (1988): Die vielen Sprachen der Jugendlichen. In: Gutenberg, Norbert (Hrsg.): *Kann man Kommunikation lehren?* Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, 167-176.
- Spiekermann, Helmut (2010): Variation in der deutschen Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.) (2010), 343-359.
- Sußebach, Henning (2007): Bionade-Biedermeier. Der Berliner Stadtteil Prenzlauer Berg ist das Experimentierfeld des neuen Deutschlands. Doch wer nicht ins Raster passt, hat es schwer im Biotop der Schönen und Kreativen. In: *Die ZEIT* vom 7.11.2007.
- Wichmann, Martin (2013): Wie lässt sich Jugendsprache in Lehrwerken ohne linguistische Bedenken vermitteln? Die Beziehungen zwischen Jugendsprache, Alter und Generation und ihre didaktischen Implikationen. In: *Der Deutschunterricht* 65 (2), 90-93.

Sprach- und Kulturlernen mit Sprach-Fach-Netzen: Arbeit an diskontinuierlichen Darstellungsformen

Magdalena Michalak (Erlangen/Nürnberg, Deutschland) & Beatrice Müller (Köln, Deutschland)

1 Einleitung

Diagramme, Tabellen und andere diskontinuierliche Darstellungsformen sind sowohl im Kontext des Deutschen als Fremd- als auch Zweitsprache präsent: Ihre Entschlüsselung und Interpretation fokussieren gängige Prüfungen im Bereich DaF und DaZ. In Integrationskursen gelten sie meistens als Sprech- oder Schreibenanlass. In Orientierungskursen dienen sie der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten. Im Regelunterricht dagegen, an dem SchülerInnen mit DaZ teilnehmen, werden Schaubilder als Lernmedium in beinahe jedem Fachunterricht eingesetzt. Da jedoch solche Repräsentationsformen sehr komplex und zugleich domänenspezifisch sind, darf nicht vorausgesetzt werden, dass der Umgang mit ihnen den Lernenden bekannt ist. Die Herausforderung besteht unter anderem darin, dass nach der Rezeption der nichtlinearen Darstellungsformen die Informationen in einen kontinuierlichen Text zu transformieren und zu interpretieren sind.

Solcher Umgang mit Schaubildern erfordert gezielte Arbeit auf der sprachlichen und fachlichen Ebene. Vor diesem Hintergrund entsteht die Frage, wie man das sprachliche und fachliche Lernen mit diskontinuierlichen Repräsentationsformen in dem für DaF und DaZ relevanten Bereich der Landeskunde (Politik, Geschichte, Geografie, Sozialwissenschaften) effektiv unterstützen kann. Wie können dabei die kulturspezifischen Lernerfahrungen der Lernenden berücksichtigt werden?

In dem Beitrag wird das didaktisch-methodische Konzept der Sprach-Fach-Netze vorgestellt, das an Concept Mapping von Coffey et al. (2003) und Novak; Cañas (2006) anknüpft und in einem Projekt an der Universität zu Köln entwickelt und erprobt wird. Ausgehend von einer Analyse der Struktur und Funktion von Diagrammen wird gezeigt, welche fachlichen und sprachlichen Hürden der Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen an DaF- und DaZ-Lernende stellt. Im nächsten Schritt formulieren wir die daraus folgenden didaktischen Konsequenzen. Es wird erläutert, wie die Sprach-Fach-Netze zur Wissensorganisation und zur Textproduktion genutzt werden können, um zugleich die sprachlichen Ressourcen der Lernenden gezielt zu entfalten. Dabei werden die Potenziale und Herausforderungen der Vorgehensweise diskutiert.

2 Diskontinuierliche Darstellungsformen

Texte sind die Grundlage für sprachliches und fachliches Lernen. Dabei werden die Inhalte anhand verschiedener Textformen (Erörterung, Exkursionsberichte, Textaufgaben, politische Reden, Gesetzestexte usw.) vermittelt und wiedergegeben, die je nach Fach variieren können. In den Texten werden nicht nur verschiedene, domänenspezifische sprachliche Mittel gebraucht, sondern auch die Aussagekraft der Texte muss kritisch betrachtet werden (z.B. in historischen Kontexten politische Reden vs. private Briefe). Diese Spezifik wird bei der Textarbeit berücksichtigt. Der Umgang mit solchen rein verbalen Formaten und die Vermittlung von geeigneten Strategien gehören zu explizit betrachteten Themen im Kontext DaF/DaZ.

Nicht alle Texte, die als Lernmedium gelten oder den RezipientInnen im Alltag begegnen, sind jedoch in fortlaufender Form verfasst. Zu einem großen Anteil werden Informationen über visuelle Darstellungsformen transportiert (vgl. Moline 2012: 9). Solche Repräsentationsformen wie Schaubilder, Grafiken, Diagramme, Tabellen, Formulare, Bilder oder Karten spielen sogar eine wesentlich größere Rolle im alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Mosenthal; Kirsch (1991: 147) weisen darauf hin, dass Erwachsene mehr Lebenszeit damit verbringen, diese sog. nichtlinearen oder diskontinuierlichen Darstellungsformen zu rezipieren als andere Materialien. Da sie allgegenwärtig sind, hängt der Berufserfolg somit nicht selten von der Fähigkeit zum Lesen von solchen Dokumenten ab. Diese Kompetenz umfasst das Rezipieren sowohl von Speisekarten und Netzplänen, als auch von Klimadarstellungen, Bevölkerungspyramiden, Karikaturen oder Luftbildern (vgl. Huber;

Stallhofer 2010: 225). Die Lernenden sollen daher mit Informationen in verschiedenen Formaten umgehen können: Die sprachlichen AnfängerInnen müssen u.a. üben, eine Straßenkarte zu lesen, um im Alltag kommunizieren zu können; die fortgeschrittenen Lernenden sollen aber auch komplexe Grafiken erschließen und interpretieren können, um auf diese Weise Fachinhalte zu erwerben. Der Umgang mit solchen Repräsentationsformaten ist daher für Lernende auf jedem sprachlichen Niveau sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch im regulären Fachunterricht relevant.

2.1 Begriffsbestimmung

Nichtlineare Darstellungsformen sind „Bilder, die – etwa im Unterschied zur Kunst, zu Werbebildern, ausschließlich zum Zweck des Wissenserwerbs konstruiert wurden“ (Weidenmann 1990: 143). Sie beinhalten sowohl textuelle als auch bildliche und grafische Elemente, die aufeinander verweisen oder sich ergänzen. Die Informationen werden also nicht primär sprachlich, sondern ikonisch u.a. durch Symbole oder Formen präsentiert. Meist sind sie in Texte eingebunden, können jedoch auch ohne Textanteil stehen (vgl. Lischeid 2012: 8). Die einzelnen Elemente sind räumlich möglichst sinnvoll angeordnet und werden häufig durch Legenden oder Signaturen ergänzt. Die Textanteile sind durch kürzere Einheiten, oft in Form von Stichworten oder elliptischen Sätzen gekennzeichnet (vgl. Haible 2011: 5).

Die Kombination aus Text und Bild und die unterschiedliche Gewichtung der beiden Elemente führen dazu, dass es in der Literatur keine einheitliche Bezeichnung für die verschiedenen Darstellungsformen gibt. So verwendet Merz-Grötsch (2006: 33) beispielsweise den Begriff des *Schaubildes* als Oberbegriff für alle visualisierenden, schematischen Darstellungen. Becker-Mrotzek; Kusch; Wehnert (2006: 27) fassen dagegen alle Diagramme und Abbildungen unter der Oberkategorie *Grafik* zusammen. In Abgrenzung zu realistischen Bildern wie Fotos werden Diagramme als *logische* (vgl. Schnotz 2002: 1994) oder *abstrakte Bilder* (vgl. Weidenmann 1990: 143) gesehen, aber auch als Texte mit textspezifischen Eigenschaften (vgl. Baumert et al. 2001). Die Bezeichnungen variieren somit je nach Schwerpunktsetzung bei ihrer Betrachtung.

Schnotz (2002: 66f.) beschreibt visuelle Darstellungen von Zusammenhängen zwischen qualitativen und quantitativen Merkmalen eines Sachverhalts als eine abstraktere Form ikonischer Zeichen im Vergleich zu Bildern. Damit betont er den visuellen Anteil dieser Repräsentationsform. Der Zusammenhang zwischen der Darstellung und dem Sachverhalt basiert nicht auf Ähnlichkeiten, sondern auf Analogien und wird demzufolge ikonisch angewendet (vgl. Schnotz; Dutke 2004: 72). Im Gegensatz zu realen Bildern ist das Verhältnis von Bild und Sachverhalt bei logischen Bildern also nicht abbildhaft, sondern logisch-strukturell. Die Struktureigenschaften des Sachverhaltes werden grafisch umgesetzt, sodass beispielswei-

se eine zeitliche Entwicklung durch die Verbindung von Punkten, die für einzelne Ereignisse stehen, durch ein Liniendiagramm abgebildet werden kann (vgl. Becker-Mrotzek; Kusch 2007: 32f.). Diese Bildzeichen ähneln

zwar dem dargestellten Sachverhalt nicht in ihrer konkreten Erscheinungsform [...], jedoch [sind sie] mit ihm auf einer abstrakteren Ebene durch gemeinsame Strukturmerkmale verbunden. (Schnotz 2002: 65)

Demzufolge kann der Betrachter bei dem Versuch, eine visuelle Darstellung zu verstehen, nicht auf kognitive Schemata zurückgreifen, die der täglichen Wahrnehmung entsprechen.

Beim Textlesen ist die Leserichtung vorgegeben. Beim Anschauen eines Bildes hingegen sind weder die Abfolge noch der zentrale Startpunkt der Betrachtung festgelegt. Bilder erfordern somit eine „primär holistische Zugangsweise“ (Ehlich 2005: 59), d.h. einen ganzheitlichen Zugang. Das Bild als Einzelnes sei ein synchrones Objekt, seine Wahrnehmung wird jedoch in vielen Einzeleindrücken in beliebiger Reihenfolge und Synthese konstruiert (Ehlich 2005: 56).

Mosenthal; Kirsch (1998: 646) stellen den verbalen Anteil visueller Darstellungsformen in Vordergrund. Sie fokussieren die listenartige Grundstruktur, auf die alle Diagrammartentypen zurückzuführen sind. Daher gebrauchen die Autoren in Abgrenzung zu linearen/kontinuierlichen Texten, die fortlaufend geschrieben und in Absätze aufgeteilt sind, den Begriff *diskontinuierliche Texte*. Dieses Konzept wurde auch in PISA-Studien aufgegriffen, in denen diskontinuierliche Darstellungsformen als Teil der Textkompetenz behandelt und als Bestandteil der naturwissenschaftlichen Kompetenz deklariert werden (vgl. Baumert et al. 2001). Dies begründet sich aus der Charakteristik von diskontinuierlichen Darstellungsformen.

Da die Bezeichnung der diskontinuierlichen Texte darauf hindeutet, dass es sich dabei um bestimmte Textsorten handelt, wird sie seitens der Textlinguisten kritisiert (vgl. Becker-Mrotzek; Kusch 2007: 32f.). Lineare Texte kennzeichnen sich durch Überschriften und andere Formatierungsmerkmale. Sie sind mithilfe bestimmter sprachlicher Mittel gegliedert; durch syntaktische Verknüpfungen werden die Elemente in Bezug gesetzt. Solche Kohäsionselemente sind in diskontinuierlichen Texten nicht vorhanden. Die textuellen Merkmale werden im Gegensatz zu kontinuierlichen Darstellungsformen nicht allein durch textuelle, sondern durch bildliche und grafische Mittel, wie Pfeile, Kreise oder Ähnliches geschaffen. So wird darauf hingewiesen, dass visuelle Darstellungsformen keine eigenständige Textsorte seien, sondern „Formen mit je eigenen Rezeptionsmodi“ (Becker-Mrotzek; Kusch 2007: 32f.). Die einzelnen Elemente, d.h. Bild, Text und Diagramm, sind dabei alle für sich zwar bedeutungskonstituierend. Da sie aber die Interpretation der weiteren Elemente beeinflussen, sind sie zugleich Teile eines Sachtextes (vgl. Becker-Mrotzek; Kusch 2007: 32f.).

Das Konzept der visuellen Darstellungsformen als Texte im Sinne von Mosenthal; Kirsch (1998) hat zwar für die Didaktik einen hohen Mehrwert, weil es

durch die Offenlegung der listenartigen Grundstruktur deren Analysierbarkeit erhöht. Durch die Betonung der listenförmigen Organisationsmuster wird der Blick auf deren textliche Tiefenstruktur gelenkt, was auch für die Rezeption bewusst gemacht werden kann (vgl. Lischeid 2012: 314-320). Dennoch wird durch die Hervorhebung der textuellen Elemente der bildliche Anteil – auch im Sinne der Entfaltung von visual literacy beim Fremd-/Zweitsprachenerwerb – damit vernachlässigt. Demzufolge wird in dem Beitrag die Bezeichnung *diskontinuierliche Darstellungsformen* bevorzugt, die den Bild- wie auch den Textanteil in Grafiken und Diagrammen vereint: Das Adjektiv *diskontinuierlich* weist auf den unterschiedlichen Rezeptionsmodus in Abgrenzung zu linearen Texten hin; mit dem Substantiv *Darstellungsform* wird gleichzeitig die Visualität des Phänomens aufgegriffen. Die Bezeichnung ist ferner ein Oberbegriff, der die verschiedenen Darstellungstypen zusammenfasst und somit dem Phänomen einen Namen innerhalb der Didaktik verleiht.

2.2 Ihre Funktion

Diskontinuierliche Darstellungsformen fassen komplexe Sachverhalte kurz und prägnant zusammen und zugleich präsentieren sie abstrakte Zusammenhänge anschaulich. Die Visualisierung spielt für die Rezeption eine wesentliche Rolle: So wurde festgestellt, dass bei visuellen Darstellungsformen das Organisationsmuster in Erinnerung behalten wird, welches bei einem Fließtext nicht zum Vorschein kommt. Die Organisationsstruktur hilft daher vielen SchülerInnen, die Informationen abzuspeichern (vgl. Moline 2012: 10f.). Durch die visualisierte Darstellung wird die Vergleichbarkeit der Daten erhöht. Die Visualisierung trägt ebenfalls dazu bei, dass Informationen schneller fassbar und somit leichter überprüfbar erscheinen. Diskontinuierliche Darstellungsformen ermöglichen die Konzentration von vielen Informationen auf einem relativ geringen Raum bzw. mit relativ wenig Zeichen (vgl. Lachmayer 2008: 6, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011). Diese Inhalte können in komprimierter Form entsprechend ihres inhaltlichen Kontextes genutzt, gesammelt, sortiert, interpretiert und weiterverwendet werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2011). Aus diesem Grund wird eine „lernförderliche Wirkung“ impliziert (vgl. Lachmayer 2008: 6, Cox 1999). Des Weiteren übernehmen sie auch die motivationale Funktion, denn durch ihren Einsatz wird die Monotonie einer rein verbalen Repräsentationsform durchbrochen.

Die komprimierte Darstellungsweise kann auch zu einem Nachteil werden: Dadurch können bestimmte Aspekte verloren gehen oder an Deutlichkeit verlieren bzw. gewinnen. In einem Säulendiagramm werden beispielsweise bestimmte Kategorien abgegrenzt und damit auch betont, die so im Fließtext nicht benannt werden, obgleich hier derselbe Inhalt dargestellt wird. Die in den visualisierten Darstellungen enthaltenen Informationen unterscheiden sich häufig zu denen im beglei-

tenden Text. Es können mehr oder andere Informationen sein und ihre Wirkung ist meist neutraler. Dessen ungeachtet sind die Elemente der diskontinuierlichen Darstellungsformen leicht manipulierbar. Sie können auch dazu verwendet werden, den Eindruck wissenschaftlicher Fundierung zu vermitteln, der durch die zahlenbasierte Darstellung erweckt wird (vgl. Weidenmann 1988). Daher muss das kritische Lesen solcher Formen im Unterricht thematisiert werden (vgl. Haible 2011: 4f., Becker-Mrotzek et al. 2006: 27).

2.3 Herausforderungen für die RezipientInnen

Die Potenziale der Bild-Text-Kombination können nur unter der Prämisse genutzt werden, dass die RezipientInnen über die Fähigkeit verfügen, beide Darstellungsformen entschlüsseln zu können. Während die Kernaussagen eines linearen Textes mithilfe verbaler Mittel explizit hervorgehoben werden, müssen diese bei nichtlinearen Repräsentationsformaten aus der Darstellungsform abgeleitet werden (vgl. Weidenmann 2004: 247f.). Eine visuelle Darstellungsform enthält zahlreiche „piktorale Codes“ (Weidenmann 2004: 247f.), die von den HerstellerInnen des Diagramms oder der Grafik bewusst eingesetzt werden, um Informationen besonders komprimiert und effektiv präsentieren zu können. Die BildbetrachterInnen werden vor die Herausforderung gestellt, all diese Bildzeichen zu dekodieren, um zu einem „indikatorischen Bildverstehen“ (Weidenmann 2004: 247f.) zu gelangen, d.h. zu einem Verstehen, das über das Wahrnehmen der zu erkennenden Objekte hinausgeht. Nicht immer sind piktorale Codes universell eindeutig, was oftmals zu einem zusätzlichen Erschweren des Verständnisses beiträgt. Die Herausforderungen, die sich aus den zentralen Merkmalen diskontinuierlicher Darstellungsformen ableiten lassen, sind demnach in erster Linie kognitiv. Es geht darum, sich das abstrahiert dargestellte Wissen konkret vorstellen zu können und die Komprimiertheit der Informationen gedanklich auszuweiten. Die BetrachterInnen eines Bildes identifizieren zunächst einzelne Informationen durch automatisierte visuelle Routinen und organisieren diese anschließend in übergeordnete Strukturen (vgl. Ulrich et al. 2012: 13). Diese visuelle Wahrnehmung bedeutet erst die Entstehung einer mentalen Repräsentation. „Echtes Verstehen erfordert semantische Verarbeitungsprozesse, welche die wahrnehmungsnahe Repräsentation in ein mentales Modell überführen“ (Ulrich et al. 2012: 13). Hierfür ist in erster Linie die Bildkompetenz (visual literacy) notwendig, aber auch die Fähigkeit, die Informationen der textuellen und bildlichen Elemente miteinander zu verknüpfen (vgl. Pettersson 1994, Moore; Dwyer 1994 nach Schnotz 2002: 80). Die Kombination von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Darstellungsformen kann besonders bei geringerem Vorwissen hilfreich für einen höheren Lernerfolg sein (vgl. Schnotz 2002: 80).

Als nächste erforderliche Komponente sind die sprachlichen Fähigkeiten der LernerInnen zu erwähnen. Die visuell-räumlichen Relationen werden auf semantische Relationen übertragen. Dabei wird auf Schemata aus dem Langzeitgedächtnis

zurückgegriffen, sodass das entstandene mentale Modell mehr Informationen umfassen kann als die ersten Sinneseindrücke (Ulrich et al. 2012: 13). Für Fremd-/Zweitsprachenlernende kann gerade die Verbalisierung eigener Wahrnehmung zu einer Hürde werden. Die Besprechung der diskontinuierlichen Darstellungsformen oder die eigene Textproduktion, während dessen die erschlossenen Informationen beschrieben und zu einer Interpretation in kohärenten Sätzen miteinander verknüpft werden müssen, um Zusammenhänge und potenzielle Folgen zu formulieren, können wegen nicht ausreichender Sprachkompetenzen für diese RezipientInnengruppe eine Herausforderung darstellen (vgl. Oleschko 2012).

Die kognitiven und sprachlichen Herausforderungen von diskontinuierlichen Darstellungsformen sind eng an fachliches Wissen gekoppelt, das als eine weitere entscheidende Voraussetzung zu beachten ist, um die Inhalte in Bezug zum gesamten gesellschaftlichen, historischen oder politischen Kontext zu setzen. Dieses Wissen bildet die Basis, um die Zusammenhänge zu erkennen. Die neu gewonnenen Informationen werden in das bereits vorhandene landeskundliche Wissen eingebettet. Das notwendige Vorwissen betrifft nicht nur den dargestellten Sachverhalt, sondern auch den Aufbau des Diagramms (vgl. Wagener-Mühleck 2011: 34, Becker-Mrotzek; Kusch 2007: 33). Hierfür ist insbesondere das mathematische Wissen unabdingbar. In Diagrammen werden beispielsweise statistische Werte grafisch dargestellt, die in ein kartesisches Koordinatensystem eingetragen werden. Die Zahlenangaben und Größenbeziehungen werden durch unterschiedliche Längen- und Breitenausdehnung der geometrischen Formen umgesetzt. Die LeserInnen müssen zwischen absoluten und relativen Zahlen unterscheiden sowie die Variablen bestimmten Elementen zuordnen können (vgl. Huber; Stallhofer 2010: 227-232).

Die Verarbeitung von visuellen Inhalten wird durch die individuelle Verarbeitungskapazität, die bisherigen Erfahrungen mit diskontinuierlichen Darstellungsformen und das Vorwissen der RezipientInnen beeinflusst. Entspricht die betrachtete Darstellungsform den bisher kennengelernten Diagrammen, wird weniger Zeit für ihre Erfassung benötigt. Je umfangreicher das Vorwissen der RezipientInnen und die Vielfalt an bereits kennengelernten nichtlinearen Darstellungsformen sind, desto eher sind sie in der Lage, auch komplexe Diagramme zu interpretieren (vgl. Schnotz; Dutke 2004: 92). Diagramme werden also umso besser verstanden, je eher die LeserInnen ein geeignetes kognitives Schema abrufen können. Liegen aber solche kognitiven Schemata nicht vor, besteht die Gefahr eines zu oberflächlichen Analysierens und eines fehlerhaften Verstehens. Eine systematische Schulung bestimmter Ableseprozesse an visuellen Darstellungsformen fördert somit eine tiefere Verarbeitung diskontinuierlicher Formate (vgl. Schnotz; Dutke 2004: 95).

3 Lernen mit diskontinuierlichen Darstellungsformen

Diskontinuierliche Darstellungsformen prägen den Lern-Lehr-Prozess in vielerlei Hinsicht. Rosebrock; Nix (2011) sprechen von dem heute verbreiteten „Doppelseiten-Prinzip“, nach dem Doppelseiten in Lehrbüchern als eine Zusammenstellung von kleinen Textblöcken und grafischen sowie bildlichen Elementen fungieren. Diskontinuierliche Darstellungsformen treten in Kombination oder als Ergänzung zu kontinuierlichen Texten auf. Das Erscheinungsbild von Lehrbüchern hat sich radikal verändert, da es lange Zeit viel stärker von kontinuierlichen Texten beeinflusst wurde. Durch die Multimodalität sind die Anforderungen der vielfältigen Darstellungsformen gestiegen, gleichzeitig bringen sie an vielen Stellen jedoch auch neue Möglichkeiten (vgl. Rosebrock; Nix 2011: 89f.). Die Verknüpfung von kontinuierlichen und diskontinuierlichen Darstellungsformen soll das Erfassen von Informationen erleichtern; die verschiedenen Formate sollen sich gegenseitig durch eine andere Visualisierung stützen (vgl. Haible 2011: 4, Prechtel 2014: 95).

Wirft man einen Blick in ein zeitgemäßes Lehrwerk für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, lässt die Flut von Abbildungen, Diagrammen und Karten vermuten, dass sich der Umgang mit Bildern und damit die Vermittlung von Bildverstehenskompetenz (visual literacy) als zentrale Fähigkeit (nicht nur) beim Spracherwerb herauskristallisiert hat. In der Tat sehen die gängigen Sprachprüfungen im Bereich DaF/DaZ den Umgang mit Bildern als eine Schlüsselkompetenz vor. Im TestDaF gehören beispielsweise im Prüfungsteil „schriftlicher Ausdruck“ das Beschreiben von Diagrammen und Tabellen sowie deren Vergleiche zu den Prüfungszielen (vgl. Grotjahn; Kleppin 2000). In Prüfungsformaten für Zuwanderer werden diskontinuierliche Darstellungsformen im Handlungsfeld Mediennutzung berücksichtigt. Die PrüfungskandidatInnen sollen in der Lage sein, „kurzen Berichten in Zeitungen oder im Internet, die stark auf Namen, Zahlen, Überschriften und Bildern aufbauen, wichtige Informationen [zu] entnehmen“ (Perlmann-Balme et al. 2009: 33). Dabei gibt es keine thematischen Einschränkungen. Allerdings zeigt die Praxis, dass die Themenbereiche hauptsächlich landeskundliche Fragestellungen betreffen.

Bilder, Diagramme oder Tabellen werden beim Sprachenlernen oft als Sprech- oder Schreibanlass genutzt. So wird in dem mündlichen Prüfungsteil auf B1-Niveau eine Grafik als Grundlage für eine Kommunikationssituation verwendet, damit die PrüfungskandidatInnen Meinungen zu dem jeweiligen Thema austauschen und auf die Vorschläge der GesprächspartnerInnen eingehen können (vgl. Dittrich; Frey 2000: 49). Die Erkenntnisse der Grafik sollen insofern genutzt werden, als dass z.B. ein überraschender Aspekt der Abbildung herausgenommen und gemeinsam diskutiert wird oder ein interkultureller Bezug zum Heimatland erstellt wird (vgl. Dittrich; Frey 2000: 49). Die Fähigkeit, die Informationen den Grafiken oder Diagrammen gezielt zu entnehmen, diese zu strukturieren und argumentativ zu nutzen, wird dagegen bei der Vorbereitung auf TestDaF geschult (vgl. Grotjahn; Kleppin 2000). Die Kompetenz, diskontinuierliche Darstellungsformen zu erschließen, steht hier zwar im Mittelpunkt; die fachlichen Inhalte bzw. ihre wis-

sensbasierte Interpretation und Kritik spielen aber in dem Zusammenhang eine geringere Rolle.

Im Kontext des fachlichen Lernens gewinnt dagegen die fachliche Dimension an Bedeutung. Diskontinuierliche Darstellungsformen werden dabei in beinahe allen Unterrichtsfächern für Wissensvermittlung und -erwerb genutzt. Die Beschreibung und Erläuterung von diskontinuierlichen Darstellungsformen meist in Form von Diagrammen werden in allen Bildungsstandards bzw. Kernlehrplänen gefordert. Im Fach Geografie ist beispielsweise der Umgang mit nichtlinearen Formaten im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung und Methoden verankert. Die SchülerInnen sollen damit lernen, dass sich geografische Informationen in zahlreichen Quellen finden und in diversen Informationsformen/Medien (Karten, Fotos, Luft- und Satellitenbildern, Diagrammen, Statistiken, grafischen Darstellungen, Texten etc.) vorkommen. Dabei spielt die Karte als das spezifische Medium der Geografie eine herausragende Rolle (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geografie 2012). Die Lernenden sollen demnach geografisch relevante Mitteilungen in unterschiedlicher Form (Text, Bild oder Grafik) einordnen und angemessen versprachlichen können. Zugleich wird betont, dass sie die Richtigkeit der dargestellten Aussagen überprüfen können sollten, um auch Verzerrungen aufzudecken. Insbesondere das Interpretieren von Diagrammen gilt als Kulturtechnik, durch die SchülerInnen befähigt werden sollen „im gegenwärtigen und zukünftigen Leben Informationen aus Massenmedien und aus amtlichen Berichten von Behörden und Verbänden zu entnehmen“ (Rinschede 2003: 342).

Beim fachlichen Lernen übernehmen diskontinuierliche Darstellungsformen daher drei Funktionen. In erster Linie dienen sie der Erkenntnisgewinnung. Sie werden als Quelle genutzt, die die Lernenden erschließen müssen. Mit ihrer Hilfe werden Daten präsentiert und ausgewertet. Als Quellenmaterial liefern sie beispielsweise im Geografieunterricht Informationen über Lagebedingungen, die physische und anthropogene Ausstattung, die räumliche Vernetzung, raumrelevante Aktivitäten der BewohnerInnen, wie auch deren Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Haubrich 2001: 4f.). Zudem dienen sie als Belege verbaler Behauptungen, die von den Lernenden in ihren argumentativen Texten genutzt werden können (vgl. Pohl 2004: 192). Die in den visuellen Darstellungen enthaltenen Informationen müssen verknüpft und auch in andere Darstellungsformen überführt werden können (vgl. Deutsche Gesellschaft für Geografie e.V. (DGfG) 2012: 19-22). Daher werden nichtlineare Repräsentationsformen als Zwischenschritt zu einem kontinuierlichen Text angewendet, der auf den erschlossenen Inhalten basieren sollte. Schließlich werden sie als Produkt nach der Lektüre und nach der Verarbeitung von Informationen gefordert. In den drei Fällen ist ein Transfer der Inhalte von einer diskontinuierlichen in eine kontinuierliche Darstellungsform oder umgekehrt erforderlich.

4 Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen

Vor dem Hintergrund der Herausforderungen, die diskontinuierliche Darstellungsformen an RezipientInnen in schulischen Lernsituationen stellen, interessiert die Frage, wie sie mit solchen Formaten fachlich-methodisch und sprachlich umgehen. Ausgehend von der Annahme, dass das Verstehen von Diagrammen erst durch die Übertragung in semantische Relationen erfolgt (vgl. Ulrich et al. 2012: 13), wurden verschriftlichte Beschreibungen eines Balkendiagramms untersucht. Hierfür wurden in einer explorativ-qualitativen Pilotstudie insgesamt 285 Texte von SiebtklässlerInnen der Haupt- und Realschulen im Raum Köln erhoben (n=95). 47 ProbandInnen lernen Deutsch als Zweitsprache, 48 SchülerInnen benutzen Deutsch als Erstsprache. Durch das Alter der Lernenden soll gewährleistet werden, dass ihnen diskontinuierliche Darstellungsformen aus dem schulischen Kontext schon bekannt sind. Zusätzlich wurden die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen aller SchülerInnen mithilfe eines standardisierten C-Tests erhoben. Die Ergebnisse des C-Tests reichen von 18 als der niedrigste erreichte Wert, bis hin zu 100 erreichten Punkten, was die höchstmögliche Punktzahl beim C-Test darstellt. Der Mittelwert bei Jungen mit DaM liegt bei 87 Punkten, bei Jungen mit DaZ bei 75 Punkten. Die Mädchen mit DaM erreichten im Durchschnitt 91 Punkte, bei Mädchen mit DaZ beträgt dagegen der Mittelwert 74 Punkte. Die Unterschiede im C-Test bei SchülerInnen mit DaZ und DaM erweisen sich als signifikant ($p=0,000$).

Jeder Lernende verschriftlichte jeweils drei Texte, in denen – je nach Aufgabenstellung – unterschiedliche AdressatInnen (ohne Verweis auf den Adressaten, ein Lehrer sowie ein Schüler als Empfänger, die die Statistik nicht kennen) berücksichtigt werden sollten. Als Grundlage für die Beschreibung diente das Diagramm zum Thema Freizeitgestaltung von NeuntklässlerInnen, das dem Lehrwerk Prima (Niveau B1) entnommen wurde (s. Abb. 1). Damit wurde eine Darstellung gewählt, die sprachlich keine große Herausforderung im Regelunterricht sein sollte und zugleich kein spezifisches fachliches Wissen erfordert.

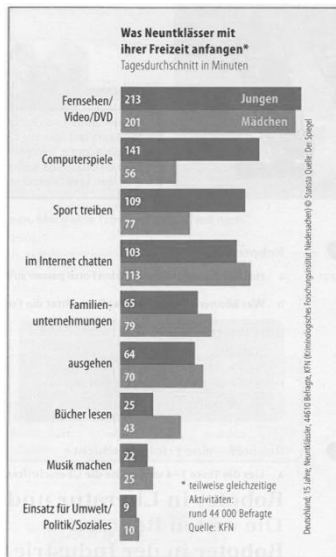


Abb. 1: Freizeitgestaltung von NeuntklässlerInnen (Jin; Michalak; Rohrmann 2012: 89)

Bei der Analyse der Schülertexte wurde betrachtet, welche fachlich-methodischen Aspekte mithilfe von welchen sprachlichen Mitteln die SchülerInnen auf vier Ebenen berücksichtigen. Die vier fokussierten Phasen wurden dabei von den curricularen Anforderungen beim Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen im Kontext des fachlichen Lernens abgeleitet:

Erste Orientierung: Wie werden die Rahmendaten wie beispielsweise Titel, Quelle, Ort und Zeit der Erhebung aus dem Diagramm wiedergegeben?

1. Beschreibung: Welche Informationen werden genannt? Inwiefern werden alle Variablen und Zahlen berücksichtigt?
2. Erklärung: Inwiefern wird auf Gründe, Ursachen und Folgen der dargestellten Informationen eingegangen? Wie werden zusätzliche Kontextsituationen genutzt?
3. Beurteilung und Bewertung: Mit welchen Mitteln werden das Diagramm selbst sowie die dargestellten Inhalte bewertet?

Die Untersuchung hat Hürden bei der Beschreibung des Diagramms auf allen Ebenen aufgezeigt (s. exemplarisch Abb. 2). Bei methodisch-fachlichen Aspekten konnten kaum Unterschiede zwischen SchülerInnen mit DaZ und DaM festgestellt werden. Die erste Phase wird nur in 10% der Texte berücksichtigt. In den meisten Verschriftlichungen wird lediglich das Thema des Diagramms genannt. Die Informationsquelle oder die Diagrammform sowie nähere Angaben zu der Erhebung (Ort, Zeit und Einheiten) treten in keinem der Texte auf. In den Texten, in denen die erste Phase beachtet wurde, wurden allerdings mehrere der genannten Elemen-

te mit einbezogen. In allen Texten überwiegt die Ebene der Beschreibung. Dabei orientieren sich die SchülerInnen sehr stark an dem Diagramm. Sie beschreiben alle Balken in derselben Reihenfolge, in der sie in dem Diagramm erscheinen. Die Inhalte werden kaum abstrahierend dargestellt. Regelmäßigkeiten oder Gemeinsamkeiten werden nicht erwähnt; es werden keine Auffälligkeiten aufgedeckt. Die Angaben werden insgesamt nicht in Beziehung gesetzt. Nur in einzelnen Texten kommen Hinweise auf Maxima und Minima vor. In einigen Texten wird die Beschreibung als eine Zusammenfassung in kurzen Sätzen angeboten. Die dritte Ebene kommt in den Schülertexten sehr selten vor. Falls auf diese Phase eingegangen wird, wird die Erklärung ersatzweise für die Beschreibung des Diagramms vorgenommen. Hier tritt eine fachliche Schwierigkeit auf: Die Erklärung des Diagramms erfolgt assoziativ, wobei sich die SchülerInnen ausschließlich auf eigene Erfahrungen beziehen. Es werden eigene Meinungen ohne Belege aufgeführt.

Jungen gucken pro Tag 213 Minuten Fernsehen; Mädchen dagegen nur 201 Min. Mädchen spielen nur 56 Min am Tag am Computer aber Jungen 141 Min. Im Internet chatten tun Jungen 103 Min und Mädchen 113 Min. außerdem machen Mädchen 79 Min Familienunternehmungen und Jungen nur 65. Jungen gehen nur 64 Min aus und Mädchen 70 Min. Bücher lesen tun die Mädchen ~~113~~ 43 Min und Jungen nur 25 Min. Musik machen tun Jungen 22 Min und Mädchen 25 Min im Tagesdurchschnitt. Den Einsatz für die Umwelt oder Soziales machen Jungen nur 9 Minuten und Mädchen auch nur 10 Minuten.

Abb. 2: Ein beispielhafter Schülertext

Die fachlich-methodischen Schwierigkeiten hängen mit den sprachlichen Hürden eng zusammen. Auch bei den sprachlichen Ausformulierungen orientieren sich die Lernenden stark an dem Diagramm und übernehmen überwiegend direkt Ausdrücke, die in der Darstellung vorkommen. Diese Bezeichnungen werden in nominalisierter Form angewendet (z.B. ‚Bücher lesen tun‘, s. Abb. 2). Die Ebene der Beschreibung kennzeichnet sich durch häufige Wiederholungen und kaum Variationen bei der Anwendung sprachlicher Mittel aus. Die SchülerInnen greifen auf konzeptionell mündlich geprägte Formulierungen zurück (z.B. gucken) und verwenden häufig Passepartout-Wörter (‚machen‘, ‚haben‘, ‚sein‘). Besonderheiten und ein Vergleich mit dazugehörigen Konjunktionen sind in den Texten nicht zu finden. Es überwiegen parataktische Satzverbindungen; als Kohäsionsmittel wird die Konjunktion ‚und‘ eingesetzt. Die Gegenüberstellung der Ergebnisse bei Mädchen und Jungen wird vorwiegend mit dem Adverb ‚dagegen‘ betont. Die ungesteuerte Betrachtungsweise ist auch hier sichtbar: Die einfachen Satzkonstruktionen werden ebenfalls durch das Diagramm geleitet. Die lineare Bearbeitung der Aufgaben im

Sinne einer starken Orientierung an der Reihenfolge in der visuellen Darstellung, ähnelt daher der Vorgehensweise bei kontinuierlichen Texten.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich fachlich-methodische und sprachliche Aspekte gegenseitig bedingen. Zudem ergibt die Untersuchung, dass die hier beschriebenen Schwierigkeiten der SchülerInnen in beiden Dimensionen unabhängig von ihrer allgemeinen Sprachkompetenz vorkommen. Obwohl die C-Test-Werte beim Vergleich zwischen Lernenden mit DaZ und DaM signifikante Unterschiede aufweisen, haben diese keinen bedeutsamen Einfluss auf die Qualität der Texte.

Für die didaktische Umsetzung folgt daraus, dass alle SchülerInnen an das Rezipieren von Diagrammen herangeführt werden müssen. Eine Analysehilfe für diskontinuierliche Darstellungsformen bedarf dabei sprachlicher und fachlich-methodischer Elemente. Es ist darauf zu achten, dass die verschiedenen Formate die Anwendung unterschiedlicher Strategien erfordert. Das bedeutet, dass durch die andersartige Struktur der linearen und diskontinuierlichen Darstellungsformen die LeserIn unterschiedlich vorgehen muss. Die üblichen Lesestrategien können daher nicht einfach auf diskontinuierliche Darstellungsformen übertragen werden (vgl. auch OECD 2001: 44f.).

5 Didaktischer Ansatz: Sprach-Fach-Netze

Die Förderung des Umgangs mit diskontinuierlichen Darstellungsformen ist in erster Linie im Rahmen der Förderung der visual literacy von großem Belang. Bis zu einem gewissen Grad entwickelt sich die Bildverstehenskompetenz durch den alltäglichen Umgang mit visuellen Darstellungen. Um mit komplexen visuellen Darstellungsformen gekonnt umzugehen, müssen diese Fähigkeiten bewusst trainiert werden. Weidenmann (2004: 7) bemängelt, dass dies im Unterricht nicht der Fall sei: Bilder seien „anfällig“ für den „flüchtigen Blick“ (Weidenmann 2004: 7). Daher werden visuelle Darstellungsformen allgemein nur nebenbei und flüchtig behandelt, was dazu beiträgt, dass sich SchülerInnen selten bis nie intensiv mit dem Bildmaterial auseinandersetzen und nicht lernen, es zu verstehen.

Des Weiteren spielt der Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen für die gesamte Lesekompetenz eine wesentliche Rolle, da die Kompetenzerwartungen für die allgemeine Lesekompetenz das „Verstehen von multiplen Darstellungen in schriftlichen Dokumenten, die Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen oder andere Arten externer Repräsentationen enthalten können“ (Schnotz et al. 2001: 63) mit einbeziehen. Interessanterweise zeigt sich in der PISA-Studie 2009, dass in den Staaten, in denen die Lesekompetenz allgemein hoch ausgeprägt ist, die SchülerInnen meist über eine (noch) höher ausgeprägte Lesekompetenz im Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen verfügen. Anders sehen die Erkenntnisse in Ländern mit niedriger durchschnittlicher Lesekompetenz aus: Hier ist die Lesekompetenz beim Umgang mit kontinuierlichen Texten höher ausgeprägt (vgl. Naumann et al. 2010: 41).

Für das fachliche Lernen unter Berücksichtigung der Spezifik der Fachsprachen benötigen die SchülerInnen ebenfalls eine gezielte Unterstützung bei der Arbeit mit diskontinuierlichen Repräsentationsformen. Hierbei benötigen sie ausreichendes Vorwissen über den dargestellten Sachverhalt als auch über den Aufbau der Diagramme (vgl. Wagener-Mühleck 2011: 34, Becker-Mrotzek; Kusch 2007: 33).

Ferner ist die Sprachebene von Relevanz. Auch bei ausreichendem Vorwissen zu Aufbau und Thematik durch den bis dahin erfolgten Unterricht kann der Einsatz von Diagrammen oder anderen diskontinuierlichen Darstellungsformen scheitern, wenn den SchülerInnen die entsprechenden sprachlichen Mittel fehlen, um die Erkenntnisse angemessen versprachlichen zu können. Ohne ausreichende Sprachkompetenz ist insbesondere die schriftliche Auswertung der Diagramme nicht möglich (vgl. Oleschko 2012: 12).

Praktische Ansätze für den Umgang mit Grafiken sind insbesondere im Kontext DaF/DaZ in den Lehrwerken zu finden. In denen werden sprachliche Mittel zusammengestellt, die hauptsächlich die zusammenfassende Beschreibung eines Diagramms unterstützen. Diese schließen jedoch das tiefere fachliche Verständnis von diskontinuierlichen Darstellungsformen nicht ein. Auch eine empirische Überprüfung der angebotenen Modelle fehlt gänzlich. Im Kontext des sprachbewussten Unterrichts sind einige Vorschläge zu finden, die jedoch auch aus der Praxis kommen (vgl. Niederhaus 2011, Oleschko 2012); trotzdem bleibt die empirisch fundierte Förderung des Umgangs mit diskontinuierlichen Darstellungsformen ein Forschungsdesiderat.

5.1 Theoretische Grundlagen der Sprach-Fach-Netze

Für die didaktische Umsetzung bedeutet der oben skizzierte Rahmen, dass die Lernenden eine Unterstützung benötigen, die zu einer gesteuerten Betrachtungsweise, zur Einbettung in vorhandene Wissensbestände und damit zum Verständnis des in einem Diagramm dargestellten Phänomens beiträgt. Die Erkenntnisse unserer Studie belegen, dass den Lernenden mögliche Transferhilfen von einer diskontinuierlichen zu einer kontinuierlichen Darstellungsform geliefert werden müssen. Zugleich sollen den SchülerInnen sprachliche Hilfen für eine treppenförmige Analysehilfe angeboten werden.

Basierend auf dem Ansatz der Concept-Maps (vgl. Cañas et al. 2005, Novak; Cañas 2006, Haugwitz; Sandmann 2009, Freimann; Schlieker 2009), die insbesondere in naturwissenschaftlichen Fächern für die Entschlüsselung von linearen Texten eingesetzt werden, wird das Konzept der Sprach-Fach-Netze für den Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen entwickelt. Die Concept-Map dient während des Erstellungsprozesses der Organisation von Wissen oder Phänomenen und veranschaulicht Elemente, Beziehungen und Hierarchien des Dargestellten. Innerhalb einer Concept-Map können verschiedene Systeme und intersystemische Beziehungen auf verschiedenen Ebenen visualisiert werden. Dabei wird das Prin-

zip der Verarbeitung von neu aufgenommenem Wissen im Gehirn genutzt: Es wird an bereits Bekanntes gekoppelt, dadurch strukturiert und organisiert. Die Methode hat sich als sehr erfolgreich erwiesen, wenn es darum geht, komplexe Inhalte ins Langzeitgedächtnis zu verlagern (vgl. Novak; Cañas 2006: 2). Das Konzept der Sprach-Fach-Netze knüpft auch an Ansätze aus der Sprachdidaktik zur Visualisierung von Inhalten u.a. von Rico (1984), Hallet (2008) oder Berkemeier (2009) an.

Die Annahme ist, dass ein stark strukturierter Zwischenschritt nach der Rezeption einer diskontinuierlichen Darstellungsform die anschließende Produktion von Texten erleichtert. Als dieser Zwischenschritt gelten die Sprach-Fach-Netze, d.h. eine selbst erarbeitete Visualisierung aller Diagramminhalte in ihrer Komplexität auf einen Blick und die Darstellung der Relationen untereinander mithilfe von Linien und Pfeilen. Überdies können durch die Darstellung Hierarchien und Abhängigkeiten der Elemente zueinander visualisiert und sprachlich vorformuliert werden. Denn in einem Sprach-Fach-Netz wird die fachlich-methodische Map durch sprachliche Hilfen unterstützt. Je nach Erarbeitung kann der kommunikative Aspekt in die Formulierung von sprachlichen Hilfen einfließen und die Analyse verbessern.

Durch die Fokussierung und das Verständnis für die Struktur und den Aufbau der grafischen Darstellung wird der Vorgang der Informationsentnahme vereinfacht. Relevante Informationen können aufgrund der Fülle an komprimierten Informationen und nicht vorhandenen Instruktionen leicht übersehen werden. Als erster Schritt ist es demzufolge notwendig, LernerInnen über zentrale Symbole und Darstellungsformen, die Relevantes von Unwesentlichem unterscheiden, aufzuklären. Durch die Betrachtung der Formen in grafischen Abbildungen wie Hervorhebungen, Pfeile und Symbole können die RezipientInnen schnell wesentliche Informationen selektieren (vgl. Berkemeier 2009: 159).

Weidenmann (2004) schlägt vor, die Betrachtungsweise der visuellen Darstellungsformen mit „instruktiven Lesehilfen“ (Weidenmann 2004: 249) zu unterstützen. Dies betrifft besonders die Gestaltung des Bildes durch Hervorhebung der informativen Bildelemente, das Anzeigen der Reihenfolge der Bildrezeption oder die Markierung der Hauptaussagen im Bild. Da Diagramme selbst in den seltensten Fällen solche Lesehilfen aufweisen, ist es erforderlich, LernerInnen konkrete Arbeitsanweisungen im Umgang mit Grafiken anzubieten. Auf diese Weise wird ihnen Hilfe geboten, diese Elemente nachträglich und selbstständig in den Verarbeitungsprozess einzugliedern. Konkret wäre dies zu realisieren, indem man den RezipientInnen gezielte Instruktionen erteilt, z.B. in Form von Fragen zum Diagramm, um den Wahrnehmungsvorgang gezielt zu steuern. So wird den RezipientInnen eine Diagrammanalysehilfe zur Verfügung gestellt, die den Prozess der Grafikbeschreibung in vier Schritte gliedert und zu jedem Analyseschritt konkrete Leitfragen sowie Formulierungshilfen für Antworten bereitstellt (s. Abb. 3). Das sprachliche Material in Form von Satzanfängen erlaubt eine Musterorientierung,

von der insbesondere sprachlich schwächere Lernende profitieren (vgl. Michalak 2013). Anschließend werden diese schriftlichen Ergebnisse in einem Sprach-Fach-Netz festgehalten. Die Phasen der Diagramm-Analyse stellen dabei die Hauptzweige der Concept-Maps dar.

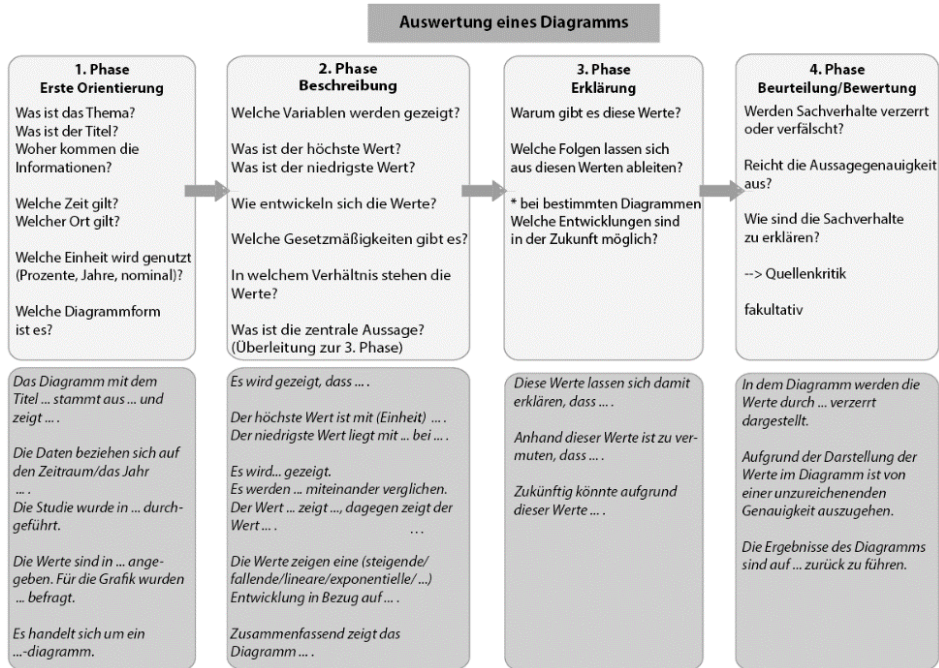


Abb. 3: Analysegerüst für Diagramme

5.2 Arbeit mit Sprach-Fach-Netzen

Die Arbeit an diskontinuierlichen Darstellungsformen erfolgt in diesem Modell in drei Schritten:

1. Analyse mithilfe von Leitfragen,
2. Erstellung eines Sprach-Fach-Netztes,
3. Mündliche oder schriftliche Zusammenstellung der Ergebnisse.

In einem ersten Schritt wird das Diagramm auf vier Ebenen analysiert (s. Abb. 3). Das Analysegerüst beinhaltet Leitfragen (hell unterlegt), die sowohl an die jeweilige Darstellungsform als auch an das sprachliche und fachliche Wissen der Lernenden anzupassen sind. Das Modell umfasst nicht nur die standardisierten Fragen, die anhand der in den fachlichen Bildungsstandards formulierten Kompetenzerwartungen entwickelt wurden, sondern bietet auch sprachliche Unterstützungen (dunkel unterlegt) an. Die erste Ebene gilt der allgemeinen Orientierung, um die Rahmendaten des Diagramms zu dokumentieren. Fokussiert werden die Thematik, die

Quelle der Darstellungsform, die Legende sowie die Informationen zum Erhebungsort und -zeitpunkt. Auch die Grundform des Diagramms und die verwendeten Einheiten stehen im Mittelpunkt der Betrachtung, um den Zusammenhang der Strukturen wahrzunehmen. In der anschließenden Phase der Beschreibung werden die in dem Diagramm enthaltenen Informationen genauer betrachtet. Hierbei werden die maximalen und minimalen Werte sowie (Un-)Regelmäßigkeiten beschrieben. Dabei handelt es sich um reine Wiedergabe der Inhalte und nicht um deren Interpretation. Auf der folgenden Ebene der Erklärung werden mögliche Gründe, Ursachen und Folgen der dargestellten Sachverhalte erläutert. Für die Erklärung der dargestellten Daten sind Informationen heranzuziehen, die über die im Diagramm abgebildeten Informationen hinausgehen. So ist eine Einbettung in ein breiteres Vorwissen erforderlich. Die Phasen der Beschreibung und der Erklärung sind eng miteinander verknüpft und stellen an die Lernenden höhere sprachliche und fachliche Anforderungen als die Ebene der ersten Orientierung. In der Phase der Beurteilung und Bewertung wird zum einen das Diagramm kritisch betrachtet. Zum anderen sollen hier die dargestellten Informationen bewertet werden. Diese letzte Phase, die besonders anspruchsvoll ist, kann nur mithilfe der vorangegangenen Phasen bewältigt werden. Eine Bewertung bzw. Beurteilung der Quelle fußt besonders auf den in der 1. Phase gewonnenen Angaben sowie auf fachlichem Wissen der RezipientInnen. Die Beurteilung und Bewertung der Inhalte des Diagramms ist dagegen ausschließlich nach genauer Beschreibung (2. Phase) und ihrer Analyse (3. Phase) durchzuführen. Eine detaillierte Analyse des Diagramms fordert neben der Bearbeitung der verschiedenen Phasen eine Verknüpfung der Phasen untereinander. Besonders anschaulich wird es in den Verbindungen zwischen der 2. und der 3. Phase.

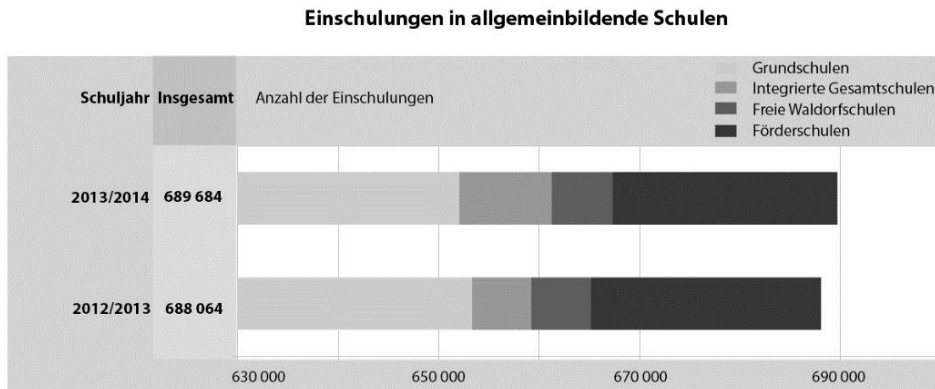
Die Erstellung eines Sprach-Fach-Netzes soll dabei in einem aktiven Austausch münden. Daher bietet sich an, hierbei in Partner- oder Gruppenarbeit die Aufgabe zu bewältigen, um auf diese Weise auf Argumente des GesprächspartnerInnen eingehen und durch gegenseitige Erläuterungen das Thema besser durchdringen zu können. Das Sprach-Fach-Netz dient anschließend einer Präsentation der eigenen Erschließung der Inhalte sowie als Grundlage für die Verschriftlichung eigener Ergebnisse.

6 Erprobung der Sprach-Fach-Netze

Im Folgenden wird am Beispiel eines Balkendiagramms gezeigt, welche Herausforderungen die Darstellungsform an die Lernenden stellt. Exemplarisch wird hierbei ein Sprach-Fach-Netz präsentiert. Anschließend werden die Ergebnisse der bisherigen Erprobung des Modells diskutiert.

6.1 Herausforderungen bei der Diagrammanalyse

Das Balkendiagramm mit dem Titel „Einschulungen in allgemeinbildende Schulen“ stellt die Verteilung der Einschulung für die Schuljahre 2012/13 und 2013/14 auf Grundschulen, Integrierte Gesamtschulen, Freie Waldorfschulen und Förderschulen dar (s. Abb. 4). Die zugrunde liegenden Daten stammen vom statistischen Bundesamt aus dem Jahre 2014. Die Herausforderungen bei der Rezeption der Grafik werden entsprechend der methodischen, fachlichen und sprachlichen Dimension ausgeführt.



Quelle: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2014; Bildung, Forschung und Kultur

Abb. 4: Beispieldiagramm zu Einschulungen in allgemeinbildenden Schulen

Die beiden Balken der Schuljahre geben keine Aussage über die Gesamtanzahl der Einschulungen. Dies umfassen nur die Zahlen vor den Balken. So fanden im Schuljahr 2013/14 689.684 Einschulungen in allen allgemeinbildenden Schulen statt. Die Balken beginnen nicht bei null, weshalb zu den Einschulungen in eine Grundschule 630.000 SchülerInnen zu der abgebildeten Zahl dazugerechnet werden müssen. Demzufolge wurden im Schuljahr 2013/14 ca. 650.250 SchülerInnen in eine Grundschule eingeschult, während in eine Förderschule ca. 20.250 SchülerInnen aufgenommen wurden. Die Schwierigkeit bei der Rezeption besteht darin, dass die Balkenabschnitte für Grundschule und Förderschule ungefähr gleich lang sind, jedoch unterschiedliche Anfangswerte für die jeweilige Schulform angeben, was im Fuß des Diagramms markiert ist.

Die Zuordnung der unterschiedlichen Farbschattierung zu den Balkenabschnitten und damit zu den absoluten Zahlen ist sonst unproblematisch und wird durch die gleiche Reihenfolge in der Legende unterstützt. Die Datenbeschriftung ist für die Anzahl der Einschulungen in Diagrammkopf und -fuß geteilt und muss zusammengeführt werden. Die Beschriftung des Schuljahres wird durch die Gesamtanzahl grafisch unterbrochen und muss übergreifend gelesen werden.

Fachlich verlangt die Grafik Wissen über das deutsche Schulsystem und die verschiedenen Schulformen. Die Schwierigkeit des Balkenabschnittes der Grundschulen kann durch das Fachwissen, dass Grundschulen die häufigste gewählte Schulform sind, abgefedert werden. Insgesamt sind ähnliche Gesamtanzahlen für Einschulungen beider Schuljahre zu erkennen und abgesehen von der Integrierten Gesamtschule gibt es in der Verteilung der Einschulung kaum Unterschiede in den verschiedenen Schulformen. Während im Schuljahr 2012/13 rund 655.000 SchülerInnen in die Grundschule kamen, waren es 2013/14 ca. 652.000. Die zweithäufigste Schulform ist in beiden Schuljahren die Förderschule mit ca. 20.000 SchülerInnen pro Schuljahr. Die Freie Waldorfschule wurde mit ca. 5.000 Einschulungen im Schuljahr 2012/13 genauso häufig wie die Integrierte Gesamtschule gewählt, wohingegen diese im folgenden Schuljahr einen leichten Zuwachs auf ca. 80.000 Einschulungen zum überwiegenden Nachteil von Grundschulen zu verzeichnen hat. Eine Veränderung der Einschulungs- und Verteilungszahlen ist sehr gering und lässt keine schlussfolgernden Prognosen allein mit dem Wissen aus der Grafik zu. Hierfür ist das Wissen über den demografischen Wandel ausschlaggebend. Berücksichtigt man die Geburtenentwicklung in den Jahren 2006-2009 und die Entwicklung der Anzahl der Frauen im geburtsfähigen Alter für diesen und folgenden Zeitraum, ist es möglich, die Daten genauer auszuwerten. Dieses fachliche bzw. geografische Wissen ermöglicht Aussagen über die gleichbleibende Einschulungsanzahl der beiden Schuljahre, aber auch die Prognose für eine Verminderung der gesamten Einschulungsanzahlen aufgrund der geringeren werdenden Anzahl der Frauen im geburtsfähigen Alter für folgende Jahre. Zur Erläuterung der Verteilung auf die verschiedenen Schulformen ist ebenfalls das Wissen über die soziodemografische Entwicklung und deren Einfluss auf die Wahl der Schulformen von Bedeutung. Die Diagrammauswertung über die Beschreibung der Schuljahre 2012/13 und 2013/14 hinaus ist somit nur mit fachlichem Wissen, das nicht im Diagramm enthalten ist, möglich.

Sprachlich stellt die Rezeption des Diagramms keine besonderen Herausforderungen dar. Die Begriffsklärung der verschiedenen Schulformen und des Begriffs allgemeinbildende Schulformen kann dem fachlichen Wissen zugeordnet werden. Es bestehen keine syntaktischen oder textuellen Herausforderungen. Die Schwierigkeiten der sprachlichen Dimensionen werden vor allem beim Verknüpfen der Information in der Beschreibung und Auswertung des Diagrammes auftreten. Die vergleichende Beschreibung der unterschiedlichen Balkenabschnitte besonders des Balkenabschnittes der Grundschule im Vergleich zu den anderen Schulformen stellt eine sprachliche Herausforderung auf der Beschreibungsebene dar. Das Verbinden der Informationen aus dem Diagramm (methodische Dimension) mit zusätzlichem geografischem Wissen (fachliche Dimension) bildet eine besondere sprachliche Herausforderung. Aus diesem Grund verlangt eine umfassende Beschreibung und Analyse des Diagramms zwangsläufig methodische, fachliche und sprachliche Aspekte. Ein mehrdimensionaler Ansatz zur Unterstützung der Beschreibung und

Auswertung von Diagrammen wie das Sprach-Fach-Netz ist also wesentlich für eine erfolgreiche Analyse.

Exemplarisches Sprach-Fach-Netz

Betrachtet man das exemplarische Sprach-Fach-Netz (s. Abb. 5), ist eine genaue Strukturierung der Analyse erkennbar. Neben den vier Phasen des oben beschriebenen Analysegerüsts mit sprachlichen Hilfen wurde eine Verbindung zwischen den verschiedenen Phasen eingetragen. Diese grafische Besonderheit unterstützt die zusammenhängende Analyse des Diagramms. Das Beispiel zeigt eine Verknüpfung der 2. und 4. Phase bezüglich der Zahlenangaben und der Relation zwischen den einzelnen Schulen. Auch durch die individuelle visuelle Aufbereitung der Analyseergebnisse werden der Vorteil des Sprach-Fach-Netzes im Vergleich zur einfachen Beantwortung der Fragen sowie die Notwendigkeit von sprachlichen Aspekten als wesentlicher Bestandteil eines Sprach-Fach-Netzes sichtbar. Die sprachlichen Hilfen werden insbesondere im letzten Schritt der Arbeit mit diesem didaktischen Modell, d.h. bei der Erfassung von Ergebnissen, genutzt.

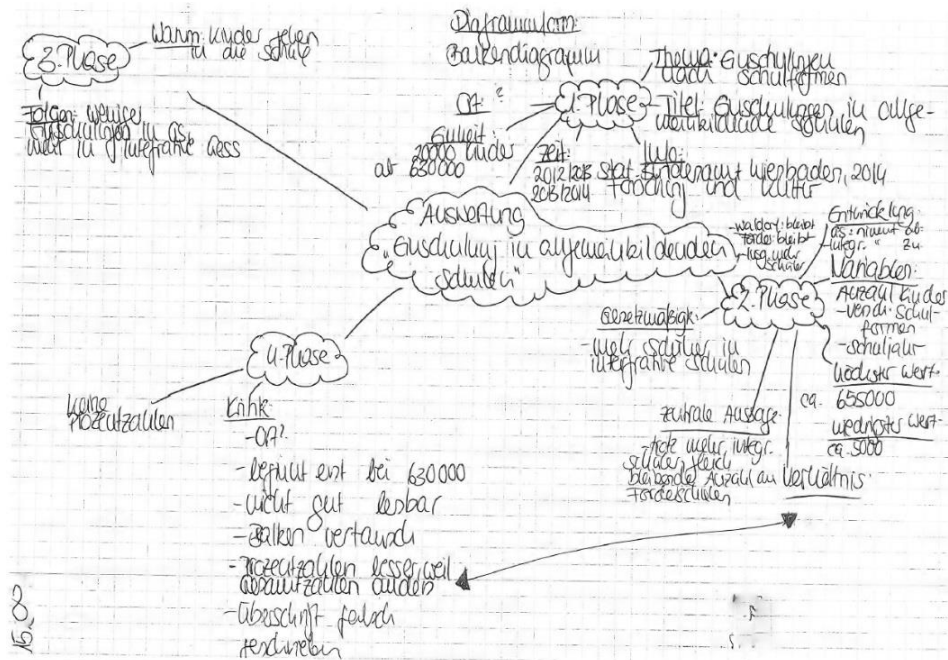


Abb. 5: Exemplarisches Sprach-Fach-Netz

Das Beispiel (s. Abb. 5) zeigt, dass insbesondere die erste, zweite und die vierte Phase von den RezipientInnen ausführlich erarbeitet wurden. Es scheint, dass die Lernenden (hier: im Fach Deutsch) insbesondere an der Schnittstelle, wo das fach-

liche Wissen eine ausschlaggebende Rolle spielt (Phase der Erklärung), mehr Unterstützung benötigen. Hierfür zeigt sich, dass die formulierten Fragen stark auf das jeweilige Diagramm zuzuschneiden sind, um den RezipientInnen eine angemessene Hilfestellung anzubieten und damit breitere Verknüpfungen mit fachlichem Wissen zu ermöglichen.

6.2 Diskussion bisheriger Erkenntnisse

Die bisherige Erprobung des Modells erfolgte unter Deutsch- sowie GeografiestudentInnen in der LehrerInnenausbildung an der Universität zu Köln sowie in DaZ-Integrationskursen für Jugendliche, die sich auf die DTZ-Prüfung vorbereiten. Um den Ansatz weiterzuentwickeln, beurteilten die drei Probandengruppen den Umgang mit dem Modell der Sprach-Fach-Netze anhand verschiedener Diagramme. Es zeichnet sich eine unterstützende Wirkung des Analysegerüsts in der fachlichen bzw. methodischen Dimension für alle Diagramme ab. Besonders für die Analyse von komplexen Diagrammen erweist sich das Sprach-Fach-Netz den bloßen Fragen auf den vier genannten Ebenen überlegen. Die Fragen werden von den RezipientInnen als eine Matrix betrachtet, die das Aufschreiben von Stichpunkten lenken und den roten Faden der Betrachtung einer Grafik vorgeben. Die Beziehungen der einzelnen Aspekte über die Beschreibung hinaus werden aber erst in den Sprach-Fach-Netzen als auch in den nachfolgenden Texten durch die individuelle Visualisierung erkennbar. Die sprachlichen Unterstützungen zeigen besonders in der kommunikativen Ausarbeitung beim Erstellen des Sprach-Fach-Netzes Erfolge, die sich positiv auf die Analysetiefe des Textes auswirken. So wird der Austausch in Gruppenarbeit bei der Bewältigung dieser Aufgabe von allen Probanden als sehr effektiv eingeschätzt.

Bei der Auseinandersetzung mit den Sprach-Fach-Netzen erweist sich jedoch als schwierig, allgemeingültige Fragen zusammenzustellen, die für alle diskontinuierlichen Darstellungsformen sowie alle Zielgruppen gültig wären. Dies ist zum einen dadurch beeinträchtigt, dass es durch eine große Vielfalt an Diagrammen und ihren Mischformen, die auch inhaltlich sehr stark variieren, beinahe unmöglich ist, einen allgemeingültigen Fragenkatalog zu entwickeln. Zum anderen spielen hier die sprachlichen Fähigkeiten sowie die zu erzielenden fachlichen Kompetenzen eine Rolle beim Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen. So ist es beispielsweise notwendig, in der Arbeit mit Lernenden mit geringeren Deutschkenntnissen den Fragekatalog an ihr sprachliches Vorwissen anzugleichen. Da in Sprachkursen die Einbettung in fachliche Kontexte eine geringere Rolle spielt, ist auch hier erforderlich, den fachlichen Aspekt an die zu erreichenden Kompetenzerwartungen anzupassen. Bei den DaZ-Lernenden als Probandengruppe, die sich auf die DTZ-Prüfung vorbereiteten, erfolgte eine Orientierung an den Anfor-

derungen der genannten Prüfung.¹ So wurden die Lernenden z.B. auf der Ebene der Erklärung dazu aufgefordert, einen kulturellen Vergleich (Bezug zum Heimatland) zu berücksichtigen. Auch die letzte Phase musste reduziert werden, indem die kritische Beurteilung der RezipientInnen auf überraschende, im Diagramm enthaltene Informationen eingeschränkt war. Auch die Fragen und die sprachlichen Hilfen mussten hier eindeutiger und konkreter formuliert werden. Sie sind an die Form und die Inhalte des Diagramms anzupassen. Weder fachsprachliche Formulierungen (z.B. Welche Variablen werden angezeigt?/Welche Gesetzmäßigkeiten gibt es?) noch allgemeine, auch zu abstrakte Formulierungen (z.B. Was ist der höchste Wert?) sind für DaZ-Lernende mit geringeren Sprachkenntnissen geeignet. Auf dem Niveau B1 mussten diese Fragen durch konkrete Formulierungen ersetzt werden, die sich auf das betrachtete Diagramm bezogen (z.B. Aus welchen Ländern kommen die meisten Personen?). Die möglichen Antworten müssen dementsprechend vorgegeben sein. Des Weiteren erweisen sich die sprachlichen Bausteine bei Personen mit geringeren Deutschkenntnissen als sehr hilfreich. Einige sprachlich versierte Lernende empfinden die vorgegebenen sprachlichen Mittel als eine Einengung und bevorzugen die Analyse ausschließlich mit den Leitfragen.

7 Ausblick

Mit diskontinuierlichen Darstellungsformen werden Lernende des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in allen Alters- und Niveaustufen konfrontiert. Für die Rezeption solcher Formate ist jedoch breites fachlich-methodisches und sprachliches Wissen notwendig. Die Kompetenz, mit solchen Repräsentationsformen angemessen umzugehen, darf daher nicht vorausgesetzt werden, sondern muss geschult und gefördert werden. Dabei ist zu beachten, dass diskontinuierliche Darstellungsformen in Bezug auf die Form und die Inhalte domänenspezifisch und komplex sein können. Ihre Bearbeitung kann sich daher nicht auf ein einheitliches Werkzeug beschränken, sondern erfordert eine viel flexiblere Vorgehensweise. Hinzu kommt, dass diskontinuierliche Darstellungsformen aufgrund ihrer bildhaften Elemente ein Bildverstehen voraussetzen, das ebenfalls kulturell und individuell verschieden sein kann. Diese Aspekte erfordern einen fachlichen und sprachlichen Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen sowie die Notwendigkeit, dabei verschiedene Lernkulturen zu berücksichtigen.

Mit dem Ansatz der Sprach-Fach-Netze wird ein Versuch unternommen, diese Aspekte zu vereinen. Das Modell, das noch weiterentwickelt und empirisch erprobt wird, soll eine Binnendifferenzierung in verschiedener Hinsicht ermöglichen. Individuelle sowie kulturelle Aspekte können durch differenzierte Hilfestellungen inhaltlich und sprachlich berücksichtigt werden. Es soll jedoch überprüft werden,

¹ Die Erprobung des Modells in einem Integrationskurs erfolgte mithilfe des Diagramms „Kollege Ausländer“, das dem Lehrwerk Pluspunkt Deutsch A2 entnommen wurde.

inwiefern Sprach-Fach-Netze tatsächlich den Lernenden bei der Analyse von diskontinuierlichen Darstellungsformen helfen und ob diese Hilfen sowohl sprachlich als auch fachlich greifen, sowie, ob ein Sprach-Fach-Netz die Produktion eines linearen Textes unterstützt.

Erste Ergebnisse der Erprobung von Sprach-Fach-Netzen zeigen deutlich die Tendenz ihrer positiven Wirkung. Die empirischen Befunde sind jedoch bisher unzureichend, weshalb im weiteren Verlauf Aspekte der fachlichen und sprachlichen Hilfen auf ihre Differenzierungsmöglichkeit in verschiedenen Fachbereichen im Kontext DaF und DaZ untersucht werden sollten.

Literatur

- Aprea, Carmela; Ebner, Hermann (2003): Generierung von Diagrammen als Lernhandlung: Effekte eines Kurzzeitframings zur Förderung der Text-Grafik-Transformation. In: Achtenhagen, Frank; John, Ernst G. (Hrsg.): *Meilensteine der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 117-138.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen; Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard (2007): Sachtexte lesen und verstehen. In: *Der Deutschunterricht* 59 (1), 31-38.
- Becker-Mrotzek, Michael; Kusch, Erhard; Wehnert, Bernd (2006): *Leseförderung in der Berufsbildung*. Duisburg: Gilles & Francke.
- Berkemeier, Anne (2009): *Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Cañas, Alberto J.; Carff, Roger; Hill, Greg; Carvalho, Marco; Arguedas, Marco; Eskridge, Thomas; Lott, James; Carvaja, Rodrigo (2005): Concept maps: Integrating knowledge and information visualization. In Tergan, Sigmar-Olaf; Keller, Tanja (Hrsg.): *Knowledge and information visualization: Searching for synergies*. Heidelberg; New York: Springer, 205-219.
- Coffey, John W.; Carnot, Mary J.; Feltovich, Paul J.; Feltovich, Joan; Hoffman, Robert R.; Cañas, Alberto J.; Novak, Joseph D. (2003): *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support, Technical Report submitted to the Chief of Naval Education and Training*. Pensacola, FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- Cox, Richard (1999): Representation construction externalised cognition and individual differences. In: *Learning and Instruction* 9, 343-363.
- DGfG – Deutsche Gesellschaft für Geografie (Hrsg.) (2012): *Bildungsstandards im Fach Geografie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Klett; Schroedel; Westermann.

- Dittrich, Roland; Frey, Evelyn (2000): *Training Zertifikat Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Ehlich, Konrad (2005): Sind Bilder Texte? In: *Der Deutschunterricht* 57 (4), 51-60.
- Freimann, Thomas V.; Schlieker, Volker (2009): Concept Map/Begriffsnetz. In: *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie 64/65. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 15, 58-59.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2000): TestDaF: Konzeption, Stand der Entwicklung, Perspektiven. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 11 (1), 63-82.
- Haible, Ulrike Barbara (2011): Diskontinuierliche Texte. Der Umgang mit diskontinuierlichen Darstellungsformen holt die medialen Alltagserfahrungen in die Schule und fördert die Lesekompetenz. In: *Lehren und Lernen* 37, 4-7.
- Hallet, Wolfgang (2008): Die Visualisierung des Fremdsprachenlernens. Funktionen von Bildern und visual literacy im Fremdsprachenunterricht. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 212-223.
- Haubrich, Hartwig (2001): Methodenkompetenz. In: *geographie heute* 22 (192), 2-39.
- Haugwitz, Marion; Sandmann, Angela (2009): Kooperatives Concept Mapping in Biologie: Effekte auf den Wissenserwerb und die Behaltensleistung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 15, 89-107.
- Huber, Max; Stallhofer, Bernd (2010): Diskontinuierliche Texte im Geografieunterricht. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.): *ProLesen. Auf dem Weg zur Leseschule – Leseförderung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Donauwörth: Auer, 223-240.
- Jin, Frederike; Michalak, Magdalena; Rohmann, Lutz (2012): *Prima B1*. Berlin: Cornelsen.
- Lachmayer, Simone (2008): *Entwicklung und Überprüfung eines Strukturmodells der Diagrammkompetenz für den Biologieunterricht*. Diss. Kiel: Universität Kiel.
- Lachmayer, Simone; Nerdel, Claudia; Prechtel, Helmut (2007): Modellierung kognitiver Fähigkeiten beim Umgang mit Diagrammen im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 13, 145-160.
- Lischeid, Thomas (2012): *Diagrammatik und Mediensymbolik. Multimodale Darstellungsformen am Beispiel der Infografik*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2006): Statistisch gesehen – Diagramme auswerten. In: *Deutsch* 5-10 (7), 32-34.
- Michalak, Magdalena (2013): Erklären im Lernbereich Gesellschaftslehre. Ein didaktisches Modell zur sprach- und fachbezogenen Förderung. In: Oomen-Welke, Ingelore; Decker, Yvonne (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Beiträge zur durchgängigen Sprachbildung*. Freiburg i.Br.: Fillibach; Klett, 231-248.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2011): *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Gesellschaftslehre – Erdkunde, Geschichte/Politik*. (http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/GL_HS_KLP_Endfassung.pdf) (5.06.14).
- Moline, Steve (2012): *I see what you mean. Visual literacy K-8*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Moore, David-Mike; Dwyer Francis M. (1994): Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning. In: Fitzgerald, Mary A.; Orey, Michael; Branch, Robert (Hrsg.): *Educational Media and Technology Yearbook, Virginia Tech*. Connecticut: Libraries Unlimited, 284-287.
- Mosenthal, Peter B.; Kirsch, Irwin (1991): Toward an explanatory model of document literacy. In: *Discourse Processes* 12, 147-180.
- Mosenthal, Peter B.; Kirsch, Irwin (1998): A new measure for assessing document complexity: the PMOSE/IKIRSCH Document Readability Formula. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 41 (8), 638-657.
- Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred et al. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster: Waxmann, 23-71.
- Niederhaus, Constanze (2011): *Zur Förderung des Verstehens logischer Bilder in mehrsprachigen Lernerguppen*. (http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/verstehen_logischer_bilder.pdf) (17.06.14).
- Novak, Joseph D.; Cañas, Alberto J. (2006): *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performer Support*. Pensacola, FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oleschko, Sven (2012): Sprache in Schaubildern. Potenzielle Schwierigkeiten von Schaubildern bei ihrem Einsatz im Unterricht. In: *Praxis Politik* 8 (2), 12-13.
- Perlmann-Balme, Michaela; Plassmann, Sibylle; Zeidler, Beate (2009): *Deutsch-Test. Für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele. Testbeschreibung*. München: Goethe-Institut; telc.
- Pettersson, Rune (1994): Visual Literacy und Infologie. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: UTB, 215-235.
- Pohl, Bruno (2004): Zahlen und ihre Darstellung. In: Schallhorn, Eberhard (Hrsg.): *Erdkunde-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 192-198.

- Prechtel, Helmut (2014): Fachsprache im Naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Michalak, Magdalena (Hrsg.): *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 91-112.
- Rico, Gabrielle (1984): *Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Rinschede, Gisbert (2003): *Geographiedidaktik*. Paderborn u.a.: UTB.
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2011): *Grundlagen der Lesedidaktik: und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schnotz, Wolfgang (1994): *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Beltz; Psychologie-Verlag-Union.
- Schnotz, Wolfgang (2002): Wissenserwerb mit Texten, Bildern und Diagrammen. In: Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet: Lehrbuch für Studium und Praxis*. Weinheim: Beltz, 65-81.
- Schnotz, Wolfgang; Dutke, Stephan (2004): Kognitionspsychologische Grundlagen der Lesekompetenz: Mehrebenenverarbeitung anhand multipler Informationsquellen. In Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-99.
- Schnotz, Wolfgang; Issing, Ludwig J.; Klimsa, Paul (2001): Lernen mit Multimedia: Pädagogische Verheißungen aus kognitionspsychologischer Sicht. In: Silbereisen, Rainer K.; Reitzle, Mathias (Hrsg.): *Psychologie 2000. Bericht über den 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena 2000*. Lengerich: Pabst Science Publishers, 457-467.
- Ulrich, Mark; Schnotz, Wolfgang; Horz, Holger; McElevany, Nele; Schroeder, Sascha; Baumert, Jürgen (2012): Kognitionspsychologische Aspekte eines Kompetenzmodells zur Bild-Text-Integration. In: *Psychologische Rundschau* 63 (1), 11-17.
- Wagener-Mühleck, Cora-Ann (2011): Leseförderung im Mathematikunterricht anhand von Diagrammen. In: *Lehren und Lernen* 37 (5), 33-34.
- Weidenmann, Bernd (1988): *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern: Huber.
- Weidenmann, Bernd (1990): Muss man Bilder lesen lernen? Empirische Untersuchungen zur Visual-Literacy-Kontroverse. In: Neumann, Klaus; Charlton, Michael (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen: Narr, 133-147.
- Weidenmann, Bernd (1994): Informierende Bilder. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Beltz, 9-58.

Weidenmann, Bernd (2004): Psychologische Ansätze zur Optimierung des Wissenserwerbs mit Bildern. In: Sachs-Hombach, Klaus; Rehkämper, Klaus (Hrsg.): *Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, 243-254.

Möglichkeiten der Integration chinesischer Lernkulturen im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Evelyne Raupach (Kassel, Deutschland)

1 Einleitung

Die Frage nach der Integration von Lern- bzw. Lehrkulturen erhält im Bereich Deutsch als Fremdsprache bekanntlich einen besonderen Stellenwert, weil hier der Unterricht immer auch eine interkulturelle Begegnungssituation bedeutet, und zwar nicht nur wegen der zu vermittelnden Inhalte der (hier: deutschen) Zielkultur. Zum einen befinden sich die DaF-Lernenden im Land der Zielsprache stärker als in anderen Unterrichtskonstellationen durchgängig in dem Spannungsverhältnis, das zwischen ihren kulturell geprägten Lerngewohnheiten einerseits und dem neu von ihnen erwarteten Lernverhalten andererseits besteht. Darüber hinaus erhält der hiesige DaF-Unterricht mit der für ihn typischen Begegnung von Lernern mit unterschiedlichen Lernerfahrungen eine zusätzliche „interkulturelle“ Note dadurch, dass der Unterrichtende selbst eine eigene, möglicherweise mit seinen Lernern nicht ohne Weiteres kompatible Lehrkultur in den Unterricht einbringt.

Das Unterrichtshandeln in der beschriebenen Situation wird somit von z.T. deutlich divergierenden Vorerfahrungen und Erwartungen aller Beteiligten hinsichtlich des Lehr- und Lernverhaltens mitgestaltet. Dies verlangt von einem um Integration bemühten Lehrenden eine Reihe von Vorüberlegungen und Entscheidungen, von denen ich im Folgenden lediglich zwei thematisieren möchte.

Mit Blick auf die Lernenden: In welchem Maße sollen und können sie ihre „mitgebrachte“ Lernkultur verändern und den Lerngewohnheiten im Zielsprachenland anpassen? Mit Blick auf den Lehrenden: Wie kann er den heterogenen Erwartungshaltungen seiner Lerner Rechnung tragen?

Meine Überlegungen und Anregungen resultieren weitgehend aus meinen Lehr-erfahrungen, die ich mit chinesischen Deutschlernern am Sprachenzentrum der Universität Kassel (DSH-Kurse) und chinesischen Studierenden, die sich gegenwärtig im Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel befinden, gesammelt habe. Sie stützen sich auf Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen und Interviews.

2 Lern- und Lehrkulturen

Eßer (2006) gibt eine nach Kontext und Schwerpunktsetzung differenzierte Übersicht über Definitionen des Kulturbegriffs, aus denen sie eine Kerndefinition „herauskristallisiert“, die mit Bezug auf den DaF-Unterricht wichtige Aspekte umfasst:

„Kultur“ ist ein abstrakter Begriff für die ganz spezifische Art und Weise, wie die Menschen (hier: einer deutschsprachigen Zielkultur und die der Ausgangskultur der Lernenden) leben, d.h. wie sie ihre Lebenswelt organisieren. Und das heißt auch: wie sie jeweils kommunizieren und wie sie Wissen vermitteln und sich aneignen, also: wie sie jeweils sprechen und wie sie lehren und lernen. (Eßer 2006: 5)

Natürlich ist eine solche recht allgemein gehaltene Kerndefinition „noch mehrfach zu spezifizieren und zu relativieren“ (Eßer 2006: 3), sie müsste von vornherein aber mit dem Gedanken verknüpft werden, dass im Bereich der Lehr- und Lerngewohnheiten kulturelle Prägungen nicht verabsolutiert und kulturelle Unterschiede nicht deterministisch-dichotomisch konstruiert werden sollten (Boeckmann 2007: 74). Für eine angemessene Beschreibung bietet sich vielmehr das Konstrukt der „Interkultur“ an, wie es etwa Bolten (2003: 18) im Rahmen der „Interkulturellen Kompetenz“ vorschlägt und wie es in vergleichbaren Kontexten konzipiert ist: Interkultur als ein Prozess begriffen, „der im Sinne eines ‚Dritten‘, einer Zwischenwelt C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspricht“ permanent neu erzeugt wird.

2.1 Lernkulturen

Zur Diskussion von Lernkulturen muss der Begriff der Lerngewohnheiten hinzugenommen werden. Sie sollen hier verstanden werden als erworbene Verhaltensweisen, die sich – in Übereinstimmung mit Definitionen aus der Pädagogischen Psychologie – von Begriffen wie Lernfertigkeiten oder Lernerfahrungen durch den Grad der Automatisierung bei der Anwendung, also durch die habituelle Komponente unterscheiden und quasi zum Standardrepertoire an Lernaktivitäten eines Lernalters gehören (so bei Mitschian 1991: 23ff.). Für den Lehrenden offenbaren sie sich am ehesten in der Art und Weise, in der sich die Lernenden am Unterrichtsgeschehen beteiligen und auf den Unterricht vorbereiten, sowie an der Art ihres Umgangs mit den Unterrichtenden und mit den Kommilitonen, auch außerhalb der Veranstaltungen. Beobachtet er dabei, dass Lerngruppen mit gleichem Kulturhintergrund vergleichbare Verhaltensweisen zeigen, liegt für ihn natürlich die Vermutung nahe, dass es sich jeweils um kulturspezifisches, durch die Sozialisation der Lernenden geprägtes Lernverhalten handelt. Dies belegen jedenfalls die zahlreichen Erfahrungsberichte von DaF-Lehrern.

Ein erstes Erklärungspotential dürften damit soziokulturelle Modelle liefern, die das Zusammenspiel von Faktoren beschreiben, welche die Sozialisation und die damit einhergehenden Ausprägungen von Lernkultur beeinflussen. Dies geschieht häufig in Form von hierarchisch angeordneten Einflussebenen, wie in dem hier stellvertretend genannten Modell von Mitschian (1991: 4): Auf der *Gesellschaftsebene* werden Entscheidungen getroffen, die die Organisation auf *Institutionsebene* (Schule, Hochschule usw.) bestimmen. Dort werden strukturelle und curriculare Vorgaben umgesetzt (Kursziele, Methoden usw.), die sich wiederum auf die *Interaktionsebene* auswirken (z.B. Verhältnis Lehrer-Schüler/Student). An der untersten Stelle der Hierarchie, der *Individualebene*, steht der einzelne Lerner, der in seiner Sozialisation, seinen Erwartungen und Gestaltungsmöglichkeiten – und damit letztlich auch in seinen Lerngewohnheiten – eingebunden ist in das Geflecht der genannten Strukturebenen. Wie stark sich der Einfluss von Entscheidungen, die „auf höherer Ebene“ getroffen werden, auf den Lehr- und Lernbetrieb bemerkbar macht, lässt sich gegenwärtig am Lernverhalten deutscher Studierender nach der Einführung der Bachelor-/Masterstudiengänge veranschaulichen.

Stellt man dem soziokulturellen Ansatz allerdings Ergebnisse aus lerntheoretischer und speziell psycholinguistischer Betrachtungsweise gegenüber, gerät unmittelbar der einzelne Lerner stärker in den Vordergrund mit seinen individuellen Lernstilen und Lernstrategien, seiner ihm eigenen Lernmotivation und seinen Zielsetzungen. Diese beeinflussen ihn ebenfalls in dem Maße, in dem es das soziokulturelle Umfeld erlaubt, seine Lerngewohnheiten – erst einmal und vor allem in seiner Heimatkultur, dann aber auch in der für ihn neuen Zielsprachenkultur. Hier gilt es für ihn also zunächst, die automatisierten, kulturell geprägten Lerngewohnheiten zusammen mit dem individuell bevorzugten Lernverhalten im neuen Umfeld zu erproben. Dabei wird sich bald zeigen, wie stark die neue Alltagskultur, die

sich natürlich auf alle Lebensbereiche, besonders spürbar auf das studentische Alltagsleben und die Studienbedingungen (s.o. die *Interaktionsebene*), erstreckt, die Lerngewohnheiten des Einzelnen beeinflusst. Dabei kann es nicht überraschen, wenn die ausländischen DaF-Lerner zunächst an den eingeübten Formen ihres Lernverhaltens festzuhalten versuchen, zumal dann, wenn ihnen alternative Formen wenig oder gar nicht bekannt sind. Aus diesem Grund fühlen sich DaF-Lehrende leicht in ihrem Urteil bestätigt, wenn sie bestimmte Verhaltensformen pauschal und mehr oder weniger stereotyp bestimmten Lerngruppen mit gleichem kulturellem Hintergrund zuordnen. Zeigt die Mehrzahl von Lernern, die aus demselben Kulturkreis stammen, anfangs in der Tat vergleichbare soziokulturell bedingte Lerngewohnheiten, so können doch mit fortschreitender „Enkulturation“ die Persönlichkeitsmerkmale einzelner Lerner an Einfluss auf ihr Studier- und Lernverhalten gewinnen, so dass auch bei ihnen – ähnlich wie bei den einheimischen Studierenden – die Vielfalt individueller Lernverhaltensformen zutage treten kann.

2.2 Lehrkulturen

„Der Fremdsprachenlehrer im Fokus“ – so lautet der Themenschwerpunkt eines der letzten *FLuL*-Hefte (Heft 1, Jg. 43 von 2014, koord. von Königs), mit der in der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung nach Jahrzehnten der Konzentration auf den „guten Lerner“ die zwischenzeitlich offenbar vernachlässigte Erforschung der Lehrerrolle neu belebt werden soll. Dabei geht es im Wesentlichen um eine stärkere Professionalisierung, möglicherweise in engerer Kooperation als bisher mit den Erziehungswissenschaften und der Schulpädagogik.

Für die hier angesprochene „interkulturelle“ DaF-Situation ist es natürlich von Vorteil, wenn die Lehrerbiographie des Unterrichtenden neben den erwartbaren Formen und Inhalten der Lehrerausbildung bereits eine Vertrautheit im Umgang mit lernkulturell heterogenen Lerngruppen aufweist. Damit einhergehen sollte die Einsicht, dass auch die eigene Ausbildung im Kontext der Kulturspezifik zu sehen ist und in Abhängigkeiten eingebettet ist, wie sie in dem skizzierten soziokulturellen Modell aufscheinen.

Eine entsprechende Sensibilisierung dürfte auf der Interaktionsebene dazu beitragen, dass die Lehrenden trivialerweise nicht bei der Bevorzugung jener Methoden stehenbleiben, mit denen sie selbst unterrichtet worden sind. Wenn man ihnen vielleicht nicht ohne Weiteres „eine forschende Haltung gegenüber ihrem Tun“ abverlangen kann, so dürfte die Teilnahme an entsprechend konzipierten Fort- und Weiterbildungsprogrammen wie etwa demjenigen vom Goethe-Institut („Deutsch Lehren Lernen“) nützlich sein (Schart 2014: 48). Bei ausgeprägtem beruflichem Lehrverständnis wird sich der DaF-Lehrer zudem ohnehin im Rahmen seiner Möglichkeiten über die Kulturspezifik seiner Lerngruppen informieren. Dies kann Missverständnisse verhindern helfen und wird den Lehrenden vielleicht dazu

anhalten, in seinem Unterrichtshandeln den vorgefundenen Verhaltensweisen nicht von vornherein (ab)wertend gegenüber zu stehen und nicht von Beginn an die im deutschsprachigen Raum geschätzten Lernverhalten einzufordern, wie etwa rege Beteiligung an Diskussionen, kritisches Hinterfragen und das möglichst individuelle und selbstständige Lösen von Aufgaben (s. Eßer 2006: 8).

3 Chinesische Lerner

Die aus China stammenden Lerner bilden seit über 10 Jahren die mit Abstand größte Gruppe unter den ausländischen Studierenden an deutschen Universitäten und Hochschulen: Sie machen mit fast 23.000 Studierenden annähernd 12% der „Bildungsausländer“ in Deutschland aus (Statistisches Bundesamt 2011) und sowohl bei den Studienabsolventen als auch bei den Studienanfängern liegen sie immer noch deutlich an der Spitze. Dementsprechend sind chinesische Lerner und Lerngruppen vergleichsweise häufig Gegenstand von theoretischen Überlegungen und empirischen Untersuchungen zum Lernverhalten (u.a. Yu 2004, Han 2008).

Zu den gängigen Charakterisierungen, die sich in der Literatur zu den Lerngewohnheiten chinesischer Lerner finden, gehören ihre Passivität im Unterricht – Han (2008) spricht von der „stummen Fremdsprache“ –, ihre mangelnde Bereitschaft zur Kooperation und Diskussion, ihr Wunsch nach Lehrerzentriertheit und nach klarer Strukturierung des Unterrichts und der Unterrichtsmaterialien sowie ihre Vorliebe für grammatisches Lernen und ein hoher Perfektionsgrad.¹

Diese Lerngewohnheiten werden – nicht nur von deutschen (z.B. Rössler 1984), sondern gelegentlich auch von chinesischen Fremdsprachendidaktikern – gern als „traditionelles“ Lernen interpretiert, das die Lerntraditionen der konfuzianische Methode (5. Jh. v. Chr.) und diejenigen des Beamtenprüfungssystems der letzten Kaiserdynastie Qing (1644-1912) im 19. Jh. sich fortzusetzen scheinen. Mit Mitschian (1991, 1997) und seinem oben skizzierten soziokulturellen Ansatz liegt es allerdings näher, statt eines statischen, monolithischen Chinabildes mit seinen Generalisierungen dem Einfluss der Veränderungen der letzten Jahre Rechnung zu tragen. Die Öffnung Chinas und seine wirtschaftliche Entwicklung hinterlassen ihre Spuren im Bildungssystem und im Studierverhalten. In unserem Zusammenhang hat die Etablierung bilateraler Beziehungen zwischen Deutschland und China seit den 1980er-Jahren spürbar ihre Auswirkungen auf die Fremdsprachenforschung (Ni 1991) und auf die inhaltliche und fachdidaktische Gestaltung des Germanistikstudiums (Yuan 2009, Wei; Dong 2006). Vor diesem Hintergrund haben sich in jüngerer Zeit naturgemäß die Zielsetzungen und Motivation für das Lernen und das Studium der deutschen Sprache verändert (Qiaoqiao; Mitschian 2012; Thelen 2003), was einen allmählichen Wandel nicht zuletzt auch im Lern- und Studierverhalten erwarten lässt.

¹ Zum Vergleich mit deutschen Studierenden s. etwa Wang 2005.

Des Weiteren müssen die Ergebnisse, die aus empirischen Studien zum Lernverhalten chinesischer Deutschlerner abgeleitet werden, in ihrer Aussagekraft differenziert beurteilt werden: Viele, teilweise anekdotenhafte Einschätzungen stammen von deutschen Lehrkräften (DAAD-Lektoren), deren Perspektive geprägt ist von ihrer eigenen Lernkultur und die nicht immer mit den Einschätzungen chinesischer Lehrer übereinstimmen. Darüber hinaus sind die empirischen Daten, die von chinesischen Deutschlernern selbst stammen, häufig nur mittels Fragebögen erhoben worden, die z.T. vorformulierte suggestive Fragen enthalten. Interviews oder gar kontrollierte Unterrichtsbeobachtungen sind die Ausnahme.²

Um den erwähnten Pauschalisierungen zu entgehen, halte ich es für sinnvoll, die Lehrerfahrungen, die ich an der Universität Kassel mit chinesischen Lernern gemacht habe, differenziert nach ihren Lern- und Studienzielen darzustellen.

3.1 Chinesische Deutschlerner

Es muss vorausgeschickt werden, dass die an den DSH-Kursen teilnehmenden chinesischen Deutschlerner z.T. spürbar unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen mitbringen – je nachdem, ob sie bereits in der Sekundarstufe ihrer Schule Deutsch als 1. oder 2. Fremdsprache gelernt haben, und an welcher Art von Sprachkursen sie in China an einer Hochschule oder einem Sprachenzentrum für den angestrebten Deutschlandaufenthalt vorbereitet worden sind. Die Studierenden sind häufig darauf angewiesen, ihre DSH-Prüfung möglichst schnell, i.d.R. in einem Semester, zu absolvieren, um anschließend ein Fachstudium an einer deutschsprachigen Universität aufnehmen zu können. Ich unterrichte am Sprachenzentrum der Universität Kassel seit sechs Jahren in prüfungsvorbereitenden DSH-Kursen mit durchschnittlich ca. 20 Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern, von denen die chinesischen Lerner regelmäßig in der Überzahl sind.

In meinen Sprachkursen hat sich an Reaktionen von chinesischen Lernern gezeigt, dass sie in der Tat mehrheitlich formbezogenes Lernen vorziehen und demzufolge einen expliziten Grammatikunterricht erwarten – worin sie im Übrigen mit vielen Studierenden aus anderen Herkunftsländern übereinstimmen. Außerdem beteiligen sich chinesische Lerner zunächst mehrheitlich ungern an Unterrichtsdiskussionen, insbesondere wenn diese im Plenum stattfinden. So kommt es nicht selten zu Lerneräußerungen wie: „Wir müssen hier so viel sprechen, das kenne ich gar nicht.“ Es ist allerdings zu beobachten, dass sich einige Lerner recht schnell an ein für sie zunächst ungewohntes aktives Diskussionsverhalten „gewöhnen“ können, und dass sie den für sie neuen Unterrichtsformen offen gegenüberstehen. Dies vor allem dann, wenn diese für sie einsichtig begründet werden (s. Mitschian 1997). Nach meinen Erfahrungen ist es in vielen Fällen hilfreich, wenn Diskussionen zunächst in Partner- oder Gruppenarbeit angeregt werden und wenn dort

² Einen Überblick über neuere Arbeiten gibt Chen 2012.

auch, wo es erwünscht und angebracht ist, explizit auf grammatische Strukturen eingegangen wird.

Allerdings ist nicht zu übersehen, wie stark sich das Kursziel auf die Bereitschaft der Lerner auswirkt, sich auf neue Methoden einzulassen. Der Spielraum ist bei dem deutlich auf die DSH-Prüfung ausgerichteten Sprachenlernen relativ klein. Umso mehr gilt es zu versuchen, einige der bei den chinesischen Lernern ausgeprägten Kenntnisse und Lerngewohnheiten in den Unterricht zu integrieren. So können die zumeist sehr guten Grammatikkenntnisse der chinesischen Studierenden in der Weise genutzt werden, dass sie die Gelegenheit erhalten, selber einzelne Grammatikthemen den übrigen Kommilitonen zu erklären und damit das eigene Selbstbewusstsein zu stärken. In manchen Lernbereichen kann außerdem die bei ihnen prominente Strategie des Auswendiglernens ausgesprochen nützlich sein, wenn es z.B. darum geht, wissenschaftliche Sprachstrukturen einzuüben, die gemäß den Prüfungsanforderungen schriftlich und mündlich beherrscht werden sollen.

Dagegen gibt es andere Lernbereiche, in denen eine gezielte Vermittlung neuer Strategien nicht nur förderlich, sondern beinahe unerlässlich ist. Das Hörverstehen und die mündliche Kommunikation sind typische Beispiele, weil die chinesischen Lerner hier nachweislich Defizite aufweisen. Dabei hat sich herausgestellt, dass es nicht nur lernfördernd ist, die Strategien an Beispielen einzuüben, sondern dass eine Bewusstmachung vor dem Hintergrund des bereits vorhandenen Strategieinventars das Interesse daran wecken kann, grundsätzlich das eigene Lernverhalten in der neuen Umgebung zu überdenken.

In den mündlichen DSH-Prüfungen ist mir in jüngster Zeit vermehrt aufgefallen, dass sich speziell die chinesischen Studierenden als kreativ erweisen, wenn es darum geht, in den ersten Minuten des Prüfungsgesprächs Angaben zur eigenen Person zu machen. Äußerungen wie „Ich bin immer noch Single und auf der Suche nach einer Freundin.“ oder „Ich habe ein bisschen zugenommen, weil ich schon länger keinen Sport mehr treibe.“ sind keine Seltenheit. Sie belegen einmal mehr, dass die individuellen Eigenheiten der Lerner nicht völlig von den kulturspezifischen Prägungen überlagert werden müssen, und dass zumindest einige der Lerner trotz aller Schwierigkeiten mit den neuen Lernformen ihren Spaß am Sprachenlernen nicht verloren haben.

Bei aller Konzentration auf die Prüfungsanforderungen habe ich – mit wechselndem Erfolg – versucht, den Anspruch aufrecht zu erhalten, auch in diesen Sprachkursen nicht nur das Erlernen der Sprache zu fördern, sondern zugleich das Einüben bestimmter Verhaltensweisen und Sozialformen (s. dazu bereits Seel 1986), wobei zu erwähnen ist, dass sich die zurückhaltende, höfliche Art der meisten chinesischen Studierenden oft sehr wohltuend auf das Unterrichtsgeschehen auswirkt.

3.2 Chinesische Masterstudierende

Im Masterstudiengang DaFZ an der Universität Kassel, an dem deutsche und ausländische Bachelor-Absolventen teilnehmen, stammt derzeit der größte Teil der internationalen Studierenden ebenfalls aus China. Der Studiengang umfasst 4 Semester, so dass diese Studierenden i.d.R. zwei Jahre in Deutschland verbringen.

Grundsätzlich wird von allen Studierenden ein hohes Maß an Selbstständigkeit gefordert, nicht nur bei der Zusammenstellung ihres Semesterplans, sondern auch bei der Art des wissenschaftlichen Arbeitens. Dieser hohe Grad an Autonomie ist den chinesischen Studierenden i.d.R. nicht vertraut, da sie an eine stärkere Vorstrukturierung des Studiums in ihrem Heimatland gewöhnt sind. So ist es nur verständlich, dass es einigen von ihnen zunächst ausgesprochen schwer fällt, sich auf die Selbstorganisation einzulassen. Andere sehen es nach meinem Eindruck geradezu als wünschenswert an, die ihnen zugestanden Freiheiten bei der Auswahl von Modulen nutzen zu können – hier sind individuelle Unterschiede ganz offenkundig.

Die aktive Teilnahme an der Kommunikation in den Seminaren ist, im Gegensatz zu den deutschen Teilnehmern, für die chinesischen Studierenden wie auch für einen Teil der übrigen ausländischen Kommilitonen zu Beginn ihres Masterstudiums neu. Dies gilt nicht nur für die Art der Diskussionsführung, sondern teilweise auch für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Viele Studierende agieren deshalb zunächst eher zurückhaltend, was z.T. auf die für sie ungewohnte Diskursituation, auf eventuelle sprachliche Hemmungen (s. die Umfrageergebnisse von Han 2008), aber natürlich auch auf Persönlichkeitsfaktoren zurückzuführen ist. Aus der Perspektive der Dozenten ist es wichtig, das Verhalten auf diese Art zu erklären und nicht vorschnell als Desinteresse oder gar als Unvermögen zu interpretieren (s. Eßer 2006: 12). Zur Überwindung dieser Schwierigkeiten werden im Fachgebiet interkulturelle Trainingskurse angeboten, in denen Aspekte wie Lernstile, Unterrichtsformate, Rollenerwartungen an Dozenten und Studierende sowie Kommunikation und Interaktion in den Lehrveranstaltungen thematisiert werden. In jedem Fall müssen den Studierenden hierfür ausreichend Zeit und Gelegenheit zum Eingewöhnen zugestanden werden.

Auch mit der Art der Präsentationen in Form von freiem Sprechen sind die chinesischen Studierenden kaum vertraut. Sie sind vielmehr daran gewöhnt, ihre Referate einfach vorzulesen. Hier bedarf es einer expliziten Unterstützung in den Bereichen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und der wissenschaftlichen Arbeitstechniken, damit die Studierenden schrittweise genügend Selbstvertrauen gewinnen und ihre oft beschworene Angst überwinden, sich öffentlich zu präsentieren. Ähnliches gilt für die mündlichen Prüfungen, die es in dieser Form für einige Studierende in ihrem Heimatland gar nicht gibt. Nicht ungewöhnlich ist der mehr oder weniger deutlich artikulierte Vorwurf chinesischer Studierender im Anschluss an eine solche Prüfung: „Die Fragen stehen so aber gar nicht im Buch!“ Angesichts dieser enttäuschten Erwartungshaltung und der allgemeinen Unsicherheit der Stu-

dierenden werden mittlerweile verstärkt vorbereitende Prüfungssimulationen durchgeführt.

Aufmerksamkeit verdient das Modul „Unterrichtspraktikum“, in dem die Studierenden nicht nur die Gelegenheit erhalten, in Sprachkursen an verschiedenen Institutionen zu hospitieren, sondern auch eigene Unterrichtssequenzen zu planen, durchzuführen und anhand einer Videoanalyse zu evaluieren. Die damit einhergehende Selbstreflexion führt gerade in den interkulturell zusammengesetzten Gruppen zu fruchtbaren Diskussionen über Lern- und Lehrkulturen und über die Erwartungen, die die einzelnen Studierenden an die Lerngruppe stellen.

Wie erwartet, zeigt sich hier bei den chinesischen Studierenden in besonderem Maße die Tendenz, ihre in China erworbenen Unterrichtserfahrungen, die überwiegend durch Lehrerzentriertheit, die zentrale Stellung des Lehrbuchs, Prüfungsorientierung und formbezogenen Frontalunterricht (s. Mitschian 1991) geprägt worden sind, übertragen zu wollen. Auch dass sie nach Ausweis der Videoaufzeichnungen, die von ihren eigenen Unterrichtsstunden angefertigt worden sind, anfangs eher verhalten und leise sprechen, ist nicht verwunderlich. Sie selbst erklären dieses Verhalten neben dem Hinweis auf ihren kulturellen Hintergrund mit den sprachlichen Schwierigkeiten, derer sie sich bewusst sind. Durch Rollenspiele in kleinen Gruppen konnten immerhin einige von ihnen an Selbstvertrauen hinzugewinnen.

Vergleicht man die chinesischen Studierenden, die sich noch am Anfang ihres Studiums befinden, mit jenen, die bereits in einem höheren Semester studieren, so fallen bei den Letzteren neben den sprachlichen Zuwächsen am ehesten Veränderungen im Interaktionsverhalten und bei den Präsentationen im Seminar ins Auge, wobei natürlich individuelle Unterschiede nicht zu übersehen sind.

In den multikulturell zusammengesetzten Gruppen des Masterstudiengangs hat seit einigen Jahren die Anzahl der deutschsprachigen Studierenden kontinuierlich zugenommen, was z.T. mit der zusätzlichen Spezialisierung des Fachgebiets auf den DaZ-Aspekt zusammenhängt. Nach Aussagen der internationalen Studierenden lässt allerdings die Zusammenarbeit mit den deutschen Muttersprachlern in den Seminaren gelegentlich etwas zu wünschen übrig. Offensichtlich bleiben einige von ihnen gerne unter sich, ein Verhalten, dass man ansonsten eher den ausländischen Studierenden zuschreibt. Der Grund dafür ist darin zu sehen – so die Vermutung von chinesischen Studierenden –, dass sie sich aufgrund ihrer überlegenen sprachlichen Kompetenz bessere Ergebnisse beispielsweise bei der Projektarbeit versprechen. Dies legt nahe, in den Seminaren die Integration dadurch zu fördern, dass unterrichtliche Aspekte der Interkulturalität noch stärker thematisiert werden, wovon nicht zuletzt die deutschsprachigen Studierenden für ihre zukünftige Lehrtätigkeit mit interkulturellen Gruppen profitieren können.

4 Fazit

Die Möglichkeiten, der Lernkultur chinesischer Lernender Rechnung zu tragen, stellen sich in den beiden hier angesprochenen Veranstaltungstypen nicht in gleicher Weise dar. Die jeweiligen Inhalte und Lernziele – auf der einen Seite eine effektive Vorbereitung auf die DSH-Sprachprüfung, auf der anderen Seite die wissenschaftliche Beschäftigung mit Themen und Methoden der DaF-Vermittlung – einschließlich der Abfassung einer Masterarbeit – sind zu unterschiedlich, als dass die Lernenden ihre Lerngewohnheiten in gleicher Weise einbringen könnten. Die entscheidende Rolle in der Berücksichtigung ihrer Lernerfahrungen fällt naturgemäß dem Lehrenden zu. Idealerweise sollte er sich seiner eigenkulturellen Ausbildung bewusst sein und entsprechend verständnisvoll auf von ihm nicht erwartete Formen des Lernverhaltens eingehen. Es ist leicht, einen Katalog von wünschbaren Eigenschaften des guten DaF-Lehrers zu erstellen, zu dem u.a. Vertrautheit mit Methodenvielfalt, interkulturelles Verständnis, Flexibilität und die Bereitschaft zur Diskussion über Lehrinhalte und Lehrverfahren usw. zählen, in der konkreten Unterrichtsgestaltung mit heterogenen Lerngruppen werden seine Lehrerpersönlichkeit und sein Umgang mit den Lernern die entscheidenden Akzente setzen.

Insgesamt sollte man nach meinen Erfahrungen die vermuteten kulturellen Unterschiede nicht überbewerten und erst recht nicht verabsolutieren. Im Fall der chinesischen Lernenden wird man sich angesichts der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandlungen, die in China zu beobachten sind, zunehmend auf veränderte und individuell ausgeprägte Formen von Lernverhalten einstellen müssen. Damit verlieren die gelegentlich geäußerten Fragen, ob die von den Lernenden „mitgebrachte“ Lernkultur veränderbar ist, und inwieweit z.B. Strategien vermittelt werden dürften, die gegen die jeweilige Auslandskultur gerichtet sind (Schmenk 2009), an Brisanz. Mit Eßer halte ich es für erstrebenswert, einen Mittelweg zu finden „zwischen dem Eingehen auf die Bedürfnisse der LernerInnen und einem Beibehalten eigener Unterrichtstechniken und -inhalte“ (Eßer 2006: 9) und dabei Möglichkeiten auszuprobieren, die den oben genannten Prozess der „Interkultur“ befördern.

Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2007): Kultureller Kontext, Forschung, Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Eßer, Ruth; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: Iudicium, 73-81.
- Bolten, Jürgen (2003): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

- Chen, Yu (2012): *Verbessern chinesische Studierende ihre Sprachfähigkeit während des Fachstudiums in Deutschland? Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung sozialer Aspekte*. Frankfurt a.M.; Bern: Peter Lang.
- Eßer, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/3 (<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Esser.pdf>) (25.11.14).
- Fan, Jieping; Li, Luan (2007): Studien zum Motivwandel des Deutschlernens chinesischer Studierender. In: Ammon, Ulrich; Reinbothe, Roswitha; Zhu, Jianhua (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in China. Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: Iudicium, 194-209.
- Han, Wei (2008): Warum ist der Mund schwer aufzumachen? – Eine empirische Untersuchung der Sprechunfähigkeit der chinesischen Deutschlerner unter sozio-kulturellem und psychologischem Aspekt. In: Zhu, Jianhua; Fluck, Hans-R.; Hoberg, Rudolf (Hrsg.) (2006): *Interkulturelle Kommunikation Deutsch-Chinesisch. Kolloquium zu Ehren von Siegfried Grosse, 25.11.-27.11.2004, Shanghai*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 406-417.
- Königs, Frank G. (koord.) (2014): Themenschwerpunkt: Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 43 (1).
- Mitschian, Haymo (1991): *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutschals-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Mitschian, Haymo (1997): „Traditionelles“ Lernen in China. In: Wolff, Armin; Schleyer, Walter (Hrsg.): *Fach- und Sprachunterricht. Gemeinsamkeiten und Unterschiede. – Studiengänge Deutsch als Fremdsprache: Von der Theorie zur Praxis*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 43. Regensburg: FaDaF, 393-407.
- Ni, Jenf (1991): Einflüsse der ausländischen Fremdsprachenforschung auf China. Ein fachdidaktischer Rück- und Ausblick auf die chinesische Fremdsprachenforschung, mit dem Akzent der gegenwärtigen DaF-Forschung. In: *Info DaF* 18 (2), 208-214.
- Qiaoqiao, Bao; Mitschian, Haymo (2012): Deutsch als Fremdsprache an chinesischen Schulen. Hintergründe und Thesen zu den Ursachen eines Booms. In: *Info DaF* 39 (1), 52-57.
- Rössler, Helmut (1984): Aspekte des Lernens und Lehrens an einer chinesischen Hochschule. Am Beispiel der der 1. Fremdsprachenhochschule Beijing. In: Müller, Bernd-Dietrich; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Praxisprobleme im Sprachunterricht*. München: Iudicium, 49-75.
- Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachdidaktischen Forschung. In: *FLuL* 43 (1), 36-50.
- Schmenk, Barbara (2009): Kulturelle und soziale Aspekte von Lernstrategien und individuellem Strategiegebrauch. In: *FLuL* 38, 70-88.

- Seel, Peter C. (1986): Angepaßte Unterrichtsformen – Ein Problem der Wahrnehmung und Thematisierung von ‚Lehr-/Lerngewohnheiten‘. In: Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (Hrsg.): *Methodentransfer oder angepaßte Unterrichtsformen*. München: Goethe-Institut, 9-20.
- Thelen, Gabriele (2003): *Chinesische Fremdsprachenstudierende im Modernisierungsprozess der VR China – eine empirische Studie*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 67. Regensburg: FaDaF.
- Wang, Zhiyang (2005): *Individuelle Differenzen und Lernpräferenzen. Eine vergleichende Untersuchung bei Studierenden zwischen Deutschland und China*. Diss. Marburg: Tectum.
- Wei, Yuqing; Dong, Qinwen (2006): Germanistikstudium an 28 chinesischen Hochschulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung I/II. In: Zhang, Guoshing; Yang, Guangzheng (Hrsg.): *Empirische Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht. Berichte aus China*. Marburg: Tectum, 1-18; 19-37.
- Yu, Xuemei (2004): *Interkulturelle Orientierung in DaF-Lehrwerken für China: eine inhaltsbezogene Analyse*. München: Iudicium.
- Yuan, Li (2009): Umstrukturierung des Deutschstudiums in China – am Beispiel der ‚German Studies‘ an der Zhejiang Universität in Hangzhou. In: *Zielsprache Deutsch* 36, 61-72.

Lernkultur im Deutschunterricht im iranischen Schulkontext: Form und Inhalt als Herausforderung. Regionale Lehrwerke für regionale Lernkultur

Mostafa Maleki (Teheran, Iran)

1 Einleitung

Waren anfangs die Kulturvermittlung und Landeskunde Aspekte des Fremdsprachenlernens bei der Entwicklung des Faches „Deutsch als Fremdsprache“, wurde dieser Aspekt in den letzten Jahren selbst zu einer eigenen Disziplin (vgl. Koreik 2009: 4). Der Fremdsprachenunterricht wird dementsprechend als ein geeignetes Instrument gesehen, sprachliche und soziokulturelle Kenntnisse und interkulturelle Kompetenzen zu verbessern. Anders gesagt, die Fremdsprache – hier die deutsche Sprache – kann nicht als ein Selbstzweck gesehen werden, sondern wird im Zusammenhang mit ihren kulturellen Komponenten vermittelt. Der Fremdsprachenunterricht im Ausland bedeutet somit Konfrontation mit *regionalen Lehr- und*

Lernkulturen. Diese Auffassung beeinflusst die Fremdsprachenpolitik unterschiedlicher Lernkulturen.

Der Begriff *Lernkultur* besitzt eine zentrale Bedeutung in einem fremdsprachenpolitischen Lernkontext wie im Iran. Was die Lernkultur angeht, muss man zwischen zwei Bezugsbereichen unterscheiden: Zum einen wird Lernkultur im Vergleich zur „Belehrungskultur“ (vgl. Kretzenbacher 2004) thematisiert, also mit einer methodisch-didaktischen Bedeutung im Zeichen der unterschiedlichen Lernformen. Zum anderen wird Lernkultur aus einer kulturellen und pädagogischen Perspektive gesehen (vgl. Wojtaszek 2011, Hill et al. 2008, McKeon 1994, Robinson-Stuart et al. 1996). In der zuletzt angesprochenen Diskussion finden sich mitunter gewisse Berührungsängste im Umgang mit der Fremdsprachenvermittlung in einem Kontext, wo das Lernen einer Fremdsprache in eine bestimmte Bildungs- und Erziehungspolitik eingebunden werden soll. Wie geht man damit um?

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, das Deutschegebot an iranischen Schulen zu thematisieren, und zwar aus der Perspektive der „Lernkultur“ und deren institutioneller Rahmenbedingungen. Dabei wird der Begriff Lernkultur aus zwei Perspektiven betrachtet: Zum einen geht es um eine traditionelle Auffassung vom Fremdsprachenunterricht in Form eines klassischen Präsenzunterrichts, der unter der Regie einer lehrenden Person stattfindet. Die Bedeutung der Lernkultur aus der Sicht der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht stellt zum anderen eine Herausforderung für den iranischen Kulturkontext dar.

Im Anschluss an diese Diskussion wird die Konzeption der regionalen Lehrwerke kurz thematisiert und die Frage gestellt, ob und wie diese als eine Lösung zum Ausbau der Vermittlung der deutschen Sprache und der Optimierung der bestehenden Unterrichtsangebote an iranischen Schulen gelten kann.

2 Fremdsprachenunterricht als (inter-)kulturelle Bildungsentscheidung

Die Entscheidung, ob und welche Fremdsprache als ein Schulfach oder eine akademische Disziplin in einem Land unterrichtet wird/werden soll, ist weniger eine rein akademische Frage als ein Aspekt der Regierungspolitik zur fremdsprachlichen Unterrichtspraxis. Landeskundliche Berücksichtigungen in der Bildungs- und Erziehungspolitik, besonders aus einer altersbezogenen Perspektive in der Schule, gelten z.B. als eine der großen Herausforderungen für das Deutschegebot in den Ländern, in denen die Alltagskultur eine mehr oder weniger große Differenz zur Zielgesellschaft aufweist. Die Präsenz der Fremdsprachen in einem Land wird deshalb von verschiedenen Seiten unterschiedlich bewertet. In Europa besteht z.B. Konsens darüber, dass das Lernen von Fremdsprachen heutzutage einen großen Beitrag zum Erfolg von Bildung und Forschung leisten soll: Die Entwicklung institutionsspezifischer Sprachenpolitik, die Einführung der Themen wie „Mehrsprachigkeit“ in der Bildungspolitik und die Förderung der Sprachenzentren in-

nerhalb der Hochschule gehören zu den fremdsprachenfördernden Maßnahmen, die eine strategische Positionierung des Bildungsstandorts des jeweiligen Landes in einer Wettbewerbsdynamik sichern sollen (vgl. Ehlich 2009, Cooper 1989).

Wenn wir die Situation des Fremdsprachenunterrichts im Iran betrachten, können wir ein Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Kultur feststellen (vgl. Haghani 2009). Aufgrund der seit Jahrzehnten bestehenden Kontakte zwischen Deutschen und Iranern besitzt die deutsche Sprache eine historische und bildungsrelevante Bedeutung im Iran. Deutsch wird – erst nach der Schule – in fünf Universitäten im Iran mit unterschiedlichen Schwerpunkten als Studiengang angeboten, und zwar in Bachelor-, Master-, und PhD-Programmen. Außerhalb des Universitätsbereiches wird die deutsche Sprache in zahlreichen Sprachinstituten vermittelt. Allein im DSIT¹ (Deutsches Sprachinstitut Teheran) wurden im Jahr 2013 etwa 6.000 Einschreibungen registriert.

Obwohl dem Deutschangebot im Iran auf der Hochschulebene, also für Erwachsene, außer den allgemeinen fremdsprachenpolitischen Bedingungen keine weiteren großen kulturpolitischen Bedenken im Weg stehen, wird die Vermittlung der Fremdsprache für Kinder, wenn überhaupt, nur eingeschränkt angeboten.² Das Lernen der deutschen Sprache bedeutet für Kinder die Begegnung mit vielen fremden Kulturkomponenten, die die Entwicklung der Identität in einem kritischen Alter in der Schule mit beeinflussen können. Ausgehend von dieser Auffassung war das Thema „Fremdsprache in der Schule“ im iranischen Kontext im Laufe der Zeit von unterschiedlichen Einstellungs- und Meinungsprägungen gekennzeichnet (vgl. Haghani 2009). Will man den DaF-Unterricht in iranischen Schulen thematisieren, kommt dem Thema vor allem eine besondere (inter-)kulturelle Bedeutung zu. Die zentral gesteuerte Bildungspolitik in der Schule erschwert aber generell oft den Einsatz einer interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik.

Entscheidungsträger für die Fremdsprachenangebote in iranischen Schulen ist der sogenannte „Hohe Rat für Bildung und Erziehung“, der die allgemeinen Richtlinien aufstellt und das nationale Bildungskonzept untersucht. Dabei werden vor allem auch Grundlagen einer islamischen Bildung und Erziehung beachtet. Die Grundprinzipien befolgen eigentlich ein „islamisch-iranisches Modell für den Fortschritt“, das vom „Hohen Rat der Kulturrevolution“ betreut wird. Der Hohe Rat für Bildung und Erziehung hat insgesamt neben Arabisch auch die Vermittlung der sechs wichtigsten Fremdsprachen, Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch und Italienisch, verabschiedet und bewilligt. Generell sind es aber Englisch, aufgrund des internationalen Status, und Arabisch, als Sprache der Religion, die in iranischen Schulen als Pflichtfächer vertreten sind. Deutsch, Französisch und auch Italienisch werden in ein paar staatlichen Schulen in Teheran als fakultative Fächer angeboten. Die Schüler können freiwillig am Unterricht teil-

¹ <http://www.dsit.org.ir>.

² Mehr dazu in den folgenden Kapiteln.

nehmen. Für diese Sprachen gibt es Lehrbücher. Viele Schüler wählen die englische Sprache als Fremdsprache in der Schule. Sollte an einer Schule das Interesse bestehen und sollten genug Schüler eine andere Fremdsprache wie Deutsch wählen, kann die Schule Lehrkräfte dafür einsetzen, und so kann der Deutschunterricht stattfinden (vgl. Interview mit Bahram Mohamadian im Dez. 2013). Mit der Zusammenarbeit mit dem „Iran Language Institut“³ werden dann die Lehrkräfte bereitgestellt. Die Lehrbücher werden vom Ministerium für Bildung und Erziehung angeboten. Auch Deutsch wird in einigen wenigen Privatschulen angeboten. Das Angebot besteht jedoch nur in Großstädten wie Teheran und Isfahan.

3 Lernkultur als eine Herausforderung

Die Fremdsprachenpolitik aus der Sicht der Lernkultur wurde wenig als Diskussionsgegenstand in wissenschaftlich fundierten Kontexten betrachtet. Wie auch in der Einleitung erwähnt, lässt sich Lernkultur in zweierlei Hinsicht thematisieren, wenn man das Deutschangebot im iranischen schulischen Kontext aufgreifen will. Der Begriff umfasst nicht nur Schwerpunkte wie Zielkultur und Landeskunde im Zeichen der „interkulturellen Kompetenz“ (*Inhalt*), sondern auch didaktisch-methodische Überlegungen wie den „kommunikativen Konstruktivismus“ im Vergleich zu einer Belehrungskultur (*Form*). Die inhaltliche Dimension dieses Themas mag genauso wichtig sein wie seine didaktisch-methodische. Die Kulturvermittlung hat allerdings oft verhindert, dass das Deutschangebot in den iranischen Schulen entsprechend in den bildungspolitischen Diskurs eingeführt wird.

Lernkultur als Form: Im aktuellen didaktischen Diskurs wird derzeit auf den *kommunikativen Fremdsprachenunterricht* hingewiesen und außerdem der Einsatz neuer Medien verstärkt über die folgenden Themen diskutiert und geforscht: „Autonomes Fremdsprachenlernen und selbstgesteuertes Lernen“ (vgl. Rampillon 2003, Schmelter 2004), „Frühes Fremdsprachenlernen“, „E-Learning und Blended Learning“ (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003), „Forschendes Lernen“ (vgl. Boeckmann; Feigel-Bogenreiter 2010) und die Fähigkeit zur „eigenständigen Regulation von Lernprozessen und retrospektive Darstellung des Lernweges“ (vgl. z.B. Knowles 1975, Weinert 1982), Gruppen- und Projektunterricht (Minuth 2012). Sie sind eine Reihe von Lernformen, die sich im Laufe der Zeit im und für den Bereich Fremdsprachenlernen entwickelt und *neue Lernkulturen* mit sich gebracht haben.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit sich diese Lernformen im iranischen Lernkontext entwickelt haben? Obwohl in den letzten Jahren Initiativen für den Einsatz der kommunikativen Ansätze ergriffen worden sind, verzögert das seit Jahren inputgesteuerte Bildungssystem den Weg zur lernerorientierten Lernkultur.

³ Mehr zum „Iran Language Institute“ unter: <http://ili.ir/Default.aspx?tabid=113>.

Lernkultur als Inhalt: Landeskundliche Berücksichtigungen in der Bildungs- und Erziehungspolitik gelten als eine große Herausforderung für das Deutschangebot in den Ländern, in denen der Alltag und die Kultur eine große Differenz zur Zielgesellschaft aufweisen. Diese kulturelle Sensibilität wird gestärkt, wenn das Lehren und Lernen einer neuen Kultur bzw. die Begegnung mit einem neuen Kulturangebot bei einer Altersgruppe stattfindet, die (fremde) Dinge in ihrem Umfeld schnell kennenlernen und auch übernehmen kann. Das Thema Fremdsprachenlernen und die damit verbundene Kulturvermittlung werden deswegen oft in einem pädagogischen Diskurs aufgefasst. *Kulturspezifische Inputs*, die durch den Deutschunterricht vermittelt werden können, sorgen dafür, dass das Deutschangebot im schulischen Kontext seitens der (gesteuerten) Pädagogik und der Institution mit Einschränkungen verbunden ist/sein soll.

Hierzu lassen sich zwei Ansichten unterscheiden: Zum einen ist es kaum bestrittbar, dass eine Fremdsprache weniger ein Selbstzweck ist, sondern vielmehr ein Werkzeug, das dabei weiterhilft, einen (oder unterschiedliche) Zweck/e zu verfolgen. Zum anderen fordert der Deutschunterricht für ausländische Schüler im einheimischen Lernkontext eine spezielle Lernkultur, die möglichst viele Aspekte der aktuellen Methodologie im Fremdsprachenunterricht abdeckt und die landeskundlichen Inhalte vermittelt, zugleich aber auch die einheimischen Anforderungen in Sachen Kulturvermittlung, kulturspezifische Themen usw. berücksichtigt.

Auf den Iran bezogen scheint dieser Umstand daher einerseits sicherzustellen, dass es sich nicht um ein traditionelles Unterrichtsgeschehen handelt, in dem die deutsche Sprache ausschließlich als Unterrichtsgegenstand fungiert, sondern es soll eine Lernsituation hergestellt werden, in der der Unterricht handlungsorientiert, kommunikativ und interkulturell ausgerichtet verläuft.

Das auf die *Lernkultur* zurückführbare generelle Problem der Kulturdifferenzen gilt für alle „westlichen“ Fremdsprachen im Iran. Für alle weiteren Fremdsprachen außer dem Englischen und dem Arabischen stellt sich zusätzlich die grundlegende Frage des „Warum?“. Gibt es genug Motive und Gründe für das Deutschangebot in iranischen Schulen? Das Thema Motivation für DaF im iranischen Kontext ist fast nicht behandelt worden, und es fehlen empirische Forschungen diesbezüglich. Die Auf- und Abwertung des Deutschangebots im Iran – und hier im Schulkontext – benötigt eine zuverlässige Beschreibung der Motivationsfaktoren. Es ist insofern wichtig, diese Forschungslücke zu schließen. Außerdem stellt sich ebenso die Frage, welche Maßnahmen ergriffen werden können, um diese Motivation überhaupt zu bewirken. Genau diese Fragestellung führt zur Überlegung, ob und wie die regionalen Lehrwerke zu dieser Motivationsbildung beitragen können. Jegliche Überlegungen setzen aber immer voraus, dass der Fremdsprachenunterricht und dessen Relevanz für die persönliche Entwicklung und berufliche Zukunft der Schüler von der Bildungspolitik anerkannt und unterstützt wird. Dies scheint aber bei der iranischen Lernkultur und Bildungspolitik

nicht genügend der Fall zu sein. Die Gründe dafür werden im Folgenden genauer erläutert.

Was den Zweck des Deutschlernens angeht, muss man hier anmerken, dass im Iran Deutsch i.d.R. erst nach der Schule gelernt wird und damit immer einen wissenschaftlichen Bezug hat. Insofern scheint die iranische Politik hier auch kohärent zu sein. Aber die Sprache dient selten dazu, nur Fachbücher zu lesen. Sprache soll ermöglichen, sich selbst auszudrücken und andere zu verstehen. Diese Erkenntnis zusammen mit der Forderung, die interkulturelle Komponente in Sprachlehrwerken zu berücksichtigen, würde bezogen auf den Iran bedeuten, dass die behandelten Themen sowohl den Iran als auch Deutschland abdecken sollten. In Sprachlehrbüchern sollte die Sprache anhand von Alltagsgeschichten Jugendlicher erlernt werden, indem man z.B. erzählt, welche Hobbies (Sport, Musik, Lesen) ein deutscher Jugendlicher hat und welchen Aktivitäten er tagsüber folgt. Damit soll den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden, auch Deutsch zu sprechen und zwar über die Dinge, über die sie sprechen wollen.

Die zuletzt erwähnte Problematik führt zu folgender Überlegung: Ob und wie kann ein regionales Lehrwerk dabei helfen, dass einerseits die Skepsis bzw. der Widerstand seitens der Politik überwunden wird, und es andererseits den Anforderungen einer interkulturell ausgerichteten Fremdsprachendidaktik gerecht wird. Fraglich sind in diesem Zusammenhang sicherlich zwei Aspekte:

- Lässt sich ein regionales DaF- Lehrwerk im Iran entwickeln, und wenn ja, wie?
- Wie kann dabei eine Trennung der sprachlichen und kulturellen Komponenten erzielt werden?

4 Regionale Lehrwerke für eine regionale Lernkultur – die Situation im Iran

Das Thema Deutschunterricht in der Schule taucht oft im Zusammenhang mit der Arbeit mit den passenden Lehrwerken im Iran auf (vgl. Dousteh Zadeh 2006: 176). Nach der islamischen Revolution im Jahr 1979 und der anschließenden „Kulturrevolution“ wurde im Iran ein Überprüfungsverfahren in zahlreichen Bereichen, unter anderem im Hochschulsektor, eingeleitet. Infolgedessen kamen grundlegende Bildungsreformen zustande. Die Bearbeitung von Lehrbüchern war von diesem Prozess nicht ausgeschlossen. Zuständig für das Schulfach Deutsch ist das Ministerium für Bildung und Erziehung, welches auch die Konzeption fremdsprachlicher Bildung in der Schule und die Entwicklung von Curricula dafür durchführt. In diesem Reformprozess mussten die Deutschbücher nach Prinzipien der neuen Hochschulpolitik bearbeitet und weiterentwickelt werden. Drei Grundprinzipien dabei waren (vgl. Dousteh Zadeh 2005: 176):

1. Erwerb der deutschen Sprache für das Kennenlernen einer neuen Welt.
2. Erkunden einer neuen Welt bzgl. der Wissenschaft, Technik, Politik etc.
3. Das Kennenlernen neuer Tendenzen für den Fortschritt in der Wissenschaft, besonders das Gewinnen von Einsichten in den Technik- und Wissenschaftsbetrieb durch die deutsche Sprache.

„Das Kennenlernen einer neuen Welt“ stand im Mittelpunkt der Zielsetzung. Wie aber dies genau durch das Lernen der Fremdsprache zu erreichen ist, wurde kaum ausdiskutiert. Hier stellt sich daher die Frage, inwieweit die getroffenen bildungspolitischen Entscheidungen heutzutage auf fachdidaktischen Erkenntnissen beruhen. Wie kann „das Kennenlernen einer neuen Welt“ mit der Befürchtung in Einklang stehen, dass die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Schüler beim Fremdsprachenlernen beeinflusst werden? Diese Verhältnisse rücken außerdem die Frage ins Blickfeld, ob und wie die mit der Fremdsprachenvermittlung einhergehende „Kulturvermittlung“ missverstanden wird, und wie die eventuellen Missverständnisse beseitigt werden können.

Zuständig für die Erstellung der Lehrbücher im Iran ist die „Organisation for Educational Research and Planning (OERP)“, welche dem iranischen Ministerium für Bildung und Erziehung angeschlossen ist. Jahrelang herrschte im iranischen Schulkontext ein grammatisch-didaktisch orientierter Fremdsprachenunterricht. Sehr wenige Schüler können sich daher nach der Schulzeit und vor der Aufnahme an der Universität in der englischen Sprache ausdrücken. Das zwingt viele Studenten, sich an privaten Sprachschulen anzumelden, um die nötigen Sprachkenntnisse für das Studium im Iran oder im Ausland zu erwerben.

Nach 27 Jahren habe man 2013 Änderungen für den Fremdsprachenunterricht vorgenommen: Es geht um ein „Learning Package for Foreign Languages“, bei dem der „Self-believing, Active, Value-based Communicative Approach“ (Anani Sarab 2013) angestrebt wird. Man verfolge eine audiolinguale und auch kommunikative Methode und hat dem Lehrbuch zusätzliche Materialien wie CDs, Arbeitsbücher usw. hinzugefügt. Aktive Teilnahme der Schüler am Unterricht, Gruppenarbeit und die Rolle des Lehrers als der Leiter sollten im Mittelpunkt des neuen Ansatzes stehen. Mit dem „Self-believing“ sei das Erlangen eines Selbstwertgefühls gemeint, das den Lernenden ermutigt, sich auszudrücken und zu kommunizieren. Dabei sollte auch eine Selbstschätzung im Hinblick auf Identität und nationale, soziale und religiöse Wertvorstellungen erreicht werden (vgl. Anani Sarab 2013).

In staatlichen Schulen

Für die Schüler ab dem siebten Schuljahr wurde das Lehrwerk „Wir lernen Deutsch“ erstellt. Die Siebtklässler fangen meist bei null an, Deutsch zu lernen.

Das Lehrwerk besteht aus drei Lehrbüchern für das siebte, achte und neunte Schuljahr. Die drei Lehrbücher sollen die Schüler nutzen, um bis „zu einem bestimmten Niveau“ Deutsch zu lernen. Die Schüler sollen lernen, später in der jeweiligen Fremdsprachen über allgemeine Sachen im Alltag zu kommunizieren (vgl. Anani Sarab 2013).

Ohne auf eine Analyse des Lehrwerkes eingehen zu wollen, wird im Folgenden der Aspekt „Landeskunde“ anhand einiger ausgewählter Beispiele aus diesem Buch kurz behandelt. Das Lehrwerk richtet sich an die iranischen Schüler ab der siebten Klasse, die sich zwischen den drei angebotenen Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch für die deutsche Sprache entschieden haben. Das Kursbuch enthält Textpassagen, die zumeist recht lang sind und so den Kompetenzen der Sprachlernanfänger nicht gerecht werden. Die abgebildeten Personen sind meist zugleich die Hauptpersonen in dem gesamten Lehrwerk. Es scheinen hier Veränderungen in der Methodik vorgenommen worden zu sein. Man sieht mehr Bilder, mehr Themen und Kommunikation im Lehrbuch. Inhaltlich kann man aber auf den ersten Blick feststellen, dass das Lehrbuch eine stark ausgangsorientierte Landeskunde beinhaltet.



Abb. 1: Wir lernen Deutsch 3⁴


	Und du, Sahra? Was liest du?
Sahra:	Ich liebe Geschichtsbücher. Und was macht ihr freitags?
Farsaneh:	Ganz einfach. Fernsehen und Radio hören

Abb. 2: Wir lernen Deutsch 3, S. 28

Bei einem Dialog tauschen sich *Sara* und *Farsaneh* über ihre Hobbies aus und darüber, wie sie ihre Zeit am Wochenende verbringen werden. Man hat im Iran am Donnerstag und besonders am *Freitag* das Wochenende. Ein iranischer Schüler im Deutschunterricht würde sich aber eher dafür interessieren, wann das Wochenende in Deutschland ist und welchen Hobbies ein deutscher Jugendlicher am Wochenende nachgeht. Er/Sie würde auch ein paar deutsche Namen/Vornamen kennenlernen wollen. Hier sieht man aber den Dialog zwischen zwei iranischen Figuren mit iranischen Namen.

⁴ Die im Artikel verwendeten Abbildungen haben im Original dieselbe geringe Druckqualität.

Frau Schneider



28 - Frau Schneider, Erhards Mutter, hat eben das ganze Haus aufgeräumt, weil ihr Mann am selben Abend eine wichtige Besprechung hat.

Deshalb dürfen Erhard und Günther nicht auf dem Dachboden arbeiten. Sie sollen runterkommen.	Frau Schneider ruft:
--	----------------------------

Abb. 3: Wir lernen Deutsch 1, S. 64

In der Abb. 3 wurde zwar ein deutscher Familienname gewählt, das Foto von Frau Schneider scheint jedoch nicht zu passen. Außerdem kann das Aufräumen des Hauses von der Mutter wegen der Besprechung des Vaters am Abend durchaus negativ interpretiert werden, indem die Rolle der Frau in der iranischen Gesellschaft herabgesetzt würde. Man hätte deswegen ein anderes Motiv wählen können. Es stellt sich auch die Frage, ob das Thema ein modernes und das Foto ein realistisches sind.

- 3. Mögen Sie Omelett?**
(Magst du Omelett?)
Ja, natürlich, Omelett mag ich gern. Ich esse immer Omelett.
- a) Brot
 - b) Käse
 - c) Eier
 - d) Gemüse
 - e) Fleisch
 - f) Suppe
 - g) Butter

Abb. 4: Wir lernen Deutsch 3, Beispiel

Obwohl „Omelett“ auch international als ein Gericht mehr oder weniger bekannt ist, bezeichnet das Wort „Omelett“ in dieser Ausgabe ein iranisches Essen, das aus Eiern und Tomaten gemacht wird und oft als eine einfache, aufwandslose Mahlzeit gilt. Erstens hätte man hier die Deutschlernenden mehr mit der deutschen Küche vertraut machen können. Zweitens hätte man hier ein besseres Beispiel wählen sollen. Das Gericht „Omelett“ wird in der Alltagssprache oft als ein sehr einfaches Essen erwähnt, das ohne Aufwand anzurichten ist und die iranische Küche kaum repräsentiert.

Das Alphabet - Die Buchstaben - Die Umlaute 6C

- 1. Können Sie das buchstabieren?**
A: Hallo, ich möchte ein Telefongespräch nach Haschtapar.
B: Wie heißt die Stadt?
A: Haschtapar.
B: Und wo ist das?
A: In Nordiran.
B: Können Sie den Namen buchstabieren?
A: Natürlich!
Kannst du das auch buchstabieren?

- 2. Wann? (Um wie viel Uhr ...?)**
Es ist acht Uhr.



Abb. 5: Wir lernen Deutsch 1, S. 55



Abb. 6: Wir lernen Deutsch 2, S. 35

In diesem Dialog und auch bei der Iran-Landkarte geht es um die iranischen Städte. Die iranischen Schüler haben bereits mindestens beim Geographie-Unterricht in der Schule etwas über die iranischen Städte erfahren und diese kennengelernt. Die Wiederholung im Deutschunterricht mag da etwas langweilig sein. Obwohl man in diesem Lehrbuch auch Dialoge über oder Landkarten aus Deutschland sieht, scheint aber die Landeskunde der Ausgangssprache und -kultur dominant zu sein.

Wie aus diesen Beispielen ersichtlich wird, scheinen die oben erwähnten Prinzipien keine Entsprechung in der Realität aufzuweisen: Es gibt in staatlichen Schulen nur in geringem Maß ein Deutschangebot, und wenn überhaupt, scheint dies didaktisch-methodisch nicht genügend reflektiert zu sein. Laut der wissenschaftlichen Diskurse wird aber Landeskunde oft als integrierter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts gesehen. Die landeskundlichen Gegenstände aus der Zielkultur könnten zur interkulturellen Kompetenz der Schüler beitragen. Mit dem Fremdsprachenlernen sucht man den Zugang zu einer anderen Kultur, und der Unterricht in einer Fremdsprache ist daher notwendig interkulturell (vgl. Krumm 1994: 28). Obwohl das Lehrbuch in vielerlei Hinsicht kritikwürdig ist, wurde hier bei diesen sehr einfachen Beispielen auf kulturspezifische Gesichtspunkte hinzuweisen versucht. Allerdings muss man sich hier die Frage stellen, ob das Lehrwerk die grundsätzlichen Ziele des Fremdsprachenlernens für die Vermittlung der vier Fertigkeiten berücksichtigt hat. Darf/kann man das Lehrbuch „Wir lernen Deutsch“ als ein *regionales Lehrbuch* bezeichnen? Die Antwort lautet „Nein“. Was macht aber ein regionales Lehrwerk aus?

In der Literatur findet man unterschiedliche Definitionen (vgl. Nestvogel 1991). Anfangs, vor allem in den 1960er-Jahren, wurden im Zuge des Kolonialismus zwar die „einheimische Lehr- und Lerntraditionen“ stark verdrängt, um durch den Transfer der Lehrwerke bestimmte Bildungsziele zu erreichen. In den darauffolgenden Jahrzehnten und beim Eintritt der kommunikativen und anschließend interkulturellen Ansätze im Fremdsprachendidaktik kamen aber neue

Ansichten hinzu (vgl. Breitung; Lattaro 2001). Osterloh (1978: 191f.) vertritt z.B. in den 1990er-Jahren die Meinung, dass die Fremdsprache „primär ein Instrument zur Bewältigung der eigenen Situation und Fortbildung der eigenen Identität“ sei. Dabei hat sich die Diskussion über die Regionalisierung der Lehrmethoden und Materialien im Fremdsprachenunterricht erweitert. Die neuen Perspektiven richteten sich an die regionale Spezifik des Lernens und Lehrens. Dadurch entstand die kritische Haltung gegenüber einem „Export“ der Deutschlehrwerke in andere Lehr- und Lerntraditionen, und das Thema „regionale Lehrwerke“, die Entwicklung eigenständiger Curricula, die sich an den Zielen und Traditionen des jeweiligen nationalen Bildungssystems orientierten, gewannen an Bedeutung. Während die *Regionalisierung* zunächst als „herablassende Anpassung“ an lokale Bedingungen missverstanden wurde, brachten neue interkulturelle Gesichtspunkte im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) die „Partnerschaften“ als die Voraussetzung für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht ins Spiel. Bei der Lehrwerkentwicklung wurde immer mehr auf kulturspezifische Themen und sogar einheimische Wertvorstellungen geachtet (mehr dazu Breitung; Lattaro 2001). Zu den Ansatzpunkten für die Kritik an den globalen Lehrwerken sei die Tatsache genannt, dass diese Lehrbücher sich nicht an „bildungspolitischen und gesellschaftlichen Orientierungen der Einsatzländer“ orientieren. Sie berücksichtigen weder den allgemeinen Bedarf, noch die Interessen und Wünsche der Lernenden. Ein weiterer Kritikpunkt gegenüber den universalistischen Lehrwerken ist, dass sie die einheimischen Lehrer mit anderen didaktischen Erfahrungen aufgrund anderer Lerntraditionen außer Acht lassen. Vor allem mit dem Einsatz des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht kamen andere Kritikpunkte gegenüber den globalen bzw. „universalistischen“ Lehrbüchern auf: wie die Präsentation anderer Traditionen und Wertvorstellungen als die für das Einsatzland geeigneten, die fehlende Berücksichtigung der Unterrichtsziele, -inhalte und -methoden sowie die Missachtung der morphologischen, syntaktischen und semantischen Differenzen und die Gemeinsamkeiten mit der Ausgangssprache (vgl. Krumm 2001, Breitung; Lattaro 2001).

Unter diesen Bedingungen muss der Deutschunterricht in den iranischen Schulen den Aufbau bzw. die Weiterentwicklung zielgruppenspezifischer und regional konzipierter Lehrwerke fordern, sich den hiesigen Normen und kulturellen Inhaltsaspekten und einheimischen Lehr- und Lerntraditionen anpassen. Das Lehrwerk sollte aber mit allen entscheidenden Faktoren des Unterrichtsprozesses vernetzt sein (vgl. Krumm 1999: 119). Rein sprachpraktisch kommt hinzu, dass regionale Lehrwerke den Vorteil haben, dass sie die Fallstricke der Grammatik so erklären, wie es der lokale Sprachlerner empfindet. Ein DaF-Buch aus Deutschland ist für Deutschlerner aus aller Welt konzipiert und würde nicht individuell auf die Bedürfnisse iranischer Deutschlernender eingehen. Hinzu kommt, dass man beim Zuschnitt auf eine Sprachlernergruppe auch den Lernfortschritt verbessern

kann. Das spart nicht nur Zeit beim Sprachenlernen, sondern erhöht auch die Motivation, weil man einen Fortschritt sieht.

Das Thema Landeskunde und die Kulturvermittlung sind ein Teil eines großen komplexen Funktionsgefüges, das bei der Erarbeitung eines Lehrwerkes berücksichtigt werden muss. Auf den Iran bezogen wäre es gut, wenn ein Lehrwerk einerseits den iranischen Alltag auf Deutsch beschreibt, also durchaus auch im Sinne der iranischen Bildungspolitik. Die Kinder müssen auch darüber reden können, wie ein Moscheebesuch vor sich geht oder welche Feste sie feiern. Andererseits muss das Buch aber zeigen, womit sich deutsche Jugendliche beschäftigen, z.B., dass man die Oma besuchen muss, weil sie meist nicht im selben Haus wohnt, dass man Sport treibt, sich für Rap-Musik interessiert etc. Wenn Sprache mit interkultureller Kompetenz Hand in Hand gehen soll, müssen das Vokabular und die Sprachkompetenz erlauben, sowohl über die Lebenswirklichkeit im Iran als auch über die Lebenswirklichkeit in Deutschland zu sprechen. In solch einem Konzept könnte die Sprache ihre Funktion als Brücke zwischen den Kulturen erfüllen.

In einigen privaten Schulen

Zusammenfassend kann man feststellen, dass es die Bereitschaft und das Interesse im Iran gibt, Deutsch an iranischen Schulen anzubieten. Dieser Prozess war jedoch hauptsächlich in den privaten Schulen im Iran möglich. Sie sind zwar an das Bildungsministerium gebunden, erlauben sich aber mehr Freiräume in Sachen Lehrpläne oder Curriculum. In staatlichen Schulen wäre dies nicht möglich, solange die jetzige Haltung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht in der Schule vorherrscht. Eine Lösung dafür wäre die Entwicklung von regionalen Lehrwerken, deren Verwirklichung eine Partnerschaft mit den deutschen Deutschanbietern – wie dem Goethe-Institut – oder deutschen Schulen voraussetzt. Man suchte nach einer Offenheit und wurde in manchen privaten Schulen fündig: Die „Partnerschaft“ für den Deutschunterricht wurde bisher mit fünf privaten Schulen umgesetzt. Das DSIT (Deutsches Sprachinstitut Teheran) ist im Moment in diesen Schulen aktiv und organisiert Deutschkurse mit, bietet diese an und bildet die Lehrkräfte aus. Das Konzept von Partnerschulen im Rahmen der Initiative „PASCH-SCHULEN“⁵ gilt noch als „eine wichtige Lösung“, um im Iran Deutsch an den Schulen zu fördern. Dies hätte bedeutet, dass man ein Abkommen oder zumindest MoU (Memorandum of understanding) mit dem Ministerium für Bildung und Erziehung verhandelt und unterzeichnet hätte. Die politischen Rahmenbedingungen erlaubten dies aber nicht. Also bat man um eine Ausnahmeregelung in der Art, dass das DSIT aus dem Iran noch PASCH-Schulen nach dem eigentlichen Enddatum nachmelden dürfte. Dann sprachen die Kulturabteilung der deutschen Botschaft und das DSIT in Teheran mehrfach mit geeigneten irani-

⁵ Mehr zu den Paschschulen auf Wikipedia unter der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“.

schen Schulen und fanden heraus, dass es auch eine einfachere Lösung gibt: Iranische Gymnasien bekommen, wie z.B. in Deutschland, ihr Curriculum vom iranischen Ministerium für Bildung und Erziehung vorgegeben. Das können sie nicht nach eigenem Gusto abändern. Im Iran gibt es jedoch eine Besonderheit: das Zusatzcurriculum, das die Schulen selbst nach bestimmten Vorgaben füllen dürfen. Sprachausbildung ist im Rahmen des Zusatzcurriculums möglich. So haben mittlerweile fünf Schulen Deutsch im Angebot und sind PASCH-Schulen. Der Status als PASCH-Schule ist insofern interessant, als Lehrerfortbildungen genauso bezahlt werden können, wie die Teilnahme von Schülern an Veranstaltungen des Schüleraustausches. Das Programm trägt auch seine ersten Früchte. Im Jahr 2014 nahm erstmals eine Schülerin einer PASCH-Schule an der Deutsch-Olympiade teil und gewann als einzige iranische Teilnehmerin auf Anhieb den dritten Preis.⁶

Zwei weitere Punkte

Die Fremdsprache wird im Iran i.d.R. ab der siebten Klasse angeboten. Das zunehmende Bewusstsein von Eltern in Bezug auf frühes Lernen bewegt sie, ihre Kinder bereits ab dem dritten oder vierten Lebensjahr an private Sprachschulen zu schicken. Die Methodik in diesen Sprachinstituten sieht zum Teil anders aus. Sie wenden in den Zielländern erstellte Lehrwerke an, orientieren sich mehr oder weniger an der Zielkultur und setzen neuere Unterrichtsmethoden ein. Erst im 13. Lebensjahr fängt der Englischunterricht an der Institution „Schule“ an. Dies führt dazu, dass viele Schüler, besonders in Großstädten, sich mit einer neuen Unterrichtsmethodik und vor allem neuen Inhalten im Fremdsprachenunterricht konfrontiert sehen.

Des Weiteren muss man darauf achten, dass die iranischen Lernenden der deutschen Sprache kein homogenes Publikum darstellen und aus kulturell und sozial unterschiedlich geprägten Familien kommen, die sich in zahlreichen Gruppen mit unterschiedlichen Zielen, Bedürfnissen und Interessen aufteilen. Eine Umfrage bei den bereits bestehenden Deutschanbietern in den iranischen Schulen könnte uns die Antwort auf die Frage geben, ob die Lernkultur in erster Linie ein Produkt lokaler Bedingungen ist oder ein Ausdruck von gesellschaftlichen Traditionen, die bei den Schülern bestehen. Die Durchführung und Auswertung einer solchen Umfrage stellt die Basis für alle weiteren Überlegungen diesbezüglich.

Partnerschaften mit deutschen Organisationen wie dem Goethe-Institut einerseits und die Erforschung der Motivation der iranischen Deutschlernenden andererseits scheinen die wichtigsten Baustellen in diesem Bereich zu sein. Dabei sollte das große Potenzial von an iranischen Universitäten ausgebildeten Deutschlehrern und DaF-Doktoranden erkannt und ausgeschöpft werden.

⁶ Otto Graf (Leiter der Kulturabteilung der deutschen Botschaft in Teheran): mündliche Mitteilung vom 20.10.2014.

5 Schlussbetrachtung

In diesem Beitrag geht es um den Lernkulturdiskurs innerhalb des (fremdsprachenpolitischen) Lernkontextes im Iran. Will man den DaF-Unterricht in den iranischen Schulen thematisieren, kommt dem Thema eine besondere (inter)kulturelle Bedeutung zu, und zwar aus einer *thematischen* und *didaktischen* Sicht. Der Beitrag zeigt, dass das Thema „Lernkultur“ einen besonderen Platz bei den bildungspolitischen Entscheidungen im Iran einnimmt. In einem ersten Schritt bei der systematischen Auseinandersetzung mit solch einer Fremdsprachenpolitik im Umgang mit der Vermittlung der deutschen Sprache im Iran gilt es deswegen, das Deutschangebot einer lernkulturspezifischen Analyse zu unterziehen.

Mit Blick auf das große Interesse für das Deutschlernen im Allgemeinen und die Situation des Deutschangebots in iranischen Schulen lässt sich feststellen, dass hier mehr Unterstützung seitens der Politik gefordert wird. Es wurde in diesem Beitrag auch kurz die Frage behandelt, ob und wie eine Regionalisierung der Lehrwerke unter Einbeziehung sämtlicher Potenziale eine Diversifizierung des Deutschangebots bewirken kann. Hier wird aber nochmal versucht, konkrete Ideen und kreative Vorschläge für diese Entwicklung zu liefern.

Auf einer *politischen Ebene* werden zwar Initiativen gestartet, diese bringen aber meist nicht die gewünschten Ergebnisse. Die Initiativen sollten von wissenschaftlich fundierten Diskussionen begleitet werden, die die Vorzüge und Schwierigkeiten der Vermittlung der deutschen Sprache im Iran unter die Lupe nehmen und den Politikern Optimierungsvorschläge dafür unterbreiten können. Dadurch könnten eine fachdidaktische Legitimierungsgrundlage und Rahmenbedingungen für die Vermittlung der deutschen Sprache in der Schule festgelegt werden. Dafür kann im Rahmen einer wissenschaftlichen Zusammenarbeit das vorhandene Potential der iranischen DaF-Anbieter an iranischen Hochschulen (wie an der Universität Teheran⁷) genutzt werden. Aus einer linguistisch sprachwissenschaftlichen Sicht könnten z.B. in einem Sprachvergleich auf gemeinsame indogermanische Ursprünge und die nicht wenigen Gemeinsamkeiten in der Wortbildung, Lautlehre und auch im Wortschatz eingegangen werden. Genauso wichtig sind wissenschaftliche Argumente, die das Lernen einer Fremdsprache – hier das Deutschlernen – als eine Chance für den Anschluss an die in der Welt gängigen mehrsprachigen Bildungen und das Kennenlernen der Fremdperspektive sehen. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der schulischen Praxis sollen gemeinsam thematisiert und diskutiert werden. Hervorgehoben werden muss auch die Bedeutung der deutschen Sprache als eine Bildungs- und Wissenschaftssprache.

Das Unterrichtskonzept soll auf einer *institutionellen Ebene* der aus dem Konstruktivismus folgenden Idee des lernerorientierten Unterrichts folgen und die

⁷ Im Rahmen einer vom DAAD-geförderten germanistischen Institutspartnerschaft (GIP) mit dem Germanistik-Institut der Universität Potsdam bietet die deutsche Abteilung der Universität Teheran seit 2005 den Promotionsstudiengang DaF an.

interkulturellen Bedürfnisse der Schüler mit kulturspezifischen Bedenken der Institution in Einklang bringen. Um dies zu schaffen, müssen sich die beteiligten Akteure und Experten in der Lehrplanentwicklung zusammensetzen und im Rahmen eines Dialogforums den Legitimitätsrahmen, die Chancen und Arbeitsschritte diskutieren. Die Behandlung des Themas auf dieser Ebene zeigt, dass das Deutschangebot in der Schule im Iran die Hindernisse seiner Entwicklung gerade in der fehlenden Diskussion über die Erstellung eines gemeinsamen Konzepts dafür findet. Zweifelsohne folgt das Curriculum in Inhalt und Gestalt der Richtlinie einer umfassenden Bildungspolitik, welche eine kulturbedingte Überarbeitung eines Lehrwerkes für den Schulunterricht im Iran verlangt. Kaum bestreitbar ist in diesem Zusammenhang jedoch, dass eine reine Sprachbildung nicht mehr möglich ist und dass der Deutschunterricht in seiner jetzigen Form kaum die erforderliche Anpassung an die Anforderungen der Wirklichkeit erzielen kann.

Es scheint, dass im iranischen Schulkontext „Regionalisierung“ hinterfragt wird. Wie auch im letzten Kapitel ausgeführt, besteht die Voraussetzung für die Entwicklung eines regionalen Lehrwerkes in einer Partnerschaft zwischen den Institutionen in der Ausgangs- und Zielsprache. Dazu brauchen die Schulen im Iran auch deutsche Partner. Unabdingbar sind diese Schulpartnerschaften besonders deshalb, weil die Schüler im Iran kaum die Möglichkeit haben, im „kommunikativen Ernstfall“ ihr Deutsch zu üben. Bei der Regionalisierung ist es daher wichtig, dass auch eine „Internationalisierung“ mit ihr einhergeht.

Die Erstellung *regionaler Lehrwerke* ist besonders auf einer *didaktischen Ebene* zu diskutieren. Das Deutschangebot in der Schule ist nicht allein auf die Vermittlung des sprachlichen Wissens beschränkt. Man kann überlegen, wie es sich regional gestalten lässt. Beim Deutschunterricht in der Schule müssen sowohl die Kommunikationsfähigkeiten der Schüler als auch die Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Vordergrund stehen. Dabei kann eine Zusammenarbeit mit Didaktikern aus dem Universitätsbereich und den Mittlerorganisationen wie dem Goethe-Institut in Betracht gezogen werden. Folgende Punkte dürfen nicht außer Acht gelassen werden: Ein regionales Lehrwerk, erstellt von dafür geeigneten und erfahrenen Didaktikern und Schulpraktikern, könnte den Unterricht Deutsch als Fremdsprache an den Schulen effizienter und damit attraktiver gestalten und gleichzeitig den vom Gemeinwesen beabsichtigten Bildungsprozess zielorientierter verfolgen. Hier sollte man sich nach einer „interkulturellen Pädagogik“ ausrichten. Dabei werden interkulturelle Begriffe und Begriffsverknüpfungen (vgl. Grosch; Hany 2006) eingeführt und eine „interkulturelle Personalentwicklung“ (Bolten 2004) durch das Erlernen der deutschen Sprache angestrebt. Die sprachlichen und phonetischen Bestandteile des Deutschunterrichts werden im Vergleich zur Muttersprache – hier Farsi – behandelt. Dabei kommt die thematische Gestaltung von Lehrmaterial auch den Interessen der iranischen Schüler entgegen, welche neben der Landeskunde und Kulturkomponente konkrete Fragen zum interkulturellen Kontakt behandeln.

Kurzum, Hervorhebung der Gemeinsamkeiten, Beleuchtung der Kulturkomponente anhand interkultureller Vergleiche, gegenseitige kulturelle und sprachliche Bereicherung und bessere Verständigung zwischen beiden Kulturen gehören zu den Querschnittsaufgaben der Institution. Haghani (2008) zufolge mangelt es aber insgesamt an „Kohärenz“ der beteiligten Personen und Institutionen beim Auf- und Ausbau des Deutschangebots im iranischen Lernkontext. Es fehlen außerdem empirische Forschungen, die das Konstrukt DaF und die Motivation dafür im Iran untersuchen.

Literatur

- Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2 (2). (<https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/almayer3.htm>) (23.10.14).
- Banki, Farzin; Vajdani, Sedigheh et al. (2013): *Wir lernen Deutsch 1, 2 und 3*. Im Auftrag von Iranian Organization for Educational and Research Planning. Teheran: Education books publishing company.
- Bärenfänger, Olaf; Ionica, Lavinia (2006): Fremdsprachenlernen mit Unterstützung elektronischer Portfolios: Probleme, Ziele und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (2). (https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Baerenfaenger_Ionica1.htm) (10.12.14).
- Boeckmann, Klaus-Börge; Feigl-Bogenreiter, Elisabeth (2010): Forschendes Lehren, Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht, In: *VÖV-Edition Sprachen* 4, 4-12.
- Bolten, Jürgen (2004): Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: Paradigmenwechsel oder Paradigmenkorrektur? In: Bolton, Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Position, Modelle, Perspektiven, Projekte*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, 40-60.
- Breitung, Horst; Lattaro, Elisabeth (2001): Regionale Lehrwerke und Lehrmethoden. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 19.2. Berlin; New York: De Gruyter, 1041-1053.
- Cooper, Robert L. (1989): *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dousteh Zadeh, Mohammadreza (2006): *Das Fach Deutsch im Unterricht an iranischen Sprachinstituten und Universitäten. Eine diskurstheoretische Untersuchung des Unterrichtsgeschehens unter besonderer Berücksichtigung der interkulturellen Kommunikation im Prozess des Lebrens und Lernens*. Diss., Universität Frankfurt a.M.

- Dovalil, Vít (2009): Was ist gute Sprachenpolitik? Ein Blick aus soziolinguistischer und sozioökonomischer Perspektive. In: Spáčilová, Libuše; Vaňková, Lenka (Hrsg.): *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*. Brno: Academicus, 227-235.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachenpolitik in Europa – Tatsachen und Perspektiven. In: *Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 38, 26-41.
- Grosch, Christiane; Hany, Ernst (2006): *Interkulturelles Verständnis: entwicklungspsychologisch betrachtet. Was Kinder und Jugendliche von Kultur wissen und verstehen*. (https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/user-docs/Psychologie/Fachgebiet/Hany_Forschung/IK-EF-Heft1.pdf) (5.12.14).
- Gruza, Franciszek (2002): Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik. In: Haß, Ulrike (Hrsg.): *Ansichten der deutschen Sprache: Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 439-462.
- Gündoğdu, Mehmet; Akpınar Dellal, Nevide (2012): Zustand und Zukunftsperspektive der Fremdsprachenpolitik in der Türkei. In: *Journal for Studies on Turkey* 2003 (16), 135-144.
- Haghani, Nader (2008): Deutsch als Fremdsprache im deutsch-iranischen Spannungsfeld von Wissenschaft Kultur Politik. In: Roche, Jörg: *Deutsch als Fremdsprache: Gedanken zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft eines xenologischen Faches: Zum 30-jährigen Bestehen des Instituts für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: LIT, 159-176.
- Haghani, Nader (2009): Zur Stellung der deutschen Sprache im iranischen Schulsystem. In: *Zielsprache Deutsch* 36 (1), 17-31.
- Hill, Burkhard; Biburger, Tom; Wenzlik, Alexander (Hrsg.) (2008): *Lernkultur und kulturelle Bildung. Veränderte Lernkulturen als Kooperationsauftrag an Schule, Jugendhilfe, Kunst und Kultur*. Schriftenreihe „Kulturelle Bildung“. Bd. 12. München: kopaed.
- Knowles, Malcolm S. (1975): *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Koreik, Uwe (2009): „Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf“. Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft. In: *Info DaF* 36 (1), 3-34.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2004): „Inter-, multi-, trans-, global- ...“? Wissenschaftsbasierte Landeskunde gegen Ende des nationalen Kulturkonzepts und der Belehrungskulturen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 (3), 11-19.
- Krumm, Hans Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 19.2. Berlin; New York: De Gruyter, 1029-1040.

- Krumm, Hans-Jürgen (1994): *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): Zum Stand der Lehrwerkforschung aus der Sicht des Deutschen als Fremdsprache. In: Bausch, Karl Richard (Hrsg.): *Die Erforschung der Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lebrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 119-128.
- McKeon, Denise (1994): Language, Culture, and Schooling. In: Genesee, Fred (Hrsg.): *Educating Second Language Children*. New York: Cambridge University Press, 15-32.
- Minuth, Christian (2012): *Fremdsprachenlernen in Projekten. Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten*. Kempten: Klinkhardt.
- Mohamadian Bahram, Mahyaddin (2013a): *Vermittlung der Fremdsprachen in der Schule: Die Schüler können wählen. Interview mit dem Vizeminister für Abteilung Forschung im iranischen Ministerium für Bildung und Erziehung*. (aus dem Persischen übersetzt) Fars Nachrichtenagentur, Aug. 2013. (<http://www.farsnews.com/printable.php?nn=13930513000678>) (5.12.14).
- Mohamadian Bahram, Mahyaddin (2013b): *Fremdsprachenunterricht wird vielfältig. Interview mit dem Vizeminister für Abteilung Forschung im iranischen Ministerium für Bildung und Erziehung*. (aus dem Persischen übersetzt) IRNA-Nachrichtenagentur, Dez. 2013. (<http://www.irna.ir/fa/News/80949152/>) (5.12.14).
- Nestvogel, Renate (Hrsg.) (1991): *Interkulturelles Lernen oder versteckte Dominanz? Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘*. Frankfurt a.M.: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Osterloh, Heinz (1978): Eigene Erfahrung – Fremde Erfahrung für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. In: *Unterrichtswissenschaft* 6 (3), 189-199.
- Rampillon, Ute (2003): Autonomes Fremdsprachenlernen – Wege zu einer veränderten Lernkultur. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 37 (66), 4-12.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): *Didaktische Innovation durch Blended Learning. Leitlinien anhand eines Beispiels aus der Hochschule*. Bern u.a.: Huber.
- Robinson-Stuart, Gail; Nocon, Honorine (1996): Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom. In: *The Modern Language Journal* 80, 431-449.
- Roche, Jörg; Wormer, Jörg (Hrsg.) (2006): *Transkulturalität im europäisch- islamischen Dialog*. Berlin: LIT.
- Sarab, Anani; Reza, Mohamad (2013): Change in the Foreign Language Teaching. In: *Foreign Language Teaching Journal* 106, 2-5 (auf Farsi und Englisch).
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

- Schmidt, Siegfried (1980): Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen? In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch*. Bd. I, München: Fink, 289-299.
- Soeffner Hans-Georg (Hrsg.) (2013): *Kommunikativer Konstruktivismus: Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen Wissenssoziologischen Ansatz*. Wiesbaden: Springer.
- Weinert, Franz E. (1982): Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft* 2, 99-110.
- Wojtaszek, Adam et al. (Hrsg.) (2011): *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning. Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer.

Themenschwerpunkt 2: Der Erwerb und die Vermittlung der Schriftsprache in Deutsch als Zweitsprache bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen

Mit dem Schwerpunkt 2 widmete sich die FaDaF-Tagung 2014 einem Thema, das nicht nur durch seine langjährige Bedeutung im Rahmen von Integrationskursen, hier insbesondere Integrationskursen mit Alphabetisierung, sondern zuletzt verstärkt auch durch den Zuzug von zugewanderten Kindern und Jugendlichen ohne ausreichende schriftsprachlichen Kompetenzen präsent ist. Die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen rückt deshalb nicht nur in der Erwachsenenbildung, sondern auch für Lehrkräfte im Sekundarbereich und im Übergang Schule-Beruf in den Fokus des Interesses, wenn sie neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, etwa im Rahmen von neu eingerichteten Internationalen Klassen, unterrichten.

Am ersten Tag der Tagung wurden den Besuchern des Themenschwerpunkts zwei Beiträge von Tabea Becker zum Thema „Phonologische und morphologische Strategien beim Schreiben in der Zweitsprache“ und Frauke Teeperker und Susanne Krauß zum Thema „Berufsbezogene Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ angeboten. Am zweiten Tag trugen vier Beiträge zum Themenschwer-

punkt bei. Ulrich Dronske diskutierte mit dem Thema „Kann denn Testen Sünde sein?“ Vor- und Nachteile des Einsatzes des DSH I in Lerngruppen für Seiteneinsteiger aus dem Ausland ohne Deutschkenntnisse. Celia Sokolowsky stellte die Förderung von Digital Literacy in Integrationskursen mit Alphabetisierung durch den Einsatz des Online-Portals Ich-will-Deutsch-lernen.de in den Mittelpunkt ihres Beitrags. Alexis Feldmeier stellte erste Ergebnisse eines Pilotprojektes in Kooperation mit einem Bielefelder Berufskolleg vor, bei dem es um die empirisch basierte Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache mit jugendlichen Flüchtlingen geht. Schließlich stellte Marianne Schöler die „Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen am Übergang zwischen Schule und Beruf“ in den Fokus ihres Beitrags. Am dritten Tag trugen Gabriele Kniffka und Eva Dammers zu einem erfolgreichen Abschluss des Themenschwerpunkts im Rahmen der FaDaF-Tagung 2014 bei. Gabriele Kniffka trug das Thema „Integration von Fach und Sprache“ vor und diskutierte die Bedeutung von konzeptionell-schriftsprachlichen Kompetenzen im Fachunterricht. Abschließend befasste sich Eva Dammers in ihrem Beitrag mit dem Thema „Subjektives Lehrerwissen und Lehrerautonomie“.

Trotz der hohen Qualität und Aktualität aller der in den drei Tagen geleisteten Beiträge wurden für den vorliegenden Band drei ausgewählt, die für neuere Entwicklungen stellvertretend stehen.

Mit ihrem Beitrag verortet sich Marianne Schöler im Übergang zwischen Schule und Beruf und diskutiert die Bedeutung bildungssprachlicher Kompetenzen für Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. Frauke Teeper und Susanne Krauß greifen mit ihrem Beitrag die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen bei Erwachsenen auf und legen ihr Augenmerk auf die berufsbezogene Alphabetisierung. Die Autorinnen stellen Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor und besprechen methodische Ansätze für das Erlernen eines berufsbezogenen Wortschatzes, die sich auch für die Arbeit mit lernungewohnten Teilnehmenden eignen. Eva Dammers widmet sich in ihrem Beitrag ebenfalls der Erwachsenenbildung und stellt Ergebnisse eines Forschungsprojekts vor. Der Fokus ihrer Arbeit liegt dabei auf dem subjektiven Lehrerwissen und der Förderung von Lehrerautonomie im Rahmen eines methodisch offenen Unterrichts (Wochenplan- und Stationenarbeit), in dem ein arbeitsplatzbezogenes Portfolio zum Einsatz kommt. Damit wird in dem Lernerautonomie fördernden Unterricht ein Akteur in den Blick genommen, der bis heute wenig Beachtung gefunden hat: die Lehrkraft. Eva Dammers geht der Frage nach, wie Lehrer- und Lernerautonomie miteinander zusammenhängen.

Alexis Feldmeier für das Koordinationsteam

Die Bedeutung der Sprachbildung am Übergang zwischen Schule und Berufsausbildung

Marianne Schöler (Freiburg, Deutschland)

1 Einführung

Für den erfolgreichen Übergang in eine Berufsausbildung und deren Bestehen ist das Beherrschen der deutschen Sprache von entscheidender Bedeutung. Dies gilt nicht nur für allgemeine Sprachkompetenzen, sondern auch für die Fähigkeit, die deutsche Sprache im beruflichen Kontext situationsgerecht und korrekt anzuwenden. (Denneborg 2012, Vorwort).

Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt einen besonderen Meilenstein in der Bildungsbiographie Jugendlicher dar, die mit dem Ende der Schulzeit in einen neuen Lebensabschnitt eintreten. Der Verlauf der Ausbildungsprozesse ist dabei von besonderer Relevanz, steht er „doch am vorläufigen Ende einer Reihe nacheinander durchlaufener Bildungsinstitutionen und ist gleichzeitig ‚Bindeglied‘ und zentrale Voraussetzung für eine berufliche Integration“ (Beicht; Granato 2009: 4). Die Bewältigung des Übergangs von der Schule in den Beruf zu sichern, zu stützen

und eine sprachliche Brücke zu bauen, die eine erfolgreiche Teilhabe an Berufsausbildung und nachfolgender Erwerbsarbeit ermöglicht, kann daher als Querschnittsaufgabe im Bedingungsgefüge von Bildung und Ausbildung betrachtet werden.

Eine gelingende Einmündung in den dualen Bildungsgang scheint jedoch nicht in allen Bereichen durchgängig zu funktionieren, denn noch immer gibt es im Bildungs- und Ausbildungsbereich zu viele Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund, die nicht über eine erfolgreiche Schul- und Berufsbiographie verfügen. Besonders Jugendliche nicht-deutscher Herkunft aus bildungsdistanten Elternhäusern sind hier betroffen. Der Anteil heranwachsender Jugendlicher mit Migrationshintergrund beläuft sich in westdeutschen Metropolen auf ca. 40-50%. Die Ausbildungssituation dieser Jugendlichen ist nach wie vor prekär, so münden beispielsweise ca. ein Drittel in Übergangssysteme, ca. 22% lösen ihre Ausbildungsverträge vorzeitig auf. Dabei differiert die Auflösungsquote stark nach Schulabschlüssen; Auszubildende mit Hauptschulabschluss brechen ihre Ausbildung mehr als doppelt so häufig ab wie Schulabsolvent/-innen mit einer Hochschul- oder Fachhochschulberechtigung (vgl. Bildungsbericht 2014: 7).

Mit Blick auf die gewählten Ausbildungsberufe lässt sich konstatieren, dass diese Jugendlichen größtenteils in niederqualifizierten Ausbildungsberufen wie z.B. Friseurhandwerk oder Verkäufer/-in vertreten sind (vgl. Stürzer et al. 2012). Daraus lässt sich schließen, dass sozial- und migrationsinduzierte Leistungsdifferenzen bisher trotz aller Bemühungen um Bildungsgerechtigkeit nicht aufgehoben werden konnten und sich in der Ausbildungs- oder Erwerbsbiographie fortführen (vgl. Stürzer et al. 2012).

Im Bildungsbericht 2014 wird zwar festgestellt, dass sich die Kompetenzen insbesondere 15-jähriger leistungsschwächerer Schüler/-innen verbessert haben. Dahingegen

ist in der Grundschule – bei einem höheren Ausgangsniveau – kein Trend zum weiteren Anstieg des Leistungsniveaus beobachtbar. Zu einer Verringerung der sozialen Unterschiede kam es bei der mathematischen Kompetenz im Grundschulbereich und bei der Lesekompetenz von 15-Jährigen. Keine Verbesserungen zeigen sich nach sozialer Herkunft bei der Lesekompetenz der Grundschülerinnen und -schüler sowie der mathematischen Kompetenz der 15-Jährigen. (Bildungsbericht 2014: 8)

Gleichzeitig wird auf die mangelnde „Ausbildungsfähigkeit/-reife“ (Efing 2013a: 15) der Schulabsolvent/-innen hingewiesen, deren grundlegende Kompetenzen nach wie vor trotz aller Interventionen als defizitär bezeichnet werden.

Befunde der PISA-Studien oder auch der ULME I – Studie (Untersuchung von Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der Ausbildung) bestätigten die Wahrnehmung defizitärer Basiskompetenzen der potenziellen Bewerber/-in-

nen auf einen Ausbildungsplatz weitgehend (vgl. z.B. Baumert 2001, Klieme et al. 2010, Lehmann u.a. o.J., zit. n. Rexing; Keimes; Ziegler 2013: 42). Ohm; Kuhn; Funk (2007) begegnen diesem Sachverhalt mit dem Hinweis auf eine notwendige „relativ kurzfristige Förderung, die sich eng an den fachlichen Erfordernissen und den individuellen bzw. lerngruppenspezifischen Ausgangslagen orientiert“ (Ohm; Kuhn; Funk 2007: 131). Bojanowski; Koch; Ratschinski; Steuber (2013) fordern eine Disziplinen übergreifende Berufsförderpädagogik, die in einem ganzheitlichen Ansatz die Förderung benachteiligter Jugendlicher aufgreift. Auch hier wird einer integralen Sprachbildung eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Bojanowski et al. 2013: 213). Efining hingegen favorisiert einen „ausbildungsorientierten Deutschunterricht“ in der Sekundarstufe I (Efining 2013b: 211ff.), während Roelcke eine Didaktik der Fachsprachen für die Haupt- und Werkrealschulen fordert (vgl. Roelcke 2013: 319ff.). Allen Ansätzen gemeinsam ist der Blick auf die Notwendigkeit einer grundlegenden sprachlich-kommunikativen Kompetenz zur Erlangung der „Ausbildungsreife“ bzw. zur erfolgreichen Bewältigung von Bildung, Ausbildung und Erwerbsarbeit.

Sprachliche Kompetenz stellt demnach einen wesentlichen Faktor dar für einen gelingenden Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und scheint daher von besonderer Relevanz für die Einmündung in den Ausbildungsprozess und eine erfolgreiche Berufsbiographie. Sprachbildung kommt somit als integralem Bestandteil auch für diesen Übergang eine bedeutende Rolle zu. Denn fachliches und berufliches Lernen sind eng verknüpft mit sprachlichen Anforderungen, die weit über das alltagssprachliche Niveau hinausgehen. Zuwachs an fachlichem Wissen wiederum ist eng verbunden mit allgemeinsprachlicher und bildungssprachlicher oder fachsprachlicher Kompetenz. Mit fortschreitender Bildungsbiographie werden die Anforderungen komplexer, sowohl im Hinblick auf sprachliche wie auch auf fachliche Bildung. Die Erweiterung (fach-)sprachlicher Kompetenzen vollzieht sich dabei horizontal zwischen den verschiedenen Fächern oder Fachbereichen und vertikal durch die ansteigende Komplexität (fach-sprachlicher) Anforderungen sowohl in rezeptiver Hinsicht als auch in produktiver.

Im Bildungs- und Ausbildungssystem stellt Sprachbildung daher eine Querschnittsaufgabe durch alle Bildungsstufen dar, von der elementaren bis hin zur beruflichen Bildung. Eine kontinuierliche Sprachbildung ist aus diesem Grund sowohl zwischen den Bildungssystemen als auch innerhalb der Lernbereiche notwendig. Auf der Basis dieser Überlegungen ergeben sich folgende Fragen, denen in diesem Beitrag nachzugehen sein wird:

1. Welche Bedeutung hat eine durchgängige Sprachbildung für einen gelingenden Übergang von der Schule in den Beruf?
2. Welche didaktischen Herausforderungen ergeben sich daraus?

Zur Diskussion dieser Fragen wird zunächst einmal zu klären sein, über welche sprachlichen Kompetenzen Schulabsolvent/-innen am Übergang von der Schule in

den Beruf verfügen sollten, damit sie als ausbildungsreif gelten. Ferner wird zum besseren Verständnis des Terminus Sprachkompetenz das mehrdimensionale Modell Bachman; Palmer (1996) kurz vorgestellt, da dies wesentliche Aspekte der für einen erfolgreichen Bildungsprozess sprachlichen Teilkompetenzen aufgreift. Außerdem wird betrachtet, inwieweit der Deutschunterricht weiterführender Schulen „ausbildungsorientiert“ (Efing 2013a: 22) ist und auf die notwendigen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten für einen gelingenden Wechsel von der Schule in die Berufsbildung vorbereitet. Dies geschieht auf der Basis von Vergleichen zwischen den Kompetenzformulierungen der Bildungsstandards für die Sekundarstufe I und für die Berufsschule sowie Lehrbuchtexten bzw. Prüfungsaufgaben. Überdies werden Schreibprodukte von Schüler/-innen der genannten Schulformen betrachtet, um aufzuzeigen, dass schon früh gebildete sprachpraktische Schwächen unter Umständen bestehen bleiben. Im Anschluss wird die Frage nach didaktischen Konsequenzen im Hinblick auf eine passgenauere Vermittlung sprachlich-kommunikativen Wissens zu erörtern sein. In diesem Kontext wird das Modell des Scaffolding als eine mögliche Konzeption für einen (fach-)sprachenorientierten bzw. sprachsensiblen Fachunterricht vorgestellt. Im Resümee wird dann zu klären sein, welche möglichen Konsequenzen in der Lehrerprofessionalisierung sich daraus ergeben.

2 Sprachkompetenz als grundlegende Voraussetzung für Teilhabe an Bildung und Ausbildung

Im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs werden sprachliche Kompetenzen als Dispositionen betrachtet, die im Verlauf von Bildungs- und Ausbildungsprozessen erworben werden und die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben ermöglichen. Beck; Klieme gehen z.B. davon aus, dass Sprachkompetenz in zweifacher Hinsicht definiert werden kann, zum einen als Sprachkönnen, das dazu befähigt, eine bestimmte Sprache zu verwenden; und zum anderen als Voraussetzung und Instrumentarium zur Aneignung neuen Wissens (vgl. Beck; Klieme 2007: 13). Sie konstatieren:

Theorien sprachlicher Kompetenz – seien sie linguistischer, neurolinguistischer, sprach- oder entwicklungspsychologischer Art – zielen auf Prozesse, d.h. auf kognitive, letztlich neuronal bestimmte Prozesse der Sprachverarbeitung, auf Sprachhandlungsprozesse im kommunikativen Austausch oder auf ontogenetische Entwicklungs- und Lernprozesse. (Beck; Klieme 2007: 5)

In linguistischer Sicht bedeutet Sprachkompetenz das Wissen um Morphologie, Syntax und Phonologie. Um den Begriff des Sprachkönnens und Sprachwissens erweitert, wird sprachliche Kompetenz funktional definiert und als kognitive Disposition betrachtet, d.h., Sprachkompetenz ist auch immer gleich Sprachhandlungskompetenz. Bachman; Palmer greifen diese Interdependenzen von Sprach- und

Sprachhandlungsfähigkeit auf und unterscheiden zwei Komponenten der Sprachkompetenz, die „organizational competence“ und die „pragmatical competence“ (Bachman; Palmer 1996: 71; 116ff.).

Die „organisatorische Kompetenz“ unterteilen sie in „grammatisches Wissen“ und „in Textwissen“ (vgl. Bachman; Palmer 1996: 71; 116ff.). Die „textuelle Kompetenz“ ist hier zu verstehen als diskursive Fähigkeit, „den Kontext eines Textes in kleineren linguistischen Einheiten zu erschließen“ (Linnemann 2009: 200). Die „grammatische Kompetenz“ ist zu verstehen als diejenige Fähigkeit, Regeln der Morphologie, Syntax und Semantik korrekt zu verwenden. Die „pragmatische Kompetenz“ hingegen unterteilen Bachman; Palmer in die „soziolinguistische“ und die „illokutionäre Kompetenz“. Die soziolinguistische Sprachfähigkeit bezieht sich auf die situative Angemessenheit einer Äußerung, die illokutionäre meint die funktionale Sprachfähigkeit, die zielorientiert Absichten zum Ausdruck bringt (vgl. Bachman; Palmer 1996: 71; 116ff.).

Für Bachman; Palmer ist strategische Kompetenz neben dem Sprachwissen ein entscheidendes Element von Sprachfähigkeit. Strategische Kompetenz konstituiert letztendlich erst die Fähigkeit, Sprache zu verwenden. Sprachgebrauch heißt nach ihrem Verständnis, dass das individuelle sprachliche Wissen mit dem Inhaltswissen und den affektiven Schemata eines Individuums interagieren muss (vgl. Bachman; Palmer 1996: 71ff.; 116ff.). Eben dieser „kompetente“ Sprachgebrauch ist es, der eine erfolgreiche Einmündung in ein Ausbildungsverhältnis ermöglicht. Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht diesen Zusammenhang, denn hier sind maßgebliche sprachliche Teilkompetenzen aufgezeigt, die in Schule, Ausbildung und Beruf notwendig sind, um sowohl die kognitiven wie auch sprachlichen und pragmatischen Anforderungen bewältigen zu können.

Sprachwissen – sprachliche Kompetenz					
Organisatorisches Wissen		Pragmatisches Wissen		Strategisches Wissen	
grammatisches Wissen	Textwissen	Lexikalisches Wissen	Soziolinguistisches Wissen	Lesestrategien	Schreibstrategien
Lexik	Rhetorische Organisation eines Textes	kognitiv	Konventionen des Sprachgebrauchs kennen	hierarchieniedrig	planen, organisieren, strukturieren
Syntax		affektiv		hierarchiehoch	
Morphologie	Textsortenwissen	kreativ	Sprachregister kennen und kontextspezifisch einsetzen können	bewusste Aufmerksamkeitssteuerung	formulieren
Phonologie	Wissen über Herstellung von Kohärenz	heuristisch			überarbeiten

Abb. 1: Übersicht über Teilbereiche sprachlicher Kompetenz nach Bachman; Palmer 1996

Erfolgreiche Wissensaneignung hängt demzufolge entscheidend von dem Ausmaß und der Diversifikation der Sprachkompetenz, dem bewussten Sprachgebrauch und Strategiewissen ab. Dazu gehört der kontextspezifische Gebrauch funktionaler

Sprachvarietäten ebenso wie der kompetente Einsatz der vier Fertigkeiten, so z.B. Lesekompetenz als Fertigkeit, Texte lesen und verstehen sowie die entnommenen Informationen nutzen zu können. Auch Schreibkompetenz hat einen maßgeblichen Effekt darauf, Texte planen, in angemessener Sprache und adressatenorientiert formulieren, strukturieren und überarbeiten zu können. Hör-Sprach-Verständnis ist ebenfalls eine basale Kompetenz, um im Unterricht mündlich vermittelten Fach- und Sachinhalten folgen und sie verarbeiten zu können. Sprechfertigkeit ist überdies grundlegend, für die fachbezogene Wiedergabe berufsspezifischer Inhalte und die aktive Teilnahme an fachlichen Diskussionen im Unterricht und in der Schule sowie die angemessene Bewältigung mündlicher Situationen am Arbeitsplatz. Werden diese grundlegenden Kompetenzen lediglich rudimentär erworben, so kumulieren Leistungsdefizite, die insbesondere auf mangelnde Sprachkompetenzen zurückzuführen sind und nicht auf mangelnde kognitive Begabung.

3 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in Schule und Beruf

Dass ohne ausreichende sprachliche Qualifikation keine erfolgreiche Qualifizierung für Berufsbildungsprozesse erfolgen kann, ist hinreichend belegt (vgl. z.B. Rexing; Keimes; Ziegler 2013). Der enge Zusammenhang zwischen Wissenserwerb und sprachlicher Kompetenz zeigt sich unter anderem bei der Fähigkeit, kontinuierliche und diskontinuierliche Texte lesen und verstehen und ihnen hinreichende Informationen entnehmen zu können, denn hierzu ist beispielsweise lexikalisches, morphosyntaktisches und pragmatisches Wissen ebenso notwendig wie die Fähigkeit zur Inferenz.

Schulvergleichsstudien belegen immer wieder, dass Jugendliche am Übergang Schule-Beruf „nur unzureichend auf eine Ausbildungs- und Berufslaufbahn in der Wissensgesellschaft vorbereitet sind“ (Klieme et al. 2010: 7). Auch Nauman et al. sehen einen engen Zusammenhang zwischen der Lesekompetenz und der erfolgreichen Teilhabe an beruflicher Bildung (vgl. Naumann et al. 2010: 43). Diese Befunde werden gestützt durch Analysen von (bildungs-)fachsprachlichen Kompetenzen, über die Jugendliche bei der Informationsentnahme berufsbezogener Texte verfügen (vgl. Niederhaus 2011). Efing konnte in seiner Untersuchung 2006 überdies aufzeigen, dass Jugendliche im Berufsgrundbildungsjahr Probleme haben, einen kohärenten Text zu verfassen (vgl. Efing; Janich 2006).

Zum erfolgreichen Verlauf einer Ausbildung bedarf es darüber hinaus weiteren sprachlichen Wissens, beispielsweise über die verschiedenen funktionalen Sprachvarietäten der „Sprachen in der Schule“ (vgl. Schleppegrell 2004). Diese sprachliche Kompetenz ist Grundbedingung für eine erfolgreiche Absolvierung der Berufsausbildung und kann daher als Basiskompetenz angesehen werden, die schon während der Schulzeit erworben werden sollte.

Um die notwendige Verzahnung der abgebenden Institution Schule und der aufnehmenden berufsschulischen sowie betrieblichen Einrichtungen zu verdeutlichen, werden schulische Anforderungen mit berufsschulischen Erwartungen verglichen. Wie sehr schulische und berufsfachliche Anforderungen miteinander verzahnt sind, zeigt allein schon die Verwendung solcher Sprachhandlungsoperatoren wie z.B. „erklären, beschreiben, berechnen, berichten, begründen, anwenden, erörtern, argumentieren“, die sowohl im schulischen als auch im Ausbildungskontext von Bedeutung sind, auch wenn sie jeweils spezifisch konnotiert sind. In beiden Bedingungsgefügen müssen Jugendliche die damit verbundenen Sprachhandlungsaufträge verstehen und bewältigen können.

Die Leistung, die bei der Umsetzung solcher Sprachhandlungen indizierenden Begriffe vorausgesetzt wird, ist sowohl eine kognitive als auch eine sprachliche. Handelt es sich in der Schule um die Erklärung eines Sachzusammenhangs, so wird in der Berufsschule oder in der betrieblichen Ausbildung Gleiches gefordert. So könnte z.B. eine Aufgabe im berufsorientierten Unterricht der Klasse 9 lauten: „Erklären Sie die Begriffe: der primäre, der sekundäre und der tertiäre Bildungsbereich“; in der Berufsschule könnte folgende Aufgabe zu lösen sein: „Erklären Sie anhand der Grafik „Wirtschaftsstruktur im Wandel“ die Begriffe „primärer, sekundärer und tertiärer Sektor“. In beiden Fällen ist es unerlässlich, über die Kompetenz des Erklärens zu verfügen. Ebenso ist es notwendig zu wissen, welche Sprachhandlung mit dem Sprachhandlungsoperator „berichten“ verbunden ist. In der Schule beinhaltet „berichten“ ganz andere Textmerkmale als das Führen eines Berichtshefts während einer dualen Ausbildung. Die Fähigkeit zur Beschreibung von Vorgängen schon in der Primarstufe zu erwerben ist ebenfalls wichtig, da im Verlauf einer Berufsausbildung z.B. Produktionsabläufe oder die Funktion einer Maschine zu beschreiben sind.

Um dies zu verdeutlichen werden hier exemplarisch einige Kompetenzerwartungen an Berufsschüler/-innen aus dem Bildungsplan für die Berufsschule in Baden-Württemberg u.a. für das Fach Deutsch zum Bereich „Sprache“ vorgestellt. So sollen sie beispielsweise im Bereich „Einstieg in den Beruf durch Sprache und Medien“ zum Thema „Sprachliche Übungen und berufsorientierte Kommunikation I“ über folgende Kompetenzen verfügen:

- **Informationen beschaffen und damit umgehen** – Lesetechniken, Arbeit mit Informationsquellen (Lexika), Kernaussagen formulieren
- **Inhalte wiedergeben** – mündliche und schriftliche Inhaltswiedergabe von Texten, Filmen, Gesprächen und Schaubildern
- **Beschreiben und berichten** – Exemplarische Behandlung von im Ausbildungsberuf üblichen Textformen, z.B. Tätigkeitsbericht (Berichtsheft), Produktbeschreibung, Telefonat, Gesprächsnotiz, Protokoll.

(Bildungsplan für die Berufsschule in Baden-Württemberg für Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde, Ergänzungsband, 1999: 13)

Im Bereich „Sprachliches Handeln im Beruf und im privaten Bereich“ – „Sprachliche Übungen und berufsorientierte Kommunikation II“ sollen die Schüler/-innen über weitergehende Kompetenzen verfügen:

- **Argumentieren:** mündliche Stellungnahme, Diskussion, bewerten von Argumenten, Argumente entfalten
 - **Beschreiben, anweisen und werben:** Gegenstände aus der Berufswelt, Arbeitsvorgänge, Bedienungsanleitung, Kundengespräche, z.B. Beratung und Reklamation
 - **Formale Texte verfassen:** Privater Geschäftsbrief, Vertragsformulare, Textbausteine anwenden und beurteilen
 - **Textstrukturen wiedergeben:** Strukturbilder von Texten, Begründungszusammenhänge feststellen
 - **Sachtexte analysieren und beurteilen:** Informationsgehalt, Argumentationsstruktur, kommunikativer Kontext, sprachliche Mittel
- (Bildungsplan für die Berufsschule in Baden-Württemberg für Deutsch, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde, Ergänzungsband, 1999: 15)

Vergleicht man diese Anforderungen mit den Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss, so ergibt sich folgendes Bild: In den verschiedenen Sprachhandlungsbereichen finden sich ähnliche Anforderungen an die sprachlich-kommunikative Kompetenz der Schüler/-innen, die hier exemplarisch genannt werden:

komplexe Texte verstehen und ihnen **gezielte Informationen entnehmen können**; **nicht-lineare Texte auswerten können**; aus Sach- und Gebrauchstexten **Schlussfolgerungen ziehen können**; **Sprachen in der Sprache kennen** und ihre **Funktion unterscheiden**; **Inhalte veranschaulichen** und **Wesentliches herausarbeiten** können; eine **Argumentationskette aufbauen** können (vgl. Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss 2004: 14ff.)

Wie sehr schulisches und berufliches Lernen miteinander verknüpft sind und warum Sprachbildung als integraler Bestandteil von Ausbildungsgängen zu betrachten ist, zeigt auch ein Ausschnitt aus den Bildungsstandards für den Geographieunterricht für den mittleren Schulabschluss, der mit einem Textexzerpt aus einem Fachbuchkundebuch für Gärtner abgeglichen wird. Im ersteren Ausschnitt ist zu lesen:

Im Geographieunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler eine **systematische Informationsauswertung**, indem sie die Informationen **strukturieren**, die **bedeutsamen Informationen herausarbeiten**, mit **anderen Informationen verknüpfen** und in andere Informationsformen umsetzen. (Deutsche Gesellschaft für Geographie: DGfG 2007: 19, Hervorh. d. Verf.)

Schülerinnen und Schüler können **problem-, sach- und zielgemäß Informationen aus Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen usw. auswählen** (Deutsche Gesellschaft für Geographie: DGfG 2007: 20, Hervorh. d. Verf.)

Schülerinnen und Schüler können einfache **Möglichkeiten der Überprüfung von Hypothesen beschreiben [...]** und **den Weg der Erkenntnisgewinnung in einfacher Form beschreiben**. (Deutsche Gesellschaft für Geographie: DGfG 2007: 21, Hervorh. d. Verf.)

Schülerinnen und Schüler **können geographisch relevante schriftliche und mündliche Aussagen in Alltags- und Fachsprache verstehen** (Deutsche Gesellschaft für Geographie: DGfG 2007: 23 Hervorh. d. Verf.)

Schülerinnen und Schüler können **geographisch relevante Sachverhalte/Darstellungen (in Text, Bild, Grafik etc.) sachlogisch geordnet und unter Verwendung von Fachsprache ausdrücken**. (Deutsche Gesellschaft für Geographie: DGfG 2007: 23, Hervorh. d. Verf.)

Vergleicht man diese Anforderungen mit nachfolgendem Textausschnitt aus einem Fachkundebuch für Gärtner, so wird deutlich, dass die in den Bildungsstandards für den Geographieunterricht formulierten Kompetenzen auch in der Berufsschule eine Rolle spielen und vorausgesetzt wird, dass eben diese sprachlichen Fähigkeiten vorhanden sind. Die Notwendigkeit einer passgenauen Abstimmung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen zwischen dem schulischen und dem dualen Ausbildungsgang wird hier noch einmal umso deutlicher.

Wetter und Klima bestimmen die Entwicklung und Verbreitung der Pflanzenarten. **Für ein erfolgreiches Gärtnern sind somit Kenntnisse auf dem Gebiet der Wetter- und Klimakunde unerlässlich**. Die Wissenschaft, die das Wettergeschehen in der Atmosphäre erforscht, ist die **Meteorologie**. Ein Teilgebiet der Meteorologie ist die **Klimatologie**, die sich mit dem Klima auf der Erde beschäftigt. [...]

Die Erde ist eine an den Polen abgeplattete Kugel, die die Sonne auf einer elliptischen Bahn (Umfang 940.000.000 km) mit einer Geschwindigkeit von 29,8 km/s entgegen dem Uhrzeigersinn im Verlauf eines Jahres (365 Tage) einmal umkreist, **wobei** die Sonne nicht ganz im Mittelpunkt steht. (Seipel 2004: 289f., zit. n. Kniffka; Neuer 2008)

Für das Verstehen dieses Textexzerpts wird sowohl eine allgemeine als auch eine fachsprachliche Kompetenz vorausgesetzt, die es ermöglicht, dem Text notwendige Informationen zu entnehmen, sie sachlogisch zu ordnen und einen Zusammenhang zu zuvor erworbenem Wissen herzustellen bzw. ihre Relevanz einzuschätzen.

Überdies ist es notwendig, typisch fachsprachliche Formulierungen sowie die Fachlexik zu beherrschen. Begriffe wie *Klimatologie* oder *Meteorologie* müssen bekannt sein, komplexe Attribute wie *eine an den Polen abgeplattete Kugel* müssen in den syntaktischen Zusammenhang gesetzt werden, die Verwendung des Partizips *abgeplattet* als Adjektiv muss verstanden werden. Textbezüge müssen hergestellt werden, wie z.B. durch die Pronominaladverbien *somit* oder *wobei*. Auf morphologischer Ebene müssen Konversionen, wie z.B. *Gärtnern*, Komposita wie *Klimakunde* oder *Wettergeschehen*, und Derivationen wie *Kenntnisse*, *Entwicklungen* oder *Verbreitungen* analysiert werden können.

Letztlich handelt es sich hier um einen Fachtext, der die typischen Merkmale von Dekontextualität und Abstraktheit enthält, wie z.B. Verwendung von Proformen wie „die Erde [...], die [...]“ oder „Wetter und Klima bestimmen die Entwicklung und Verbreitung der Pflanzenarten. [...] sind *somit* Kenntnisse [...].“ Um einen Bezug zwischen dem ersten und dem zweiten Satz erschließen zu können, ist es notwendig zu erkennen, dass sich *somit* auf einen Sachverhalt aus dem vorhergehenden Satz bezieht. Nicht nur die Fachlexik ist es, die eine grundlegende fachsprachliche Kompetenz zum Verständnis des Textes voraussetzt, sondern vor allem auch die Komplexität des Ausdrucks, die sprachliches Wissen im Bereich der Morphologie und der Morphosyntax sowie der Textlinguistik erfordert.

Ein weiteres Beispiel für die Passgenauigkeit sprachlicher Anforderungen am Übergang ist der Vergleich der sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen an den Beruf der/des Medizinischen Fachangestellten mit Kompetenzbeschreibungen der Bildungsstandards für das Fach Biologie. So erwerben Schüler/-innen für das Fach Biologie in der Sekundarstufe „auf der Grundlage eines basalen und vernetzten Fachwissens [...] Kenntnisse über Organisationsstrukturen und -prozesse lebendiger Systeme, einschließlich der des eigenen Körpers“ (Bildungsstandards 2004: 12).

Weitergehend erwerben sie Kompetenzen zur Erkenntnisgewinnung, zum Beobachten sowie zur Nutzung und Anwendung von Arbeitstechniken (vgl. Bildungsstandards 2004: 7). Außerdem sollen sie Informationen sach- und fachbezogen erschließen und austauschen sowie biologische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten können (vgl. Bildungsstandards 2004: 16).

Für den Beruf der/des Medizinischen Fachangestellten sind im Portal der Bundesagentur für Arbeit (berufenet.de) folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten als Basiskompetenzen für dieses Berufsbild angegeben:

- *Beobachtungsgenauigkeit* (z.B. Erkennen von Krankheitssymptomen)
- *Merkfähigkeit* (z.B. Gedächtnis für Personen, Namen und Krankengeschichten)
- analytisch-methodisches Untersuchen von Blut-, Stuhl- oder Harnproben im Labor
- *Verständnis für mündliche Äußerungen* (z.B. Verstehen von z.T. ungenauen Äußerungen der Patienten)

Gleicht man diese Anforderungen an das Können der Auszubildenden mit den Bildungsstandards für das Fach Biologie ab und nimmt Formulierungen aus dem Rahmenlehrplan für Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter (2005) hinzu, so wird deutlich, dass es auch hier Überschneidungen der schulischen und der berufsfachlichen sprachlich-kommunikativen Anforderungen gibt, wie Roelcke es formuliert:

Neben dem richtigen Einsatz formaler und funktionaler Charakteristika von Fachsprache spielen drei weitere, einander überschneidende bzw. einschließende Kompetenzbereiche im Rahmen fachlicher Kommunikation eine entscheidende Rolle; es sind dies:

- 1) die pragmatische Kompetenz, von diesen Charakteristika situativ und medial angemessen Gebrauch zu machen,
- 2) die kognitive Kompetenz, sie symptom-, symbol- und appellfunktional gezielt einzusetzen,
- 3) die ethische Kompetenz zu einem persönlich kooperativen und sozial verantwortungsvollen fachsprachlichen Handeln. (Roelcke 2013: 324)

Roelcke entwickelt hier einen vielschichtigen Begriff fachsprachlicher Kompetenz, der vergleichbar ist mit dem multidimensionalen Konzept von Sprachkompetenz Bachmans; Palmers, die ebenfalls organisatorisches, pragmatisches und strategisches Wissen zur Grundbedingung für die Bewältigung sprachlich-kommunikativer Anforderungen propagieren. Eben diese Entwürfe von Sprach- und Fachsprachenkompetenz sind es, die Eingang in didaktische Konzeptionen für allgemein- und berufsbildende Schule sowie die betriebliche Ausbildung finden sollten.

Die Notwendigkeit einer Fachsprachendidaktik in den Schulen der Sekundarstufe I, wie Roelcke sie fordert, scheint ebenso vonnöten wie ein ausbildungsorientierter Deutschunterricht, wie Efing (2013b) ihn konzipiert. Gleichzeitiges Lernen fachlicher und fachsprachlicher Inhalte und die Anwendung dementsprechender Konzepte, wie sie in der Sprachdidaktik entwickelt wurden und teilweise auch schon realisiert werden, sollten daher auch einen selbstverständlichen Eingang in den Unterrichtsalltag finden. Denn:

Sprache ist im Fachunterricht nicht einfach da, sondern wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Insofern kann man Fach und Sprache nicht voneinander trennen, weder fachdidaktisch, noch sprachdidaktisch, noch lernpsychologisch. (Leisen 2009: 4)

4 Was zeichnet fachsprachliche Texte aus und macht sie so schwer zu verstehen oder zu produzieren?

Fachliches und berufliches Lernen sind eng mit sprachlichen Anforderungen verknüpft, die weit über das Alltagssprachliche Niveau hinausgehen. Fach- und schulübergreifende Kompetenz, verstanden als Brücke zwischen alltags-, schul- und fachsprachlichen Anforderungen, stellt daher einen wichtigen Faktor für einen erfolgreichen Übergang von der Schule in die Berufsausbildung dar. Das Verfügen über dieses fächerübergreifende sprachliche Wissen entscheidet ganz erheblich über die Einmündung in eine Berufsausbildung und eine erfolgreiche Berufsbiographie mit. Was aber ist es, das einen erfolgreichen Erwerb eben dieser fächerübergreifenden Sprachkompetenz erschwert?

Zunächst einmal ist hier die Komplexität, die Textdichte von Fachtexten zu nennen. Relativ kurze Texte müssen sehr informativ und Aufgaben präzise und knapp formuliert sein. Verknüpfungs- und Verweisstrukturen stellen daher eine hohe Anforderung an das Sprachkönnen und das Sprachverständnis. Kennzeichnend für fachsprachliche Texte sind komplexe Satzglieder wie z.B. komplexe Nominalphrasen, die durch Adjektiv- oder Genitiv- bzw. Präpositionalattribute erweitert und anstelle eines Nebensatzes verwendet werden. Funktionsverbgefüge als feste Verknüpfungen aus Verb und Substantiv, nominale Wortgruppen, Passivkonstruktionen gehören als weitere fachsprachliche Phänomene ebenfalls dazu wie spezifisches Fachvokabular (vgl. hierzu auch die Auflistung fachsprachlicher Charakteristika in Niederhaus 2011: 48-60). Zur Ökonomisierung fachsprachlicher Texte gehört auch die Verwendung eines nominalen Stils (vgl. Roelcke 2010: 26; 87f.), der jedoch Fachtexte besonders schwer verständlich macht, insbesondere für Schüler/-innen nicht-deutscher Herkunft.

Hinzu kommt, dass es im schulischen Kontext verschiedene funktionale Register gibt, die den Schulalltag mitgestalten, z.B. die Alltagssprache, die Schulsprache, die Fachsprache. Die fachbezogene Sprache ist von der Schulsprache insofern zu unterscheiden, als sie der präzisen und effizienten Verständigung im Fach dient. Sie ist gekennzeichnet durch komplexe, syntaktische Strukturen, ein spezielles Fachvokabular sowie fachspezifische Verwendungen alltagssprachlicher Lexeme wie z.B. sauer, basisch, plus, minus etc., was den Erwerb fachsprachlicher Kompetenz erschwert. Schulsprache hingegen dient didaktischen Zwecken der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen (vgl. u.a. Feilke 2013). Ein Diskurs im Fach Biologie in der 7. Klasse ist zwar fachsprachlich konnotiert, jedoch von der Anforderung an die sprachliche Komplexität nicht so anspruchsvoll wie der wissenschaftliche Diskurs international renommierter Wissenschaftler dieses Faches. Folgende Beispiele exemplifizieren die Besonderheit fachsprachlicher Wendungen und belegen die Erfordernis, eine disziplinenübergreifende Sprachfähigkeit zu erwerben:

Auf einem landwirtschaftlichen **Lehrgut** soll erforscht werden, wie sich bei **gegebener Bodenfläche** und **Bearbeitungsintensität** die **Verän-**

derung der Düngermenge auf den mengenmäßigen Mehrertrag auswirkt. Aus diesem Grund **wird** auf 10 Äckern von jeweils gleicher Größe (1 Morgen gleich 2.5000 Quadratmeter) und Bodenqualität **angebaut**. Da die **Ackerqualität** und die **Bodenqualität** als konstant **angenommen werden kann, man bezeichnet** sie daher auch als konstante **Einsatzfaktoren** und verwendet für sie das Symbol v_0 - funktional abhängig von der jeweiligen Düngermenge [...]. (Aus: Schöwe et al. 2010: Fachhochschulreife Mathematik, Wirtschaft, Analysis, lineare Algebra und Stochastik. 3. Auflage, Berlin: Cornelsen. Zit. n. Günther; Laxczkowiak; Niederhaus; Wittwer 2013: 10)

Das Problem der Verständlichkeit dieses Fachtextes ergibt sich zunächst einmal aus der Fachlexik, Begriffe wie z.B. *Lehrgut*, *Mehrertrag*, *Quadratmeter* müssen in ihrem Fachbezug erfasst und mit Inhalt gefüllt werden. So gehört dazu, sich das Flächenmaß *Quadratmeter* in seiner Größenordnung vorstellen zu können. Komplexe Komposita wie beispielsweise *Bearbeitungsintensität*, *mengenmäßig*, *Einsatzfaktoren*, *Düngermenge* müssen verstanden oder hergeleitet werden können. Das Fehlen eines Agens in Passivkonstruktion erschwert die Verständlichkeit vor allem für mehrsprachige Schüler/-innen. Ebenso ist es notwendig, Textbezüge herzustellen und solche Kohäsionsmittel wie z.B. *aus diesem Grund*, *da*, *daber* auf der Textoberfläche in Beziehung zu setzen und somit die Tiefenstruktur des Textes zu erfassen.

Betrachtet man folgende Übungsaufgaben zur Vorbereitung der Abschlussprüfung für die zweijährige Berufsausbildung im Kompetenzbereich Gesundheit und Pflege, so lassen sich die sprachlichen Herausforderungen für die Auszubildenden, besonders für diejenigen aus bildungsdistanten Familien oder mit Migrationshintergrund, leicht erkennen.

1. **Benennen** Sie die **Nährstoffe** unserer Nahrung, die – bei **Überschuss aufgenommen – gespeichert werden können**, sowie deren **Speicherformen** im Organismus.
2. **Errechnen** Sie den **Gesamtenergiebedarf** des Jugendlichen sowie seinen Bedarf an **Hauptnährstoffen** in Gramm.
3. **Berechnen** Sie, wie viele Stunden der **Energiegehalt folgender Mahlzeit** ausreicht, um **den Grundumsatz** des 19 jährigen Jugendlichen aufrecht zu erhalten und beurteilen Sie den **Nährstoffgehalt dieser Mahlzeit**. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Berufsaufbauschule (BAS), hauswirtschaftlich-pflegerisch-sozialpädagogischer Typ – Hauptprüfung 2008 Biologie mit Gesundheitslehre (604) – Aufgaben, 2008: 3)

Diese Beispielaufgabe weist dieselben fachsprachlichen Charakteristika auf wie der zuvor erläuterte Beispieltext und verdeutlicht, wie wichtig es ist, im Sinne eines sprachbewussten und sprachreflexiven Sachfachunterrichts dezidiert auf die

sprachlich-kommunikativen Anforderungen vorzubereiten. Überdies ist dieses Beispiel ein weiterer Beleg dafür, dass die Kenntnis handlungsindizierender Operatoren, wie eingangs vorgestellt, unerlässlich ist für die Bewältigung solcher Aufgaben.

Hier wird nochmals aus einer anderen Perspektive deutlich, dass eine grundlegende diversifizierte, mehrdimensionale Sprachkompetenz, zu der pragmatisches Wissen ebenso gehört wie Strategiewissen und Lese- oder Schreibkompetenz als Grundvoraussetzung für erfolgreiche Bildungs- und Auszubildungsverläufe. Ein diesbezügliches berufssprachliches Training, wie Ohm; Kuhn; Funk 2007 es konzipiert haben, sollte daher für die sprachbezogene Berufsbildung und Berufsvorbereitung stärker als bisher in der Berufsschule für eine integrierte Sprachbildung und genutzt werden.

Welche Rolle explizit sprachbildende und sprachreflexive Unterrichtsinteraktionen als integraler Bestandteil aller Fächer spielen, zeigen die nachfolgenden Textbeispiele, die Einblick in sprachliche Kompetenzen von jungen Menschen im chronologischen Verlauf eines Bildungsgangs geben, von der Primarstufe zur Sekundarstufe bis hin zu einer Berufsschulausbildung. Sie manifestieren, wie sehr sich eine unzureichende Sprachkompetenz verfestigen kann, wenn Sprachbildung nicht bewusst und integrativ erfolgt.

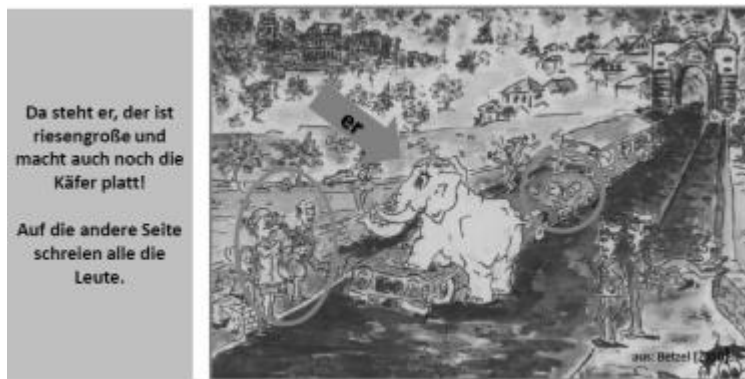


Abb. 2: Beispiel aus einem Schreibprodukt zum Thema „Beschreibe das Bild“ eines Viertklässlers italienischer Abstammung (Bildquelle entnommen aus: Betzel 2010; Textbeispiel aus einer Sprachfördermaßnahme, eigenes Textkorpus)

Ganz deutlich zeigt sich hier ein Mangel nicht nur in morphosyntaktischer Hinsicht, sondern auch im Hinblick auf fehlende Kenntnis der konzeptionellen Schriftlichkeit sowie der Adressatenorientiertheit. Außerdem ist dieser Text auch ein Beleg dafür, wie schwierig es ist, die mit dem Verb *beschreiben* verbundene Sprachhandlung auszuführen, denn ihm fehlen wesentliche Informationen, damit sich der Rezipient die beschriebene Situation vorstellen kann. So weiß der Rezipient weder, wer „er“ ist, noch wer die „Käfer platt“ macht, ohne das Bild zu kennen.

Der nachfolgende Text einer Berufsschülerin weist erhebliche sprachliche Mängel auf, sowohl in der Textsortenkenntnis (es sollte die Zusammenfassung eines Textausschnitts aus der Biographie Renan Demirkans „Schwarzer Tee mit drei Stück Zucker“ vorgenommen werden), als auch formal-grammatische, z.B. in der Deklination, in der Verwendung von Artikeln. Auch eine mangelnde Kenntnis der Genera, orthographische Fehler im Bereich der Groß-Kleinschreibung und im Bereich der Vokallängen weisen auf eine unzureichende Sprachkompetenz hin. Schwächen im Bereich der Wortsemantik sind besonders auffällig, weil die Schülerin seit der 2. Klasse eine deutsche Schule besucht hat.

Sie erzählt am Anfang, dass sie **sich laufende Zeit verliert** und sich verändert hat. Sie und ihre Töchter haben immer gemeint, dass sie hier **fremde** sind und werden **ni** wie die anderen sein. Sie erzählt, wenn man sich verliert dann verliert man seine **religiöse Einbildungen**. **Ganzes Text erzählt mir** dass sie **alein** war deswegen erzählt sie dass man **al-ein** nicht **betten** kann weil **deine Betten noch gar nicht spass** dass kann **mann** verstehen **mann** kann **gar nicht tun** wenn **mann aleine machen muss**. Sie sagt wenn sie wieder zurückkehrt kann **sie stolz gegen dass sie und Töchter von sich gar nicht verloren hat**. (Berufsschülerin iranischer Herkunft und Schulbesuch seit der 2. Klasse, Textkorpus BA-Studiengang DaZ/DaF der PH Freiburg)

Der Text ist ebenfalls ein Beleg dafür, dass auch Berufsschüler/-innen eine angemessene, multidimensionale Sprachkompetenz fehlt. Das lässt vermuten, dass eine durchgängige Sprachbildung in weiten Teilen nicht erfolgt oder zumindest unzureichend ist. Ein Baustein für Bildungsteilhabe und Ausbildungserfolg scheint die sprachliche Kompetenz im Sinne lexikalischen, grammatischen und pragmatischen Wissens zu sein, der Grundstein hierfür wird schon im Elementarbereich gelegt. Wenn dort der ausreichende Erwerb dieser sprachlichen und sprachpraktischen Fähigkeiten nicht vollzogen wird, so scheint es schwierig zu sein, dieses Defizit im Verlauf des Bildungsprozesses auszugleichen.

Aus dieser Perspektive wird deutlich, wie wesentlich die Entwicklung einer umfassenden sprachlichen Kompetenz für schulisches und berufliches Lernen ist. Was können wir also im unterrichtlichen Kontext tun, um den Schüler/-innen den Zugang zu den Sprachen der Schule zu ermöglichen, damit so die Basis für einen aktiven Wissenserwerb in den Sachfächern geschaffen werden kann? Im Folgenden soll exemplarisch ein didaktisches Modell vorgestellt werden, das sprachliches und fachliches Lernen gleichermaßen in mehrsprachigen Lerngruppen ermöglicht und speziell für den Unterricht sprachlich und kulturell vielfältiger Lerngruppen entwickelt wurde.

5 Fachdidaktische Herausforderungen bei der Gestaltung einer erfolgreichen Einmündung in die berufliche Ausbildung

Die Heterogenität sprachlicher Anforderungen, sprachlich und kulturell diversifizierte Lerngruppen, sprachlich und kognitiv unterschiedliche Lernausgangslagen, komplexe Anforderungen an die sprachlich-kommunikative Kompetenz im Hinblick auf die Sprachen der Schule und die Verwendung kontextspezifischer funktionaler Register lassen die Erfordernis neuer didaktischer Modelle oder Konzepte folgerichtig erscheinen. Denn wie Leisen es formuliert:

Sprache ist aber im Fachunterricht nicht ein bloßes „Transportmittel“ für Inhalte, weil nichts in den Kopf des Schülers transportiert werden kann. Der Schüler selbst muss die Inhalte und die fachlichen Strukturen in seinem eigenen Kopf konstruieren. Sprache ist dazu ein wichtiges Konstruktionsmittel, aber kein Transportmittel. (Leisen 2004: 9)

Scaffolding – verstanden als das Bauen eines Lerngerüsts – bietet eine Konzeption, die allen Schüler/-innen gleichermaßen die Gelegenheit gibt, ihrer Ausgangslage entsprechend am Unterricht teilzuhaben (vgl. Gibbons 2002). Die Metapher des *Gerüsts* weist darauf hin, dass die Unterstützung zeitlich begrenzt ist, da der Lerner lediglich so lange in der Aneignung fachlicher oder sprachlicher Unterrichtsinhalte gestützt wird, bis er unabhängig von lehrerseitiger Hilfe das Gelernte anwenden kann (vgl. Wood; Bruner; Ross et al. 1976, Gibbons 2002; 2009). Die Lerner sollen durch den „*Gerüstbau*“ dazu befähigt werden, schwierige Aufgaben zukünftig autonom zu lösen. Sie sollen, wie Wygotski es formuliert, die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1987) erreichen.

Gibbons (2002) hat mit Scaffolding ein Konzept entwickelt, das durch eine planvolle, unterstützende Gestaltung des Unterrichts und eine spezifische Sequenzierung der Unterrichtsinteraktionen den sukzessiven Aufbau neuen Wissens, sprachlich wie inhaltlich, ermöglicht und begleitet. Die Erweiterung der kognitiven und (fach-)sprachlichen Fähigkeiten der Schüler/-innen bildet den Kern der Lernarrangements, das sich Stufe für Stufe entlang dieses Gerüsts bewegt, um erfolgreiche Lernprozesse zu ermöglichen.

Die Unterrichtsinteraktion sowie das gemeinschaftliche Aushandeln von Bedeutungen bilden ein Herzstück dieses Konzepts. Inhalte werden über Sprache transportiert und orientieren sich am situativen Kontext sowie an der Sprachfunktion (vgl. exemplarisch Hallidays Sprachmodell 1975).

Damit wird das Unterrichtsgespräch zu dem Ort, wo fachliche Begriffe bzw. Konzepte und sprachliche Äußerungen hergestellt und fortlaufend aufeinander bezogen werden müssen. (Quehl; Trapp 2013: 29)¹

¹ Vgl. hierzu auch Kiper (2011). In: Kiper; Meyer; Topsch 2011: 164ff.

Scaffolding findet auf zwei Ebenen statt, dem Makro-Scaffolding und dem Mikro-Scaffolding. Makro-Scaffolding bildet sozusagen die Basis für die Planung der Lernunterstützung und umfasst sämtliche mit der Unterrichtsplanung verbundene Tätigkeiten. Mikro-Scaffolding hingegen bildet den sprachlichen Handlungsrahmen, in dem die Unterrichtsinteraktionen erfolgen. Diese Phase des Lerngerüsts kann nicht vorausgeplant werden, sondern entwickelt sich innerhalb des Unterrichtsdiskurses.

Beide Scaffolding-Ebenen sind interdependent miteinander verbunden und notwendig für die Gestaltung und Durchführung der verschiedenen Unterrichtsphasen sowie für ein kognitiv aktivierendes und adaptives Unterrichtsgespräch, das der Lerngruppe Gelegenheit zum Erlernen und Anwenden der Fachlexik gibt. Die parallele Vermittlung fachlicher und sprachlicher Inhalte sowie die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Lerngerüsts stellen die Eckpfeiler dieses Konzeptes dar.

Auf der Ebene des Makro-Scaffolding wird zur Unterrichtsplanung zunächst die Lernausgangslage analysiert, d.h. Sprachstand sowie Vorwissen zum jeweiligen Unterrichtsinhalt werden erfasst. Die Resultate bilden das Fundament für die Analyse der Unterrichtsmaterialien und der Unterrichtsziele bzw. der Bildungsstandards. So kann festgestellt werden, welche besonderen sprachlichen und kognitiven Kompetenzen im Hinblick auf linguistische oder textsortenspezifische Merkmale die Schultexte erfordern bzw. welche inhaltlichen Anforderungen gestellt werden oder welcher Fachwortschatz von Bedeutung ist. In einem nächsten Schritt wird die weitere Planung des Lerngerüsts aufgrund dieser *Bedarfsanalyse* (Kniffka 2010) vorgenommen und die Abfolge der einzelnen Phasen sowie der Handlungsformen werden festgelegt. Auf diese Weise kann die Parallelisierung von Sprache und Inhalt sowie die Auswahl der Aufgabenformate und Arbeitsmaterialien und der Sozialformen erfolgen. Wesentlich ist, dass die Sequenzierung einzelner Arbeitsschritte explizit geplant und die Verknüpfung alter Wissensbestände mit neuen vorgesehen wird, indem z.B. das Vorwissen der Schüler/-innen aktiviert wird. Die Einführung des Lern- und Fachwortschatzes sollte mit einer sprachlich niederschweligen Ebene beginnen, will sagen, visualisierende Impulse, alltagssprachliche Formulierungen, sprachlich und kognitiv beteiligende Einheiten, von der Anschauung zur abstrakten Lernaufgabe sollen die Aneignung des je spezifischen Wortschatzes unterstützen (vgl. Schöler 2013: 346). Die Unterrichtssequenzen sollten so geplant sein, dass sich die Lerner Stufe für Stufe des Gerüsts auf ein nachhaltiges Verständnis anspruchsvoller Unterrichtsinhalte und komplexer Fachsprache zu bewegen.

Mikro-Scaffolding kann nicht geplant werden, sondern bezeichnet die Unterrichtsinteraktion, in der die Lehrperson spontan und angemessen auf das Verhalten bzw. die Äußerungen der Lerner/-innen reagieren muss. Es bildet die Ergänzung zum Makro-Scaffolding und ist u.a. dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrperson den Schüler/-innen mehr Zeit einräumt, über Antworten, Erklärungen etc. nachzudenken. Sie hört genau hin, greift Schüleräußerungen auf und reformuliert sie in

einen fachsprachlichen Text, der den sprachlichen Anforderungen des Unterrichtsgegenstands entspricht. So gestaltete Lehr-Lerndialoge finden in einem längeren Austausch statt als in einem fragend-entwickelnden Unterricht und führen zu einer Erweiterung der fachsprachlichen Kompetenz, da die Lehrkraft begleitend dementsprechende Sprachangebote macht.

Auf einem graduell ansteigenden Kontinuum bewegen sich die Lernenden Stufe für Stufe von ihrer alltagssprachlichen Ausdrucksfähigkeit hin zur schriftsprachlichen Kompetenz mit dem Ziel, abstrakte, anspruchsvolle Aufgaben autonom lösen und schriftliche Texte fachsprachlich formulieren zu können. Parallel zu diesem vertikalen Anstieg des sprachlichen Registers steigt die kognitive Anforderung (vgl. Schöler 2013: 346ff).



Abb. 3: Überlegte Abfolge der Unterrichtssequenzen zum Erwerb fachsprachlicher Kompetenz (Hahn; Schöler 2013: 591)²

Die verschiedenen Stufen der Konstruktion eines Lerngerüsts sowie die unterschiedlichen Phasen der Wissensaneignung in der jeweiligen Lernsituation sind insgesamt unverzichtbar für die Gestaltung und Durchführung eines auf die jeweilige Ausgangslage bezogenen Lernarrangements. Die kognitive Anforderung wird mit jeder Phase anspruchsvoller und kontextentbundener, so dass sich sukzessiv das sprachliche Wissen erweitern kann. Ein intensiver Unterrichtsdiskurs zwischen Lehrperson und Schüler/-innen, der dadurch gekennzeichnet ist, dass die Äußerungen sukzessiv konzeptionell schriftlich und somit fachsprachlich werden, führt zu einer fach- und bildungssprachlichen Kompetenz. Sind die Schüler/-innen auf der obersten Stufe des Lerngerüsts angekommen, so sollten sie dazu fähig sein, sowohl mündlich wie schriftlich Fachlexik und fachsprachliche Strukturen verstehen und anwenden zu können.

² Das Modell wurde von Lewis; Ferguson; Mazyck (2005) übernommen und modifiziert.

Das didaktische Modell des Scaffolding bietet mehrsprachigen Schüler/-innen im Unterricht die Gelegenheit, sich ausgehend von ihrer individuellen Sprachkompetenz, sukzessive fachliches und sprachliches Wissen anzueignen, indem Sprache und Inhalt integrativ vermittelt werden und sich der Lerngegenstand dabei auf einem Kontinuum vom Einfachen zum Komplexen bewegt.

Am Beispiel des Unterrichtsthemas *Bewerbung*, das klassischerweise im Deutschunterricht der 8. oder 9. Jahrgangsstufe in Vorbereitung auf die Berufsausbildung seinen Platz findet, soll dieses Kontinuum, auf dem sich die Lerner/-innen entlang des „Gerüsts“ bewegen, dargestellt werden. Traditionellerweise wird in diesem Kontext vornehmlich die inhaltliche Seite in den Blick genommen. Dieser Fokus auf den Inhalt provoziert allerdings leicht das Nachahmen von Bewerbungstexten, so dass stereotype, allgemeine, oft gleich klingende Texte entstehen, denen es an individueller Gestaltungsvarianz fehlt. In Ergänzung zu thematischen und inhaltlichen Aspekten sollte also auch der sprachliche Aspekt berücksichtigt und thematisiert werden. Dazu gehört auch die reflexive Betrachtung sprachlicher Muster in Form von allgemein gültigen „Redemitteln“, die die Formulierung eines Bewerbungsschreibens erleichtern. Dies kann beispielsweise geschehen, indem die im Internet verfügbaren Beschreibungen der Ausbildungsberufe der Agentur für Arbeit zugrunde gelegt werden, um berufsspezifisch und fachsprachenbezogen Formulierungen und Wendungen zu sammeln, die es den Bewerber/-innen ermöglichen, eine jeweils unternehmensbezogene Bewerbung zu schreiben. Im nachfolgenden Schaubild wird ein möglicher Unterrichtsverlauf auf der Basis des Scaffolding modelliert.³

³ Schöler in Vorb.

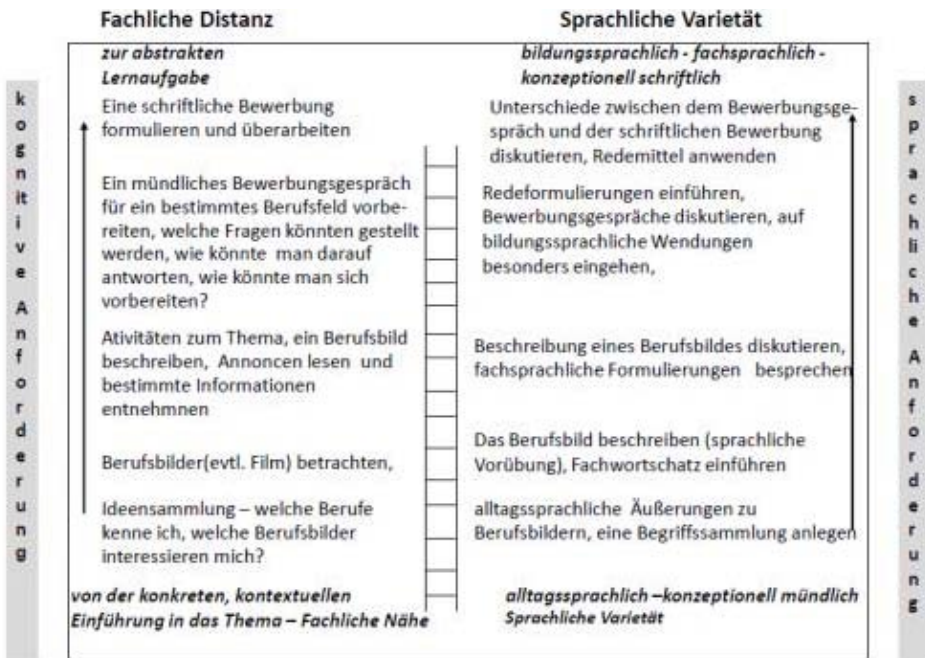


Abb. 4: Beispielhafter Unterrichtsverlauf nach Scaffolding. Modell übernommen und modifiziert nach Kniffka; Neuer (2008)

Der exemplarische Unterrichtsentwurf unter Zuhilfenahme eines Lerngerüsts verdeutlicht, wie den Schüler/-innen Gelegenheiten gegeben werden, sich dem Unterrichtsinhalt eigentätig zu nähern, z.B. durch eine Ideen- und Begriffssammlung zum Thema, die zunächst einmal in der Alltagssprache vorgenommen wird. Erst dann, wenn sich die Schüler/-innen auf der Basis ihrer sprachlichen Ausgangslage mit dem Thema beschäftigt haben, sind sie in der Lage, sich im nächsten Schritt den Fachwortschatz sprachbewusst und nachhaltig anzueignen. Dies kann durch die Diskussion eines Filmes zu einem bestimmten Beruf ebenso erfolgen wie durch die Recherche nach Berufsbildbeschreibungen. Wichtig ist hier die sprachreflexive Auseinandersetzung auf einer metakognitiven Ebene. Denn erst dann, wenn in einem bewussten Vorgang, lexikalische, syntaktische, morphologische oder semantische Besonderheiten fachbezogener Sprache eigenaktiv erworben werden, ist es möglich, sich intensiver mit den eigenen Berufswünschen auf einer fachlexikalischen Ebene zu befassen, dazu gehört auch das Lesen und Bewerten von Annoncen, das Vorbereiten von mündlichen oder telefonischen Bewerbungsgesprächen oder das Anlegen einer Sammlung von Redemitteln, wie in der nachfolgenden Tabelle, die exemplarisch für das Berufsfeld Gesundheit und Pflege formuliert wurde.⁴

⁴ Schöler in Vorb.

Tab. 1: Mögliche Redeformulierungen zum Berufsfeld Gesundheit und Pflege

Ich habe Interesse ...	Ich habe mich für den Beruf entschieden, weil ...	Der Betrieb gefällt mir, weil ...	Ich bin ...	In meinem Praktikum habe ich folgende Erfahrungen gemacht:
... an der Kundenberatung.	... ich gerne mit Menschen zu tun habe.	... ich mich in den Räumen wohlfühle.	... psychisch belastbar.	Dass ich mit schwierigen Kunden umgehen kann.
... an kosmetischen Produkten.	... mich Körperpflege schon immer interessiert hat.	... er viele Auszubildende hat.	... verantwortungsbewusst.	Dass es mir Freude macht, andere gut zu beraten.

Durch die Sammlung und Aneignung dieser Redemittel erlangen die Schüler/-innen eine Einsicht in textsortenspezifische Charakteristika einer Bewerbung, die eng mit einem Verständnis für je spezifische Sprachregister verbunden sind, auch die der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die linguistischen Erfordernisse dieser Textsorte werden dadurch ebenfalls deutlich. Durch dieses Vorgehen, ausgehend von der Alltagssprache, die sich sukzessive wandelt, in eine anspruchsvolle, komplexe Fachsprache, und den gleichzeitigen Anstieg der kognitiven Herausforderungen, lernen die Schüler/-innen zu verstehen, dass ein Bewerbungsverfahren schriftlich wie mündlich immer auch definiert ist durch das jeweilige Unternehmen bzw. das spezifische Ausbildungsangebot.

Im Rahmen dieses Beitrags wurde der enge Zusammenhang zwischen schulisch erworbenem Sprachwissen, sprachpraktischen Kompetenzen und der Fähigkeit, die Herausforderungen eines weitergehenden Bildungs- oder Ausbildungsprozesses zu meistern, herausgestellt. Zuwachs an fachlichem Wissen ist eng verbunden mit einer multidimensionalen Sprachkompetenz, die im Verlauf fortschreitender Bildungs- und Ausbildungsverläufe komplexer werden sollte, auch im Hinblick auf fachliche Bildung. Scaffolding ist ein didaktisches Modell, das den Erwerb einer so umfassenden sprachlichen Fähigkeit unterstützt, und zwar immer in Bezug auf die je individuellen Ausgangslagen. Sprache ist das wesentliche Werkzeug, sich kognitiv weiterzuentwickeln und Wissen aufzubauen. Die Aufgabe, Schüler/-innen des Deutschen bei ihrer kognitiven sowie bildungs-, schul- und fachsprachlichen Weiterentwicklung zu fördern, kann durch Lernszenarien erfüllt werden, die die Integration von Inhalt und Sprache ausdrücklich planen. Denn:

Im Zentrum der Aufgabenstellungen steht nicht die bloße Aktivierung und korrekte Wiedergabe von Fachwissensbeständen, sondern die

Durchführung bzw. Rekonstruktion von Handlungsschritten. Hierzu müssen die notwendigen Wissensbestände aus fachbezogenen Informationsquellen entnommen und die für das fachliche Handeln relevanten Strukturen und Probleme auf der Basis von Fachtexten rekonstruiert werden. (Ohm; Kuhn; Funk 2007: 134)

6 Resümee

Im Bildungs- und Ausbildungssystem stellt Sprachbildung eine Querschnittsaufgabe durch alle Bildungsstufen dar, von der elementaren bis hin zur beruflichen Bildung. Eine kontinuierliche Sprachbildung ist aus diesem Grund sowohl zwischen den Bildungssystemen als auch innerhalb der Lernbereiche notwendig. Die eingangs gestellte Frage nach der Bedeutung einer durchgängigen Sprachbildung für erfolgreiche Teilhabe an Bildung und Ausbildung wurde in diesem Beitrag aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, um am Schluss festzustellen, dass eben diese Teilhabe, besonders für benachteiligte Jugendliche, nicht in einem ausreichenden Ausmaß möglich ist, wenn die sprachlich-kommunikative Kompetenz mit Mängeln behaftet ist. Die Verzahnung schulischer und berufsschulischer Lehr-Lerninhalte ist daher von besonderer Relevanz. Denn

durch die sich kontinuierlich ändernden Arbeitsprozesse sowie die fortschreitende Automatisierung steigen auch die Anforderungen an das Kommunikationsverhalten der Mitarbeiter in der Fabrik: Arbeitsabläufe planen, Sachverhalte erläutern, Verbesserungen initiieren und Neues lernen sind heute Ziele einer umfassenden Facharbeiterqualifikation. In diesem Fall schreiben die steigenden Anforderungen an Fachkräfte den Bildungsplan von morgen. (Bader 2013: 115)

D.h., übergreifende Gestaltungskonzepte, die die horizontale wie auch die vertikale zunehmende Komplexität fachbezogener Sprache berücksichtigt, wie z.B. eine „Fachsprachendidaktik“ oder ein „ausbildungsorientierter Deutschunterricht“, sollten ebenso weiter vorangetrieben werden wie eine Institutionen übergreifende Berufsförderpädagogik, die Jugendliche auch im Erwerb anderer als sprachlicher Kompetenzen unterstützen. Dies beantwortet die zweite Frage im Hinblick auf Konsequenzen und Desiderata, die sich aus dem aufgezeigten Bedingungsgefüge ergeben.

Im Unterricht erlangen Schüler/-innen neues Wissen durch Sprache; Sprache ist dabei ein wesentliches Werkzeug, sich kognitiv weiterzuentwickeln und Wissen aufzubauen. Dazu gehört aber auch das Wissen um Strategien, wie z.B. Lernstrategien oder Lesestrategien. Diese werden in der Grundschule erworben, um dann in den weiterführenden Bildungsinstitutionen ausgebaut zu werden, wobei allerdings davon ausgegangen wird, dass auf den zuvor erworbenen Sprachkompetenzen aufgebaut werden kann. Über Lesekompetenz sowie Textkompetenz, besonders

aber über Strategiewissen, zu verfügen, bildet die Basis für eine erfolgreiche Bildungsteilnahme und sollte als „Transferwissen“ einen Baustein in der Bildungsbiographie der Schüler/-innen bilden. Denn diese Kompetenzen, die Fähigkeit zur Texterschließung ist in allen Schulformen und Ausbildungsinstitutionen gleichermaßen notwendig, auch wenn die Anforderungen zunehmend komplexer werden. In diesem Sinne kann durchgängige Sprachbildung verstanden werden als die Ausbildung einer multidimensionalen Sprachkompetenz, die sozusagen durchgängig notwendig ist.

Diese Aufgabe, Schüler/-innen bei ihrer kognitiven, schul- und fachsprachlichen Weiterentwicklung zu unterstützen, kann u.a. durch Lernszenarien erfüllt werden, die die Integration von Inhalt und Sprache ausdrücklich planen. Schule sollte deshalb Lehr-Lernarrangements anbieten und Didaktiken modellieren, die der Lernsituation in multikulturellen und multilingualen Situation in internationalen Klassenzimmern angemessen sind und zum Erwerb des oben angesprochenen Transferwissens beitragen.

Die Lehrerfortbildung sollte den Kompetenzerwerb für die integrative Vermittlung von Sprache und Fach stärker in den Blick nehmen und ausbauen. Der Fokus sollte dabei auf den Unterrichtsinteraktionen bzw. der Gesprächsführung im Unterricht liegen, um bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen einüben zu können. Jede Übergangssituation sollte die besondere Aufmerksamkeit aller Verantwortlichen haben, damit Übergänge anschlussfähig sein können. Sprachbildung ist die integrative Aufgabe aller Bildungseinrichtungen und aller Unterrichtsfächer, um Kontinuität und Erfolg der Bildungsbiographien zu gewährleisten. Aus diesem Grund sollten auch stärker als bisher schulformübergreifende Instrumente zur Erfassung der allgemein- und fachsprachlichen Fähigkeiten entwickelt werden und zur Anwendung kommen. Ebenso sollte ein disziplinenübergreifendes Sprachcurriculum auch zukünftig diskutiert und entwickelt werden.

Sprachbildung sollte daher als „language across the curriculum“ nicht nur ein konjunkturell bedingtes Thema sein, sondern als Aufgabe der Bildungsinstitutionen, der Lehrkräfte sowie der Unterrichtsentwicklung betrachtet werden und langfristig angelegt sein (vgl. Vollmer; Thürmann 2013: 54).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht und eine Analyse der Beteiligung von Menschen mit Behinderung*. (http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf) (26.06.14).
- Bachman, Lyle F.; Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

- Bader, Werner (2013): Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Auszubildenden. Ein Blick in die Praxis. In: Efing, Christian; Hufeisen, Britta; Jandrich, Nina (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung in der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsreife“*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 115-123.
- Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001): *PISA 2000 – die Länder der Bundesrepublik im Vergleich*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (STMUK/ISB) (Hrsg.) (2012): *Berufssprache Deutsch. Handreichung zur Förderung der beruflichen Sprachkompetenz von Jugendlichen in Ausbildung*. (https://www.isb.bayern.de/download/13762/teil_1_konzept.pdf) (12.09.14).
- Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (2007): Einleitung: Ziele des DESI – Projekts und der vorliegenden Publikation. In dies. (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung*. Weinheim: Beltz, 1-22.
- Beicht, Ursula; Granato, Mona (2009): *Übergänge in eine berufliche Bildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund*. (<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06687.pdf>) (8.07.14).
- Betzel, Dirk (2010): Der schreibt so, wie er es erzählen würde. In: *Grundschule Deutsch* 28, 32-35.
- Bojanowski, Arnulf; Koch Martin; Ratschinski, Günter; Steuber, Ariane (Hrsg.) (2013): *Einführung in die Berufsförderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesagentur für Arbeit: *Berufsinformationen einfach finden*. (<http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/>) (03.07.2014).
- Denneborg, Germann (2012): Vorwort. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (STMUK/ ISB) (Hrsg.) (2012), o.S.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (Hrsg.) (2007): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den mittleren Schulabschluss*. (http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards_aufg.pdf) (12.06.14).
- Efing, Christian (2013a): Ausbildungsvorbereitender Deutschunterricht an allgemeinbildenden Schulen? – Legitimation und Definition. In: Efing, Christian; Hufeisen, Britta; Jandrich, Nina (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung in der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsreife“*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 11-41.
- Efing, Christian (2013b): (Wie) Bereitet der bisherige Deutschunterricht auf die Ausbildung vor? Eine Schulbuchanalyse. In: Efing, Christian; Hufeisen, Britta; Jandrich, Nina (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung in der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsreife“*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 239-257.

- Efing, Christian; Janich, Nina (Hrsg.) (2006): *Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven*. Paderborn: Eusl.
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen*. Münster u.a.: Waxmann, 113-129.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language. Scaffolding Learners. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2009): *English Learners. Academic Literacy and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth: Heinemann.
- Günther, Kathrin; Laxczkowiak, Jana; Niederhaus, Constanze; Wittwer, Franziska (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Hahn, Natalia; Schöler, Marianne (2013): Mit Scaffolding zur Fachsprache. Film im DaF-Unterricht. In: *InfodaF* 7, 584-621.
- Halliday, Michael (1975): *Learning how to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Arnold.
- Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm (2011): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin. Cornelsen.
- Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Koller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding. Online Publikation im Rahmen von ProDaZ Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, Universität Duisburg-Essen*. (<http://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>) (26.02.14).
- Kniffka, Gabriele; Neuer, Brigitte (2008): Wo geht's hier nach ALDI? – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht*. Potsdam: Universitätsverlag, 121-135. (<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2451>) (30.01.14).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards für das Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 04.12.2003. (http://www.kmk.org/fileadmin/.../2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (12.09.14).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 16.12.2004. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf) (15.06.14).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005): *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Medizinischer Fachangestellter, Medizinische Fachangestellte*. Beschluss vom 18.11.2005. (<http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/.../rlp/MedizinischerFA.pdf>) (23.09.14).

- Leisen, Josef (2004): Der deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. In: *Fremdsprache Deutsch* 30, 7-14.
- Leisen, Josef (2009): Grundlagenteil. In: Studienseminar Koblenz (Hrsg.): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 8-108.
- Lewis, Mary; Ferguson, Steve; Mazyck, Willie: Zit. n. Lipscomb, Lindsay; Swanson, Janet; West, Anne (2005): *Scaffolding*. University of Georgia. (<http://epitt.coe.uga.edu/index.php?title=Scaffolding>) (15.10.14).
- Linnemann, Markus (2009): C-Tests in der Ferienschule: Entwicklung, Einsatz, Nutzen und Grenzen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht*. Münster: Waxmann, 195-214.
- Linnemann, Markus; Wilbert, Jürgen (2010): The C-test: A valid instrument for screening language skills and reading comprehension of children with learning problems. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 113-124.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (1999): Bildungsplan für die Berufsschule in Baden-Württemberg. Bd. 1, Ergänzungsband. 13.07.1998. In: *Lehrplanbeft* 7, 1-37.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008): *Berufsaufbauschule (BAS), hauswirtschaftlich-pflegerisch-sozialpädagogischer Typ- Hauptprüfung 2008 Biologie-und Gesundheitslehre (604) – Aufgaben*. (http://www.schule-bw.de/schularten/berufliche_schulen/pruefung/bfs_bas/2008/2008_bas_biologie_gesundheitslehre.pdf) (16.01.14).
- Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Koller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster u.a.: Waxmann, 23-71.
- Neumann, Astrid, Domenech, Madeleine (Hrsg.) (2010): *Paradoxien des Schreibens in der Bildungssprache Deutsch: Befunde zu Schreibsozialisation, Schreibmotivation und Schreibfähigkeit Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Muttersprache und zum Schreibunterricht im mehrsprachigen Kontext*. Hamburg: Kovac.
- Niederhaus, Constanze (2011): *Fachsprachlichkeit in Lehrbüchern. Korpuslinguistische Analyse von Fachtexten der beruflichen Bildung*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ohm, Udo; Kuhn, Christa; Funk, Hermann (Hrsg.) (2007): *Sprachtraining für Fachsprachen und Beruf. Fachtexte knacken*. Münster u.a.: Waxmann.
- Pucciarelli, Nina (2013): „Gemeinsam stark durch Sprache“ – Förderung der Sprachkompetenz und der interkulturellen Kompetenz von Auszubildenden im Rahmen eines berufsschulspezifischen Projekts. (http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pucciarelli_ft18-ht2013.pdf) (17.03.14).

- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule*. Münster u.a.: Waxmann.
- Rexing, Volker; Keimes, Christina; Ziegler, Birgit (2013): Lesekompetenz von BerufsschülerInnen. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung im Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen. Interdisziplinäre Perspektiven auf sprachlich-kommunikative Facetten des Konstrukts „Ausbildungsfähigkeit“*. Frankfurt a.M., 41-63.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt.
- Roelcke, Thorsten (2013): Fachsprachendidaktik in Haupt- und Realschulen – ein Weg der Ausbildungsvorbereitung? In: Efing, Christian; Hufeisen, Britta; Jandrich, Nina (Hrsg.): *Ausbildungsvorbereitung in der Sekundarstufe I. Die sprachlich-kommunikativen Facetten von „Ausbildungsreife“*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 319-341.
- Schleppegrell, Mary (2004): *The Language of Schooling. A functional Linguistics Perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Schöler, Marianne (2013): Scaffolding. In: Rothstein, Björn; Müller Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 345-348.
- Schöler, Marianne (2014): Lernen in deutscher Sprache – Deutsch als Erstsprache – Deutsch als Fremdsprache. In: GEW (Hrsg.): *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit*. Dokumentation der Fachtagung „Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt – Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit“ 11.-13. Oktober, Lidice-Haus in Bremen 2013, 124-138. (http://www.gew.de/Binaries/Binary120922/Broschuere_Transnationale_Bildungsräume.pdf) (7.04.15).
- Schöler, Marianne (in Vorb.): *Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen am Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung am Beispiel des Bewerbungsschreibens*.
- Stürzer, Monika; Täubig, Vicki; Uchronski, Mirjam; Bruhns, Kerstin (2012): *Schulische und außerschulische Bildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Jugend- und Migrationsreport. Ein Forschungsbericht*. (http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/DJI_Jugend-Migrationsreport.pdf) (20.10.14).
- Vollmer, Helmut Johannes; Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Fachdidaktische Forschungen*. Münster u.a.: Waxmann, 41-55.
- Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1987): *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein.

Berufsbezogene Alphabetisierung

Frauke Teepker & Susanne Krauß (Marburg, Deutschland)

1 Einleitung

Das Forschungsprojekt „Berufsbezogene Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“¹ erprobt in einer explorativ-qualitativen Feldstudie berufsbezogenen Wortschatz, Materialien und Memorierungsstrategien im Alphabetisierungsunterricht für erwachsene Migranten und Migrantinnen, um die Teilnehmenden auf eine spätere Berufstätigkeit vorzubereiten. Die besondere Schwierigkeit und Herausforderung liegt darin, gleichzeitig neben berufsbezogenem Sprach- und Sachwissen auch die lateinische Schrift als Erst- bzw. Zweitschrift erlernen zu müssen. Für die Kurse von relativ kurzer Dauer ist nicht unbedingt eine Vollalphabetisierung angestrebt, sondern eine schnelle Kompetenzvermittlung für beruflich benötigte Textsorten.

¹ Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Forschungsprojekt *Alphamar 2* wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01AB12026 gefördert: <http://www.uni-marburg.de/fb09/igs/arbeitsgruppen/daf/alphamar2>. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

2 Alphabetisierung in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch

In der Fremd- und/oder Zweitsprache alphabetisiert zu werden, heißt nicht nur, lesen und schreiben zu lernen, sondern auch die fremde Sprache zu verstehen und zu sprechen, d.h., auch und insbesondere den Wortschatz zu erwerben. Lesen und Schreiben sind bereits sehr komplexe Fertigkeiten, für die die Laut-Buchstaben-Zuordnung beherrscht werden muss. Die Mehrheit der Teilnehmer unserer Erprobungskurse² können sich keine Notizen machen, da sie meist auch in ihrer Muttersprache nicht oder nur kaum alphabetisiert sind. Häufig muss der richtige Umgang mit Stift und Papier erst noch erlernt werden. Andere Teilnehmer – wenn auch eher die Minderheit – verfügen dagegen über einen Schul- oder sogar Hochschulabschluss in ihrem Heimatland. Die Heterogenität unserer Teilnehmer stellt dabei eine besondere und große Herausforderung für die Lehrkräfte dar.

Eine Fertigkeit kann nur dann richtig ausgebildet werden, wenn die damit verbundenen Teilfertigkeiten vorhanden sind. Sieht man sich beispielsweise eine eigentlich banale Tätigkeit wie das Schnürsenkel-Binden einmal ganz genau an und betrachtet jeden einzelnen Teilschritt (Festhalten der Schnürsenkel, Hand-Augen-Koordination, unterschiedliche Bewegungen mit den Fingern der beiden Hände etc.), sieht man bereits, wie komplex diese so einfach erscheinende Handlung ist. Der Schriftspracherwerb ist jedoch um einiges komplexer. Die vier Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören basieren auf dem Erlernen vieler Einzelfertigkeiten (z.B. Erlesen und Schreiben von Lauten und Silben bis hin zu Wörtern, Phrasen und kleinen Sätzen), semantisches Verstehen, d.h. Wortschatzkenntnisse sowie alltagsbezogene Kommunikationsfähigkeit und kommunikative Routinen (vgl. hierzu auch Heyn; Rokitzki; Teepkker 2010). Unsere Lerner müssen viele dieser Teilfertigkeiten noch nachträglich erwerben, um erfolgreich alphabetisiert werden zu können. Viele Teilnehmer haben eine Muttersprache mit einem anderen Schriftsystem und zudem ein muttersprachliches „Sieb“³ beim Hören bestimmter Laute.

Um die Komplexität der o.g. einzelnen Fertigkeiten, die erworben werden müssen, noch stärker zu veranschaulichen, soll im Folgenden die Fertigkeit „Schreiben“ näher betrachtet werden. Folgende Teilfertigkeiten müssen von den Lernern erworben werden:

² Erprobungskurse fanden bislang in Kassel, Treysa und Marburg von März 2013 bis April 2014 statt. Kooperationspartner ist „Arbeit und Bildung e.V.“ (Marburg), der die Kurse organisiert und zusammenstellt.

³ Nach Trubetzkoy (1989: 47) wendet ein Erwachsener Zeit seines Lebens ein muttersprachliches Sieb beim Fremdsprachenlernen an, denn er versuche, über den Filter seiner Muttersprache die zu lernende Fremdsprache zu hören. In der Fremdsprachenforschung geht man davon aus, dass dieser Filter sich im Alter von etwa sieben bis neun Jahren festigt, sodass es immer schwieriger wird, die Aussprache einer Fremdsprache akzentfrei zu lernen (vgl. hierzu auch Grotjahn 1998, Heyn 2010).

- Phonologische Bewusstheit (Laut-Buchstaben-Zuordnung)
- Graphomotorisches Geschick: Stiftführung, richtige Stifthaltung, Schreibrichtung, Linienführung
- Fähigkeit zur visuellen Differenzierung: Buchstabenform und -größe und ihre Lageposition
- Erkennen von visueller und lautlicher Serialität: Laute und Buchstaben werden nacheinander gehört und geschrieben
- Entwicklung einer Schreibökonomie: Absetzen, Neuansetzen, Verbinden einzelner Buchstaben etc.
- Beherrschen der Wortsynthese: Laute eines Wortes und ihre graphemische Umsetzung
- Orthographische Kenntnisse: Schritt vom lautlichen Schreiben zum orthographisch korrekten Schreiben (vgl. hierzu Heyn; Rokitzki; Teeperker 2010)

Sieht man sich die folgenden zwei exemplarischen Schriftproben unserer Teilnehmer an, wird deutlich, welche Probleme das Schreiben verursachen kann (Abb. 1 und 2).

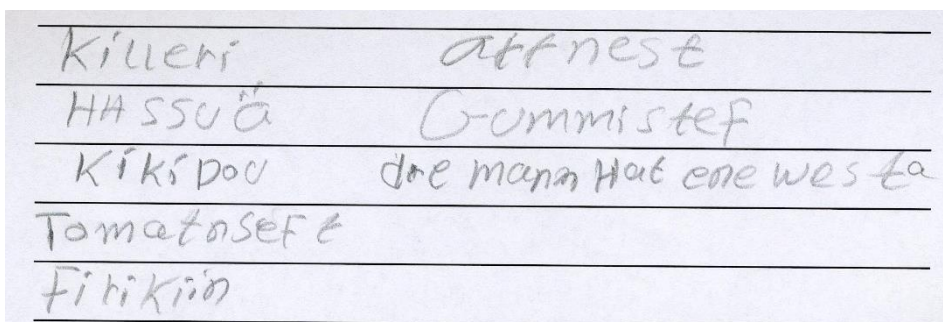


Abb. 1: Diktat eines männlichen Teilnehmers (39 Jahre, Kongo/Lingala, kein Schulbesuch, kann in der Muttersprache weder lesen noch schreiben): Kellnerin, Handschuhe, Kakadu, Tomatensaft, verkaufen, Haarnetz, Gummistiefel; Satz: Der Mann hat eine Warnweste.

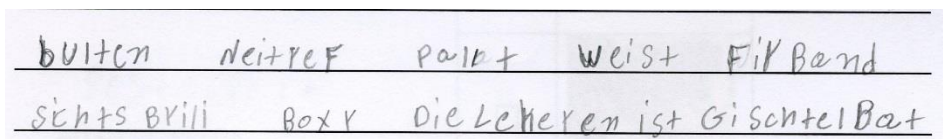


Abb. 2: Diktat eines Teilnehmers (32 Jahre, Eritrea/Tigrinya, kein Schulbesuch, kann in der Muttersprache geringfügig lesen und schreiben): bluten, Notruf, Pilot, Faust, Verband, Schutzbrille, Boxer; Satz: Die Lehrerin ist gestolpert.

Es handelt sich dabei um zwei Diktate, in denen zunächst einzelne Wörter, dann ein ganzer Satz diktiert wurde. „Kakadu“ ist ein unbekanntes lautgetreues Wort,

das eingestreut wurde, um zu sehen, ob die Teilnehmer die einzelnen Laute hören und das Wort lautgetreu aufschreiben können, ohne das Wort selbst zu kennen. Diese beiden Schriftproben zeigen, wie schwierig es ist, überhaupt die Wörter der Lernenden zu entziffern und welche Probleme die Teilnehmer insbesondere mit der richtigen Reihenfolge von Lauten und Buchstaben haben, da einzelne Laute/Silben nicht richtig zugeordnet, nicht erkannt/gehört oder verwechselt wurden.

Aber nicht nur das Schreiben ist sehr komplex, auch der Erwerb der anderen Fertigkeiten wie Lesen, Wortschatz, Alltagskommunikation, grammatikalische Grundkenntnisse etc. erfordern viel Geduld und Zeit. Neben den primär schriftsprachlichen Fertigkeiten sollen zudem auch Kompetenzen wie Selbstständigkeit und autonomes Lernen⁴ (z.B. Anwenden von Lernstrategien) erworben werden. Weitere Lernziele sind der interkulturelle Austausch und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in Deutschland.

3 Berufsbezogene Alphabetisierung

Wenn bereits die Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern schwierig und zeitaufwendig ist, dann stellt sich die Frage, wie eine berufsbezogene Alphabetisierung aussehen könnte. Was heißt es konkret, berufsbezogen zu alphabetisieren? Soll es um allgemeine berufsübergreifende Inhalte gehen oder um Kenntnisse in bestimmten Berufen? Und welche Berufe sollen berücksichtigt werden? Was macht man, wenn in einem Kurs zehn Teilnehmer zehn unterschiedliche Berufe in Deutschland ausüben wollen, die Lernvoraussetzungen und Berufserfahrungen oder Qualifikationen jedoch sehr unterschiedlich sind? Wie kann dann eine berufsbezogene Alphabetisierung aussehen? Welchen Anteil kann oder sollten berufsbezogene Inhalte und Ziele in einem Alphabetisierungskurs einnehmen? In einer nicht repräsentativen anonymen Online-Umfrage⁵ in der zweiten Jahreshälfte 2013 wurden Alphabetisierungs-Lehrkräfte verschiedener Institute und öffentlicher Einrichtungen bzw. Träger unter anderem dazu befragt, was ihrer Meinung nach mögliche berufsbezogene Ziele und Inhalte sein können:

1. „Berufsvorbereitende Alphabetisierung?“
2. „für meine TN nichts, da die meisten noch nicht einmal zur selbständigen Bewältigung des Alltags fähig sind“

⁴ Der Begriff des autonomen Lernens und der Lernerautonomie erfreut sich zwar größter Beliebtheit, ist aber in seiner Verwendung noch immer nicht eindeutig definiert (vgl. Schmenk 2008). Um weiteren Missverständnissen entgegenzuwirken, wird stattdessen im Folgenden von selbstgesteuertem Lernen gesprochen, wenn es um Mittel und Wege geht, das eigene Lernen zu strukturieren und zu überwachen und Mittel kennenzulernen, die für das lebenslange Lernen unterstützend eingesetzt werden können.

⁵ Die Umfrage fand im Zeitraum vom 17.06. – 31.12.2013 statt und wurde bundesweit an die Volkshochschulen, das Herder-Institut Leipzig und das Goethe-Institut München verschickt sowie an lokale Träger und individuelle Lehrpersonen in der Alphabetisierung (u.a. Arbeit & Bildung e.V., IQ Netzwerk, Sprache & Bildung Gießen, DIALOG Institut Dr. Kilian, ZAUG).

3. „Wortschatz, Redemittel, Verhalten, Formulare, Situationen bezogenen auf einen möglichen ‚Beruf‘“
4. „Fachsprache und -vokabular vermitteln, Gespräche verstehen und sprechen können, aber auch Smalltalk“

Die Vorstellungen bezüglich berufsbezogener Alphabetisierung reichten hier von Unklarheit (1) und eindeutiger Ablehnung (2) bis hin zur Formulierung klarer Ziele und Inhalte (3+4), die sich auch mit unseren Vorstellungen und Recherchen deckten.

3.1 Herausforderungen bezüglich der Zielgruppe

Unsere Untersuchungskurse sind reguläre Kurse unseres Kooperationspartners „Arbeit und Bildung e.V.“ Die Gruppengröße bewegt sich bei durchschnittlich sechs bis zehn Teilnehmern, die jedoch große Unterschiede aufweisen: So divergieren die Deutschkenntnisse von gar nicht oder kaum bis *fließend falsch*, ebenso die schulischen Vorerfahrungen. Es gibt Teilnehmer, die noch nie eine Schule besucht haben und entsprechend lernungewohnt sind, neben solchen, die einen Schulabschluss oder sogar ein dem deutschen Abitur vergleichbaren Abschluss vorweisen können. Entsprechend der unterschiedlichen Lernerfahrungen und Bildungsniveaus ist das Lerntempo jedes einzelnen Teilnehmers ganz individuell. Hinzu kommen die unterschiedlichen Muttersprachen, kulturellen und religiösen Hintergründe, wenn etwa Teilnehmer eines Kurses aus Somalia, Eritrea, Äthiopien, dem Iran, Marokko oder der Ukraine kommen. Das Alter der Teilnehmer bewegt sich zwischen 20 und 60 Jahren und die Berufserfahrungen sowie Berufswünsche divergieren stark. So trafen wir in unseren Erprobungskursen auf folgende Berufswünsche und Präferenzen für Hilfs- und Arbeitstätigkeiten⁶: Reinigungskraft, Küchenhilfe, Automechaniker (Automechatroniker), Berufskraftfahrer, Bauhelfer, Servicekraft in der Gastronomie. Entsprechend unterschiedlich waren und sind die Bedarfe bezüglich der Inhalte und des zu lernenden Wortschatzes, wobei die Schwierigkeiten beim Erwerb fremden Wortschatzes ganz unterschiedlicher Natur sein können: Für DaF-/DaZ-Lernende mit einer anderen Schriftsprache als dem lateinischen Alphabet bzw. keinerlei Schriftsprachkenntnissen in der Muttersprache, also Lernende, die teilweise nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, bereitet nicht nur die Wortlänge Probleme (z.B. *Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung*), sondern auch die Diskriminierung von Lauten und/oder Schriftzeichen, die in der Muttersprache nicht vorkommen, auch wenn die Zweit-/Fremdsprache Deutsch mündlich gut beherrscht wird. Daneben ist davon auszugehen, dass berufsspezifische Ausdrücke (z.B. *Katzenzunge* für eine bestimmte Kellenform im Baugewerbe) und Abkürzungen, die im Alltagsgebrauch kaum vorkommen (oder in einem ganz

⁶ Die hier genannten Berufsbezeichnungen und Arbeitstätigkeiten sind Aussagen der Teilnehmer und des Vereins für Arbeit und Bildung e.V. Es handelt sich nicht immer um eingetragene Berufsbezeichnungen und in vielen Fällen sind eher ungelernete Hilfstätigkeiten für Geringqualifizierte gemeint.

anderen Kontext verwendet werden) und somit nur selten gehört werden können, große Probleme bereiten.

Unabdingbare Voraussetzung und eine große Herausforderung für die Lehrpersonen – insbesondere in solch heterogenen Kursen, wie wir sie haben, ist die Orientierung an den einzelnen Teilnehmern mit Materialien, die auf den einzelnen Teilnehmer und seine Bedarfe abgestimmt sind.

Eine Lösung können hier sogenannte Lernstationen sein, an denen die Teilnehmer für ihren individuellen Berufswunsch Materialien eigenständig bearbeiten können. Ein solch binnendifferenzierter Unterricht setzt jedoch die Fähigkeit zum selbstgesteuerten, eigenverantwortlichen Lernen voraus (vgl. Feldmeier 2009: 35), eine Fähigkeit, die unsere Teilnehmer erst noch mühsam erlernen müssen.

3.2 Ziele und Inhalte

In Anlehnung an das „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“, das „gleichbedeutende Vermittlung schriftsprachlicher und sprachlicher Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Feldmeier 2009: 42) voraussetzt, haben wir für unsere Zielgruppe folgende Lerninhalte identifiziert:

- Über Projektbeirat ermittelte Kommunikationssituationen am Arbeitsplatz (s. auch Tätigkeitsprofile des Projektes „Lit.Voc“⁷)
 - z.B. Anweisungen von Vorgesetzten oder Kollegen verstehen und darauf reagieren können; Gespräche mit Kollegen, Kunden etc. führen
 - diverse Arbeitsdokumente verstehen und ausfüllen können (z.B. Schichtpläne, Bestellungsformulare, Krankmeldungen etc.)
 - Sicherheitsvorschriften und -hinweise verstehen und befolgen können
- Wortschatz⁸
 - berufsübergreifender Wortschatz
 - spezifischer Fachwortschatz

Wir gehen dabei von einem „integrativen Kursmodell“⁹ aus, in dem parallel zu einem „klassischen“ Alphabetisierungskurs berufsbezogene Inhalte vermittelt werden.

⁷ Das Projekt *Lit.voc – Literacy and education* ist ein Leonardo da Vinci-Projekt aus Österreich, das Konzepte und Materialien für arbeitsplatzbezogene Grundbildungskompetenzen erstellt: <http://www.grundbildung-und-beruf.info/index/409/> (11.03.2015).

⁸ Eine erste Auswahl an notwendigem Wortschatz wurde durch Befragungen des Projektbeirats erhoben, der sich aus diversen in den jeweiligen Berufen tätigen Personen zusammensetzt.

⁹ Ob diesen Kursen später noch Deutschkurse folgen, kann zu diesem Zeitpunkt nicht gesagt werden bzw. ist zumindest vom Kursträger „Arbeit und Bildung e.V.“ nicht angedacht (auch wenn dies wünschenswert wäre). Auf die Diskussion zwischen Ritter (2005) und Feldmeier (2005, 2006) bezüglich eines additiven oder integrativen Modells soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, da die berufsbezogenen Inhalte eine Erweiterung der klassischen Alphabetisierungsinhalte darstellen.

Wilkins legt in seinem Zitat: „Without grammar, very little can be conveyed. Without vocabulary, nothing can be conveyed.“ (Wilkins 1972: 111) sehr anschaulich dar, dass eine grundlegende Beherrschung des Wortschatzes für sämtliche Kommunikationssituationen Voraussetzung ist. Da mit unserer Vorstellung eines berufsbezogenen Alphabetisierungskurses keine Vollalphabetisierung angestrebt wird, ist der grammatische Anspruch auf eine Ebene reduziert, die in erster Linie die Kommunikation ermöglichen und aufrechterhalten soll, aber nicht zwingend einen Korrektheitsanspruch verfolgt. Daher lag der Fokus der ersten Erprobungsphase auf dem Bereich des Wortschatzes und auf welche Weise Wortschatzlernen in Alphabetisierungskursen bereits auf einem niedrigen Niveau eingeführt, geübt und für den Bereich des Selbstlernens unterstützt werden kann.¹⁰ Diese Möglichkeiten werden im Folgenden nach einem kurzen Exkurs in allgemeine Lernstrategien ausführlicher geschildert.

3.3 Exkurs in allgemeine Lernstrategien

Als mit der kognitiven Wende die inneren Lern- und Denkvorgänge immer wichtiger wurden, entwickelte sich auch nach und nach die Erforschung und Benennung von Lernstrategien, welche inzwischen in jeglichen Lehr-/Lernbereichen eine essentielle Rolle einnehmen und eng mit erfolgreichem, selbstständigem und lebenslangem Lernen verbunden werden (vgl. Bimmel 2012, Mandl; Friedrich 2006, Rampillon 1996, Oxford 1990a, Kinsella 1995, Ehrmann 1996).

Die Begriffsverwendung ist jedoch nicht einheitlich und es finden sich neben dem Terminus ‚(Sprach)Lernstrategien‘¹¹ auch u.a. die Begriffe ‚Lernstil‘, ‚Lerntechnik‘ oder ‚Mnemotechnik‘. Während Mnemotechniken¹² im Sinne der Gedächtniskunst zwar eine lange Tradition aufweisen und i.d.R. mit guten Behaltenseffekten belegt sind, ist deren Einsatz eher auf experimentelle Settings beschränkt, eine behaltensfördernde Wirkung im Klassenzimmer jedoch weniger eindeutig belegt (vgl. Pressley; Levin 1983 in Mietzel 2007: 269). Lernstile werden oft als „relativ stabile Präferenzen“ (Grotjahn 2003: 327, vgl. auch Oxford 1990b: 12) beschrieben, während Lernstrategien eine eher variable Eigenschaft zugeschrieben

¹⁰ Wortschatz soll hier – gemeinsam mit den damit verbundenen Lernstrategien – als Ausgangsbasis dienen, sich dem Schriftspracherwerb zu nähern und spätere, komplexere Handlungen (z.B. o.g. Kommunikationssituationen) zu unterstützen. Damit ist nicht gemeint, dass eine berufsbezogene Alphabetisierung oder ein berufsbezogener Deutschunterricht nur auf Wortschatzvermittlung beruhen sollte.

¹¹ Bimmel unterscheidet z.B. zwischen Sprachgebrauchs- und Sprachlernstrategien. Letztere beinhalten z.B. „Gedächtnisstrategien, die Lernende anwenden können, um neue fremdsprachliche Elemente effektiver behalten und aus dem Gedächtnis abrufen zu können, und kognitive Strategien, die vorwiegend auf das Analysieren und Strukturieren des Lernstoffs sowie auf ein effektives Üben abzielen“ (Bimmel 1993: 6).

¹² Unter Mnemotechniken versteht Mietzel „Methoden zur Förderung des Behaltens. Sie bewähren sich vor allem, wenn Material gelernt werden muss, das zunächst nicht sinnvoll erscheint oder das zu einem späteren Zeitpunkt in einer bestimmten Reihenfolge wiederzugeben ist, die von Lernenden als willkürlich wahrgenommen wird“ (Mietzel 2007: 268).

wird (vgl. Oxford 1990b: 12). Bei Lerntechniken ist eine Abgrenzung noch schwieriger, da dieser Begriff oft deckungsgleich mit Lernstrategien verwendet wird (vgl. Bimmel 2010: 844), auch wenn von einigen versucht wurde, sich für bzw. gegen eine Trennung der beiden Begriffe auszusprechen (vgl. Rampillon 1996: 20 und Würffel 2006: 45). In dem vorliegenden Artikel nutzen wir den Begriff Lernstrategien, um hier – in Anlehnung an Cohen (1998: 4) – die lernfördernde Wirkung verschiedener Aktionen bezüglich der Speicherung, dem Erinnern und dem Abrufen von sprachlichen Informationen zu nutzen.

Aufgrund der oft unterdurchschnittlich ausgebildeten bzw. fehlenden Lernerfahrung von Teilnehmern in Alphabetisierungskursen spielen Lernstrategien hier eine besonders wichtige Rolle, da sie zur Befreiung aus der Abhängigkeit ein Mittel auf dem Weg zur Selbstbestimmung darstellen können (vgl. Feldmeier 2009: 35). Lernungewohnten Teilnehmern in Alphabetisierungskursen fehlt es aber i.d.R. nicht nur an geeigneten Arbeits- und Lernstrategien, oft sind auch kognitive und affektive Voraussetzungen in unzureichendem Maße vorhanden:

Die Fähigkeit zur Abstraktion, zum Problemlösen oder zum Transfer ist bei vielen mangelhaft ausgebildet, sie besitzen nur wenig Selbstvertrauen [...], und ihr Verhalten ist häufig von Angst und Unsicherheit geprägt. Des Weiteren sind ihr sprachliches Vorwissen sowie ihr Weltwissen oft unzureichend. (Morfeld 1998: 15)

Was Morfeld hier mit Bezug auf eine Studie über VHS-Fremdsprachenlerner von Düker; Spekker; Vielau aus dem Jahre 1985 zitiert, trifft auch auf einige Teilnehmer in unseren Alphabetisierungskursen zu, insbesondere, wenn es sich um (Kriegs-)Flüchtlinge handelt, oder Personen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht zur Schule gehen konnten bzw. aktiv daran gehindert wurden.

Die Vermittlung von Lernstrategien ist demnach stark von den Voraussetzungen, dem Wissens- und vor allem dem Sprachstand der Kursteilnehmer abhängig und beschränkt sich bei Teilnehmern, die Deutsch mündlich noch nicht verstehen können, auf Vorgehensweisen, die kognitiv so wenig belastend wie möglich sein sollten, durch Zeigen verdeutlicht werden können und stark auf visueller Unterstützung aufbauen. Das ist auch der Grund, warum das BAMF-Konzept Lernstrategien erst ausführlich in den Beschreibungen zu den Aufbau-Alpha-Kursen diskutiert (vgl. Feldmeier 2009: 70). Trotzdem werden in den curricularen Hinweisen zu allen Alpha-Kurstufen Strategien aufgelistet – auch für den Basis-Kurs. Die Nennungen schwanken hierbei jedoch von sehr allgemeinen Umschreibungen wie „Mnemotechniken für die Wortschatzarbeit“ (Feldmeier 2009: 165) bis hin zu konkreten Angaben wie „Geschichtentechnik nutzen (eigene Geschichten zur Memorierung von Wortschatz erfinden)“ (Feldmeier 2009: 182), was an sich ja auch eine Mnemotechnik ist. Dem durchaus bemerkenswerten Repertoire fehlt es jedoch an Angaben und Hinweisen, wie diese Strategien für die jeweilige Zielgruppe aufbereitet und umgesetzt werden können.

3.4 Mögliche Umsetzung von Vokabellernstrategien für berufsbezogenen Wortschatz

Mit dem Eintauchen in berufsbezogene bzw. -relevante Bereiche eröffnet sich auch noch ein teilweise sehr fachspezifischer Wortschatz, der – wie z.B. die Begriffe *Edelstahlreiniger* und *Arbeitsunfähigkeitsbescheinigung* zeigen – allein durch die Länge (und damit verbunden Aussprache- und Erinnerungsschwierigkeiten) lerngeübte Teilnehmer schnell überfordern kann. Komposita können u.U. vereinfacht oder verkürzt werden (ein ‚Bodenwisch Tuch‘ kann so durch Zeigen auch zu einem ‚Tuch‘ vereinfacht werden). Teilweise ist eine genaue Bezeichnung aber für eine gelingende Kommunikation notwendig, z.B. wie beim „Erste-Hilfe-Kasten“ oder wenn der Meister nach einem ‚Schlitzschraubendreher‘ fragt und der Produktionshelfer einen ‚Kreuzschlitzschraubendreher‘ bringt, der dann nicht auf die Schraube passt. Für unseren Fokus sind daher insbesondere Memorierungsstrategien¹³ interessant, auch weil berufsbezogener Wortschatz im Alltag eine untergeordnete Rolle spielt und die Teilnehmer – sofern es sich um berufsvorbereitenden Unterricht handelt – ihm nicht alltäglich ausgesetzt sind.

Um diesbezüglich den Bedarfen unserer Zielgruppe entgegenzukommen, haben wir die folgenden drei Vokabellernstrategien in einem Kurs zur berufspraktischen/-vorbereitenden Weiterbildung¹⁴ von Arbeit und Bildung e.V. in Marburg eingeführt und begleitet:

- Wort-/Bildkarten bzw. „Memory“
- Vokabelheft in modifizierter Version als „Meine Lernwörter“
- Karteikarten

Die Reihenfolge ist gemäß der kognitiven Anstrengung der jeweiligen Vorgehensweisen gewählt, nimmt also von mechanischeren zu komplexeren Strategien zu, was sich u.a. in der zunehmenden Rolle der Schriftproduktion zeigt. Dabei ist zu beachten, dass mit dem Grad der Komplexität keine Wertung einhergeht. Komplexere Strategien werden zwar als effektiver eingestuft, ‚oberflächlichere‘ können aber auch effektiv sein (vgl. O’Malley; Chamot Uhl 1990).¹⁵

¹³ Mit dem Fokus auf Memorierungsstrategien sind allerdings Strategien aus anderen Bereichen (z.B. kognitiv, sozial, affektiv etc.) nicht ausgeschlossen und werden in Bezug auf metakognitive Strategien sogar durch die angebotenen Strategien gefördert (bzgl. der verschiedenen Klassifizierungsmöglichkeiten von Lernstrategien siehe Oxford 1990 oder Schmitt 1997). Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei der Anwendung einer Strategie wie dem Karteikarten-Lernen nicht auch noch weitere Strategien angewendet werden, wenn z.B. Bilder mit Handlungen verbunden werden oder Begriffe mit einprägsamen Situationen assoziiert werden.

¹⁴ Der Kurs lief über ca. 6 Monate mit einer Stundenanzahl von 590 UE. Die Strategien wurden in den ersten zwei Monaten eingeführt.

¹⁵ Dies ist insbesondere der Fall, wenn eine Präferenz für ein bestimmtes Vorgehen z.B. durch kulturelle Unterschiede in der Lernkultur bedingt ist. Das Auswendiglernen, was gerade in ostasiatischen Ländern zum Teil zur schulischen Sozialisation gehört, kann für asiatische Lerner somit durchaus auch eine effektive Strategie darstellen.

Diese Vorgehensweisen sind bei weitem nicht neu. Die hier eingesetzten Strategien basieren auf Visualisierungen der berufsspezifischen Wörter. Das Verstehen der Visualisierungen erfordert dabei genauso eine bestimmte Art von Literacy, denn das semantische Verstehen der Bilder beinhaltet einen Lernprozess, wobei hier von Vorteil ist, dass wir mit Fotografien der Werkzeuge und Arbeitsmittel arbeiten und die Visualisierungen somit einen hohen Wiedererkennungseffekt für die Lernenden besitzen. Dennoch müssen auch die Bilder eingeführt und ihre semantische Bedeutung erklärt bzw. gezeigt werden und naturgemäß gibt es Begriffe, insbesondere Tätigkeiten, die nur schwer bildlich darstellbar sind. Dennoch stellen sämtliche Formen der Visualisierung seit je her ein unverzichtbares Werkzeug in der Alphabetisierungsarbeit dar, allein schon, weil sie zur Verständigung bei unzureichender mündlicher Kompetenz notwendig sind sowie auch für Konzepte, die im muttersprachlichen mentalen Lexikon nicht existieren. Auch Karteikarten sind, wie dem BAMF-Konzept entnommen werden kann, eine bekannte Strategie. Es ist anzunehmen, dass das Vokabelheft aufgrund fehlender Alphabetisierung in der Muttersprache einiger Teilnehmer im BAMF-Konzept nicht angesprochen wird. Wie sich allerdings zeigen wird, muss dies kein Ausschlusskriterium sein.

Offen blieb aber bisher, ob diese Vorgehensweisen bereits von Beginn an im Alphabetisierungskurs eingesetzt werden können. Da wir berufsbezogene Alphabetisierung im Sinne eines integrativen Unterrichtsmodells (s. 3.2) als Teil eines allgemeinen Alphabetisierungskurses verstehen, haben wir den allgemeinen Kurs zu ca. einem Drittel durch berufsbezogenes Material unterstützt und den Wortschatz anhand der folgenden drei Strategien (s. 3.3.1) geübt und gefestigt. Parallel dazu haben die Teilnehmer jede Strategie einzeln eingeschätzt und auch alle Strategien zusammen reflektiert. Diese Angaben wurden neben den Reflexionsblättern durch Interviews mit den Teilnehmern sowie durch Kursleiterbeobachtungen und -befragungen gestützt und verifiziert. Sämtliche Materialien wurden von uns vorbereitet und auch zur weiteren Verwendung im Kurs zur Verfügung gestellt.

3.4.1 *Wort-Bildkarten/ „Memory“*

Aufgrund der bereits angesprochenen Bedarfe unserer Zielgruppe stellt Visualisierung ein unverzichtbares Instrument für den Unterricht sowie die von uns eingesetzten Strategien dar. Nicht nur, weil mittels von Bildern oft fremde Konzepte ohne Sprache vermittelt werden können, sondern auch, weil die Darstellung von Objekten durch Bilder besser behalten wird als deren Bezeichnung (vgl. Hoffmann; Engelkamp 2013: 169 und Weidenmann 2011: 78).¹⁶

¹⁶ Hoffmann; Engelkamp (2013) verweisen anhand des multimodalen Modells auf diverse Effekte in Bezug auf das Behalten von Bildern und sprechen u.a. „den positiven Einfluss der dualen Enkodierung auf das Behalten von Bildern und Wörtern“ an (Hoffmann; Engelkamp 2013: 173), weisen aber darauf hin, dass die duale Kodierung nicht die Ursache des Bildüberlegenheitseffektes ist und demnach auch nicht beim Anblick eines Objektes automatisch seine Bezeichnung aktiviert wird.

Bei Wort-Bildkarten bzw. „Memory“ handelt es sich in erster Linie nicht um das Konzentrationsspiel, auch wenn diese Umsetzung von stärkeren Lernern im Kurs tatsächlich angewandt wurde. Hauptsächlich wurden die Wort-Bild-Karten als Erklärung und Gedächtnisstütze eingesetzt (vgl. die Strategie „study word with a pictorial representation of its meaning“ (Schmitt 1997: 207)). Über das Entdecken von neuem Wortschatz hinaus werden so insbesondere das Wiedererkennen (lesen/vorlesen) und Zuordnen von Bild und Bildbezeichnung geübt und mittels Blanko-Kärtchen ein Übergang zum Schreiben/Betiteln ermöglicht. Des Weiteren spielen hier auch Gruppierungsstrategien eine Rolle, wenn – wie in Abb. 3 anhand von Berufsbezeichnungen erkenntlich – neben dem Bild und der Bezeichnung auch auf ähnliche Wortarten eingegangen wird oder die Kärtchen thematisch nach Berufen, Verben etc. geordnet werden. Außerdem können die Kärtchen zum Testen verwendet werden, allein oder zu zweit, indem sich gegenseitig abgefragt oder verdeckt Memory gespielt wird.

Die Reaktion auf die Kärtchen war bei allen Teilnehmern äußerst positiv und die Möglichkeit der unterschiedlichen Zuordnung hat ihnen sichtlich Spaß bereitet. Unsere Annahme war, dass dieses Vorgehen insbesondere bei Lernern beliebt ist, die noch große Probleme mit dem Schriftspracherwerb haben. Für diese Teilnehmer war die Zuordnung, die über die erste Ebene hinausging (also Bild-Wort-Wort statt nur Bild-Wort-Zuordnung), schon erheblich schwieriger. In der Selbsttest- und Wiederholungsphase wurden sowohl das gegenseitige Abfragen als auch – unter stärkeren Lernern – das Memory-Spielen angewandt. Zu beobachten war hierbei, dass das mündliche Erinnerungsvermögen durch das Vor-Augen-Führen mittels der Bilder i.d.R. recht gut und schnell entwickelt/ausgebildet wurde, das Vorlesen aber oft noch Probleme bereitete. Die Wort-Bild-Karten dienten daher als erster Schritt, sich dem neuen Wortschatz kleinschrittig zu nähern und aufbauend auf der mündlichen Fähigkeit die schriftliche nach und nach zu erweitern und auszubauen.



Abb. 3: Ordnungsprinzipien bei Wort-Bild-Karten

3.4.2 Vokabelheft: „Meine Lernwörter“

Die Strategie ein Vokabelheft zu führen ist ein Vorgehen, das auch in Klassifikationen zu Vokabellernstrategien häufig aufgelistet ist (vgl. Rampillon 1996, Schmitt 1997, Morfeld 1998). Aufgrund des Paarassoziationslernens¹⁷ und der Gefahr des Positions- oder Listeneffektes¹⁸ hat das Lernen mit einem Vokabelheft eine negative Konnotation erhalten. Das Paarassoziationslernen stellt jedoch für den Anfangsunterricht durchaus ein legitimes Vorgehen dar und insbesondere bei Alphabetisierungskursen geht es in erster Linie darum, Konzepten das deutsche Wort zuzuordnen und eine erste Annäherung an die Schriftsprache zu leisten, die dann in weiteren Kursen gefestigt und erweitert werden soll. Ein weiterer Grund, warum Vokabelhefte in Alphabetisierungskursen nicht zum Einsatz kommen, könnten die o.g. fehlenden Schriftsprachkenntnisse in der Muttersprache sein. Nicht jeder Teilnehmer verfügt über (ausreichend) schriftsprachliche Kenntnisse in der Muttersprache – teilweise kann gar nicht, nur vereinzelt oder u.U. auch fließend geschrieben werden. Aber selbst Teilnehmer, die nicht in ihrer Muttersprache schreiben können, können diese als Gedächtnisstütze mittels des ‚Rückgriffs auf die Muttersprache‘ nutzen. Bei diesem Vorgehen sprechen die Teilnehmer das muttersprachliche Wort für das jeweilige Konzept¹⁹ laut aus und überlegen dann (auch mithilfe der Lehrkraft), welche Grapheme im Deutschen den Lauten der Muttersprache entsprechen und wie sie das Wort so mit lateinischen Buchstaben in ihrer Muttersprache aufschreiben können (für eine ausführliche Darstellung s. Heyn 2010, 2013). In der von uns abgewandelten Form des traditionellen Vokabelheftes enthält jeder Eintrag eine bildliche Repräsentation als Erklärungs- und Erinnerungshilfe, die bei fortgeschrittenen Lernern auch weggelassen werden kann (s. Abb. 4). Da die Wörter selbständig in das Vokabelheft eingetragen werden, dient das (Ab-) Schreiben bereits als erste Übung und Wiederholung. Außerdem kann – mithilfe der Lehrperson – eine Sensibilisierung für die Rechtschreibung durch Abgleich mit einer Vorlage (z.B. einem Wörterverzeichnis) erfolgen. Der Hauptunterschied von „Meine Lernwörter“ liegt aber darin, dass hier mit der Rückseite das Selbsttesten ermöglicht und so eine Heranführung an das Einschätzen und Überwachen des

¹⁷ Mit Paarassoziation ist gemeint, dass jeder fremdsprachigen Vokabel eine muttersprachliche zugeordnet ist. Da Wörter jedoch in den seltensten Fällen eindeutig sind und genau einer Übersetzung zugeordnet werden können, kann Paarassoziationslernen nicht die natürliche Komplexität und Varietät einer Sprache abbilden. Daher wird in der Fremdsprachendidaktik von einem Wortschatzerwerb durch Einzelwörter und Wortgleichungen abgeraten und auf die Notwendigkeit von Kontextualisierung hingewiesen (vgl. Stork 2003: 116).

¹⁸ Der Positions- oder Listeneffekt kann sich einstellen, wenn Wörter in einer Vokabelliste immer der vorgegebenen Reihenfolge nach gelernt werden und man sich daraufhin an die Position des gefragten Wortes in der Liste erinnert, nicht aber an den Eintrag selbst (vgl. Stork 2003: 116).

¹⁹ Insbesondere bei spezifischen oder nicht alltäglichen Begriffen kann es hier zu Übersetzungsschwierigkeiten kommen, z.B. wenn das Konzept in der Muttersprache nicht existiert oder nur umständlich umschrieben werden kann. Einige Sprachen umgehen das Problem, indem sie Fremdwörter – z.B. aus dem Englischen – benutzen. Wenn keine eindeutige und/oder prägnante Formulierung in der Muttersprache möglich ist, sollte auf die Übersetzung verzichtet werden, da sie sonst Gefahr läuft, den Lernprozess nicht mehr zu unterstützen, sondern nur unnötig zu erschweren.

eigenen Lernerfolgs unterstützt wird. Denn nachdem zumindest die linke Spalte der Vorderseite ausgefüllt ist, kann diese umgeklappt werden und eigenständig überprüft werden, ob man das Bild aus dem Gedächtnis heraus mit oder ohne muttersprachlicher Übersetzung betiteln kann (s. Abb. 5). Hierbei wird neben dem wiederholten Schreiben auch die Bedeutung von Rechtschreibung und dem eigenen Fehlerbewusstsein geschult, indem Lerner die Spalte immer wieder aufklappen, die Schreibweise beider Einträge vergleichen und ggf. verbessern können. Als weitere Variante ist auch ein Übersetzen ohne bildliche Unterstützung möglich, hierfür wird die rechte Spalte umgeklappt und zunächst mithilfe der Bildleiste in die Muttersprache übersetzt und anschließend die rechte Spalte so weit umgeklappt, dass die Bildleiste verdeckt ist und von der Muttersprache zurück ins Deutsche übersetzt wird.

Das Prinzip des Vokabelheftes war einigen fortgeschrittenen Teilnehmern durch ihr Notizenverhalten bereits bekannt, allerdings nicht in dieser Form. Die bildliche Unterstützung wurde von allen Teilnehmern wahrgenommen und die Übersetzung – mit Ausnahme eines Teilnehmers – auch in ihrer Muttersprache ausgefüllt. Bei dieser Strategie gaben mit einer Ausnahme alle Teilnehmer²⁰ an, gern mit ihr zu arbeiten. Der Teilnehmer, der sie nicht mochte, führte dies darauf zurück, dass er in seiner Muttersprache nicht schreiben konnte; er war allerdings kognitiv auch nicht in der Lage den Rückgriff auf die Muttersprache umzusetzen.²¹ In den Interviews wurde zudem deutlich, dass diese Strategie von allen Teilnehmern (auch denen, die zwischenzeitlich eine andere Strategie favorisiert hatten) als beste Strategie genannt wurde. Begründet wurde dies mit dem Überblickscharakter des Vokabelheftes, „Drei Dinge in einem“²² zu haben. „[M]it einem Überblick sehe ich, was geschrieben wird und das Bild. [...] Bei den Memorys [...] muss ich das Bild und das passende Wort zusammensuchen und das ist sehr schwer.“²³

In Unterrichtsbeobachtungen wurde außerdem deutlich, dass einige Teilnehmer das Vokabelheft auch über den von uns eingeführten Wortschatz hinaus für Notizen aus dem Unterricht genutzt und z.B. Phrasen notiert und geübt haben. Des Weiteren wurde das Vokabelheft von vielen als ‚Nachschlagewerk‘ für die Bearbeitung von Übungen etc. benutzt.

²⁰ In diesem Kurs konnten leider nur 6 Teilnehmer (n=6) zu den Strategien befragt werden. Judith Reisewitz hat im Rahmen ihrer Dissertation an der VHS Marburg in zwei parallelen Alphabetisierungskursen den Einsatz und die Reflexion der Strategien mit 16 Teilnehmern untersucht. Diese Untersuchung ist aber noch nicht veröffentlicht und konnte, da es sich nicht um berufsbezogene Alphabetisierungskurse handelt, hier nicht berücksichtigt werden.

²¹ In Kursen des Vorgängerprojektes wurde der *Rückgriff auf die Muttersprache* getestet und es zeigte sich, dass dieser Ansatz sich sehr gut für Teilnehmer eignet, die nicht oder nur kaum in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind (vgl. hierzu auch Heyn 2010 und 2013). Aus zeitlich-organisatorischen Gründen konnte in diesem hier beschriebenen Kurs nicht intensiv genug mit dem Teilnehmer (s.o.) das ‚Transferieren‘ eines muttersprachlichen Wortes in lateinische Buchstaben trainiert werden.

²² Übersetzter Interviewausschnitt mit Teilnehmer MR_AA_SO, 2014.

²³ Übersetzter Interviewausschnitt mit Teilnehmer MR_KXH_SO, 2014.

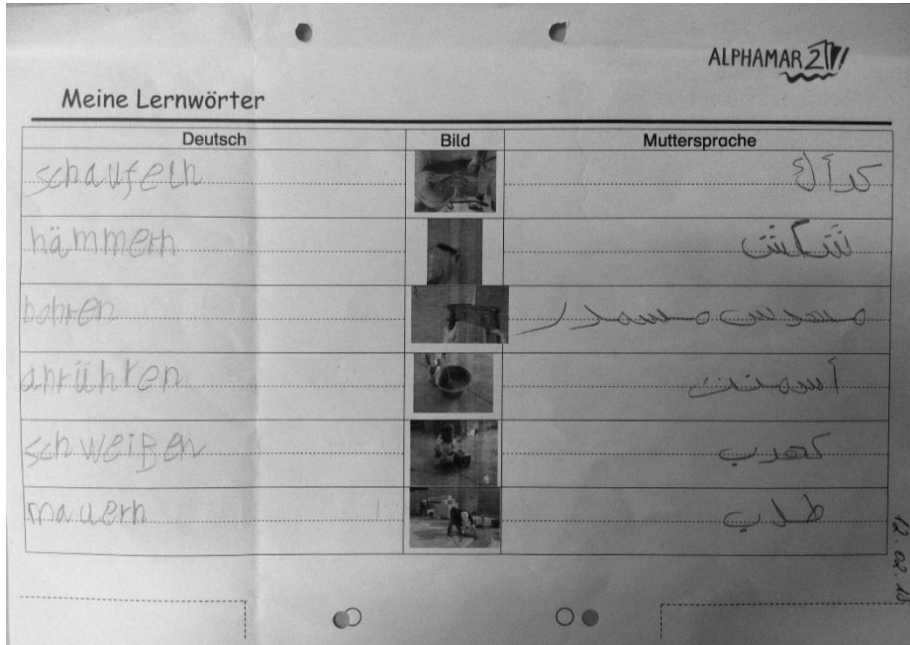


Abb. 4: Vorderseite des modifizierten Vokabelheftes „Meine Lernwörter“

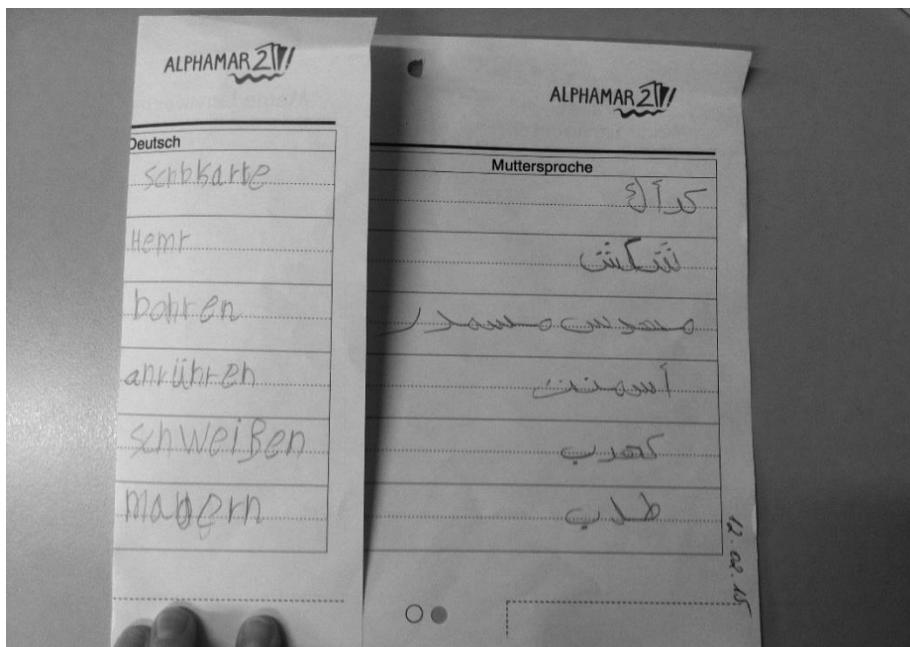


Abb. 5: Rückseite des modifizierten Vokabelheftes „Meine Lernwörter“

3.4.3 Karteikarten

Auch das Lernen mittels Karteikarten hat einen festen Platz in den Klassifikationen der Vokabellernstrategien (vgl. Rampillon 1996, Schmitt 1997, Morfeld 1998) und wird aufgrund der Ergänzungs- und Umgruppierungsmöglichkeiten oft dem Vokabelheft vorgezogen (vgl. Stork 2003: 117).



Abb. 6: Möglichkeiten der Karteikartengestaltung

Sofern es sich um selbst erstellte Karteikarten handelt, können die Vorder- und Rückseite auf verschiedene Art gestaltet werden (vgl. Abb. 6): (a) als Bildimpuls und deutsche Entsprechung, (b) als muttersprachliche Übersetzung und deutsche Entsprechung, (c) als deutsches Wort und erweiterter Kontext (z.B. ein Beispielsatz) oder auch (d) als Bildimpuls und muttersprachliche Entsprechung für Einträge, die nur rezeptiv wahrgenommen werden müssen (z.B. die Bedeutung von Sicherheitszeichen oder Warnhinweisen).

Im BAMF-Konzept wird der Umgang mit und die Einführung in die Arbeit mit Karteikarten bereits für den Kursabschnitt 2 im Basis-Alphakurs vorgeschlagen (vgl. Feldmeier 2009: 165). Durch die selbständige Erstellung der Karteikarten (mittels einem Wörterverzeichnis etc.) wird der zu lernende Wortschatz hier bereits erneut (ab-)geschrieben, wobei nach Möglichkeit – mithilfe der Lehrperson – auf eine möglichst korrekte Rechtschreibung geachtet werden sollte. Bildliche Verdeutlichung sowie – falls vorhanden und vom Teilnehmer umsetzbar – eine muttersprachliche Übersetzung können als Gedächtnisstütze genutzt werden und auch hier ist ein Selbsttesten möglich, indem versucht wird, sich an die Antwort auf der Rückseite zu erinnern, und der Lerner sich durch Umdrehen der Karte selbst kontrollieren kann. Die Erweiterung und kognitive Herausforderung liegt bei Karteikarten im nächsten Schritt, nämlich der Einschätzung, wie gut man ein Wort beherrscht und wie man es dementsprechend in den Karteikasten einsortieren muss,

um sich das Prinzip des zeitversetzten Wiederholens und verteilten Lernens²⁴ zunutze zu machen. Der Einfachheit halber haben wir für unsere Zielgruppe auf ein 5-Fächer-Prinzip verzichtet und stattdessen ein 3-Fächer-Prinzip angewendet (s. Abb. 7). Die Smileys (mit einem lachenden, einem neutralen und einem traurigen Ausdruck) bezeichnen die verschiedenen Wissensstufen, d.h., ob ein Wort sicher beherrscht wird, ob man sich unsicher war und ob man ein Wort gar nicht wusste, ohne eine Unterscheidung zwischen produktiver und rezeptiver Beherrschung vorzunehmen.²⁵



Abb. 7: Vereinfachtes Karteikasten-Prinzip (3-Fächer)

Bei der Einschätzung der Karteikarten-Strategie war keine eindeutige Präferenz erkennbar, die Nennungen fielen hier sehr unterschiedlich aus. Das kann zum einen damit zusammenhängen, dass es die dritte und letzte Strategie war, die eingeführt wurde und so bereits ein Vergleich mit den anderen existierte, als auch, dass es – in Bezug auf die Einschätzung und die Organisation des eigenen Lernens – die anspruchsvollste war. Das Lernen und Testen mit den Karteikarten ähnelte in vielerlei Hinsicht den Wort-Bild-Karten und stellte i.d.R. kein Problem dar. Sich

²⁴ Leitner (2011) zeigt in seinem Buch die Notwendigkeit von Wiederholungen als Teil des Lernprozesses auf (mit Verweis auf Thorndike) und setzt dies in Relation zu Ergebnissen, die besagen, dass verteiltes Lernen effektiver ist als gehäuftes (mit Verweis auf u.a. Ebbinghaus). Darauf aufbauend erläutert er sein System der 5-Fächer-Lernkartei, das sich darin auszeichnet, „nur Informationen öfter zu wiederholen, die schlechter in unserem Gedächtnis haften, die anderen aber womöglich ganz selten und nur zur unumgänglichen Kontrolle“ (Leitner 2011: 64).

²⁵ Selbstverständlich ist die Unterscheidung, ob ein Wort rezeptiv oder produktiv beherrscht wird/werden soll, durchaus wichtig und wurde in Lernfortschrittskontrollen sowie Kursleiterbefragungen mit entsprechenden Aufgabenstellungen überprüft. Diese Unterscheidung war jedoch für unsere Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt kognitiv nicht zu leisten, da die Selbsteinschätzung als solche bereits eine große Herausforderung darstellte.

selbst jedoch dabei einzuschätzen und dementsprechend die Karteikarten in den Kästen zu sortieren, bedarf insbesondere bei lernungsgewohnten Teilnehmern der Hilfe durch die Lehrperson. Das Lernen mithilfe von Karteikarten ist somit von allen hier vorgestellten Vorgehensweisen auch die Strategie, die erst nach längerer und regelmäßiger Anwendung überzeugen kann. Dies hängt jedoch neben allgemeinen Präferenzen auch stark von der Lebens- und Lernsituation der jeweiligen Teilnehmer ab, d.h., ob durch innere wie äußere Umstände ein selbständiges Lernen außerhalb des Unterrichts überhaupt möglich ist.

4 Fazit

Deutlich wurde im bisherigen Projektverlauf das Problem der Verteilung von allgemein (schrift-)sprachlichen und berufsbezogenen Elementen in solchen Alphabetisierungskursen. Sieht man sich hierzu zwei Aussagen aus der oben zitierten Online-Umfrage an (s. auch unter 3), stellt man fest, dass wir uns in einem Dilemma bewegen. Auf die Frage: „Wie hoch sollte Ihrer Meinung nach der Anteil (in Prozent) an berufsbezogenen Elementen in einem Alphabetisierungskurs sein?“, erhielten wir zwei exemplarische Antworten, die die Problematik verdeutlichen:

1. „Sehr hoch; eine ‚Berufstätigkeit‘ führt zu mehr Selbstbewusstsein und Selbständigkeit und dies wiederum zu größerer Lernbereitschaft etc. Allerdings ist dies nicht mit 1200 Stunden zu schaffen. Die Stundenzahl müsste aufgestockt werden. Ich würde ‚Zusatzblöcke‘ von jeweils 100 Stunden anbieten und dann sehr konkret ‚vor Ort‘ (Pflegestation etc.) üben.“
2. „Nicht höher als 33%, da im Normalfall auch ein hoher Bedarf an elementaren Sprachkenntnissen für die wichtigsten Lebensbedürfnisse besteht.“

Dabei geht es nicht nur um inhaltliche Fragen, sondern die Kursform bzw. das Kursmodell für diese Zielgruppe:

- integrativ oder additiv?
- im Klassenraum oder am Arbeitsplatz?

muss grundsätzlich und auf politisch-institutioneller Ebene entschieden werden. Hieran schließt sich auch die Frage der Gewichtung von berufsübergreifendem und berufsspezifischem Wortschatz an. Ein Lösungsansatz ist in unseren Projektkursen, die dem integrativen Modell zuzuordnen sind, der ‚offene Unterricht‘ in Form von berufsspezifischem Stationenlernen, was wiederum ein selbständiges Arbeiten der Teilnehmer voraussetzt. Während berufsübergreifende Themen mit der ganzen Lerngruppe behandelt werden können, sollten berufsspezifische Themen individuell und selbständig erlernt werden, es sei denn, in einem Kurs streben alle Teilnehmer denselben Beruf an. Nicht zuletzt deshalb sind Lernstrategien von

elementarer Bedeutung. Wir entwickeln zurzeit berufsbezogenes Material, das auf die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten so flexibel wie möglich angepasst werden kann.

Aufgrund der kognitiven Anstrengung, die mit den Vokabellernstrategien verbunden ist, war unsere Vermutung, dass lernungewohnte Teilnehmer vorwiegend auf die Wort-Bild-Karten ausweichen werden. Das konnte anhand von Beobachtungen und Befragungen aber nicht gestützt werden, im Gegenteil. Beobachtungen des Arbeits- und Lernverhaltens unserer Teilnehmer haben gezeigt, dass von den eingesetzten Materialien das Vokabelheft „Meine Lernwörter“ am positivsten wahrgenommen wurde. Alle haben „Meine Lernwörter“ als ein Referenzwerkzeug genutzt, um sich bereits behandelten Wortschatz anhand der Bilder wieder ins Gedächtnis zu rufen. Um eine Hinführung zum selbstständigen Lernen zu ermöglichen, bedarf es natürlich auch der entsprechenden Nachschlagewerke. Für den allgemeinen Sprachgebrauch gibt es nur wenige erwachsenengerechte²⁶, die auf Lerner ausgerichtet sind, die aufgrund fehlender Schriftkenntnisse in der Muttersprache auch kein zweisprachiges Wörterbuch benutzen können. Für die berufsbezogene Alphabetisierung stellt dies immer noch ein Desiderat dar. Wir wollen dem entgegenwirken und erstellen für Schriftungeübte ein vertontes²⁷ Bildwörterbuch für berufsbezogenen Wortschatz, das voraussichtlich Ende 2015 sowohl in einer Printfassung mit Audio-CD als auch als App (in erweiterter Form mit zusätzlicher Testfunktion) zur Verfügung stehen wird.

Literatur

- Bimmel, Peter (1993): Lernstrategien im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 8, 4-11.
- Bimmel, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 35.1. Berlin u.a.: De Gruyter Mouton, 842-850.
- Bimmel, Peter (2012): Lernstrategien – Bausteine der Lernerautonomie. In: *Fremdsprache Deutsch* 46, 3-10.
- Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Harlow; Essex: Longman.

²⁶ So z.B. das Bildwörterbuch zum Lehrwerk ‚Alpha plus‘ von Cornelsen oder das ‚Bildwörterbuch Deutsch‘ von Hueber. Das Bildwörterbuch des Duden-Verlages ist für die angestrebte Zielgruppe bereits zu umfangreich.

²⁷ Dass das Bildwörterbuch „vertont“ wird, ist der Tatsache geschuldet, dass die Aussprache in der Alphabetisierung extrem wichtig und notwendig ist: 1) Ohne ein Wort gehört zu haben, können viele Teilnehmer es selbst nicht aussprechen und somit nicht produktiv verwenden. 2) Eine zumindest annähernd korrekte Aussprache ist Voraussetzung dafür, dass der Lerner von seiner Umwelt verstanden wird und Kommunikation gelingen kann. 3) Nur wenn der Lerner ein gehörtes Wort auch erkennt, kann er seine Kommunikationspartner verstehen und angemessen reagieren.

- Ehrmann, Madeline E. (1996): *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks; CA: Sage.
- Feldmeier, Alexis (2005): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – über den Brückenkurs zum Deutschkurs. Anforderungen und Skizzierung eines Curriculums. In: *Alfa-Forum* 58, 42-45.
- Feldmeier, Alexis (2006): *Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: Additives oder/ und integratives Modell?* (http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Feldmeier_Text.pdf) (11.03.15).
- Feldmeier, Alexis (2009): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Ausspracheunterricht: Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9/1, 35-83.
- Grotjahn, Rüdiger (2003): Lernstile/Lernertypen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 326-331.
- Heyn, Anne (2010): Unterrichtsmethodik: Rückgriff auf das muttersprachliche System im Alphabetisierungskurs. In: *Zielsprache Deutsch. Eine internationale Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache* 3, 3-15.
- Heyn, Anne (2013): *Sprachen lernen mit Methode. Der Rückgriff auf die Muttersprache im Sprachunterricht* (Diss.). Marburg: Tectum.
- Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2010): Alphabetisierung von Migranten in der Fremdsprache Deutsch. Lernfortschrittsmessung mit dem Marburger Kompetenzrad. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4 (Sonderheft im Themenschwerpunkt „Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“), 210-221.
- Hoffmann, Joachim; Engelkamp, Johannes (2013): *Lern- und Gedächtnispsychologie*. Berlin u.a.: Springer.
- Kinsella, Kate (1995): Understanding and empowering diverse learner in the ESL classroom. In: Reid, Joy M. (Hrsg.): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Leitner, Sebastian (2011): *So lernt man lernen: Der Weg zum Erfolg*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Mietzel, Gerd (2007): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Morfeld, Petra (1998): *Wissend lernen = effektiver lernen?* Tübingen: Narr.
- O'Malley, Michael; Chamot Uhl, Anna (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, Rebecca (1990a): Styles, strategies and aptitude: connections for language learning In: *Language teaching* 2, 201-215.
- Oxford, Rebecca L. (1990b): *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pressley, Michael; Levin, Joel R. (1983): *Cognitive strategy research: educational applications*. New York: Springer.
- Rampillon, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.
- Ritter, Monika (2005): Alphabetisierung mit MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch? In: *Alfa-Forum* 60, 35-37.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie*. Tübingen: Narr.
- Schmitt, Norbert (1997): Vocabulary learning strategies. In: Schmitt, Norbert (Hrsg.): *Vocabulary – description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 199-227.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen: Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Trubetzkoy, Nikolay S. (1989): *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weidenmann, Bernd (2011): Multimedia, Multicodierung und Multimodalität bei Online-Lernen. In: Klimsa, Paul; Ising, Ludwig J. (Hrsg.): *Online-Lernen: Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Oldenbourg, 73-86.
- Wilkins, David A. (1972): *Linguistics and Language Teaching*. London: Arnold.
- Würffel, Nicola (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr.

Subjektives Lehrerwissen und Lehrerautonomie beim Einsatz eines Portfolios und offener Unterrichtsmethoden im Lese- und Schreibunterricht mit Migranten¹ in der Zweitsprache Deutsch

Eva Dammers (Münster, Deutschland)

1 Einleitung

Während in der Fremd- und Zweitsprachendidaktik der Forschungsschwerpunkt oftmals auf den Lernern liegt, rücken in den letzten Jahren auch die Lehrer ins Zentrum des Interesses (vgl. Apeltauer 2010). Im Bereich des Zweitsprachenunterrichts mit Migranten befasst sich Demmig mit dem professionellen Handlungswissen von Lehrkräften (Demmig 2007). In ihrer Dissertation geht sie vor allem auf die aus der Praxis gewonnenen Theorien der Lehrkräfte in Integrationskursen be-

¹ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit wird auf eine geschlechtsspezifische Differenzierung, wie z.B. Teilnehmer/Innen, verzichtet. Entsprechende Begriffe gelten im Sinne der Gleichbehandlung für beide Geschlechter.

züglich des Umgangs mit Heterogenität und Binnendifferenzierung ein (vgl. Demmig 2007). Mit ihren Ergebnissen legt Demmig einen wichtigen Grundstein zur Erforschung des subjektiven Wissens von Lehrkräften in Integrationskursen, an die im Rahmen des in diesem Artikel vorgestellten Dissertationsvorhabens angeknüpft werden soll.

Als eine Sonderform der Integrationskurse sind die vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) finanzierten Alphabetisierungskurse anzusehen, die das Untersuchungsfeld des Dissertationsvorhabens darstellen. Sie richten sich an Migranten, deren Lese- und Schreibkenntnisse nicht ausreichen, um einen regulären Integrationskurs zu besuchen (vgl. BAMF 2009: 12). Sie bedeuten in mehrerer Hinsicht eine besondere Herausforderung für Lehrer: Die Kurse sind sehr heterogen in Bezug auf die Ausgangssprachen, das Alter der Teilnehmer und die bereits vorliegenden Lese- und Rechtschreibkenntnisse. Zudem ist ein Großteil der Teilnehmer lernerfahren und verfügt entweder über keine oder nur wenige Jahre Schulerfahrung. Das bedeutet, dass neben der Vermittlung des Deutschen sowie Lese- und Rechtschreibkenntnissen auch das Lernen-lernen in Form von Lernstrategien vermittelt werden muss, da diese eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen sind (vgl. BAMF 2009: 14 und zur Bedeutung von Lernerautonomie in Alphabetisierungskursen Feldmeier 2010: 92-93).

Die Arbeit mit Portfolios und offenen Unterrichtsmethoden bietet eine Möglichkeit, der Heterogenität in Alphabetisierungskursen zu begegnen und Lernerautonomie zu fördern. Bisher werden diese Instrumente bzw. Methoden in der Alphabetisierung mit Migranten jedoch nur wenig eingesetzt (vgl. Noack; Peuschel; Feldmeier 2013: 151). Dies mag einerseits der Tatsache geschuldet sein, dass es noch kaum Unterrichtsmaterialien in diesem Bereich gibt, andererseits stehen auch viele Lehrkräfte diesen neuen Methoden skeptisch gegenüber (vgl. Feldmeier 2010: 96). Gründe hierfür können z.B. ungünstige institutionelle Rahmenbedingungen oder der Druck curricularer Vorgaben z.B. durch den Deutsch-Test-für-Zuwanderer sein. Im Sinne der Entwicklung eines breiten Methodenrepertoires der Lehrkräfte gewährt der Einstieg in offene Unterrichtsmethoden und Portfolioarbeit jedoch nicht nur für Lerner, sondern auch für Lehrer zahlreiche Chancen der Kompetenzerweiterung. Damit stellen sich die Fragen, wie Portfolioarbeit und offene Unterrichtsmethoden aus der Perspektive der Lehrenden sinnvoll in den Alphabetisierungsunterricht integriert werden können, welche Voraussetzungen dafür nötig sind und welche Auswirkungen ihr Einsatz für das Lernen und Lehren hat. Diesen Fragen soll im Rahmen des Dissertationsvorhabens nachgegangen werden.

2 Übersicht über das Dissertationsprojekt

Das Thema „Subjektives Lehrerwissen und Lehrerautonomie beim Einsatz eines Portfolios und offener Unterrichtsmethoden im Lese- und Schreibunterricht mit Migranten in der Zweitsprache Deutsch“ ergab sich als Dissertationsvorhaben im Rahmen des Drittmittelprojektes Alphaportfolio, das im Dezember 2012 startete und vom BMBF finanziert wird.² Angestrebt wird im Rahmen des Dissertationsvorhabens die Erforschung der Lehr-Lern-Konzepte von Lehrkräften in Alphabetisierungskursen für DaZ und deren Entwicklung durch Portfolioarbeit und den Einsatz offener Unterrichtsmethoden. Zu den zentralen Fragestellungen gehören:

1. Über welches subjektive Lehrerwissen verfügen Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen mit Migranten?
2. Wie verändert sich dieses subjektive Lehrerwissen bei der Öffnung des Unterrichts durch Portfolioarbeit und offene Unterrichtsmethoden?
3. Welche Relation besteht zwischen dem Grad der Lehrerautonomie und der Entwicklung der Lernerautonomie durch den Einsatz eines Portfolios und offener Unterrichtsmethoden?
4. Welche institutionellen Rahmenbedingungen müssen für ein autonomes Lehren und Lernen gegeben sein?

Die Phase der Datenerhebung ist als Längsschnittstudie angelegt, die sich über ca. zwei Jahre erstreckt und sechs bis zwölf Lehrkräfte bei einem Integrationskursträger in Nordrhein-Westfalen begleitet. Die im Projekt Alphaportfolio erhobenen Daten werden auch für das Dissertationsvorhaben genutzt. Zusätzlich werden im Rahmen des Dissertationsvorhabens weitere Daten wie z.B. Videomitschnitte erhoben, die auch dem Projekt Alphaportfolio zugutekommen. Die qualitativ-explorative Studie findet im Rahmen von Feld- und Handlungsforschung statt (vgl. Schratz 2001: 426-429). Die Daten werden einmal über teil-standardisierte Leitfadeninterviews mit den im Projekt Alphaportfolio teilnehmenden Lehrkräften erhoben. Die qualitative Analyse der Interviews soll Rückschlüsse auf die Lehr-Lern-Konzepte im Hinblick auf für den offenen Unterricht sowie für die Portfolioarbeit relevante Aspekte wie Lerner- und Lehrerautonomie, Binnendifferenzierung u.a. ermöglichen. Daneben erfolgen in regelmäßigen Abständen teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen bei den ausgewählten Lehrkräften während des Einsatzes der im Projekt Alphaportfolio entwickelten Materialien für offenen Unterricht und Portfolioarbeit. Dabei werden die Unterrichtsbeobachtungen in einem standardisierten Beobachtungsbogen bzw. durch Videoaufzeichnungen festgehalten. Auch die Analyse der Beobachtungsbögen wird mit qualitativen Auswertungsverfahren in Form von Kodierungen durchgeführt. Durch Triangulation der Daten sollen Wechselwirkungen zwischen subjektivem Lehrerwissen und der Umsetzung von Lehr-Lern-Konzepten im Unterricht deutlich werden, wodurch sich Implikationen

² Auf das Projekt Alphaportfolio wird in Kapitel 7 näher eingegangen.

für die Lehrerautonomie ergeben (mehr zur Datentriangulation zum Zwecke der Rekonstruktion subjektiver Theorien vgl. Schröder-Lenzen 1997). Die Ergebnisse werden in Form von Fallstudien präsentiert. Damit soll gewährleistet werden, dass jedes Lehr-Lern-Konzept in Bezug auf die jeweilige Lehrkraft individuell dargestellt werden kann.

3 Lerner- und Lehrerautonomie

Lernen-lernen und Lernerautonomie stellen in der aktuellen Forschung zum Fremd- und Zweitsprachenerwerb ein viel untersuchtes methodisch-didaktisches Prinzip dar (vgl. Wolff 2008). Zu den zentralen Aspekten der Lernerautonomie gehört, dass die Lernenden selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen (vgl. Little 1995), also „die zentralen Entscheidungen über ihr Lernen selbst treffen“ (Bimmel; Rampillon 2000: 33). Autonome Lernende übernehmen die Verantwortung dafür:

- ob sie lernen wollen
- wie sie lernen wollen
- welche Materialien und Hilfsmittel sie benutzen
- welche Lernstrategien sie einsetzen
- wann und wie lange sie lernen
- ob sie allein oder mit anderen lernen
- wie sie ihre Lernergebnisse kontrollieren.

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für autonomes Lernen ist die Beherrschung und zielgerichtete Anwendung von Lernstrategien (vgl. Bimmel; Rampillon 2000: 64). Erst ein breites Repertoire an Lernstrategien ermöglicht es den Lernern selbstständig zu entscheiden, wie sie ihren Lernprozess gestalten möchten. Die Vermittlung von Lernstrategien stellt daher eine der wichtigsten Aufgaben eines autonomiefördernden Unterrichts dar.

Auch in der Alphabetisierungsarbeit wird die Bedeutung von Lernerautonomie in den letzten Jahren zunehmend hervorgehoben (vgl. Fritz et al. 2006: 13, DVV 2007: 4-5, BAMF 2009: 35). In dem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) herausgegebenen „Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs“ wird der Lernerautonomie mit einem Anteil von 25-30% ein ebenso hohes Stundenvolumen eingeräumt, wie der sprachlichen und schriftsprachlichen Förderung (vgl. BAMF 2009: 47). Die Relevanz von Lernerautonomie gerade in Alphabetisierungskursen mit häufig lernungewohnten Teilnehmenden lässt sich hauptsächlich auf die Prinzipien der Nachhaltigkeit des Lernens, der Teilnehmerorientierung und der Binnendifferenzierung zurückführen (vgl. Fritz et al. 2006: 16, Feldmeier 2010: 92).

Soll der Lese- und Schreiblernprozess auch über das Kursende hinaus fortgesetzt werden, müssen Lernende durch die Vermittlung von Lernstrategien dazu be-

fähigt werden, auch eigenständig weiterlernen zu können. Je stärker die unterrichtlichen Inhalte an die sprachlichen Bedürfnissen und kommunikativen Handlungsfeldern der Lerner anknüpfen, desto eher werden die Inhalte auch im Alltag und über die Kurszeit hinaus zur Anwendung kommen (vgl. Ritter 2002: 3). Eine didaktische Ausrichtung des Unterrichts auf die einzelnen Individuen und die „Subjektivität des Lernenden und seiner Bedürfnisse“ (Holm 2012: 4) ist daher im Sinne der Teilnehmerorientierung von Nöten. Eine Berücksichtigung der Erfahrungen, der Mehrsprachigkeit, der Kultur und der bereits vorhandenen Kompetenzen der Teilnehmenden kann auf effektive Weise jedoch nur dann erfolgen, wenn die Lerner im Unterricht parallel an individuellen Lerninhalten und -zielen arbeiten, im Unterricht also binnendifferenzierend vorgegangen wird (vgl. Feldmeier 2010: 88-90). Ein binnendifferenzierender Unterricht ist gerade im Hinblick auf die starke Heterogenität von Alphabetisierungskursen ein wirksames Mittel, um auf die verschiedenen Bedürfnisse der Lerner einzugehen und Lernerautonomie zu fördern.

Sicherlich wird mit der Vorstellung des autonomen Lerners ein Idealbild geschaffen, das zwar als Zielsetzung angestrebt werden sollte, aber nie ganz erreicht werden kann. Apeltauer verweist in diesem Zusammenhang auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Einschränkungen, mit denen sich jeder Mensch konfrontiert sehen muss (vgl. Apeltauer 2010: 26). Für den Lerner im fremdsprachlichen Klassenzimmer besteht in erster Linie eine Abhängigkeit von anderen Lernern und von der Lehrkraft. Das Modell nach Kumaravadivelu verdeutlicht diesen gruppenspezifischen Charakter von Lernerautonomie und zeigt die wechselseitigen Abhängigkeiten von Lernern und Lehrern.

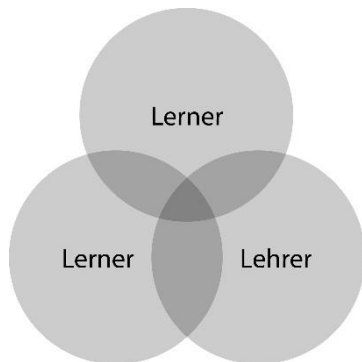


Abb. 1: Lernerautonomie (nach Kumaravadivelu 2003: 131)

Lernerautonomie ist in diesem Modell ein Zustand, der immer wieder aufs Neue zwischen den Lernern und ihren Bezugsgruppen (Mitlerner/Lehrer) ausgehandelt wird (vgl. hierzu auch La Ganza 2008: 65f.). In dieser Hinsicht greift der Begriff *Lernerautonomie* zu kurz, da er nur eine Seite einer dynamischen, wechselseitigen Beziehung zwischen Lernern und Lehrern darstellt (vgl. La Ganza 2008: 69). Es kommt die Frage auf, ob neben der Autonomie des Lerners nicht auch die Auto-

nomie des Lehrers eine maßgebliche Rolle spielt. Bereits Little verweist auf die These, dass Lehrerautonomie eine unabdingbare Voraussetzung für Lernerautonomie darstelle (vgl. Little 1995: 178). Eine Förderung von Lernerautonomie sei daher nicht ohne eine Förderung von Lehrerautonomie möglich:

Genuinely successful teachers have always been autonomous in the sense of having a strong sense of personal responsibility for their teaching, exercising via continuous reflection and analysis the highest possible degree of affective and cognitive control of the teaching process, and exploiting the freedom that this confers. If, as I have argued, learner autonomy and teacher autonomy are interdependent then the promotion of learner autonomy depends on the promotion of teacher autonomy. (Little 1995: 179)

Doch was genau lässt sich unter Lehrerautonomie verstehen? Möchte man Lehrerautonomie nach Little parallel zur Lernerautonomie definieren, übernimmt der autonome Lehrer die Verantwortung für den Lehrprozess. Shaw definiert Lehrerautonomie analog zu Lernerautonomie mit „the capacity to take control of one’s own teaching“ (Shaw 2008: 189). Zudem verfügt der autonome Lehrer über ein gewisses Maß an Reflektionsfähigkeit, die es ihm ermöglicht, die eigene Unterrichtspraxis und die eigenen Unterrichtserfahrungen kritisch zu hinterfragen und damit die Lehrprozesse bewusst zu steuern. Die folgende Tabelle zeigt die Lehrerautonomie analog zur Lernerautonomie (vgl. Chan 2002, Apeltauer 2010, Little 1995).

Tab. 1: Vergleich Lernerautonomie und Lehrerautonomie (eigene Darstellung nach Chan 2000, Apeltauer 2010, Little 1995)

Autonomer Lerner	Autonomer Lehrer
Verfügt über Lernstrategien	Verfügt über Lehrstrategien und ein breites Methodenrepertoire
Verfügt über die Fähigkeit zur Selbstreflexion seines Lernprozesses	Verfügt über die Fähigkeit, seine eigene Unterrichtspraxis und die eigenen Unterrichtserfahrungen kritisch zu reflektieren
Kann seinen Lernprozess eigenständig steuern	Kann die Lehrprozesse eigenständig und situationsangemessen steuern
Selbstevaluation der Lernergebnisse	Selbstevaluation der Unterrichtsergebnisse
Übernimmt die Verantwortung für seinen Lernprozess	Übernimmt die Verantwortung für seine eigene professionelle Fort- und Weiterbildung

Neben der Fähigkeit zur Steuerung und kritischen Reflektion der Lehrprozesse und anschließenden Evaluation der Unterrichtsergebnisse verfügt er auch über ein großes Repertoire an Lehrstrategien und Unterrichtsmethoden und weiß, diese situationsangemessen im Unterricht anzuwenden. Darüber hinaus bemüht er sich eigenständig um seine professionelle Fort- und Weiterbildung.

Denkt man das Modell von Kumaravadivelu weiter, so lässt sich vermuten, dass auch die Lehrerautonomie ein dynamisches, wechselseitiges Beziehungsgeflecht darstellt, das durch verschiedene Interaktionsräume gekennzeichnet ist. Diese Interaktionsräume werden nachfolgend genauer beleuchtet.

4 Mehrdimensionale Interaktionsräume der Lehrerautonomie

Die These Kumaravadivelus, dass Lerner- und Lehrerautonomie Zustände sind, die in der Interaktion mit Anderen ausgehandelt werden, wird in dem Modell von La Ganza im Hinblick auf die Lehrerautonomie weiter verfolgt (La Ganza 2008: 73). Nach La Ganza steht die Lehrkraft nicht nur in Beziehung zum Lerner, sondern auch zu der Institution, für die er arbeitet und dem gesellschaftlichen bürokratischen Apparat, der mit der Tätigkeit der Lehrkraft verbunden ist. Shaw sieht in Anlehnung an McGrath die Lehrerautonomie neben der selbstverantwortlichen beruflichen Entwicklung auch als die Freiheit von der Kontrolle durch Andere: „Teacher autonomy in terms of both self-directed professional development and in terms of freedom from control by others“ (Shaw 2008: 189).

Neben den äußeren Einflüssen spielt auch die Beziehung der Lehrkraft zu einem sogenannten inneren Lehrermodell eine bedeutende Rolle. Die Lehrerautonomie ergibt sich daher nach La Ganza aus vier Dimensionen:

1. Lehrer – internalisiertes Lehrermodell (teacher – internal teacher): Das internalisierte Lehrermodell wird durch die eigenen Lernerfahrungen und Erfahrungen mit Lehrern während der Schulzeit oder Ausbildung entwickelt. Die Ergebnisse der Studie von La Ganza zeigen, dass sowohl negative als auch positive Erfahrungen zur Bildung dieses Lehrermodells beitragen, indem man diesem sogenannten „mentalen Mentor“ entweder möglichst entsprechen möchte oder bemüht ist, ein Negativ-Vorbild möglichst zu widerlegen (vgl. La Ganza 2008: 74-75). Das internalisierte Lehrermodell dient daher auch zur Orientierung einer Entwicklung der eigenen Lehrerrolle.
2. Lehrer – Lerner (teacher – learner): Wie schon in dem Modell von Kumaravadivelu wird auch bei La Ganza die Lehrerautonomie durch die Kommunikation zwischen Lernern und Lehrern beeinflusst. So können sich Lehrer bei manchen Lernern freier fühlen, bestimmte kreative Unterrichtskonzepte auszuprobieren, als bei anderen. Dies kann auch dazu beitragen, die Ängste des Lehrers zu überwinden, Lernerau-

tonomie fördernde Maßnahmen im Unterricht einzusetzen (vgl. La Ganza 2008: 75).

3. Lehrer – Institution (teacher – institution): Die Autonomie der Lehrkraft steht auch in enger Beziehung zu den Verantwortlichen der Institution, für die die Lehrkraft arbeitet, sowie zu Lehrkollegen (vgl. La Ganza 2008: 75-76). Die Beziehung befindet sich im Spannungsverhältnis zwischen einer gewünschten Anleitung und Beratung durch den Institutsleiter (supervisor) einerseits und einer gewissen Freiheit, eigene Unterrichtskonzepte umzusetzen andererseits.
4. Lehrer – bürokratischer Apparat (teacher – bureaucracy): Die vierte Dimension im Modell von La Ganza ist die Beziehung zwischen dem Lehrer und dem Verwaltungsapparat im weiteren Sinne, mit dem sich der Lehrer konfrontiert sieht (vgl. La Ganza 2008: 77). Dies können auf oberster Ebene Entscheidungsträger aus Ministerien sein, aber auch individuelle Personen, die einen Einfluss auf das Institut haben, an dem die Lehrkraft tätig ist (im Falle von Kindern z.B. die Eltern).

Das Modell von La Ganza ist ein sehr aufschlussreicher Ansatz zur Verdeutlichung der vielfältigen Einflussfaktoren auf die Autonomie einer Lehrkraft und damit ihres Lehrverhaltens. Es bezieht sich jedoch auf universitäre Sprachkurse mit erwachsenen Lernern in Sydney, Australien.³ Lehrer aus BAMF geförderten Alphabetisierungskursen sehen sich jedoch mit z.T. vollkommen anderen Bedingungen und damit Einflussfaktoren auf ihre Autonomie konfrontiert. Im Gegensatz zu universitären Sprachkursen sind die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen meist eher lernunerfahren und verfügen daher über eine geringere Lernerautonomie. Es liegt also nahe, dass für eine Betrachtung der Lehrerautonomie von Lehrkräften in Alphabetisierungskursen das Modell von La Ganza modifiziert bzw. erweitert werden muss. Eine mögliche Erweiterung stellt Abb. 2 dar. Sie beschreibt neben den vier von La Ganza aufgestellten Dimensionen auch noch die Beziehung des Lehrers zu den im Unterricht verwendeten Materialien und dem Curriculum, die allerdings auch für Lehrer anderer Schul- und Kursformen von Bedeutung sind.

³ Eine erste Übersicht zum Deutschunterricht in Australien findet sich bei Kretzenbacher, Heinz (2010): Deutsch in Australien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter.

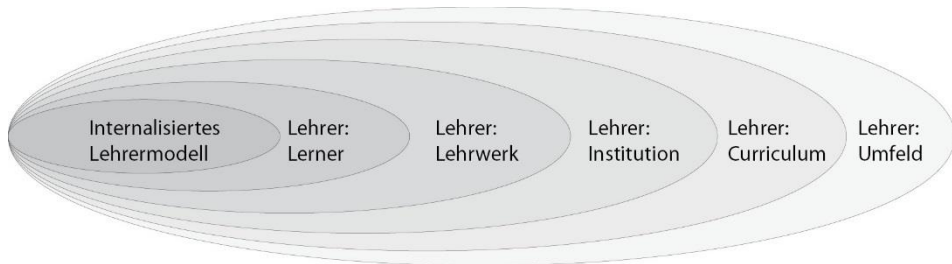


Abb. 2: Lehrerautonomie (nach La Ganza 2008)

Bezogen auf die Situation der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen lassen sich die in der Grafik dargestellten Interaktionsräume folgendermaßen charakterisieren:

1. **Internalisiertes Lehrermodell:** Zu bedenken ist, dass die Ausbildung der Lehrkräfte in Alphabetisierungskursen sehr heterogen ist (vgl. hierzu die Ergebnisse des Integrationspanels des BAMF, Schuller; Lochner; Rother 2011: 82). Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist die Herkunft der Lehrer. Laut des Integrationspanels weisen 32% der Lehrer in Integrationskursen eine andere Erstsprache als Deutsch auf. 36% sind nicht in Deutschland geboren (vgl. Schuller; Lochner; Rother 2011: 81). Es ist daher anzunehmen, dass sie während ihrer eigenen Schul- und Ausbildungszeit mit sehr unterschiedlichen Lehrermodellen konfrontiert wurden.
2. **Lehrer – Lerner:** Teilnehmer von Alphabetisierungskursen sind oftmals sehr lernerfahren. Das selbständige Lernen bereitet daher vielen Teilnehmern große Schwierigkeiten. Je nach Herkunftsland setzen sie zudem einen eher lehrergesteuerten Unterricht voraus und erwarten, dass der Lehrer ihnen vorgibt, was wie gelernt werden soll. Diese Erwartungen können einen Einfluss darauf haben, inwieweit der Lehrer in den Lernprozess der Teilnehmer eingreift oder sie eigenständig lernen lässt.
3. **Lehrer – Lehrwerk:** In den letzten Jahren sind erfreulicherweise zahlreiche Lehrwerke für die Alphabetisierung von Erwachsenen mit Migrationshintergrund erschienen. Viele von diesen Lehrwerken lassen sich kurstragend einsetzen (vgl. z.B. „Alphaplus“ von Hubertus; Yasaner 2011; „Schritte plus Alpha“ von Böttinger 2011). Wie Feldmeier anmerkt, ist mit jedem Lehrwerk auch eine Methode verbunden, die sich beim kurstragenden Einsatz maßgeblich auf das Lehrverhalten der Lehrkraft auswirkt (vgl. Feldmeier 2010: 86).
4. **Lehrer – Institution:** Ausrichter der Alphabetisierungskurse sind entweder private Träger, die durch das BAMF finanziert werden, oder Verbände und Organisationen wie z.B. karitative Einrichtungen, die Alphabetisierungsarbeit für Migranten leisten, die keine vom BAMF

geförderten Kurse besuchen können (vgl. Feick; Pietzuch; Schramm 2013: 28). I.d.R. sind die Lehrer als Honorarkräfte beschäftigt, d.h., sie werden für die geleisteten Unterrichtsstunden bezahlt. Vorbereitungszeit, Konferenzen und Weiterbildungen werden nicht entlohnt und liegen in der eigenen Verantwortung des Lehrers. Da eine durchgängige Ausrichtung der Kurse von Seiten der Träger nicht garantiert werden kann – ein Kurs kann z.B. aufgrund geringer Teilnehmerzahlen abgebrochen werden – ist die Beschäftigung der Lehrkräfte nicht dauerhaft gesichert. Aufgrund der unsicheren Situation sind viele Lehrer an mehreren Instituten gleichzeitig beschäftigt. Es ist anzunehmen, dass sich diese Beschäftigungsbedingungen auch in der Beziehung der Lehrer zu den Institutionen widerspiegeln.

5. **Lehrer – Curriculum:** Für die didaktische Umsetzung der Alphabetisierungskurse liegt kein einheitliches Curriculum vor, sofern es sich nicht um einen im Integrationskurssystem des BAMF durchgeführten Kurs handelt. Vielmehr besteht ein Nebeneinander von unterschiedlichen Curricula, wie z.B. das „Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen“ der Volkshochschule Essen (Sprenger; Rieker 2006) oder der „Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung“ (DVV 2007). Das BAMF hat im Jahr 2009 ein Curriculum für die von ihm geförderten, bundesweiten Alphabetisierungskurse herausgegeben, das zum ersten Mal „eine verbindliche Grundlage für die Gestaltung des Unterrichts“ bereitstellt (vgl. BAMF 2009: 19). Es ist offensichtlich, dass solche Veröffentlichungen das methodische Handeln der Lehrkräfte beeinflussen (vgl. Feldmeier 2010: 86).
6. **Lehrer – Umfeld:** Diese Dimension erfasst den von La Ganza beschriebenen Interaktionsraum Lehrer – bürokratischer Apparat in einem weiteren Sinne. Gemeint sind alle Beziehungen zwischen den Lehrern und ihrem gesellschaftlichen Umfeld wie z.B. das Verhältnis zu den Regionalkoordinatoren bei einem vom BAMF finanzierten Kurs oder auch das subjektiv empfundene Ansehen bzw. der Status des Lehrers in der Gesellschaft.

Die sechs geschilderten Dimensionen haben einen Einfluss auf die Lehr-Lern-Konzepte, die bei Lehrkräften in Alphabetisierungskursen vorliegen. Sie werden im Rahmen dieser Arbeit als ‚subjektives Lehrerwissen‘ bezeichnet.

5 Lehrerautonomie und subjektives Lehrerwissen

Mit Blick auf die Lehrerautonomie rückt die Perspektive der Lehrer als zentrale Akteure institutionellen Lehrens und Lehrens und damit die Erforschung ihres professionellen Wissens als Basis für unterrichtliches Handeln in den Mittelpunkt

des Interesses. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien (FST) von Groeben et al. (1988) und darauf aufbauend die Erforschung subjektiver Theorien von Fremdsprachenlehrern (Henrici; Zöfgen 1998) legte einen wichtigen Grundstein für die Ergründung der Innensicht von Lehrern. Laut Scheele; Groeben handelt es sich bei Subjektiven Theorien um

Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, die ein komplexes Aggregat impliziter Argumentationsstruktur darstellen sowie parallele Funktionen zu wissenschaftlichen Theorien in Bezug auf Erklärung, Prognose und Technologie erfüllen. (vgl. Scheele; Groeben 1998: 16)

Ein weiterer Ansatz ist das von Bromme (1997) untersuchte ‚professionelle Lehrwissen‘, das fachliches Wissen, curriculares Wissen, Wissen über die Philosophie des Schulfaches, allgemein pädagogisches und fachspezifisch-pädagogisches Wissen umfasst. In der englischsprachigen Fachliteratur lassen sich ähnliche Wissenskonstrukte ausmachen, die den Schwerpunkt jedoch auf affektive Faktoren legen und mit ‚beliefs, assumptions and knowledge‘ im Sinne von Einstellungen und Überzeugungen bezeichnet werden (vgl. Richards; Lockhart 1994).

Da im Rahmen des Dissertationsvorhabens sowohl die Alltagstheorien der Lehrkräfte sowie ihr fachlich-pädagogisches Wissen als auch ihre Einstellungen in Bezug auf Lehren und Lernen untersucht werden sollen, ist es sinnvoll, die verschiedenen Ansätze miteinander zu verbinden und unter dem Begriff ‚subjektives Lehrerwissen‘ zusammenzufassen.⁴ In Anlehnung an Chan wird das subjektive Lehrerwissen im Rahmen dieser Forschungsarbeit definiert als die Gesamtheit der Ziele, Wertvorstellungen, Einstellungen, Kenntnisse und Überzeugungen des Fremdsprachenlehrers in Bezug auf die Inhalte und Prozesse des Fremdsprachenunterrichts sowie der Wahrnehmung des Kontextes der Lehrtätigkeit und seiner Rolle im Klassenzimmer (vgl. Chan 2002: 26-27).

Wie schon in Kapitel 3 erörtert wurde, ist ein wichtiges Merkmal des autonomen Lehrers die Fähigkeit zur Reflektion seiner eigenen Unterrichtspraxis und -erfahrungen. Diese Feststellung geht auch konform mit dem Konzept des ‚reflective teaching‘ von Zeichner; Liston (1996). Grotjahn bezeichnet die Fähigkeit zur Reflektion als das zentrale Merkmal des professionellen Lehrers (Grotjahn 1998: 53). Dies gilt vor allem für die Reflektion der eigenen Subjektiven Theorien (Grotjahn 1998: 53). Der professionelle Lehrer ist sich seines subjektiven Wissens bewusst und kann seine eigenen Lehrleistungen und -erfahrungen analysieren, überwachen und evaluieren. Desto mehr die Lehrkraft fähig ist, ihr subjektives Wissen zu reflektieren, desto autonomer kann sie handeln. Der professionelle, reflektierende Lehrer ist damit auch ein autonomer Lehrer (vgl. hierzu Chan 2002: 32).

⁴ Eine ähnliche Vorgehensweise lässt sich bei Hartinger; Kleickmann; Hawelka (2006) beobachten, die ebenfalls eine Zusammenfassung der Ansätze mit dem Begriff ‚Lehrervorstellungen‘ vornehmen, sowie bei Chan (2002) mit dem Begriff ‚subjektives Wissen‘.

Grotjahn und Chan verweisen in diesem Zusammenhang auf die zentrale Bedeutung der Reflektion von subjektivem Wissen bei der Einführung von Innovationen bzw. curricularen Neuerungen im Unterricht (vgl. Chan 2002: 25, Grotjahn 1998: 53). Chan beschreibt ein Spannungsverhältnis, das durch Divergenzen zwischen den Prinzipien einer neuen Unterrichtsmethode und dem subjektiven Wissen der Lehrenden entstehen kann und bezeichnet dieses Spannungsverhältnis als „psychologische Knoten“ (vgl. Chan 2002: 25-26). Das Spannungsverhältnis lässt sich nur dann auflösen, wenn die Lehrkraft sich des eigenen subjektiven Wissens bewusst ist, es reflektieren und gegebenenfalls revidieren kann (vgl. Chan 2002: 30).

Da Portfolioarbeit und offene Unterrichtsmethoden in Alphabetisierungskursen bisher noch wenig zum Einsatz kommen (vgl. Noack; Peuschel; Feldmeier 2013: 151), kann die Einführung von offenen Unterrichtsmethoden und Portfolioarbeit als eine Form von curricularen Neuerungen angesehen werden. Sie werden daher im folgenden Kapitel näher vorgestellt.

6 Offene Unterrichtsmethoden und Portfolioarbeit in Alphabetisierungskursen

Für diejenigen Lehrkräfte, die sich stark an der Unterrichtsmethode ‚Frontalunterricht‘ orientieren, kann die Implementierung Lernerautonomie fördernder Konzepte wie offene Unterrichtsmethoden und Portfolio eine große Herausforderung bedeuten und zu den von Chan bezeichneten Konfliktsituationen führen (vgl. Chan 2002: 25). Offene Unterrichtsmethoden und Portfolioarbeit werden in den letzten Jahren auch für den Lese- und Schreibunterricht mit Migranten stark diskutiert (vgl. Dammers; Kuhnen; Feldmeier 2013, Sieder 2013, Feldmeier 2010: 95-114 und für den niederländischen Raum: Stockmann 2006).

Unter offenen Unterrichtsmethoden versteht man all jene Methoden, bei denen auf frontalen, lehrerzentrierten Unterricht verzichtet wird und eine Ausrichtung auf die Lernenden stattfindet (vgl. Toman 2012: 9, Peschel 2012: 8). Hierzu zählen z.B. die Projektarbeit, das entdeckende Lernen, die Freie Arbeit, der Wochenplan, das Stationenlernen und der Werkstattunterricht (vgl. Peschel 2012: 8). Die Lerner können selbst die Ziele und Inhalte des Unterrichts mitbestimmen und daher ihren Lernprozess eigenständig gestalten. Gerade im Hinblick auf die starke Heterogenität in Alphabetisierungskursen bieten offene Unterrichtsmethoden die Möglichkeit, die Teilnehmer individuell zu fördern und binnendifferenzierend vorzugehen (vgl. Dammers; Kuhnen; Feldmeier 2013: 35-38). Bei Lehrkräften, die eher mit lehrerzentriertem Unterricht vertraut sind, und lernungewohnten Teilnehmern ist es jedoch ratsam, den Grad der Offenheit von binnendifferenzierenden Maßnahmen nur langsam zu steigern und damit sowohl die Lerner als auch die Lehrer an eine stärkere Lernerzentrierung und Lernersteuerung heranzuführen (vgl. Feldmeier 2010: 96-99).

Portfolios stellen im Vergleich zum offenen Unterricht vielmehr ein didaktisch-methodisches Instrument als eine eigene Methode dar. Da es bei der Portfolioarbeit eher um die Anwendung verschiedener Prinzipien als um eine Methode geht, wird daher auch oftmals von „Portfoliounterricht“ als einem umfassenden Unterrichtskonzept gesprochen (vgl. Feldmeier 2010). Nach Winter lassen sich Portfolios als eine Sammlung von Dokumenten definieren, die unter aktiver Beteiligung der Lernenden zu Stande gekommen ist und etwas über deren Lernprozesse und Lernergebnisse aussagt (vgl. Winter 2010). Für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache an erwachsene Migranten sind vor allem das Milestone Portfolio (Milestone 2003) und das Sprachen & Qualifikationsportfolio (2005) von Interesse. Die typischen Bestandteile eines Sprachenportfolios sind: Sprachenpass, Sprachenbiographie und Dossier.

Der Sprachenpass dokumentiert alle (fremd-)sprachlichen Kenntnisse eines Lernalters in allen Fertigkeiten und verschiedenen Kompetenzbereichen. Die Kenntnisse werden anhand der Bewertungsskalen des GER durch Selbsteinschätzung festgehalten. Der Sprachenpass stellt daher – angelehnt an einen richtigen Pass – die sprachliche Identität eines Lernalters dar. Die Sprachenbiographie erfüllt zwei Funktionen: Sie dient einerseits der Reflektion von Lernprozessen und andererseits der Ermittlung von individuellen Lernzielen. Im Dossier können dann Lerndokumente wie Arbeitsblätter oder auch Zeugnisse gesammelt werden, die die im Sprachenpass und in der Sprachenbiographie gemachten Aussagen belegen.

Für die Arbeit mit lese- und schreibungsgeübten Lernaltern ist der Einsatz der beiden oben genannten Sprachenportfolios nicht ohne Weiteres möglich (vgl. hierzu auch Stockmann 2006, Feldmeier 2010). Um den Zugang zur Portfolioarbeit für diese Zielgruppe zu erleichtern, sollte neben einer starken sprachlichen Vereinfachung und Visualisierung des Textinhaltes auch die Alltags- und Handlungswelt der Lernaltern berücksichtigt werden. Auch die für die Portfolioarbeit zentralen Elemente wie Selbstbeurteilung und -reflektion sollten vorab im Unterricht thematisiert und geübt werden. Feldmeier spricht in diesem Zusammenhang nicht mehr von Sprachenportfolio, sondern von Alphaportfolio (vgl. Feldmeier 2010: 110f.).

In Bezug auf die Praxis lässt sich jedoch beobachten, dass der Einsatz von Portfolios in Alphabetisierungskursen zwar vom BAMF explizit empfohlen wird, es aber noch kaum Materialien bzw. Beobachtungsergebnisse zur tatsächlichen Umsetzung von Portfolioarbeit in dieser Kursform gibt. 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 Migranten in der Zweitsprache Niederländisch. Für den deutschsprachigen Raum liegt „Von A bis Z – Alpha-Portfolio-A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene“ als ein speziell für Migranten konzipiertes Alphaportfolio vor (Feldmeier 2012). Seit Dezember 2012 erfolgt in einem vom BMBF geförderten Projekt die Entwicklung und der Einsatz eines Alphaportfolios mit Arbeitsplatzbezug. Das Besondere an diesem Projekt ist die Verbindung von ar-

beitsplatzbezogenen Zielen und der Kompetenzerfassung bzw. -reflektion durch Portfolios. Da sich die geplante Forschungsarbeit eng an das Projekt Alphaportfolio anlehnt, geht das nächste Kapitel genauer auf das Projekt ein.

7 Das Projekt Alphaportfolio

Das Projekt Alphaportfolio beinhaltet die empirisch begründete Entwicklung, Optimierung und praxisbezogene Erprobung eines arbeitsplatzorientierten Alphaportfolios sowie darauf aufbauender offener Unterrichtsmaterialien in Form von Lernstationen und Wochenplänen für die Niveaustufen A1 bis B1, genannt *Alphawerkstatt*.⁵ Das Projekt findet seit Dezember 2012 in Kooperation mit der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster statt und wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung über den Förderschwerpunkt „Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener“ finanziert.⁶ Im Rahmen der dreijährigen Projektlaufzeit wird ein Alphaportfolio entwickelt, das neben den mündlichen sowie Lese- und Schreibkompetenzen in allen von den Lernern beherrschten Sprachen auch die arbeitsplatzbezogenen Kenntnisse und Erfahrungen der Teilnehmer miteinbezieht. Migranten verfügen trotz geringer Lese- und Schreibkenntnisse oftmals über berufliche Kenntnisse und Erfahrungen in ihrem Heimat-, aber auch im Einwanderungsland, die sich nicht formal durch Zertifikate oder Zeugnisse belegen lassen. Hier kann das Anlegen eines Alphaportfolios mit Arbeitsplatzbezug eine Möglichkeit bieten, arbeitsplatzorientierte Kompetenzen sichtbar zu machen und für künftige berufliche Ziele zu nutzen.

Das Alphaportfolio wird durch Lernstationen ergänzt, die sich auf ganz konkrete berufliche Ziele wie z.B. Kinderbetreuung, Alten- und Krankenpflege, Küchenhilfe oder Verkauf im Einzelhandel beziehen. Die Struktur der Lernstationen ist so angelegt, dass für jede der vier sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und für jeden Schwierigkeitsgrad (Buchstaben-, Silben-, Wort-, Satz und Textebene) Aufgaben angeboten werden. Auf diese Weise kann ganz individuell je nach Lernstand an einem konkreten arbeitsplatzbezogenen Ziel gearbeitet werden. Das Verbindungsglied zwischen Alphaportfolio und den Lernstationen stellt der Wochenplan dar, in dem die in den Lernstationen zu bearbeitenden Aufgaben entsprechend der im Portfolio ermittelten Lernziele und -bedarfe festgehalten werden.

Die Entwicklung und Erprobung der Materialien geschieht in Kooperation mit erfahrenen Experten der Alphabetisierungsarbeit eines Integrationskursträgers in Nordrhein-Westfalen. Hierzu zählen die Lehrkräfte, die durch den Einsatz der

⁵ Nähere Angaben zum Projekt siehe Projekthomepage: <http://www.uni-muenster.de/Germanistik/alphaportfolio>.

⁶ Nähere Informationen zu der Förderlinie und weitere geförderte Projekte unter <http://www.alpha-bund.de>.

Materialien in ihrem Unterricht wertvolle Erkenntnisse zu der tatsächlichen methodisch-didaktischen Umsetzung des Konzeptes beitragen, sowie eine Koordinatorin und zwei Beraterinnen des Trägers, die sowohl bei der Entwicklung der Materialien als auch bei der Beratung der Lehrkräfte zur Seite stehen. Nicht zuletzt dienen die Lerner selbst als eine wichtige Datenquelle für die Arbeitsweise mit Portfolio und offenen Unterrichtsmethoden in Alphabetisierungskursen.

8 Die Rolle der Lehrkraft bei der Implementierung von Portfolioarbeit und offenen Unterrichtsmethoden in den Lese- und Schreibunterricht

Bei der Einführung des arbeitsplatzorientierten Alphaportfolios und der Alpha-Werkstatt in die Praxis wurde schnell deutlich, dass die Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der erfolgreichen Arbeit mit den Materialien spielen. Anhand der Unterrichtsbeobachtungen zeigte sich z.B., dass die gleiche Lernergruppe bei der einen Lehrkraft motiviert und selbstständig mit den Materialien arbeitete, bei der anderen Lehrkraft die Portfolioarbeit jedoch ablehnte. Auch Keller verweist auf die Bedeutung der Lehrkräfte für die Portfolioarbeit: „Für eine gelingende Einführung von Portfolios in einer Schule ist die Rolle der Lehrperson zentral, sie sind die Schlüsselfiguren jeder Unterrichts- und Schulentwicklung“ (Keller 2012: 74). Auf die Bedeutung der Lehrkraft für die Wirkungsweise von offenem Unterricht weisen Bohl; Kucharz (2010: 74) hin.

Breuer beschreibt mehrere Faktoren in Bezug auf die Lehrkraft, die die Implementierung von Portfolioarbeit in den Unterricht unterstützen (vgl. Breuer 2009). Sie unterscheidet dabei zwischen intern und extern förderlichen Faktoren. Die internen Faktoren betreffen vor allem emotionale und organisatorische Aspekte, die sich direkt auf das Unterrichtsgeschehen beziehen und mit der methodisch-didaktischen Handlungsweise der Lehrkraft verbunden sind. Die externen Faktoren betrachten die Portfolioarbeit in einem systemischen Zusammenhang, wobei vor allem die schulischen Rahmenbedingungen, in denen die Portfolioarbeit eingebettet ist, eine Rolle spielen (vgl. Breuer 2009: 188-191).

Zu den intern förderlichen Faktoren gehört, dass der Lehrer den Fokus vor allem auf das angestrebte Lernziel richtet, das klar formuliert und unter Mitbestimmung der Lernenden festgelegt werden sollte. Dabei sollte auf eine Transparenz der Beurteilungskriterien geachtet werden, um den Lernenden die Selbstevaluation zu erleichtern. Auch das Schaffen von günstigen logistischen Bedingungen wie das systematische Bereitstellen und Präsentieren der Materialien, die sichere Aufbewahrung der Portfolios, die Festlegung eines ausreichend zeitlichen Rahmens, die Organisation von Team- und Gruppenarbeit und das Anregen von Diskussionen und Reflektionen erleichtern den Zugang zur Portfolioarbeit (vgl. Breuer 2009: 188-189).

Bei den extern förderlichen Faktoren geht es um institutionelle Bedingungen, mit denen sich Lehrer bei der Implementierung von Portfolioarbeit konfrontiert sehen. Für die Lehrer ist für eine erfolgreiche Einführung von Portfolioarbeit z.B. wichtig, dass Reformen von der Einrichtung begrüßt und unterstützt werden, dass sie von einer Gruppe von Lehrkollegen begleitet werden, die schon Erfahrung mit dieser Form von Unterricht haben, dass ihnen eine langfristige Strategie zur Verfügung steht und dass ihnen inhaltlich und zeitlich der notwendige Freiraum gelassen wird, um auf die Ziele und Lernbedürfnisse der Teilnehmer individuell eingehen zu können (vgl. Breuer 2009: 189-191).

Die Lehrkraft sollte sich dessen bewusst sein, dass mit der Integration des Portfoliokonzeptes auch eine Veränderung des Unterrichts insgesamt einhergeht: „Wer Portfolioarbeit einführt, arbeitet notwendig auch an der Veränderung des Unterrichts“ (Keller 2012: 67). Generell ist eine Öffnung des Unterrichts erforderlich, weshalb sich Portfolioarbeit und offene Unterrichtsmethoden wie Werkstatt- oder Stationenlernen gut miteinander verbinden lassen (Keller 2012: 69). In einem offenen Unterricht sind die Rollen der Lehrer und Lerner nicht klar festgelegt. Der Lerner nimmt als Mitgestalter und Mitbestimmer des Lernprozesses und der Lernziele eine aktivere Rolle als im Frontalunterricht ein. Für die Lehrkraft bedeutet das einen Rollenwechsel vom klassischen Wissensvermittler hin zu der Rolle eines Beobachters, Beraters, Trainers, Moderators oder auch Lernmedienproduzenten (vgl. Brinkmann 2000: 42f., Breuer 2009: 215).

Der Perspektiven- und Rollenwechsel unterstützt die Reflektion der Lernprozesse auf Seiten der Lerner, aber auch auf Seiten der Lehrer. Durch die Inhalte und Reflektionen, die die Lerner in den Portfolios festhalten, werden die Lehrer automatisch mit den Ergebnissen des eigenen Unterrichts konfrontiert. Dies kann zum Anlass genommen werden, den eigenen Unterricht kritisch zu hinterfragen und bezüglich der fachlichen Ziele und der Lehr-/Lernphilosophie gegebenenfalls Anpassungen vorzunehmen (vgl. Breuer 2009: 204, Jabornegg 2004: 298). Portfolioarbeit unterstützt in dieser Hinsicht nicht nur die Reflektionskompetenzen der Lerner, sondern auch die der Lehrer. Es entsteht dabei eine Wechselwirkung: Für die Portfolioarbeit werden einerseits Reflektionskompetenzen vorausgesetzt, sie fördert aber auch die Reflektionsfähigkeit.

Sieht man wie Chan (siehe Ausführungen Kapitel 5) die Reflektionsfähigkeit als einen wichtigen Faktor der Lehrerautonomie, so lässt sich sagen, dass Portfolioarbeit nicht nur einen Beitrag zur Lerner-, sondern auch zur Lehrerautonomie leisten kann. Es kann damit letztendlich auch als ein Entwicklungsinstrument für die Weiterentwicklung der Lehrerprofessionalität genutzt werden (vgl. Breuer 2009: 197).

9 Erste Einblicke in das subjektive Lehrerwissen von Lehrkräften in Alphabetisierungskursen

Um einen Zugang zum subjektiven Wissen der Lehrer zu erhalten, wurden u.a. Daten durch teilstandardisierte Leitfadenterviews mit den an dem Projekt Alphaportfolio teilnehmenden Lehrkräften eines Integrationskursträgers aus Nordrhein-Westfalen erhoben. Die Interviews wurden von der Interviewerin (in den Transkripten D08 genannt) vor Projektbeginn, ein halbes Jahr und ein Jahr nach Projektbeginn durchgeführt. Interviews nach Beendigung des Projektes stehen noch aus. Die Auswertung der Interviews erfolgt qualitativ-explorativ in Form von Fallstudien. Auf diese Weise kann sowohl die Einzigartigkeit und Komplexität sowie die Eingebundenheit der Fälle in ihren sozialen Kontext und die darin stattfindenden Interaktionen dargestellt werden (vgl. Schratz 2001: 423). Da es im Rahmen dieses Artikels nicht möglich ist, die subjektiven Wissenskonzepte aller Lehrkräfte vorzustellen, soll an dieser Stelle beispielhaft ein kleiner Einblick in das subjektive Wissen einer Lehrkraft gegeben werden.

Die Lehrkraft H08⁷ (37) lebt seit ca. zehn Jahren in Deutschland und kommt ursprünglich aus Russland. Sie hat ein Bachelor-Studium im Bereich DaF/DaZ in Deutschland abgeschlossen. Ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen erwarb sie im Rahmen ihrer dreijährigen Lehrtätigkeit in Integrationskursen bei dem bereits oben erwähnten Integrationskursträger aus Nordrhein-Westfalen. In Alphabetisierungskursen hat sie bis vor Projektbeginn nicht unterrichtet; der durch das Projekt begleitete Alphabetisierungskurs ist ihr erster Kurs dieser Art.

Das subjektive Wissen von H08 lässt sich nach der Definition von Richards; Lockhart in fünf Kategorien einteilen (vgl. Richards; Lockhart 1994):

- Wissen über die Zielsprache und ihren Erwerb
- Wissen über den Lehrberuf
- Wissen über das Lernen
- Wissen über das Lehren
- Wissen über das Curriculum und den Kontext der Lehrtätigkeit

Anhand der drei mit H08 geführten Interviews lassen sich Argumentationsstrukturen ausmachen, die diesen fünf Kategorien zugeordnet werden können und Rückschlüsse auf ihr subjektives Lehrerwissen geben.

Das Wissen über die Zielsprache kann bei H08 innerhalb zweier Konzepte beschrieben werden. Das erste ist das Konzept des Lehrers als Native Speaker bzw. nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrers (vgl. Seidlhofer 1995).

⁷ Der Name wurde anonymisiert. Das Kürzel H08 hat keinerlei Bezug zum tatsächlichen Namen der Lehrkraft.

Quelle 1: Interview 1, H08, 15.05.13

{02:41}	H08	hm ja natürlich besonders spaß macht mir die vermittlung der sprache ne weil da ich ja selbst die ausländerin bin ne weil ich auch äh genau so deutsch gelernt habe und ich finde das auch ganz wichtig wenn man zum beispiel selbst als ausländerin oder migrantin deutsch unterrichtet dann kann man vielleicht besser das unterrichten weil man das besser weiß wie das schwierig ist ne das is zum beispiel als muttersprachler is das vielleicht n bisschen anders als selbst die ausländerin auch dieser sprache auch zu vermitteln
---------	------------	---

H08 verweist auf ihren eigenen Migrationshintergrund und damit auf ihr Wissen über den Erwerb der Zielsprache Deutsch, über das ein Lehrer nur dann verfügen kann, wenn er die Zielsprache selbst als Fremdsprache erworben hat. Auf diese Weise könne sich die Lehrkraft besser in die Rolle des Lernenden hineinversetzen und etwaige Schwierigkeiten beim Spracherwerbsprozess leichter nachvollziehen. Zudem betont sie die Bedeutung der Erstsprache des Lerners beim Erwerb der Zielsprache:

Quelle 2: Interview 1, H08, 15.05.13

{03:28}	H08	das macht mir auch natürlich spaß und ich hab so schon viel erfahrung gesammelt und mit verschiedenen nationalitäten natürlich die sprache spielt dann also ne rolle macht den einfluss natürlich auf den erwerb
---------	------------	--

In der Kategorie ‚Wissen über den Lehrberuf‘ zeigt sich, dass H08 praktische Erfahrungen dem theoretischen Wissen vorzieht. So sieht sie ihr Bachelorstudium als ausreichende theoretische Qualifizierung für die Lehrtätigkeit an:

Quelle 3: Interview 1, H08, 15.05.13

{01:44}	H08	ne: ne: ich bin keine quereinsteigerin ich hab an der uni bielefeld studium gemacht deutsch als fremdsprache als hauptfach deutsch als fremdsprache und nebenfach linguistik also ich hab ein bachelor abschluss gemacht ja zum masterabschluss ja bin ich nicht gekommen weil ich hab angefangen sofort nach dem abschluss zu arbeiten und ja ich hab so entschieden dass es reicht mir eigentlich für den unterricht für die erfahrung
---------	------------	--

Gleichzeitig äußert sie ihre eigene Motivation zur Teilnahme an dem Projekt durch den Wunsch, Erfahrungen zu sammeln und die Verbindung zwischen Theorie und Praxis zu schlagen:

Quelle 4: Interview 2, H08, 12.12.13

{17:59}	D01	und könn sie das vielleicht sagen ham sie bestimmte erwartungen an das projekt oder welche erwartungen (-) verbinden sie jetzt so mit diesem projekt
{18:10}	H08	ja erwartungen schon erfahrungen sammeln auch und sehen ja wie jetzt das natürlich ankommt wie is es dieses das projekt überhaupt also für einsetzbar oder in unserem kurs oder für unsere teilnehmer ob das was bringt positives oder oder gar nicht oder vielleicht is es alles ja kann man nicht in diesen alphakursen [einwenden] vielleicht is es nur theorie natürlich is es alles interessant wie das funktioniert alles oder wie wird das (so) funktionieren

Ihr Wissen über das Lernen zeigt sich bei H08 erstens bezüglich der Lernmotivation, deren Bedeutung H08 besonders hervorhebt:

Quelle 5: Interview 1, H08, 15.05.13

{04:17}	H08	°hh das schlimmste wenn die teilnehmer keine motivation natürlich haben ne dann kann man alles versuchen beim beibringen aber dann macht keinen spaß auch gegenseitig auch für die teilnehmer für mich auch ne
---------	------------	--

Zweitens bewertet sie die Transparenz der Lernprozesse und -fortschritte als sehr wichtig, da sich dies auch auf die Motivation der Teilnehmer auswirkt:

Quelle 6: Interview 3, H08, 10.09.14

{02:35}	H08	dann ist es für die auch gut dass sie auch das auch selbst sehen dass sie durch sind okay vielleicht nicht alle so gut und perfekt hinkriegt haben aber trotzdem man sieht dass also die ergebnisse dass die auch irgendwas geschafft haben
---------	------------	---

Durch die Arbeit mit dem Portfolio und den Lernstationen sieht sie eine positive Entwicklung der Lernerrolle ihrer Kursteilnehmer. Die Lernenden zeigen sich nun generell im Unterricht selbstständiger, was auch für die Lehrkraft eine Erleichterung bedeutet:

Quelle 7: Interview 3, H08, 10.09.14

{31:49}	H08	für mich ist auch so also ich sehe das auch anders dass die teilnehmer auch selbstständiger geworden sind und dass auch für die ganz wichtig ist dass sie ja organisiert sind also soll ich sagen mh früher waren sie immer also wie gesagt also vielleicht einige auch nicht äh (-) ungewohnt überhaupt zu lernen also diesen prozess im unterricht also und zuhören und dann irgendwie vielleicht dann auch in gruppen arbeiten aber jetzt für die ist das jetzt alles bekannt und die machen das eigentlich alles lockerer und einfacher für die was auch meiner arbeit leichter tut
---------	------------	---

Andererseits vertritt H08 hinsichtlich ihres Wissens über das Lehren die Überzeugung, dass der Einstieg in die Portfolioarbeit nur mit einer Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkraft möglich ist:

Quelle 8: Interview 2, H08, 12.12.13

{14:06}	H08	dann schon nicht gesteuert mit diesen materialien arbeiten sollten weil man muss von anfang an also wie gesagt in meinem unterricht wo ich das angefangen habe dann hab ich das alles erklärt alles gesteuert also ohne meine hilfe würden sie das natürlich nicht schaffen
---------	------------	---

Die Lehrerzentriertheit wird auch durch das Selbstverständnis der Lehrkraft bestätigt. Sie sieht sich selbst im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens und demnach auch die Verantwortung für den Lernprozess der Teilnehmer bei sich selbst:

Quelle 9: Interview 1, H08, 15.05.13

{05:37}	H08	ja ((lacht)) meine rolle ja ich steh natürlich im mittelpunkt im unterricht und ich versuche immer auf die bedürfnisse ja:: von einzelnen ne komm weil manchmal gibt es auch die kurse oder die gruppen wo zum beispiel verschiedene die leute mit verschiedenen niveaus im unterricht sind und ich versuch dann mal natürlich jeden mit jedem da vielleicht einzeln oder binnendifferenzierte übungen machen dass jeder vom unterricht was bekommt und nicht dass wenn jemand nicht versteht ja einfach weiter lernen es gibt vielleicht manchmal solche situationen aber ich versuche das immer so dass jeder was vom unterricht nimmt und natürlich weiterkommt
---------	------------	--

Dass der Einstieg in die Portfolioarbeit jedoch nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden eine Herausforderung darstellt, macht H08 ebenfalls deutlich:

Quelle 10: Interview 3, H08, 10.09.14

{25:35}	H08	also für mich war es von anfang an schwierig und ich konnte mir gar nicht vorstellen wie ich das überhaupt das alles erklären soll wo die teilnehmer also kaum so gut deutsch verstehen und dann sollte ich schon also mit hehe mit dieser portfolio also irgendwas erklären das dass wir jetzt noch dazu zweimal in der woche damit arbeiten und wozu ist das alles also von anfang an fand ich natürlich schwierig
---------	------------	--

Die anfängliche Unsicherheit und Unerfahrenheit von H08 in Bezug auf die Portfolioarbeit zeigt sich auch beim Wissen über das Curriculum. Der Einstieg in die Unterrichtsabläufe und die Struktur von Alphabetisierungskursen wird von H08 als Herausforderung angesehen:

Quelle 11: Interview 3, H08, 10.09.14

{24:32}	H08	ja auf jeden fall das war irgendwie für mich neuwelt also überhaupt alphakurse also ich habe da gerade angefangen fast mit der arbeit also in alphakursen das war so von anfang an schon dann also dieses das projekt mit portfolio und eigentlich für mich war das alles auf einmal so viel weil irgendwie musste ich erstmal mit alpha überhaupt mit diesem ablauf also mit mit dem kurs zurechtkommen und irgendwie für mich war das auch lernen dass das ganz anders als in einem integrationskurs zu unterrichten und dann kam also dass diese arbeit mit dem portfolio also von anfang an fand ich auch natürlich schwierig das weil mit organisation mit dem ablauf
---------	------------	--

Die Einführung der neuen Unterrichtsmaterialien, dem Portfolio und den Lernstationen, stellt in diesem Zusammenhang eine zusätzliche Komplikation für die Lehrkraft dar. Um diesem Umstand entgegenzuwirken, werden den Lehrkräften im Rahmen des Projektes zwei Teamteacherinnen (A. und E.) an die an die Seite gestellt, die sowohl als erfahrene Lehrkräfte methodisch-didaktisch als auch als Projektkoordinatorinnen inhaltlich beratend die Lehrkräften im Portfoliounterricht unterstützen. Diese Maßnahme wird von H08 positiv gewertet:

Quelle 12: Interview 3, H08, 10.09.14

{31:07}	H08	wenn was neues dazu kommt und also mit den reflexionen oder wenn ich selbst nicht weiß dann natürlich brauche ich erstmal also mit den aufnahmen zum beispiel wie A. oder mit der reflexion E. war im unterricht also das dann natürlich braucht man eine hilfe man weiß ja selbst erstmal nicht muss aufgeklärt werden wie das geht und dann natürlich nächstes mal im nächsten unterricht läuft das schon
---------	------------	---

Die Unterstützung durch die Teamteacherinnen wird demnach vor allem in der Einführungsphase benötigt, wenn sowohl für die Lehrkraft als auch für die Teilnehmenden die Arbeit mit dem Portfolio, den Wochenplänen und den Lernstationen noch ungewohnt ist. Mit dem Verständnis der Systematik und der Routine im Arbeitsprozess mit den Materialien steigt auch die Selbständigkeit im Unterricht auf Seiten der Lernenden sowie der Lehrenden.

10 Zusammenfassung

Wie die ersten Analyseergebnisse in Bezug auf das subjektive Lehrerwissen von H08 verdeutlichen, stellt die Einführung von Portfolioarbeit und offenen Unterrichtsmethoden sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden eine Herausforderung dar, was sich auch aus der Theorie bestätigen lässt (vgl. Keller 2012: 67). Dies trifft besonders dann zu, wenn die Lehrkräfte eher einen lehrerzentrierten und -gesteuerten Unterricht praktizieren und die Lernenden noch lernungewohnt sind, wie es in Alphabetisierungskursen vermutlich der Fall ist. Es kann dann zu den von Chan beschriebenen Konfliktsituationen, den sogenannten ‚psychologischen Knoten‘ kommen (vgl. Chan 2002: 25-26). Im Falle von H08 erweist sich als zusätzliche Schwierigkeit, dass bisher wenig Erfahrung im Alphabetisierungsunterricht vorliegt, so dass noch generell Unsicherheit im organisatorischen Ablauf und der methodisch-didaktischen Vorgehensweise besteht. Es erscheint daher ratsam, Lernende und Lehrende schrittweise an Portfolioarbeit und offenen Unterrichtsmethoden heranzuführen, wie auch Feldmeier empfiehlt (vgl. Feldmeier 2010: 96).

In diesem Zusammenhang ist der Aspekt der Steuerung ein wichtiger Faktor, auf den auch schon Breuer hinweist (vgl. Breuer 2009: 189). Sie beschreibt den Balanceakt zwischen notwendiger und ausreichender Steuerung im Portfoliounterricht als die schwierigste Aufgabe der Lehrkraft (vgl. Breuer 2009: 189). Wie sich bei H08 zeigt, kann es bei lernungewohnten Teilnehmern daher u.U. notwendig sein, bei der Einführung der Portfolioarbeit eine stärkere Steuerung durch die Lehrkraft vorzunehmen, die dann mit zunehmender Routine in den Arbeitsabläufen verringert bzw. auf die Lernenden übertragen werden kann.

Einen vielversprechenden Ansatz zur Unterstützung der Lehrkräfte insbesondere in der Einführungsphase der Portfolioarbeit stellt z.B. das Konzept des Teamteachings dar. Es bietet den Vorteil, dass die praktische Hilfestellung direkt im Unterricht erfolgt und damit möglichen Konfliktsituationen bei Einführung der neuen Unterrichtsformen unmittelbar entgegengewirkt werden kann. Auf diese Weise könnte ein Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte erfolgen, der sich auch förderlich auf wesentliche Bereiche der Lehrerautonomie auswirken würde.

Literatur

- Altrichter, Herbert (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Apeltauer, Ernst (2010): Lehrerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In: Egit, Yadigar (Hrsg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache – Literatur – Kultur*. Izmir: Ege Üniversitesi Matbaası, 15-34.
- BAMF (2009): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Fassung für 945 UE*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Bimmel, Peter; Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudien-einheit 23*. München; Berlin: Langenscheidt.
- Bohl, Thorsten; Kucharz, Dietmut (2010): *Offener Unterricht heute – Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Böttiger, Anja (2011): *Schritte plus Alpha 1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- Breuer, Angela Carmen (2009): *Das Portfolio im Unterricht. Theorie und Praxis im Spiegel des Konstruktivismus*. Münster u.a.: Waxmann.
- Brinkmann, Dieter (2000): *Moderne Lernformen und Lerntechniken in der Erwachsenenbildung. Formen selbstgesteuerten Lernens*. Bielefeld: IFKA.
- Bromme, Rainer (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, Franz (Hrsg.): *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 177-212.
- Chan, Wai Meng (2002): Zur Bedeutung der Lehrerreflektion und Lehrerautonomie für die Lernstrategievermittlung. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache* 10, 23-44.
- Cito (2008): *Raamwerk Alfabetisering NT2*. Arnhem: Cito B.V. (http://www.cito.nl/~media/cito_nl/Files/Volwasseneneducatie/cito_ve_raamwerk_alfabetisering.ashx) (20.02.14).
- Dammers, Eva; Kuhnen, Claudia; Feldmeier, Alexis (2013): Alphaportfolio und Alphawerkstatt – Individualisierung im Unterricht Deutsch als Zweitsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 30-42.
- Demmig, Silvia (2007): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Eine qualitative Studie*. München: Iudicium.
- DVV (2007): *Orientierungsrahmen Alphabetisierung und Grundbildung. Arbeitskreis Alphabetisierung und Grundbildung des DVV*. (http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Sonstiges/Orientierungsrahmen-gesamt_dvv.pdf) (2.01.15).
- Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt.
- Feldmeier, Alexis (2010): *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 Sprachen.
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika; Hrubesch, Angelika (2006): *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung*. (<http://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>) (20.02.14).
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (1998): Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 33-59.
- Hartinger, Andreas; Kleickmann, Thilo; Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 1, 110-126.
- Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.) (1998): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen lehren und lernen* 27.
- Holm, Ute (2012): *Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip in der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten*. (<http://www.die-bonn.de/doks/2012-teilnehmerorientierung-01.pdf>) (13.02.14).
- Hubertus, Peter; Yasaner, Vecih (2011): *Alphaplus. Basiskurs. Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen.
- Jabornegg, Daniel (2004): *Der Portfolioansatz in der Schülerbeurteilung der USA und seine Bedeutung für die Schülerbeurteilung in der neuen kaufmännischen Grundbildung (NKG)*. Bamberg: Difo-Druck.
- 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.
- Kretzenbacher, Heinz (2010): Deutsch in Australien. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter, 1611-1615.
- Krumm, Hans Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen; Basel: Francke, 352-358.
- Kumaravadivelu (2003): *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

- La Ganza, William (2008): Learner autonomy – teacher autonomy. In: Lamb, Terry; Reinders, Hayo (Hrsg.): *Learner and Teacher Autonomy: concepts, realities, and response*. Amsterdam: John Benjamins, 63-79.
- Little, David (1995): Learning as dialogue: The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. In: *System* 23, 175-181.
- Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003): *Die Sprache des Einwanderungslandes lernen*. (<http://www.themenpool-migration.eu/download/dmulti20.pdf>) (26.01.15).
- Noack, Christina; Peuschel, Kristina; Feldmeier, Alexis (2013): Lernabenteuer Lernprozess. In: Feick, Diana; Pietzuch, Anja; Schramm, Karen (Hrsg.): *Alphabetisierung für Erwachsene*. München: Klett-Langenscheidt, 142-169.
- Peschel, Falko (2012): *Offener Unterricht. Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen*. 7. unv. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Richards, Jack; Lockhart, Charles (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: University Press Cambridge.
- Ritter, Monika (2002): *Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Wien: Alfa-Zentrum für MigrantInnen.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: Henrici, Gert; Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 12-32.
- Schratz, Michael (2001): Methoden der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Hug, Theo (Hrsg.): *Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 413-432.
- Schründer-Lenzen, Agi (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion Subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, Barbara; Pregel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München; Weinheim: Juventa, 107-117.
- Schuller, Karin; Lochner, Susanne; Rother, Nina (2011): *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Forschungsbericht 11*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile) (23.01.15).
- Seidlhofer, Barbara (1995): Die Rolle des Native Speakers im Fremdsprachenunterricht: eine kritische Bestandsaufnahme. In: Wodak, Ruth; de Cillia, Rudolf (Hrsg.): *Sprachenpolitik in Mittel und Osteuropa*. Vienna: Passagen, 217-226.

- Shaw, Jonathan (2008): Teachers working together. What do we talk about when we talk about autonomy? In: Lamb, Terry; Reinders, Hayo (Hrsg.): *Learner and Teacher Autonomy: concepts, realities, and response*. Amsterdam: John Benjamins, 187-203.
- 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>) (20.02.14).
- Sprenger, Rabia; Rieker, Yvonne (2006): *Curriculum zur Durchführung von niederschwelligen Sprachkursen. Teil 1 Lesen – Schreiben – Sprechen von Anfang an*. Essen: VHS Essen.
- 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.
- Verein Projekt Integrationshaus (2005) (Hrsg.): *Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge*. Wien: Integrationshaus. (<http://www.integrationshaus.at/portfolio/>) (26.01.15).
- Winter, Felix (2010): Perspektiven der Portfolioarbeit für die Gestaltung des schulischen Lernens. In: Biermann, Christine; Volkwein, Karin (Hrsg.): *Portfoliopektiven. Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*. Weinheim; Basel: Beltz, 10-29.
- 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.
- Zeichner, Kenneth; Liston, Daniel (1996): *Reflective Teaching. An Introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling*. Mahwah; New Jersey: Erlbaum.

Themenschwerpunkt 3: Grammatik: empirisch basierte Sprachbeschreibung für die Zwecke der Sprachvermittlung

Grammatik ist die Wissenschaft, die sich mit sprachlichen Strukturen beschäftigt. Diese sind im Zusammenhang faktischer Sprachverwendung (und nicht etwa aus dem Sprachwissen gezogener Beispielsätze) aufzuweisen, zu beschreiben und zu erklären. Sprachen haben – entgegen einer weit verbreiteten Sprechweise – keine Grammatik, sondern Strukturen. – Diese Auffassung, der etwa auch die jüngst erschienene „Deutsche Grammatik“ von Ludger Hoffmann verpflichtet ist (2013),¹ hatte der diesjährigen Grammatiksektion zugrunde gelegen, wo wir uns anhand authentischer Sprachverwendungen mit sprachlichen Strukturen befassen und die Erkenntnisse für eine Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache fruchtbar machen wollten. Die hier abgedruckten Beiträge setzen diese Intention der Sektion auf je spezifische Weise um.

Der Beitrag „Stolz über das Ergebnis? Variierende Gebrauchsmuster präpositionaler Anschlüsse aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache“ von Max Möller (Berlin) befasst sich mit der Frage, welche Präpositionen bei präpositionalen Anschlüssen (etwa bei Präpositionalobjekten, aber auch Adjektiven, Partizipien

¹ Hoffmann, Ludger (2013) *Deutsche Grammatik. Grundlagen für die Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: ESV.

etc.) gewählt werden, wobei er korpusbasiert deutlich macht, dass diese Wahlen durchaus muttersprachlichen Intuitionen zuwiderlaufen können.

Mit der lernerseitigen Hypothesenbildung in einem notorisch ‚haarigen‘ Bereich, nämlich dem Erwerb der deutschen Pluralformen, ist der Aufsatz „Eine empirische Untersuchung des Erwerbs der deutschen substantivischen Pluralmarkierungen durch erwachsene L2-Lerner und ihr Beitrag zur Pluralvermittlung“ von Fei Li (Shanghai) befasst, die den Prozess der Aneignung der Pluralformen bei chinesischen Lernern dokumentiert und interpretiert.

Determination, also der sprachliche Zweckbereich, der im Deutschen durch den bestimmten, unbestimmten und den Nullartikel (und nicht etwa durch die sogenannten Artikelwörter wie *dieser, mein, sein*) bearbeitet wird, ist vergleichsweise sprachtyp- und sprachfamilienunabhängig realisiert oder nicht realisiert. So finden sich unter den indoeuropäischen flektierenden Sprachen sowohl Artikelsprachen (Alt- und Neugriechisch, Deutsch) als auch artikellose Sprachen (Latein, Polnisch, Russisch). Daher ist es besonders reizvoll, dass Anja Binanzer (Münster/Hildesheim) in ihrem Beitrag „*Es war einmal ein Hund und die Katze.*“ Artikelverwendungen kindlicher DaZ-Lerner mit artikellosen Erstsprachen“ dem Erwerb sprachlicher Mittel des Determinationsbereichs bei Schulkindern mit artikellosen, aber zugleich verschiedenen Sprachtypen angehörenden Erstsprachen (Türkisch/Russisch) nachgeht.

Die Beiträge von Max Möller, Fei Li und Anja Binanzer mögen stellvertretend für die ausgezeichneten Vorträge zur Spracherwerbsforschung stehen, die wir in der Sektion gehört haben und die wir hier nicht abdrucken können, da sie Bestandteile von im Entstehen begriffenen Doktorarbeiten sind.

Winfried Thielmann für das Koordinationsteam

Stolz über das Ergebnis? Variierende Gebrauchsmuster präpositionaler Anschlüsse aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache

Max Möller (Berlin, Deutschland)

1 Einleitung

Mit festen Präpositionen, seien sie von Verben oder von Adjektiven abhängig, ist das so eine Sache: entweder man kennt sie oder eben nicht. Mitunter wird es für DaF-Lernende zum munteren Ratespiel, wenn sie aufgefordert sind, beispielsweise fehlende Präpositionen in einen Lückentext einzusetzen. Doch auch muttersprachliche Nutzer des Deutschen verhalten sich im Gebrauch von festen Präpositionen bisweilen flexibler, als man denken mag. Der folgende Beitrag thematisiert Schwankungen (vermeintlich) fester präpositionaler Anschlüsse, die sich in der Auswertung von Textkorpora zeigen.

Nach dieser Einleitung wird im zweiten Abschnitt überblicksartig in die verschiedenen Arten fester und variabler präpositionaler Anschlüsse eingeführt. Es folgt eine systematische Annäherung an die Schwankung zwischen den Präpositionen *auf* und *über* bei solchen Adjektiven, die im weitesten Sinne auf psychisch-

emotionale Zustände Bezug nehmen (*wütend, eifersüchtig, stolz* u.a.). In Abschnitt drei wird der Blick auf Partizipien 2 der sogenannten Experiencer-Objekt-Verben gerichtet (*enttäuscht, begeistert, verwirrt*), bei denen sich Schwankungen zwischen *von* und *über* beobachten lassen. Abschnitt vier gibt schließlich einen Ausblick auf mögliche Anwendungsbezüge für DaF.

2 Präpositionale Anschlüsse – ein Überblick

Bei den präpositionalen Anschlüssen konzentriere ich mich auf drei Phänomenbereiche: Erstens: freie gegenüber fester/gebundener Verwendung von Präpositionen. Zweitens: reguläre Schwankung zwischen zwei festen Präpositionen. Drittens: Vermeintlich irreguläre Schwankung zwischen zwei Präpositionen.

2.1 Freie und feste Verwendung von Präpositionen

Natürlich gibt es Variationen zwischen präpositionalen Anschlüssen als ganz systematischen Teil der Grammatik. Das ist bei Adverbialangaben der Fall, z.B. bei temporalen (vor einer Stunde/in einer Stunde) oder insbesondere bei Lokalangaben:

1. Der Hund sitzt auf/unter/neben der Treppe.

Hier transportiert die Präposition eine transparente Eigenbedeutung, demnach bestimmt die Auswahl der Präposition über die lokale Verortung des Hundes.

Anders ist der Fall bei Präpositionalobjekten, die von einem Verb oder einem Adjektiv abhängen.

2. Der Hund wartet auf sein Herrchen.

Die Präposition ist fest oder auch gebunden, sie transportiert i.d.R. keine oder nur eine verblasste Eigenbedeutung, und es gibt keine Auswahlmöglichkeit.

2.2 Reguläre Schwankung zwischen zwei festen Präpositionen

Eine dritte, jedem DaF-Lehrenden wohlbekannte Möglichkeit besteht in einer bedeutungsunterscheidenden Auswahl zwischen zwei festen Präpositionen. Das Paradebeispiel dieses eher seltenen Phänomens ist das Verb *sich freuen auf/über*:

3. Der Hund freut sich auf sein Herrchen.
4. Der Hund freut sich über sein Herrchen.

In einer denkbaren Situation (3) sitzt der Hund in der Wohnung oder vor dem Supermarkt, das Erscheinen des Herrchens liegt in der Zukunft. Linguisten beschreiben diese Relation als „Erwartung“ oder „Folge“. In einer Situation (4) ist das Herrchen präsent, die Relation hat Gegenwartsbezug und wird auch als kausal

beschrieben. Krause (2004: 67) spricht hier von „Arbeitsteilung“ zwischen den beiden Präpositionen.

All diese Phänomene stellen für Lernende des Deutschen als Fremdsprache zwar Lernaufwand, aber keine unüberwindbare Herausforderung dar.

Schwieriger wird es erst, wenn die Bedeutungsunterscheidung nicht mehr so glasklar ist wie im Falle von *sich freuen auf/über*. Wie verhält sich beispielsweise das Verb *auf etwas schimpfen* zur Variante *über etwas schimpfen*? Wörterbücher sind hier die erste Klärungshilfe. So enthält das Langenscheidt Wörterbuch DaF (Götz; Haensch; Wellmann 2010) einen gemeinsamen Eintrag für *auf/über jdn./etw. schimpfen*, der mit Beispielen unterlegt wird:

5. „auf die rücksichtslose Fahrweise der anderen Verkehrsteilnehmer“ (Götz; Haensch; Wellmann 2010: 951)
6. „über den Lärm der Nachbarn“ (Götz; Haensch; Wellmann 2010: 951)

Ein fassbarer Unterschied besteht hier nicht. Dennoch haben die meisten Nutzer des Deutschen eine Intuition darüber, ob sie eher *auf das Wetter schimpfen* oder *über das Wetter schimpfen*. Eine tragfähige Erklärung zu liefern, fällt dagegen schwer, wenn auch subtile Unterschiede zwischen den beiden Varianten sicher vorhanden sind.

An dieser Stelle kommt die empirische Überprüfung mit Korpusdaten ins Spiel. Relativ leicht lässt sich herausfinden, dass beide Varianten im Gegenwartsdeutschen gebräuchlich sind. So ergibt eine Stichprobe im Deutschen Referenzkorpus DeReKo (Institut für deutsche Sprache 2013) eine Verteilung von 27,5% für eine Wortfolge, in der die Phrase *auf das Wetter* in einem gewissen Abstand zu einer Form des Lemmas *schimpfen* steht (7) gegenüber 72,5%, die bei derselben Anfrage auf die Wortfolge *über das Wetter* fallen (8):

7. „Erika Hardt schimpft *auf das Wetter*, aber sie lacht.“ (HAZ, 14.12.2007)
8. „Warum schimpfen alle immer *über das Wetter*?“ (Braunschweiger Zeitung, 22.08.2009)

Bei einer Verteilung wie derjenigen zwischen *schimpfen auf* und *schimpfen über* kann man guten Gewissens von jeweils etablierten Verwendungen sprechen.

Auch im Bereich von Adjektiven gibt es eine reguläre Schwankung zwischen *auf* und *über*, die sich beispielsweise für *wütend auf* und *wütend über* belegen lässt. Im Gegensatz zum Verb *schimpfen* scheint das Langenscheidt-Wörterbuch hier einen systematischen Unterschied vorzunehmen:

9. „wütend auf j-n/etw.: voller Wut gegenüber j-m/etw.“ (Götz; Haensch; Wellmann 2010: 1270)
10. „wütend über etw.: voller Wut wegen eines Vorfalls“ (Götz; Haensch; Wellmann 2010: 1270)

Die Paraphrasen zeugen von einer stärkeren Gerichtetheit der *wütend auf*-Variante, während *wütend über* als rein kausal verstanden wird. Dass die hier implizierte Einschränkung von *wütend über* auf nichtpersonale Referenten nicht zu hundert Prozent dem Sprachgebrauch entspricht, lässt sich allerdings leicht beweisen:

11. „Der VfLer und wohl alle seine Landsleute sind *wütend über Schiedsrichter Massimo de Santis* aus Italien.“ (Braunschweiger Zeitung, 14.11.2005)

Aber mit Korpora lassen sich auch ungewöhnliche Sprachverwendungen belegen, die DaF-Lehrende vielleicht im entsprechenden Lernertext schnell zum Rotstift greifen lassen.

2.3 Vermeintlich irreguläre Schwankungen zwischen zwei Präpositionen

Der Titel des Aufsatzes ist bewusst gewählt, denn er provoziert sicher nicht nur bei geschulten DaF-Lehrenden die Reaktion: „Es muss ‚stolz auf das Ergebnis‘ heißen.“ Spontan möchte man dem zustimmen, dennoch lässt sich schnell feststellen, dass es nicht immer *stolz auf das Ergebnis* heißt, jedenfalls nicht in einer systematischen Auswertung deutscher Zeitungskorpora:

12. „„Einige von den Jugendlichen stehen heute zum ersten Mal auf der Bühne“, sagte Fischer, „und wir sind sehr *stolz über das Ergebnis*.““ (Mannheimer Morgen, 2.06.2009)

Vorbehalte gegenüber Korpusbelegen sind angebracht: Erstens handelt es sich um Zeitungssprache – die Textsortenbedingtheit lässt sich nicht wegdiskutieren. Zweitens, das weiß jeder Zeitungleser, sind Zeitungstexte nicht frei von holpriger Sprachbenutzung und selbstverständlich auch nicht von Fehlern. Deshalb ist die entscheidende Frage: Ist eine Benutzung wie *stolz über* musterhaft oder handelt es sich um einen vereinzelt Beleg, um eine irgendwie geartete Ausnahme oder gar um einen Fehler? Als musterhaft bzw. als Muster bezeichnen Fehrmann; Möller (2012: 13) „eine in der Verwendung eines Lexems mit einer gewissen Häufigkeit auftretende lexikalische oder grammatische Struktur.“ Diese auf Hunston; Francis (2000) beruhende Definition führt zu der Frage, ab wann eine „gewisse Häufigkeit“ vorliegt und wann Letztere für das Deutsche als Fremdsprache relevant wird.

Zwei Hypothesen sollen deshalb im Folgenden überprüft werden: Die erste Hypothese besagt, dass sich bei Adjektiven, die sich im weitesten Sinne auf psychisch-emotionale Sachverhalte beziehen, eine mehr oder weniger systematische Schwankung zwischen *von* und *über* beobachten lässt, die noch einer Einordnung bedürfte. Die zweite Hypothese sagt voraus, dass die traditionelle Beschreibung zutrifft und sich die Rektion in den Fällen, in denen es nicht bereits anders beschrieben (und empfunden) wird, eindeutig auf eine Präposition bezieht. *Stolz über* wäre dann allenfalls ein Ausrutscher, wenn nicht ein Fehler; *wütend auf/über* wäre entsprechend von der Beschreibung abgedeckt.

Neben dem eigenen Sprachwissen (also einem introspektiven Zugang) werden Korpusdaten zur Überprüfung herangezogen. Ein erster stichprobenhafter Einblick zeigt, dass Hypothese 1 nicht per se verworfen werden kann, denn Belege wie die folgenden zeigen unerwartete Verwendungen der Präposition *über*:

13. „Melanie und ihr Vater sind manchmal *eifersüchtig über* die enge Verbundenheit zwischen Mutter und Sohn.“ (Frankfurter Rundschau, 7.01.1999)
14. „Ich war überrascht und ein bißchen *neidisch über* ihre vielen Aktivitäten“, lobte Peter Ruf, Leiter des Stadtmuseums“ (Mannheimer Morgen, 1.04.1996)

Aber handelt es sich hier jeweils a) um noch angemessenen Sprachgebrauch und liegt b) eigentlich eine Austauschbarkeit mit der Präposition *auf* vor? Die Beispiele (13) und (14) lassen auch beim toleranten Sprachbenutzer gewisse Zweifel an der Wohlgeformtheit aufkommen. Austauschbarkeit mit *auf* liegt vor, allerdings drängt sich eine weitere Frage auf: Kann man überhaupt auf etwas anderes eifersüchtig bzw. neidisch sein als auf Personen? Auch wenn sich Eifersucht und Neid prototypisch gegen Personen richten, so sind Ausdrücke wie *eifersüchtig auf ihren Erfolg* oder *neidisch auf die Anerkennung* im Sprachgebrauch nicht ungewöhnlich. Allerdings liegt dann wohl bereits eine gewisse interpretatorische Anpassung hin zum Kausalen hin: eifersüchtig auf eine implizit gelassene Person/Personengruppe *wegen* des hier mittels *auf*-PP angeschlossenen Grundes. Da *über*-PPs, wie am Beispiel *sich freuen auf/ über* gesehen, kausalen Charakter besitzen, wäre eine Arbeitsteilung auch bei Adjektiven wie *neidisch* und *eifersüchtig* ökonomisch, und dass in (13) und (14) jeweils unpersönliche Bezugsgrößen mit der *über*-PP benannt werden, spricht auch für einen möglicherweise bewusst gewählten Kausalbezug.

Anders gelagert sind dagegen (15) und (16):

15. „Deswegen bin ich nicht *böse über* unser Abschneiden, obwohl wir den Sprung in das Regionalkalfinale verpasst haben“, meinte Tomaszewski.“ (Braunschweiger Zeitung, 19.09.2006)
16. „Marco Meiners (FDP) war *sauer über* die Vorwürfe der Bürger.“ (Braunschweiger Zeitung, 24.01.2013)

Hier kann *über* sicher nicht durch *auf* ersetzt werden: **nicht böse auf unser Abschneiden, *er war sauer auf die Vorwürfe*. Es liegt eindeutig eine bewusste und bedeutungsunterscheidende Wahl der Präposition *über* vor: *Über* benennt die Ursache, *auf* alternativ den Adressaten der Emotion.

Folgender Unterschied wird deutlich: Die Präposition *auf* ist bei den Adjektiven *neidisch* und *eifersüchtig* die prototypische, was Sprachwissen und Wörterbücher bestätigen. Kommt es im Einzelfall zur Benutzung von *über*, so bleibt der Ausdruck interpretierbar. Dagegen ist die Variation bei *böse* und *sauer* systematischer Natur:

Böse auf und *böse über* realisieren unterschiedliche Bedeutungsbezüge und müssen klar voneinander unterschieden werden.

Bezieht man nun den Faktor der Frequenz ein, so ergibt sich ein Bild, das den Sprachgebrauch in ein klareres Licht rückt. Um zu überprüfen, inwieweit neben *wütend* auch bei den Adjektiven *stolz*, *eifersüchtig*, *neidisch*, *böse* und *sauer* eine musterhafte *auf-/über*-Schwankung vorliegt, wurden aus dem Korpus Braunschweiger Zeitung (2005-2013), einem Teilkorpus des DeReKo, jeweils 50 Belege zufällig ausgewählt, in denen die betreffenden Adjektive jeweils mit einer registrierten PP auftreten. Die gewählten Präpositionen verteilten sich innerhalb dieser Probe wie folgt:

Tab. 1: Anteil der Präpositionen *auf* und *über* innerhalb einer Stichprobe von 50 im Korpus Braunschweiger Zeitung (2005-2013)

	auf	über
eifersüchtig	100%	0%
neidisch	100%	0%
stolz	98%	2%
böse	70%	30%
wütend	64%	36%
sauer	58%	42%

Zur Bewertung der Daten dieser vergleichsweise kleinen Erhebung: Die oben angeführten Belege, in denen *eifersüchtig* und *neidisch* mit *über* verwendet werden, sind tatsächlich absolute Einzelfälle und damit als nicht musterhaft im Sinne von Fehrmann; Möller (2012) zu verstehen. Die 2% für die Verwendung von *stolz über*, die innerhalb einer Stichprobe von 50 genau einem Beleg entsprechen, bestätigen sich aber auch bei einer weitergehenden Belegsuche. Hier liegt zu einem gewissen Grad eine Variation im zeitungssprachlichen Gebrauch vor. Die Befunde für *böse*, *wütend* und *sauer* belegen die regulären Schwankungen, die oben dargestellt wurden.

2.4 Fazit

Was uns intuitiv als korrekt/natürlich, aber auch als eher falsch/unangemessen erscheint, korrespondiert mit der Vorkommensfrequenz. Und eine reguläre Schwankung zwischen *auf* und *über* liegt für einige Adjektive mit psychisch-emotionalem Bezug definitiv vor. Dennoch zeigen die Beispiele *eifersüchtig*, *neidisch* und *stolz*, dass Rektion im traditionellen Sinne gegenüber einer Parallelexistenz von Mustern dominieren kann. Die Distribution von *auf* und *über* ist dabei „nicht immer vorhersehbar“ (Krause 2004: 67).

Aber liegt immer eine Regelüberschreitung vor, wenn beispielsweise *stolz über* anstelle des deutlich dominierenden Musters *stolz auf* verwendet wird? An dieser

Stelle spreche ich von systematischer Musterüberschreitung, denn mit der verwendeten Präposition verändert sich auch die Interpretation des Ausdrucks. Verwendungen wie *stolz über* lassen sich, sofern sie in einer gewissen Frequenz vorliegen, als Übergänge in ein benachbartes Muster verstehen. In diesem Nachbarmuster stellt ein Adjektiv wie *sauer* oder *wütend* mithilfe der Präposition *über* regulär und systematisch eine Kausalrelation her, die nuancenhaft von der mittels der Präposition *auf* hergestellten Relation abweicht. Dass dabei mit *auf* eher auf Personen referiert wird, mit *über* eher, aber wie gezeigt nicht ausschließlich, auf gegenständliche bzw. abstrakte Referenten, liegt in der Natur dieser Ausdrucksnuancen begründet. Nun soll noch der Kontrast der Präpositionen *von* und *über* am Beispiel partizipialer Formen thematisiert werden.

3 Partizipien 2 und der *von-/über*-Kontrast

Für den folgenden Abschnitt werden drei Komponenten in Beziehung zueinander gesetzt: a) Das sogenannte Zustandspassiv (ZP), b) Die P2 sogenannter EXP-Objekt-Verben (EO-Verben), c) Präpositionale Anschlüsse im ZP und bei P2 von EO-Verben. Ausgangspunkt sind beobachtbare Schwankungen der präpositionalen Anschlüsse in der Konstruktion aus *sein* und den betreffenden P2, z.B. bei *enttäuscht sein* oder *irritiert sein*: Neben der in passivischen Strukturen erwartbaren Präposition *von* tritt hier die von den oben thematisierten Adjektiven bekannte Präposition *über* auf. Eine ausführliche Behandlung des Themas erfolgt in Möller (in Vorb.).

3.1 Das sogenannte Zustandspassiv

In der traditionellen Sicht ist das Zustands- oder *sein*-Passiv eine Struktur, die bei transitiv-resultativen Verben den Resultatzustand ausdrückt. Um von einem Zustandspassiv zu sprechen, muss immer eine Form des Vorgangspassivs vorliegen, die auf den Prozess fokussiert:

17. Jemand deckt den Tisch. (Vorgang, agenszugewandt)
18. Der Tisch wird gedeckt. (Vorgang, agensabgewandt)
19. Der Tisch ist gedeckt. (Resultatzustand)

Diese traditionelle Sicht wird in den meisten aktuellen Grammatiken vertreten (z.B. Duden 2009: 552ff.) und findet ihren Niederschlag in DaF-Lehrwerken. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist die Frage jedoch umstritten, inwieweit es sich bei der Struktur um ein Passiv handelt, da die Verbalkategorie *Passiv* ein verbales Partizip erfordert. Zahlreiche Gründe sprechen jedoch dafür, in der betreffenden Struktur ein adjektivisches P2 zu verorten. In dieser u.a. von Rapp (1997) und Maienborn (2007) vertretenen Sichtweise ist das sogenannte Zustandspassiv eine Kopulakonstruktion aus *sein* und einem Partizipialadjektiv.

Wie auch immer man sich in dieser Frage positioniert: Als präpositionaler Anschluss kommt in der Struktur nur das für die Agens-Phrase im Passiv typische *von*, allenfalls auch *durch* infrage:

20. Die Suppe wird von Maja gewürzt. → Maja agiert
21. Die Suppe ist von Maja gewürzt. → Maja zeichnet für den Zustand verantwortlich

3.2 Experiencer-Objekt-Verben

EO-Verben sind solche transitiven Verben, die das Hervorrufen einer psychisch-emotionalen Wirkung aufseiten eines wahrnehmungsfähigen Referenten, i.d.R. einer Person, in der Terminologie der Semantik eines Experiencer (EXP) verbalisieren. Die Verben werden bisweilen auch als Wirkungsverben bezeichnet (Rapp 1997, Handwerker; Madlener 2009):

22. Etwas motiviert/begeistert/enttäuscht mich (= EXP)

Von diesen Verben lässt sich i.d.R. eine Form aus *sein* und P2 bilden:

23. Ich bin motiviert/begeistert/enttäuscht.

Diese dem sogenannten Zustandspassiv formal gleiche Struktur wird in Grammatiken meist explizit hervorgehoben (Duden 2009: 555), denn im Gegensatz zu Beispielen wie (19) drückt sie kein Resultat eines vorangegangenen Prozesses aus, das vom Verb ausgedrückte Geschehen kulminiert nicht in einem Punkt: Jemand deckt den Tisch, der Tisch wird also gedeckt und irgendwann ist das Resultat erreicht: Der Tisch ist gedeckt. Aber: Jemand enttäuscht eine andere Person, diese wird aber nicht enttäuscht, bis sie irgendwann als Resultat enttäuscht ist. Die schwierige und vom einzelnen Verb ebenso wie vom Kontext abhängige Interpretation dieser Partizipien thematisiert Möller (in Vorb.). In Abgrenzung zum Zustandspassiv wird die Struktur als *sein*-Konverse bezeichnet (Duden 2009: 555, Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997: 1817ff.). Hervorgehoben wird dann, dass diese P2 das potenzielle Aktivsubjekt in der Konverse „mit einer anderen Präposition als in der normalen Agensphrase“ (Duden 2009: 555) aufgreifen, nämlich in Beispielen wie *an etwas interessiert sein* oder *über etwas irritiert sein*.

3.3 Präpositionale Anschlüsse bei P2 von Experiencer-Objekt-Verben

Mit der Fokussierung auf die Andersartigkeit des präpositionalen Anschlusses fällt unter den Tisch, dass viele P2 von EO-Verben durchaus auch oder sogar bevorzugt *von* wählen, z.B. *von jdm./etw. beeindruckt sein*, *von jdm./etw. genervt sein*. Daneben tritt im Gegensatz zur Präposition *an*, die eine Idiosynkrasie des P2-Adjektivs *interessiert* darstellt, erneut *über* musterhaft auf:

24. „Schauspieler Peer ist maßlos *von Sarah enttäuscht*.“ (Hamburger Morgenpost, 25.01.2011)
25. „Es gibt keine Entschuldigung (...), ist der US-Amerikaner immer noch *enttäuscht über den kraftlosen Auftritt*.“ (Mannheimer Morgen, 1.04.2011)

Hinsichtlich einer möglichen Systematik lassen sich Befunde festhalten, die in Möller (in Vorb.) aus einer Korpusdatenerhebung hervorgehen: Einige P2 bevorzugen eindeutig die Präposition *von* (z.B. *von etwas beeindruckt, genervt, entzückt*), andere bevorzugen eindeutig die Präposition *über* (z.B. *über etwas empört, bestürzt, betriibt*). Daneben gibt es aber auch P2, bei denen keine klare Präferenz für eine Präposition aus den Daten hervorgeht. Zu diesen P2 zählen u.a. *überrascht, irritiert* und *enttäuscht*. Woran liegt das?

Befund 1: Statistisch signifikant ist der Zusammenhang zwischen der Frequenz der Nutzung des Basisverbs (also z.B. in normalen Aktiv-Verwendungen wie *das beeindruckt mich*) und dem Vorkommen der Präposition *von* am P2: Je mehr sich die Verwendung zahlenmäßig in Richtung partizipialer Strukturen wie *Ich bin betriibt* verschiebt, desto eher wird dort die Präposition *über* angeschlossen. Diese Befunde zeigen einen eindeutigen Zusammenhang zwischen der Art der Nutzung eines Typs (zu einem Type gehören hier alle Verwendungen als Verb und als P2 eines Lexems wie z.B. *beeindrucken*) und der am P2 bevorzugten Präposition.

Befund 2: Aufseiten der P2, bei denen keine klare Präferenz in der Auswahl der Präposition beobachtet werden kann, lassen sich auch semantische Kriterien bestimmen. So bevorzugen Schreiber am P2 *enttäuscht* immer dann die Präposition *von*, wenn sie sich auf personale Referenten beziehen und zumindest potenziell Agentivität vorliegt (s.o. im Bsp. 24). Allerdings gilt dieses semantische Kriterium nur, solange das P2 nicht eine lexikalische Präferenz zugunsten der Präposition *über* besitzt (26):

26. „Wir sind *bestürzt über den Richter*“ (Tiroler Tageszeitung, 3.07.1998)

Die Präposition *von* konserviert in abgeschwächter Weise die Gerichtetheit, die in einer Agens-Patiens-Relation vorliegt. *Über* stellt dagegen eine statisch-kausale Relation her, die auch mit dem ‚Bedecken‘ mit einer Emotion umschrieben wird: „über with emotional predicates to express abstract covering of an object of emotional concern“ (Meex 2001: 26).

Die Zusammenhänge sind jedoch insgesamt weit komplexer als hier dargestellt und von idiosynkratischen Verwendungen, speziellen Interpretationen und Übergängen zu Lexikalisierungen durchzogen. So kann beispielsweise das P2 *beleidigt* in Äußerungen wie (27) nicht auf einen Vorgang des Beleidigens bezogen werden:

27. Klaus ist schon wieder (*von Martin) beleidigt.

Auch P2 wie *aufgeregt* oder *gereizt* sind nicht 1:1 auf ihre Basisverben beziehbar, mit *verrückt* (**das verrückt mich*) oder *gelassen* (**das lässt mich*) liegen auch zu potenziellen Basisverben intransparente Pseudo-P2 vor (vgl. Möller in Vorb.).

3.4 Fazit

Auch bei P2, die sich bedeutungstransparent auf Basisverben des Gegenwartsdeutschen beziehen lassen, kommt es zu präpositionalen Schwankungen, die einer gewissen Systematik unterliegen. Der Status der Präposition *über* gerät mit den Erkenntnissen der Abschnitte 2 und 3 in ein neues Licht: So dringt *über* im Sprachgebrauch jeweils in den von anderen Präpositionen (*auf* bzw. *von*) besetzten konstruktionalen Rahmen ein. Diese Verwendungen reihen sich in eine ganze Gruppe von EXP-Subjekt-Strukturen ein (Bsp. aus Möller in Vorb.), die jeweils mit *über* auf den Grund/die Ursache der emotionalen Reaktion referieren.

28. Ich freue, ärgere, wundere mich über ... (reflexives Verb ohne *sein*-Konverse)
29. Ich empöre mich über ... (reflexives Verb mit *sein*-Konverse)
30. Ich staune über ... (intransitives Verb)
31. Ich bin glücklich, traurig über ... (Adjektiv)
32. Ich empfinde Ärger über ... (*empfinden* + Nomen)

Der Eindruck drängt sich auf, dass *über* im Gebrauch des Gegenwartsdeutschen auf dem Weg ist, eine Art Jokerfunktion zur Benennung des Stimulus in psychisch-emotionalen Kontexten mit EXP-Subjekt-Struktur einzunehmen. Doch ist Vorsicht geboten. Nicht von ungefähr weist Rostila (2005: 163) darauf hin, dass die meisten „Präpositionalobjekt-Präpositionen im heutigen Deutsch erst zusammen mit ihren Regentien lexikalisiert sind.“ Denn auch die folgenden Beispiele gehören in diese Reihe und ernüchtern die aufkeimende Hoffnung nach Ordnung im Präpositionendschungel:

33. Ich bin wütend auf ...
34. Ich ängstige mich vor ...
35. Ich bin verrückt nach ...
36. Ich bin besessen von ...

Gerade im Psych-Ausdrucksbereich ist das Nebeneinander verschiedener Präpositionen, die alle ihre eigene Systematik besitzen, typisch.

4 Und das Deutsche als Fremdsprache?

Um das Auswendiglernen von Verben und Adjektiven mit festen Präpositionen, das sei vorweggenommen, wird man auch in Zukunft nicht herumkommen. Aus den gewonnen Befunden lassen sich dennoch zwei Denkanstöße ableiten, die ich

einerseits auf ein mögliches Korrekturverhalten, andererseits auf die Bewusstmachung der Thematik im Unterricht für Fortgeschrittene beziehen möchte.

Die Erkenntnisse, die scheinbar irreguläre Schwankungen im präpositionalen Anschluss betreffen, sehe ich eher in der Kategorie „Hintergrundwissen für Lehrende“. Natürlich soll auch in Zukunft niemand in seiner A1-Klasse *stolz über* als gleichberechtigte Variation neben *stolz auf* unterrichten. Das Wissen um solche Phänomene, denen auf ihre Weise eine gewisse Systematik unterliegt, sollte aber im Zweifelsfall zu einer größeren Fehlertoleranz oder einer sanfteren Korrektur bestimmter Fehlermuster führen: Verwendet eine Lernerin in einem Text mehrfach *stolz über*, liegt in der Frequenz kein natürlicher Sprachgebrauch vor. Nicht auszuschließen ist aber, dass sie die entsprechende Form gehört oder sogar gelesen hat. Wo beginnt dann etwas falsch zu sein?

Ob sich Phänomene wie die Variationsbreite präpositionaler Anschlüsse bei Partizipien 2 von EO-Verben in einen möglichst sogar handlungsorientierten Unterricht integrieren lassen, möchte ich gar nicht erst diskutieren. Vorwürfe, es handle sich um ein Thema aus dem DaF-Elfenbeinturm, dürfen gerne vorgebracht werden. Allerdings findet auch dort Unterricht statt, beispielsweise in Kursen der Auslandsgermanistik mit Fokus auf linguistische Aspekte des Deutschen oder auch in einem Grammatikkurs für Studierende der Germanistik in den Niveaustufen C1 und C2 am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität zu Berlin. In solch spezifischen Kursszenarien können Lernende zu Spracherforschern gemacht werden, reale Nutzungsfrequenzen und muttersprachliche Gebrauchsnuancierungen erschlossen werden (vgl. zum theoretischen Hintergrund und der Bedeutung von frequenten Mustern im Spracherwerb Ellis 2012).

Insbesondere Daten aus Korpora eignen sich zum Entdecken verborgener Systematiken. Fehrmann; Möller (2012) skizzieren am Beispiel der Struktur *machen* + Adjektiv (*etwas von etwas abhängig machen, sich schlau machen, die Finanzierung attraktiver machen*), wie musterhafte Strukturen mit Unterstützung der Lehrperson erkannt und erschlossen werden können – die Grenzen zwischen Grammatik und Wortschatz sind hier fließend. Ähnliches lässt sich auch auf präpositionale Anschlüsse projizieren. Möller (2012) stellt zudem dar, wie in einem auslandsgermanistischen Kurs Korpora an der Schnittstelle zwischen Sprachlernprozess und ersten Schritten in die linguistische Analyse eingesetzt wurden.

Darüber hinaus lässt sich die Aufmerksamkeit von Lernenden auch mit bereits existierenden Ressourcen auf die Präpositionen lenken. So befindet sich auf der Handwerker; Madlener (2009) beiliegenden DVD eine Reihe von Videos, in denen deutsche Muttersprachler insbesondere Partizipien 1 und Partizipien 2 von *Experencer-Objekt-Verben* verwenden – es handelt sich um bewusst zu Lernzwecken manipulierten Input. Die hochfrequente Nutzung der Partizipien ist gewollt, die Verwendung der präpositionalen Anschlüsse ist aber in keinerlei Weise gesteuert worden und folgt ausschließlich dem Sprachgefühl der jeweils auftretenden Personen. So lassen sich allein in der Videosequenz 2 zu den P2 („Fahrpreiserhöhung“)

folgende Anschlüsse in natürlichen Kontexten heraushören: *erfreut über* (2x), *beeindruckt von*, *überrumpelt von*, *abgeschreckt von*, *schockiert* (je einmal *von* und *über*), *amüsiert über*, *angenernt von*, daneben aber auch die im Korpus in niedrigerer Zahl auftretenden Alternativ-Präpositionen *durch* und *wegen* sowie ein Kausalsatz (*deprimiert, weil ...*). Diese unterschiedlichen Ausdrucksweisen von Kausalität bilden die Vielfalt dessen ab, was eine Muttersprachlerin hier als natürlich empfindet und natürlicherweise nutzt.

Allein der Einsatz eines oder mehrerer solcher Videos könnte bereits einen Zweck erfüllen: Aufmerksamkeitsfokussierung und Bewusstmachung eines Phänomens, das sich jenseits eines traditionellen Wörter-und-Regel-Verständnisses bewegt. Im Sinne der Lernerautonomie genügt bereits der Anstoß, um die selektive Wahrnehmung neugieriger Sprachbeobachter anzuregen und somit den vielleicht besten Weg einer Annäherung an solch versteckte Eigenheiten des Sprachgebrauchs zu bahnen.

Literatur

- Dudenredaktion (2009) (Hrsg.): *Duden. Die Grammatik*. Bd. 4, 8., überarb. Aufl. Mannheim u.a.: Duden.
- Ellis, Nick C. (2012): What can we count in Language, and what counts in language acquisition, cognition, and use? In: Gries, Stefan Th.; Divjak, Dagmar (Hrsg.): *Frequency Effects in Language Learning and Processing*. Berlin; Boston: De Gruyter, 7-33.
- Fehrmann, Ingo; Möller, Max (2012): Verbindungen ausmachen + Adjektiv als Beispiel für eine musterbezogene DaF-Vermittlung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 49 (1), 12-19.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans (Hrsg.) (2010): *Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung* (inklusive DVD). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hunston, Susan; Francis, Gill (2000): *Pattern Grammar. A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: Benjamins.
- Institut für Deutsche Sprache (2013): *Deutsches Referenzkorpus/ Archiv der Korpora geschriebener Gegenwartssprache 2013-II* (Release vom 19.09.2013). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (<http://www.ids-mannheim.de/DeReKo>) (24.11.14).
- Krause, Maxi (2004): Konkurrenz, Komplementarität und Kooperation im Bereich der Präpositionen und Verbalpartikeln. In: *Linguistik Online* 18 (1), 35-69. (http://www.linguistik-online.de/18_04/krause.html) (30.06.14).

- Maienborn, Claudia (2007): Das Zustandspassiv. Grammaticale Einordnung – Bildungsbeschränkungen – Interpretationsspielraum. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35, 83-114.
- Meex, Brigitta (2001): The Spatial and Non-Spatial Senses of the German Preposition über. In: Cuyckens, Hubert; Zawada, Britta (Hrsg.): *Polysemy in Cognitive Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 1-35.
- Möller, Max (2012): Schablone und Kontinuum. Zum Potenzial einer DaF-Konstruktionsgrammatik. In: Grucza, Franciszek (Hg.): *Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. Bd. 15. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 383-389.
- Möller, Max (in Vorb.): *Verwirrt (ge)worden? Partizipien 2 von Experienter-Objekt-Verben zwischen verbaler und adjektivischer Verwendung*. Tübingen: Narr.
- Rapp, Irene (1997): *Partizipien und semantische Struktur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rostila, Jouni (2005): Zur Grammatikalisierung bei Präpositionalobjekten. In: Leuschner, Torsten; Mortelmans, Tanja; De Groot, Sarah (Hrsg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin; New York: De Gruyter, 135-167.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (Hrsg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. 3 Bde. Berlin: De Gruyter.

Eine empirische Untersuchung des Erwerbs der deutschen substantivischen Pluralmarkierungen durch erwachsene L2-Lerner und ihr Beitrag zur Pluralvermittlung

Fei Li (Shanghai, China)

1 Einleitung

Das deutsche Pluralsystem erweist sich als besonders komplex. Es verfügt über eine Menge von Pluralallomorphen, über deren Anzahl und Zuweisungsregeln auch deutsche Linguisten uneins sind. Dabei haben die meisten Zuweisungsregeln zudem noch mehr oder minder Spezialfälle und Ausnahmen. So ist nicht verwunderlich, dass der Erwerb des deutschen Pluralsystems, bei dem auch fortgeschrittene Lerner oft Fehler machen, L2-Lernenden große Schwierigkeiten bereitet. Vor diesem Hintergrund versucht die vorliegende Arbeit, eine Antwort auf die folgenden Fragen zu geben: Wie erwerben erwachsene chinesische L2-Lerner das deutsche Pluralsystem? Und wie kann man das deutsche Pluralsystem einfacher und deutlicher vermitteln, um den Lernern die Aneignung zu erleichtern? Dabei geht es

nicht nur darum, die Anzahl der Regeln zu reduzieren, sondern auch darum, sie so zu erläutern, dass die Lerner den Gebrauch der Pluralformen besser verstehen und umsetzen können.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Pluralmarkierungen am deutschen Substantiv und ihre Zuweisungen

Die Untersuchungsgegenstände dieser Arbeit sind die acht Pluralmarker des Deutschen: *-en*, *-n*, *-e*, *-s*, *-er*, *-'e*, *-'er*, und *-'∅*.¹ Es handelt sich hier um fünf overt Pluralmarker (*-en*, *-n*, *-e*, *-s*, *-er*), die segmental sind und bei der Pluralbildung an den Wortstamm angefügt werden, und um einen nicht-overt Pluralmarker *-'∅*, der nicht segmentierbar ist. Die Pluralmarker *-er* und *-e* können mit einem Umlaut kombiniert werden. In diesem Fall wird der Vokal der Singularform durch den entsprechenden Umlaut ersetzt. Beim Pluralmarker *-er* muss der Umlaut immer gebildet werden, sofern dies möglich ist. Tabellarisch lassen sich die acht deutschen Pluralmarker wie folgt gruppieren:

Tab. 1: Die in dieser Arbeit untersuchten acht Pluralmarker des Deutschen (vgl. Zifonun 2004: 5)

	Pluralmarker	Beispiele
segmental	<i>-en</i>	<i>Ubren, Banken, Frauen</i>
	<i>-n</i>	<i>Geschichten, Eulen, Pflanzen</i>
	<i>-e</i>	<i>Tage, Hunde, Jahre</i>
	<i>-s</i>	<i>Autos, Omas, Parks</i>
	<i>-er</i>	<i>Kinder, Bilder, Felder</i>
nicht segmental	<i>-'∅</i>	<i>Vögel, Mütter, Brüder</i>
segmental + Umlaut	<i>-'e</i>	<i>Flöhe, Hände, Bälle</i>
	<i>-'er</i>	<i>Bücher, Lämmer, Löcher</i>

Was die Zuweisung der deutschen Pluralallomorphe anbelangt, ist zu sagen, dass sie hauptsächlich auf der Genuszugehörigkeit und/oder dem Auslaut des Substantivs basiert. Das Genus bestimmt innerhalb der Auslautregel die folgende Pluralbildung: Feminina wählen generell *-(e)n* als Pluralmarker, Maskulina und Neutra hingegen *-(e)*. Diese Regel deckt „den zentralen, produktiven Bereich der Pluralbildung im Kernwortschatz“ ab (Zifonun 2004: 7).

¹ Da es in vielen Fällen schwer zwischen Nullmorphem und Nullmarkierung zu unterscheiden ist, wurde das Nullmorphem (wie z.B. *der Lehrer – die Lehrer*) hier außer Acht gelassen.

Die Auslautregel wird vorwiegend erreicht durch die komplementäre Verteilung silbischer Pluralsuffixe an finalbetonten Singularformen gegenüber nichtsilbischen Suffixen bzw. Null-Suffixen an Substantiven mit einem Schwa-Auslaut (wie z.B. *die Konkurrenz – die Konkurrenz_{en}, die Geschichte – die Geschichten*). Die Vorhersagbarkeit, die auf morphophonemischen Eigenschaften basiert, erhöht sich, solange es sich um Derivationsuffixe (wie *-ung* für Feminina und das Einsetzen des *-en* als Pluralmarker), deren Pluralformen ausnahmslos vorhersagbar sind, handelt. Bei den nicht abgeleiteten Wörtern mit einem Pseudosuffix (*-er, -el, -en* und *-e*) ist die Pluralzuweisung auch mit einer hohen Wahrscheinlichkeit vorhersagbar. Dabei ist beispielsweise *-el* meistens ein Signal für Maskulina und Neutra, während *-er* und *-en* ein Signal für Maskulina sind. In beiden Fällen selegieren Wörter das Nullmorphem als Pluralmarker. Kurze Wörter, die keinen charakteristischen Wortausgang haben, sind die unregelmäßigsten.

Einen Sonderstatus hat das Allomorph *-s*, dessen Zuweisung weder an kategoriale Eigenschaften der Basis noch an eine spezifisch phonologische Umgebung gebunden ist. Dies bezieht sich darauf, dass der Pluralmarker *-s* sowohl bei nicht assimilierten Lehnwörtern (wie *Ketchups, Details*), nichtreimenden Kunstwörtern (wie *Frühks, Pneps*), Nachnamen (wie *Meiers, Müllers*), Abkürzungen (wie *Unis, GmbHs*) und Eponymen (wie *Fausts, Hamlets*) als auch bei Vollvokal (wie *Autos, Taxis*), Konsonanten (wie *Chefs, Streiks*), betonten Silben (wie *Karussells, Kartóns*) und unbetonten Silben (wie *Kóteletts, Apártments*) auftreten (vgl. Marcus et al. 1995, zit. n. Sonnenstuhl-Henning 2003: 96). Darüber hinaus ist das Allomorph *-s* keinesfalls genusabhängig. Es führt bei der Pluralbildung auch nicht zur Resilbifizierung und hebt die Auslautverhärtung nicht auf. Dies zeigt sich vorwiegend bei der Pluralbildung von Kurzwörtern, Abkürzungen, jungen Lehnwörtern, Eigennamen, Onomatopoetika, Substantivierungen bzw. Wörtern, die auf ihrer letzten Silbe „fremd“ ausgesprochen werden (vgl. Wegener 1995, 1999). So wird der Plural auf *-s* von manchen Sprachwissenschaftlern auch als Defaultplural oder Notplural, der „immer dann anwendbar [wird], wenn der Zugriff auf eine gespeicherte Form nicht möglich ist“ (Sonnenstuhl-Henning 2003: 96), bezeichnet. Vertreter dieser Behauptung nehmen an, dass der systematische Erwerb² der substantivischen Pluralmarkierungen im Deutschen immer mit dem Erwerb des *s*-Plurals als Default beginnen würde, was gleichzeitig zur übermäßigen Übergeneralisierung des Defaults führen könnte.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu erwähnen, dass die oben genannten Zuweisungsregularitäten zahlreiche Ausnahmen aufweisen und in den meisten Fällen lediglich eine Tendenz der Pluralbildung zeigen. Beispielsweise decke die

² „Systematisch“ bedeutet hier, dass der jeweilige Pluralmarker nicht lediglich als Chunk oder rein zufällig angewendet wird. Beispielsweise konnten die Versuchspersonen in meiner Untersuchung die Pluralform des Wortes *Student* sehr schnell beherrschen und fast immer fehlerfrei verwenden, weil das Wort *Student* im Uni-Kontext eine sehr hohe Tokenfrequenz hat. Jedoch bedeutet dies nicht, dass die Lerner den *en*-Plural beherrschten, weil sie die Pluralform des Wortes *Student* möglicherweise lediglich ganzheitlich memorierten.

Regel „Feminina wählen generell *-en* als Pluralmarker“ nur 73% der Feminina im gesamten Grundwortschatz ab, während die Maskulina etwa bei 89% der gesamten Fälle und die Neutra nur bei 74% der gesamten Fälle das Pluralallomorph *-e* wählen (vgl. Duden 1995: 240). Dieses Problem schließt hier unmittelbar an: Wenn die Zuweisung des deutschen Plurals so komplex und ausnahmenreich ist, wie erwirbt sie ein (L2-)Lerner? Dabei stellt sich auch die Frage, inwiefern die aus linguistischen Analysen resultierenden Ergebnisse mit den Ergebnissen aus psycholinguistischen Experimenten übereinstimmen. Beim gesteuerten L2-Lernen stellt sich nicht nur die Frage nach der korrekten Bildung von Pluralformen, sondern auch diejenige, wie die Lerner die Regelmäßigkeiten der Pluralbildung wahrnehmen und als System verinnerlichen.

2.2 Frühe Ergebnisse aus der L1- und L2-Erwerbsforschung

Die empirischen Studien aus der L1- und L2-Erwerbsforschung, deren Untersuchungsgegenstand der Erwerb des deutschen Pluralsystems ist, weisen ein breites Spektrum von Fragestellungen, Methoden und Forschungsergebnissen auf. Während viele empirische Studien den (L1- oder L2-)Erwerbsprozess als Untersuchungsgegenstand (Clahsen et al. 1992, Bittner; Köpcke 1999, Schaner-Wolles 1999, Szagun 2001, Köpcke 1987, Wegener 2005, Christen 2000) wählten, wurde auch eine bestimmte Menge von anderen Studien durchgeführt, die durch Akzeptanz-Experimente die Natürlichkeit von Pluralformen an Kunstwörtern bei erwachsenen Muttersprachlern (Marcus et al. 1995), bei deutschsprachigen Kindern (Bartke; Marcus; Clahsen 1995) oder bei erwachsenen Deutschlernern (Hahne; Müller; Clahsen 2006) überprüften, durch Elizitationstechniken die Produktion von Pluralbildungen von monolingual aufgewachsenen deutschen Kindern (Bartke 1998) oder von erwachsenen Deutschlernern (Ković; Westermann; Plunkett 2008) untersuchten, in Reaktionszeitstudien den Einfluss der Inputfrequenz auf unterschiedliche Plurale nachwiesen (Sonnenstuhl; Huth 2002) oder mithilfe neuer bildgebender Verfahren die physiologische und neuroanatomische Evidenz für die mentale Repräsentation der monologischer Flexion erbrachten (Penke; Krause 2002). Die vielfältig gestalteten empirischen Untersuchungen in der L1- und L2-Erwerbsforschung liefern eine Menge von widersprüchlichen Ergebnissen.

Im Rahmen der L1-Erwerbsforschung liegt die Übereinstimmung im Folgenden: Erstens ist die Nullmarkierung der am häufigsten auftretende Fehlertyp bei L1-erwerbenden Kindern, und nicht etwa die anderen produktiven Fehlertypen wie die Übergeneralisierung oder die Doppelmarkierung. Dies deutet darauf hin, dass fehlendes Bewusstsein hinsichtlich der funktionalen Differenzierung zwischen Singular und Plural und/oder mangelnde Automatisierung die wichtigsten Ursachen der lernersprachlichen Fehler sind. Zweitens zeigen der Erwerb der regulären, hochfrequenten, transparenten Pluralmarker und der Erwerb der irregulären, niedrig frequenten, intransparenten Pluralmarker deutliche Unterschiede. Dabei wird

der Erwerb des *er*-Plurals generell als Ergebnis der ganzheitlichen Speicherung der jeweiligen Wortform angesehen. Die wichtigste Kontroverse zwischen den Untersuchungsergebnissen zeigt sich in den verschiedenen Status des *en*- und des *s*-Plurals. Während manche Forscher (Clahsen et al. 1992, Bartke 1998) eine übermäßige Übergeneralisierung des *s*-Plurals beobachteten, fanden andere Sprachwissenschaftler keine übermäßige Übergeneralisierung des *s*-Plurals (Bittner; Köpcke 1999, Schaner-Wolles 1999), oder zumindest keine kategorien- und phonologieunabhängige Übergeneralisierung des *s*-Plurals heraus (Szagun 2001). Im Unterschied dazu wurde in den Daten der Letzteren der (*e*)*n*-Plural, der im Sprachinput eine hohe Type- und Tokenfrequenz hatte, am häufigsten überproportional übergeneralisiert.

Ähnlich wie beim L1-Erwerb ergaben sich bei den Untersuchungen im L2-Erwerb auch unterschiedliche Ergebnisse. Während manche Sprachwissenschaftler (Hahne; Müller; Clahsen 2006) den Sonderstatus des *s*-Plurals bei erwachsenen Deutschlernern mit Russisch als Muttersprache herausfanden, zeigten die Versuchspersonen anderer Studien (Köpcke 1987, Wegener 2005, Christen 2000) keine Bevorzugung des *s*-Plurals. Im Unterschied zu den Ergebnissen aus der L1-Erwerbsforschung ist eins bei der L2-Erwerbsforschung aber klar, nämlich dass (mindestens) in bisherigen L2-Erwerbsstudien mit Spontandaten keine überproportional häufige Übergeneralisierung des Pluralmarkers *-s* herauszufinden war. Selbst wenn das Pluralsuffix *-s* übergeneralisiert wurde, überschritt sein Übergeneralisierungsgrad in keinem Fall den des Suffixes *-en*. Dabei wurde *-s* vor allem bei fremd auslautenden Lexemen übergeneralisiert. Aber für die Hypothese, dass beim L2-Erwerb nicht der *s*-Plural, sondern der *en*-Plural am schnellsten beherrscht und somit am häufigsten übergeneralisiert wird, fehlt bis jetzt wegen der bisherigen geringen Anzahl von empirischen Untersuchungen (nur drei Studien von Köpcke 1987, Wegener 2005 und Christen 2000) noch hinreichende Evidenz.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bisherige L1- und L2-Erwerbsforschung verschiedene, sogar widersprüchliche Evidenz bei der Erforschung des Pluralerwerbs erbrachte. Dies könnte das Ergebnis der unterschiedlichen, oft unvergleichbaren Erkenntnisinteressen, Fragestellungen, Methoden und Erklärungskonzepte der einzelnen Untersuchungen sein, könnte aber auch darauf zurückzuführen sein, dass der L2-Erwerb biologisch und psychisch anders als der L1-Erwerb verläuft. Dies führt dazu, dass die Ergebnisse aus der L1- und L2-Erwerbsforschung nicht direkt miteinander vergleichbar sind. Um eine klare Erklärung dafür zu geben, ist aber noch weitere empirische Evidenz erforderlich.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Ziele der empirischen Untersuchung

Diese Untersuchung zielt darauf ab, einen Einblick in den Erwerb des deutschen Pluralsystems durch erwachsene chinesische Lerner in universitären Sprachkursen zu liefern. Dabei sind folgende Aspekte relevant:

- Mögliche Fehlertypen in den lernersprachlichen Produkten
- Ihre Verteilung in lernersprachlichen Produkten
- Mögliche Ursachen für die Fehler

3.2 Versuchspersonen und -materialien

Für die empirische Studie wurde eine Gruppe von vier erwachsenen chinesischen Lernern und Lernerinnen herangezogen, die in unterschiedlichen Kursen an der Tongji Universität in Shanghai Deutsch lernten. Die für diese Untersuchung wichtigen Informationen über die Probanden werden in der unten stehenden Tabelle gegeben.

Tab. 2: Informationen über Name, Geschlecht, Alter, Herkunft, vorher gelernte Fremdsprachen, Kursart, Anzahl und Zeitraum der Datenerhebungen der vier Versuchspersonen

Nr.	Na- me	Ge- schl.	Alter	Herk.	gelernte Fremd- spr.	Kurs	Anz. der Aufn.	Zeitraum der Aufn.
1	ZF	w.	22	Jiangxi, Sc.	Englisch, Japa- nisch (Grund- kennt- nisse)	2	16	01.08.2010 – 24.05.2011
2	ZYN	w.	20	Tian- jin, Nc.	Englisch	1	16	23.10.2010 – 14.07.2011
3	CK	m.	21	Fujian, Sc.	Englisch	3	16	14.11.2010 – 16.07.2011
4	WTC	m.	22	Shang- hai, Sc.	Englisch	3	16	10.08.2010 – 21.04.2011

Die ersten vier Spalten stellen jeweils die Nummer (i), den Namen (ii), das Geschlecht (iii, w.: weiblich, m.: männlich) und das Alter der Probanden (iv) dar. Die fünfte Spalte (v) gibt die Herkunft der Probanden an (Sc.: Südchina, Nc.: Nordchina). Die sechste Spalte (vi) gibt an, welche anderen Fremdsprachen die Probanden vor dem Deutschlernen gelernt hatten. Außer ZF, die ein Jahr lang im universitären Kontext Japanisch gelernt hatte, hatten alle anderen Probanden nur Englisch im schulischen Kontext gelernt. Die siebte Spalte (vii) bietet Informationen zu den unterschiedlichen Arten von Kursen, die die Probanden besuchten. Dabei wird hier zwischen drei Arten unterschieden: Kurs 1 wurde speziell für die Bachelorstudenten und -studentinnen im Fach Logistik an der Tongji Universität angeboten; Kurs 2 war für die Masterstudenten und -studentinnen an der Tongji Universität; Kurs 3 wurde von allen Lernwilligen (Studenten oder Berufstätigen) am Studienkolleg an der Tongji Universität besucht. Bei den drei Arten von Kursen wurden unterschiedliche Lehrmaterialien verwendet und unterschiedliche Progressionen vorgesehen. Die letzten zwei Spalten (viii und ix) zeigen jeweils die Zahl und den Zeitraum der gesamten Datenerhebungen an.

Die Daten der Lerner bestanden generell aus zwei Teilen: Der erste Teil war freies Sprechen. Dabei wurden alle Themen, z.B. aktuelle Ereignisse in China oder auf der Welt, Filme, Spiele, kulturelle Unterschiede zwischen Deutschland und China, Familie, Liebe, Freundschaft oder Gewalt diskutiert. Manchmal wurde der Teil des freien Sprechens in Form einer Sprachlernberatung gestaltet. Der zweite Teil war immer aufgabenbasiertes Sprechen.³ Dabei wurde eine sprachliche Aufgabe mit der Verfasserin dieser Arbeit zusammen erledigt. Zu den Aufgaben gehörten Computerspiele, Unterschiede in Bildern herausfinden, Geschichtenerzählungen oder andere Arten von sprachlichen Spielen. In jedem Gespräch wurden die gesamten Kontexte für alle Pluralallomorphe und die Kontexte für das jeweilige Pluralallomorph gezählt.

3.3 Durchführung und Transkription

Die Daten wurden alle zwei bis drei Wochen erhoben. Nur in speziellen Fällen, wie Krankheit oder Semesterferien, wurden Erhebungstermine verschoben. Aber der Zeitraum zwischen zwei aufeinander folgenden Terminen war nicht länger als vier Wochen.

Für jeden Lerner stand ein vom Umfang her vergleichbares Korpus zur Verfügung. Alle Aufnahmen hatten eine Dauer von 40 bis 90 Minuten. Die Rahmenbedingungen und die Hauptbezugspersonen waren in allen Aufnahmen gleich. Unter diesen Voraussetzungen kann man die Daten aller Korpora als vergleichbar be-

³ Da sich manche Versuchspersonen manchmal, insbesondere in der frühen Phase des Deutschlernens, weigerten, sich im ersten oder zweiten Teil der Gespräche zu äußern, entstanden bei einigen Versuchspersonen Datenlücken. So wurden die gesamten Rohdaten der einzelnen Versuchspersonen hier nicht hinsichtlich der Zerteilung zwischen der Zeitphase des Spontangesprächs und der Zeitphase des aufgabenbasierten Gesprächs separat analysiert.

trachten. Alle Gespräche wurden auf Tonband aufgenommen und später transkribiert. Alle Gespräche wurden lautschriftlich transkribiert. Alle Wörter wurden so niedergeschrieben, wie sie ausgesprochen wurden.

3.4 Ergebnisse

3.4.1 Die Verteilung der Produkte in den Ergebnissen

Wie Abb. 1 und Abb. 2 zeigen, nimmt der Anteil der richtigen Anwendungen den ersten Platz der gesamten lernersprachlichen Produkte ein (51% nach Token und 49% nach Type), gefolgt von Nullmarkierung (wie z.B. *ein Freund – viele *Freund⁴*). An dritter Stelle steht die Übergeneralisierung (wie z.B. *ich habe viele *Freunden*). Am geringsten trat der Fehlertyp Doppelmarkierung, die nur 1% nach Token/Type der gesamten Produkte ausmacht, bei den vier Versuchspersonen auf (wie z.B. *viele *Eiers* (bedeutet Eier) *sind hier*).

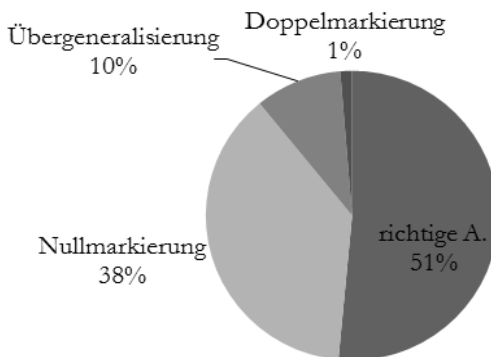


Abb. 1: Die Verteilung der lernersprachlichen Produkte (nach Token)

⁴ Das Zeichen * kennzeichnet falsche Wortformen.

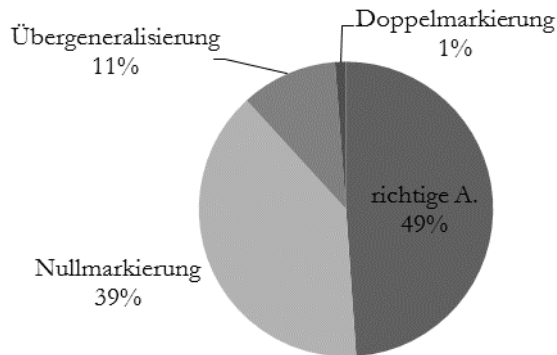


Abb. 2: Die Abbildung der lernersprachlichen Produkte (nach Type)

Im Bereich der richtigen Anwendung weist der Pluralerwerb der einzelnen Lerner, wie Tab. 3 und 4 zeigen, die größte Variabilität auf. Am unterschiedlichsten sind die Rangpositionen der Pluralallomorphe *-(')er*, *-s* und des Umlautes. Während das Pluralallomorph *-s* bei ZF nach Token, bei ZYN nach Token und Type die erste Stelle der Rangliste der richtigen Anwendung belegt, steht *-s* bei WTC nach Token auf dem letzten, und nach Type auf dem vorletzten Platz. Bei CK belegt *-s* auch einen mittleren oder eher hinteren Platz. Das Pluralallomorph *-(')er* nimmt generell einen vorderen Platz ein. Eine Ausnahme ist der Erwerb des *-(')er*-Plurals bei ZF, die einen mittleren Platz einnimmt. Variabel ist auch die Position des Umlautes, der generell einen hinteren, manchmal aber einen vorderen Platz besetzt.

Tab. 3: Ranglisten der richtigen Anwendungen (nach Token)

CK: <i>-(')er</i> > <i>-en</i> > <i>-n</i> > Umlaut > <i>-s</i> > <i>-(')e</i> (87,5%) (65,7%) (59,6%) (53,8%) (52,9%) (50%)
ZF: <i>-s</i> > Umlaut > <i>-en</i> > <i>-(')er</i> > <i>-n</i> > <i>-(')e</i> (61,5%) (60,9%) (54,4%) (44,1%) (36,6%) (36,2%)
ZYN: <i>-s</i> > <i>-(')er</i> > <i>-en</i> > Umlaut > <i>-(')e</i> > <i>-n</i> (79,4%) (70,2%) (67,7%) (64,3%) (59,3%) (44,7%)
WTC: <i>-(')er</i> > <i>-en</i> > <i>-n</i> > <i>-(')e</i> > Umlaut > <i>-s</i> (54,5%) (47,2%) (41,8%) (41,3%) (30%) (27,6%)

Tab. 4: Ranglisten der richtigen Anwendungen (nach Type)

CK: -(')er > -en > -s > -n > Umlaut > -(')e (78,8%) (64,9%) (54,5%) (53,5%) (50%) (46,2%)
ZF: Umlaut > -s > -(')er > -en > -(')e > -n (53,8%) (46,2%) (45,5%) (40,7%) (37,1%) (35,2%)
ZYN: -s > Umlaut > -(')er > -en > -(')e > -n (77,3%) (75%) (65,5%) (62,3%) (57,1%) (43,3%)
WTC: -(')er > -n > -en > -(')e > -s > Umlaut (65,8%) (45,2%) (41%) (39,1%) (38,9%) (28,6%)

Die Variabilität der Rangpositionen der Pluralallomorphe -(')er, -s und des Umlautes weist darauf hin, dass ihr Erwerb sich auf intentionale, bewusste oder bewusstsensfähige kognitive Handlungen oder Teilhandlungen von Individuen bezieht, und nicht universeller Natur ist. In Bezug auf -(')er und Umlaut wird angenommen, dass ihr Erwerb durch lexikalische Speicherung in Form von Auswendiglernen erfolgt. So ist zu vermuten, dass eine hohe Richtigkeitsquote der beiden Plurale eng damit verbunden ist, ob die Lerner die -(')er- und Umlaut-Pluralformen ausreichend speichern und abrufen können. Um die niedrige Quote der richtigen Anwendung beim *s*-Plural zu erklären, greift Wegener (2008: 103) auf den intralingualen phonophonetischen Transfer zurück. Danach beeinflusst die große Menge von Schwa-Pluralformen im Deutschen das Herausbilden von Schemata für *s*-Pluralformen, was letztendlich dazu führt, dass die Lerner Pluralschemata mit einem Vokal als Auslaut auf die *s*-Pluralformen übertragen und *s*-Pluralformen eher singularisch verwenden. Eine andere mögliche Erklärung dafür wäre, dass *s*-Pluralformen trotz ihrer geringen Anzahl von Typen der trochäischen Wortstruktur des Deutschen mit betonter und nachfolgender unbetonter Silbe nicht entsprechen und daher eher durch Dekomposition als durch ganzheitliche Memorierung im Gedächtnis des Lerners gespeichert werden. So ist der Abrufbarkeit von *s*-Pluralformen eng mit der Automatisierung der jeweiligen Pluralform verbunden. Ein wichtiger Beleg dafür, dass die Pluralbildung von der trochäischen Wortstruktur profitiert, ist, dass der Umlaut bei -(')er-Pluralformen in meinen Daten nicht selten ausgelassen wurden (wie **Wörter*, **Hauser*, **Glasser* (bedeutet Gläser), **Länder*). Dies zeigt, dass in vielen Fällen nicht die ganzen -(')er-Pluralformen, sondern ausschließlich die trochäischen *er*-Pluralformen ganzheitlich memoriert wurden. Meine Untersuchung legt auch nahe, dass der Erwerb des *s*-Plurals von der Frequenz beeinflusst wird. Dies zeigt sich dadurch, dass *s*-Pluralformen mit einer niedrigen Frequenz (wie *Akkordeons*) in den Daten generell nicht overt markiert wurden, während hochfrequente *s*-Pluralformen (wie *Autos*) meist richtig markiert wurden.

Relativ stabil sind die Rangpositionen von -en, -n und -(')e. Dabei steht -en generell vor -n und -(')e, und -n meistens vor -(')e. Dies stimmt mit der Behauptung

überein, dass der Erwerb dieser drei Pluralallomorphe bestimmten Regelmäßigkeiten unterliegt.

Die Nullmarkierung (s. Tab. 5 und 6) ist bei allen Lernern der am häufigsten vorkommende Fehlertyp. Selbst bei Nomen mit Derivationsuffixen oder Vollvokalen als Auslaut, die deutliche Anzeiger des *en*- oder des *s*-Plurals sind, wurden die Pluralformen von den Lernern oft nicht overt markiert. Dies weist darauf hin, dass man beim Pluralerwerb zwischen Erwerb als Funktion und Erwerb als Formenwissen unterscheiden muss. Während es sich beim Ersteren um die (nicht) overte Markierung der Pluralform handelt, geht es beim Letzteren um die Frage, ob das zielsprachengerechte Pluralallomorph bei Pluralbildungen ausgewählt wird.

Tab. 5: Ranglisten der Nullmarkierungen (nach Token)

CK: <i>-s</i> > <i>-n</i> > <i>-en</i> > Umlaut > <i>-(")e</i> > <i>-(")er</i> (47,1%) (35,1%) (33,3%) (30,8%) (22,6%) (6,8%)
ZF: <i>-n</i> > <i>-s</i> > <i>-(")e</i> > Umlaut > <i>-en</i> > <i>-(")er</i> (60,2%) (51%) (46%) (39,1%) (38,6%) (23,5%)
ZYN: <i>-n</i> > Umlaut > <i>-en</i> > <i>-(")e</i> > <i>-s</i> > <i>-(")er</i> (51%) (35,7%) (27,8%) (27,6%) (20,6%) (15,7%)
WTC: <i>-s</i> > Umlaut > <i>-n</i> > <i>-en</i> > <i>-(")e</i> > <i>-(")er</i> (72,4%) (70%) (55,7%) (48,1%) (37,8%) (31,2%)

Tab. 6: Ranglisten der Nullmarkierungen (nach Type)

CK: <i>-s</i> > <i>-n</i> > <i>-en</i> > <i>-(")e</i> > Umlaut > <i>-(")er</i> (45,5%) (40,4%) (35,1%) (25,4%) (25%) (13,5%)
ZF: <i>-n</i> > <i>-s</i> > <i>-(")e</i> > <i>-en</i> > Umlaut > <i>-(")er</i> (60%) (53,8%) (50,8%) (45,8%) (38,5%) (27,3%)
ZYN: <i>-n</i> > <i>-en</i> > <i>-(")e</i> > Umlaut > <i>-s</i> > <i>-(")er</i> (50,4%) (29,9%) (27,1%) (25%) (22,7%) (19%)
WTC: Umlaut > <i>-s</i> > <i>-en</i> > <i>-(")e</i> > <i>-n</i> > <i>-(")er</i> (71,4%) (61,1%) (59%) (54,7%) (51,2%) (23,7%)

Die Ranglisten der Nullmarkierungen bei den vier Lernern weisen viele Ähnlichkeiten auf. Abgesehen vom Umlaut nach Type bei WTC wurde entweder *-s* oder *-n* am häufigsten nicht overt markiert. Die hohe Quote der Nullmarkierung beim Erwerb des *s*-Plurals deutet darauf hin, dass der *s*-Plural trotz der Eindeutigkeit der Regel für den *s*-Plural den Lernern wegen seiner geringen Typefrequenz und Signalstärke Schwierigkeiten bereitet. Die Ursache der hohen Quote der Nullmarkierung beim *n*-Plural liegt in der Konkurrenz zwischen *n*- und *e*-Plural. Viele Singu-

larformen, die mit *-n* pluralisiert werden sollten (wie *Stunde, Straße*), blieben in den Daten in Pluralkontexten singularförmig. Die höchste Übereinstimmung zeigt die Rangposition des (*''*)*er*-Plurals, der bei allen Lernern an letzter Stelle steht. Wie bereits erklärt, geht die niedrige Quote der Nullmarkierung beim Erwerb des (*''*)*er*-Plurals auf die ganzheitliche Memorierung von (*''*)*er*-Pluralformen zurück.

Sehr große Übereinstimmung gibt es bei den Ranglisten der falschen Anwendung (s. Tab. 7 und 8). Abgesehen vom Umlaut bei CK wurden bei allen Lernenden entweder *-('')**e* oder *-('')**er* am häufigsten durch andere Pluralsuffixe ersetzt. Dies geht wahrscheinlich auf die Unklarheit der Pluralzuweisung bei Nomen ohne deutliche Endung als Anzeiger der Pluralbildung zurück. Davon sind die meisten einsilbige Wörter. Das Pluralallomorph *-s* wurde bei allen Lernern nie durch andere Pluralallomorphe ersetzt. Niemals haben die Lerner Fehler wie **Autoen, *Unie*, die den deutschen Silbenstrukturen nicht entsprechen, gemacht. Kaum wurde der Umlaut falsch verwendet. Nur bei CK wurde der Umlaut oft mit *-n* oder *-en* kombiniert, um die Pluralform doppelt zu markieren (wie **Blätten* (bedeutet Blätter), **Vögen* (bedeutet Vögel)). Selten wurden *-en* und *-n* durch andere Pluralallomorphe ersetzt. Die Ursache liegt wahrscheinlich in der Klarheit der Pluralzuweisung bei *en-* und *n-*Pluralformen.

Tab. 7: Ranglisten der falschen Anwendungen (nach Token)

CK: <i>-('')</i> <i>e</i> > Umlaut > <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-n</i> > <i>-en</i> > <i>-s</i> (27,4%) (15,7%) (5,7%) (5,3%) (1%) (0%)
ZF: <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-('')</i> <i>e</i> > <i>-en</i> > <i>-n</i> > Umlaut/ <i>-s</i> (32,4%) (17,7%) (7%) (3,2%) (0%)
ZYN: <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-('')</i> <i>e</i> > <i>-en</i> > <i>-n</i> > Umlaut/ <i>-s</i> (14%) (13,1%) (4,5%) (4,3%) (0%)
WTC: <i>-('')</i> <i>e</i> > <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-en</i> > <i>-n</i> > Umlaut/ <i>-s</i> (20,9%) (14,3%) (4,7%) (2,5%) (0%)

Tab. 8: Ranglisten der falschen Anwendungen (nach Type)

CK: <i>-('')</i> <i>e</i> > Umlaut > <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-n</i> > <i>-en/-s</i> (28,5%) (25%) (7,7%) (6%) (0%)
ZF: <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-en</i> > <i>-('')</i> <i>e</i> > <i>-n</i> > Umlaut/ <i>-s</i> (27,3%) (13,6%) (12,1%) (4,8%) (0%)
ZYN: <i>-('')</i> <i>e</i> > <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-en</i> > <i>-n</i> > Umlaut/ <i>-s</i> (15,7%) (15,5%) (7,8%) (6,3%) (0%)
WTC: <i>-('')</i> <i>e</i> > <i>-('')</i> <i>er</i> > <i>-n</i> > <i>-en/Umlaut/-s</i> (21,9%) (10,5%) (3,6%) (0%)

3.4.2 Zu den Übergeneralisierungen

Was die Übergeneralisierung anbelangt, ist bei allen Lernern gleichermaßen festzustellen, dass das Pluralallomorph *-en* für Pluralbildungen ganz offensichtlich bevorzugt wurde. Dabei wurden *en*-Übergeneralisierungen und richtige Pluralformen, die normalerweise einen *e*-Plural verlangten, oft parallel gebraucht. Dieses parallele Anwenden dauerte bei allen Lernern bis zum Ende der Datenerhebung. Abgesehen von CK, bei dem das Pluralsuffix *-s* kaum übergeneralisiert wurde, wurde *-s* bei den anderen drei Lernern auch häufig übergeneralisiert. Die Pluralallomorphe *-(')e*, *-n* und Umlaut wurden bei allen Lernenden nur in vereinzelt Fällen übergeneralisiert. Dabei entstanden die *(')e*-Übergeneralisierungen oft bei Nomen mit einem Konsonanten als Auslaut (wie **Persone*), die *n*-Übergeneralisierungen bei Nomen mit einem Schwa als Auslaut (wie **Kinden*, Singularform: **Kind*). Neben der Übergeneralisierung des Umlautes als des einzigen Pluralmarkers (wie **Kätz**e*) war die Kombination von Umlaut und *-(e)n* (wie **Blät**ten*, **Vög**en*, **Hö**sen*, **Öhr**en*, **Äff**en*) in den Daten auch zu beobachten. Dies würde des Weiteren bedeuten, dass die Lerner dazu neigten, durch eine Doppelmarkierung die Pluralzuweisung zu garantieren. Das Pluralsuffix *-(')er* wurde am meisten richtig markiert und bei allen Lernenden nie übergeneralisiert. Dies bestätigt noch einmal die Behauptung, dass die Lerner bei der Bildung des *(')er*-Plurals keinen klaren Regeln folgen und sich eher auf Auswendiglernen stützen.

Eine wichtige Besonderheit ist dabei, dass sich die Lerner trotz ihrer unterschiedlichen Kompetenzniveaus beim Pluralerwerb in Bezug auf die Anzahl von falschen Anwendungen und von Übergeneralisierungen nicht stark voneinander unterscheiden.

Tab. 9: Die Quote der richtigen Anwendungen, der Nullmarkierungen, der falschen Anwendungen und die absolute Zahl der Übergeneralisierungen bei den einzelnen Versuchspersonen

	Quote der richtigen A. (Token/ Type)	Quote der Nullm. (Token/ Type)	Quote der falschen A. (Token/ Type)	Anzahl der Überg. (Token/ Type)
CK	61,2%/56,3%	27%/31,3%	11,8%/13,3%	51/34
ZYN	59,5%/56,5%	32,3%/33,1%	8,2%/10,4%	44/37
WTC	43,3%/43,8%	45,6%/45,8%	11,1%/10,4%	58/34
ZF	41,8%/39,1%	45,5%/47%	12,7%/11,1%	100/55

Wie Tab. 9 zeigt, weichen die Anzahl der Übergeneralisierung und die Quote der falschen Anwendung bei den einzelnen Lernern mit Ausnahme von ZF, bei der viele *s*-Übergeneralisierungen internationale Wörter und viele *e*-Übergeneralisie-

rungen auf das Anfügen des Sprossvokals *-e* ans Wortende zurückzuführen waren,⁵ nicht stark voneinander ab, obwohl der Beherrschungsgrad des Pluralerwerbs sowie die Quote der Nullmarkierung bei den einzelnen Lernern deutlich unterschiedlich sind (s. Tab. 3-6). Selbst fortgeschrittene Lerner wie CK machten eine Vielzahl von Übergeneralisierungsfehlern. Dieses Phänomen bestätigt noch einmal eine gängige Behauptung im L2-Erwerb, dass produktive, kreative Fehler ein wichtiger Anzeiger der aktiven, bewussten und selbstreflexiven Auseinandersetzung des Lerners mit Lernstoff und unvermeidbar sind. Eine eingehende Analyse der Übergeneralisierungen der einzelnen Lerner zeigt, dass die vier Lerner mit unterschiedlichen Kompetenzniveaus im Bereich des Pluralerwerbs unterschiedliche Pluralallomorphe übergeneralisierten.

Tab. 10 verweist darauf, dass die Anzahl von *en*-Übergeneralisierungen vom Lerner CK, der in meiner Untersuchung das deutsche Pluralsystem am besten beherrschte, bis zur Lernerin ZF, die in meinen Daten am schlechtesten abschnitt, eine sinkende Tendenz zeigt, während die Anzahl von *s*-Übergeneralisierungen eine umgekehrte Tendenz aufweist. Dabei waren ein großer Anteil der *s*-Übergeneralisierungen internationale Wörter (**Assistens*, **Problems*, **Komputers*) oder reimten sich auf ihre englischen Entsprechungen oder irgendein englisches Wort (**Worts*, **Dings*, **Italiennudels*, **Kartes*, **Eis*). In diesem Zusammenhang ist zu vermuten, dass fortgeschrittene Lerner eher Strategien wie intralinguale Regelgeneralisierung benutzen, während sich weniger fortgeschrittene Lerner wegen mangelnden L2-Wissens oft an interlinguale Hilfsmittel wenden.

Tab. 10: Die Übergeneralisierung verschiedener Pluralallomorphe bei den einzelnen Lernern (in Prozent und in absoluten Zahlen)

	<i>-en</i> Token/ Type	<i>-s</i> Token/ Type	<i>-('')e</i> Token/ Type	<i>-n</i> Token/ Type	Umlaut Token/ Type
CK	43/29 (84%/85%)	1/1 (2%/3%)	1/1 (2%/3%)	2/1 (4%/3%)	4/2 (8%/6%)
ZYN	22/18 (50%/49%)	15/12 (34%/32%)	3/3 (7%/8%)	1/1 (2%/3%)	3/3 (7%/8%)
WTC	27/17 (47%/50%)	18/14 (31%/41%)	5/1 (9%/3%)	6/1 (10%/3%)	2/1 (3%/3%)

⁵ Da das Chinesische ein relativ beschränktes Inventar an phonotaktisch möglichen Silben hat und seinen Auslaut in den meisten Fällen mit einer offenen Silbe bildet, wird oft ein sog. „Sprossvokal“ bei der Artikulation in Konsonantenhäufungen eingefügt (wie **Pe.je.lichte* statt *Pflicht*), um phonotaktisch aus chinesischer Sicht mögliche Silben zu bilden. Die verwendeten Sprossvokale seien meist [ə], manchmal [ɔ] oder [ʊ] (vgl. Wang 1988: 78f., Hunold 2009: 75). Dies erkläre auch, warum deutsche Wörter von chinesischen Lernern oft getrennt in Silben gelesen und ausgesprochen werden, etwa **be.leg.en* statt *belegen*, oder **ge.ling.en* statt *gelingen* (vgl. Wang 1988: 78).

	-en Token/ Type	-s Token/ Type	-(")e Token/ Type	-n Token/ Type	Umlaut Token/ Type
ZF	33/15 (33%/27%)	39/19 (39%/35%)	24/17 (24%/31%)	2/2 (2%/4%)	2/2 (2%/4%)

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in meiner Untersuchung hochfrequente Formen früher als niederfrequente Formen, transparente, trochäische, durch Suffixe markierte Formen früher als intransparente, nicht trochäische, durch Wurzelflexion erfolgte Formen erworben wurden. Dabei wurde das Pluralsuffix *-en*, aber nicht das Suffix *-s*, am häufigsten übermäßig übergeneralisiert. Die Antwort auf die Frage, ob das Pluralsuffix *-s* auch überproportional übergeneralisiert wurde, hing vom Niveau der Versuchspersonen in der L2 ab. Während fortgeschrittenere Lerner wie CK lediglich das Pluralsuffix *-en* übermäßig übergeneralisierten, übertun weniger fortgeschrittene Lerner wie ZF neben der überproportionalen Übergeneralisierung des Pluralsuffixes *-en* auch das Pluralsuffix *-s*, was auf das strategische Anwenden von internationalen Wörtern zurückzuführen war.

3.6 Didaktische Implikationen

Basierend auf den Untersuchungsergebnissen werden vier Typen der Pluralzuweisungsregeln jeweils mit bei diesem Typ am häufigsten vorkommenden Fehlern zusammengefasst.

Tab. 11: Die phonologieorientierten Zuweisungsregeln des deutschen Pluralsystems

Typ 1	Typ 2	Typ 3	Typ 4
-en -(")e	-en -n	-s	-(")er -(")ø
Anmerkung: Der Stamm vieler <i>e</i> -Pluralformen wird umgelautet wie <i>Hände, Bäume, Hähne</i> .	Anmerkung: Dazu gehören auch einige Nomen auf Pseudosuffixe <i>-er/el</i> wie <i>Schultern, Muskeln, Nudeln</i> ; Ausnahmen: Präfixbildungen mit <i>Ge-</i> (<i>Getriebe, Gebirge</i>); Einzelfall: <i>Käse</i> .	Anmerkung: Dazu gehören auch Eigennamen, nominalisierte Phrasen, Konjunktionen und Abkürzungen wie <i>Meiers, Abers, GmbHs</i> .	Anmerkung: Dazu gehören auch manche Nomen auf Pseudosuffixe <i>-el/en</i> wie <i>Vögel, Gärten</i> . Ausnahmen: Der Stamm mancher Nomen auf Pseudosuffix <i>-er</i> wird nicht umgelautet wie <i>Hocker, Pullover</i> .

Typ 1 erfasst *en*-Pluralformen ohne feminine Derivationsuffixe und *e*-Pluralformen, die traditionell nicht anhand vom Auslaut erklärt werden können. Dazu gehören auch die schwachen Maskulina. Da die Strukturen der Singularformen der beiden Plurale einander ähnlich sind, hilft die gemeinsame Behandlung der beiden Plurale, durch kontrastive Analysen ihre gegenseitige Übergeneralisierung zu vermeiden. Nach Typ 2 können alle Singularformen mit femininen Derivationsuffixen und auf Schwa auslautende Singularformen beschrieben werden. Zu Typ 3 gehören alle *s*-Pluralformen, deren Singularformen vollvokalisch auslauten oder Fremd- bzw. Lehnwörter sind. Typ 4 fasst den *(er)*-Plural zusammen. Da der Umlaut beim *er*-Plural immer gebildet wird, wenn er möglich ist, wird hier nicht zwischen *-er* und *-er* differenziert. Wenn Singularformen schon auf Pseudosuffix *-er* auslauten, wird der Stamm oft – insbesondere bei hochfrequenten Wörtern – umgelautet wie *Mütter, Väter, Brüder, Töchter*.

Die am häufigsten vorkommenden Fehler bei den vier Pluraltypen lassen sich wie folgt tabellarisch darstellen:

Tab. 12: Die typischen Fehler beim Erwerb des deutschen Pluralsystems

	Nullm.	Überg.	Ersetzung	Doppelm.
Typ 1	+	+	+	(+)
Typ 2	+	(+)		(+)
Typ 3	+	+		
Typ 4	(+)		(+)	(+)

Bei Typ 1 tritt der Fehlertyp der Nullmarkierung sowohl beim *en*-Plural als auch beim *(e)*-Plural oft auf. Dabei wird das Pluralallomorph *-en* oft auf Singularformen, deren Pluralformen mit *-(e)* gebildet werden, übergeneralisiert. In vereinzelt Fällen kommt auch die umgekehrte Übergeneralisierung vor. Bei Typ 2 und Typ 3 tritt vor allem auch der Fehlertyp der Nullmarkierung auf. Während das Pluralallomorph *-n* in vereinzelt Fällen bei Singularformen auf Pseudosuffix *-el/-er* übergeneralisiert wird, wird das Pluralallomorph *-s* oft auf Nomen ohne Derivationsuffix oder ohne Schwa-Laut übergeneralisiert. Beim letzten Typ treten am seltensten Fehler auf. In Fällen, in denen die *(er)*-Pluralformen nicht genügend automatisiert werden, werden die *(er)*-Pluralformen singularisch verwendet oder durch die Übergeneralisierung der Pluralsuffixe *-en* oder *-s* ersetzt. Bei Typ 1, 2 und 4 sind Doppelmarkierungen auf *-(e)ns*, *-es* oder *-ers* in vereinzelt Fällen zu beobachten.

Literatur

- Bartke, Susanne (1998): *Experimentelle Studien zur Flexion und Wortbildung. Pluralmorphologie und lexikalische Komposition im unauffälligen Spracherwerb und im Dysgrammatismus*. Tübingen: Niemeyer.
- Bartke, Susanne; Marcus, Gary F.; Clahsen, Harald (1995): Acquiring German Noun Plurals. In: *Proceedings of the 19th Annual Boston University Conference on Language Development* 1, 60-69.
- Bittner, Dagmar; Köpcke, Klaus-Michael (1999): Acquisition of the German Plural Markings. A Case Study in Natural and Cognitive Morphology. In: Schaner-Wolles, Chris; Rennison, John; Neubarth, Friedrich (Hrsg.): *Naturally! Linguistics Studies in Honour of Wolfgang Ulrich Dressler Presented on the Occasion of his 60th Birthday*. Torino: Rosenberg & Sellier, 47-58.
- Christen, Helen (2000): „Hünde und Kätze“ – Der Erwerb der substantivischen Pluralmarkierungen. In: Diehl, Erika (Hrsg.): *Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer, 199-219.
- Clahsen, Harald; Rothweiler, Monika; Woest, Andreas; Marcus, Gary F. (1992): Regular and Irregular Inflection in the Acquisition of German Noun Plurals. In: *Cognition* 45, 225-255.
- Drosdowski, Günther (1995): *Duden, Grammatik der deutschen Gegenwartssprache* 5. Bd. 4, Mannheim u.a.: Duden.
- Hahne, Anja; Müller, Jutta L.; Clahsen, Harald (2006): Morphological Processing in a Second Language: Behavioral and ERP Evidence for Storage and Decomposition. In: *Journal of Cognitive Neuroscience* 18, 121-134.
- Hunold, Cordula (2009): *Untersuchungen zu segmentalen und suprasegmentalen Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlernender*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Köpcke, Klaus-Michael (1987): Die Beherrschung der deutschen Pluralmorphologie durch muttersprachliche Sprecher und L2-Lerner mit englischer Muttersprache: Ein Vergleich. In: *Linguistische Berichte* 107, 23-43.
- Ković, Vanja; Westermann, Gert; Plunkett, Kim (2008): Implicit vs. Explicit Learning in German Noun Plurals. In: *Psibologija* 41 (4), 387-411.
- Marcus, Gary F.; Brinkmann, Ursula; Clahsen, Harald; Wiese, Richard; Pinker, Steven (1995): German Inflection: The Exception That Proves the Rule. In: *Cognitive Psychology* 29, 189-256.
- Penke, Martina; Krause, Marion (2002): German Noun Plurals: A Challenge to the Dual-Mechanism Model. In: *Brain and Language* 81, 303-311.
- Schaner-Wolles, Chris (1999): On the Acquisition of Noun Plurals in German. In: Schaner-Wolles, Chris; Rennison, John; Neubarth, Friedrich (Hrsg.): *Naturally! Linguistics Studies in Honour of Wolfgang Ulrich Dressler Presented on the Occasion of his 60th Birthday*. Torino: Rosenberg & Sellier, 451-460.

- Sonnenstuhl, Ingrid; Huth, Axel (2002): Processing and Representation of German -n Plurals: A Dual Mechanism Approach. In: *Brain and Language* 81, 276-290.
- Sonnenstuhl-Henning, Ingrid (2003): *Deutsche Plurale im mentalen Lexikon: Experimentelle Untersuchungen zum Verhältnis von Speicherung und Dekomposition*. Tübingen: Niemeyer.
- Szagan, Gisela (2001): Learning Different Regularities: The Acquisition of Noun Plurals by German-speaking Children. In: *First Language* 21, 109-141.
- Wang, Min (1988): Hauptprobleme der Deutschlernenden aus China mit der deutschen Aussprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 15 (1), 76-82.
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, Heide (1999): Die Pluralbildung im Deutschen – ein Versuch im Rahmen der Optimalitätstheorie. In: *Linguistik online* 4 (3), 1-55.
- Wegener, Heide (2005): Komplexität oder Kontrastivität der L2 – worin liegt das Problem für DaZ/DaF? In: *ODV-Zeitschrift, Publikationen des Oraner Deutschlehrerverbands* 12, 91-114.
- Wegener, Heide (2008): Der Erwerb eines komplexen morphologischen Systems in DaZ: Der Plural deutscher Substantive. In: Grommes, Patrick; Walter, Maik (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten*. Tübingen: Niemeyer, 93-118.
- Zifonun, Gisela (2004): Plural und Pluralität im Sprachvergleich, insbesondere zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen. In: Czicza, Dániel (Hrsg.): *Wertigkeiten, Geschichten und Kontraste. Festschrift für Péter Bassola zum 60. Geburtstag*. Szeged: Grimm Kiadó, 397-415.

**„Es war einmal ein Hund und die Katze.“
Artikelverwendungen kindlicher DaZ-Lerner mit
artikellosen Erstsprachen¹**

Anja Binanzer (Münster/Hildesheim, Deutschland)

1 Einleitung

Die Artikelverwendung im Deutschen stellt für DaZ- und DaF-Lerner bekanntermaßen eine Herausforderung dar. Die Schwierigkeit besteht darin, dass in deutschen Artikelwörtern einerseits verschiedene grammatische Kategorien (Genus, Kasus, Numerus) fusionieren und sie andererseits auch die Funktion übernehmen, Nomen auf semantisch-pragmatischer Ebene zu determinieren. Die Funktionen von Artikelwörtern sind insbesondere für Lerner artikelloser Erstsprachen schwer zu erschließen, da die von ihnen symbolisierten grammatischen Funktionen in den

¹ Ich bedanke mich bei Anke Michel, die die diesem Beitrag zugrunde liegenden Daten ausführlich mit mir diskutiert hat. Für wertvolle Hinweise zur Determination im Russischen und Türkischen danke ich den TeilnehmerInnen des Linguistischen Kolloquiums der Universität Bamberg am 07.05.2014 sowie Jana Gamper und Zeynep Kalkavan-Aydin. Andreas Bittner gilt Dank für die gemeinsame Besprechung einer früheren Version dieses Beitrags.

Erstsprachen der Lerner (sofern vorhanden) i.d.R. durch andere sprachliche Mittel gekennzeichnet werden. Ein Transfer aus der Erstsprache ist nicht oder nur eingeschränkt möglich.

Im vorliegenden Beitrag werden schriftsprachliche Daten von Grundschulkindern mit den Erstsprachen Türkisch und Russisch in der Zweitsprache Deutsch im Hinblick auf die Verwendung von Indefinit- und Definitartikeln ausgewertet. Die empirischen Analysen zeigen, dass die Probanden in Abhängigkeit von ihrer Erstsprache mehr oder minder Schwierigkeiten im Erwerb der Kennzeichnung definitiver und indefinitiver Referenz in der Zweitsprache aufweisen. Anhand der zielsprachlichen und nicht-zielsprachlichen Verwendungen werden didaktische Überlegungen zur Vermittlung der Verwendungsweisen von Indefinit- und Definitartikeln angestellt. Zum einen können für Sprecher beider Gruppen Lernwege für den Erwerb von indefinitiver und definitiver Referenz anhand von in der Zielsprache vorzufindender schematischer Geschichtenanfänge wie „*Es war einmal ...*“ erschlossen werden. Zum anderen werden für die Sprecher des Türkischen zudem Transfermöglichkeiten aus der Erstsprache mit einbezogen, wodurch für diese Lernergruppe auch ein kontrastiv basierter Vermittlungsweg sichtbar wird.

2 Determination im Deutschen, Türkischen und Russischen

Im Deutschen kann der Sprecher durch die Verwendung verschiedener Artikelwörter dem Hörer gegenüber indizieren, ob der durch das Artikelwort determinierte Begriff im gemeinsamen Diskurs als unbekannt oder bekannt angenommen wird (Hentschel; Weydt 2013: 213). Zur Einführung unbekannter Referenten (2a) verwendet er dazu Indefinitartikel, zur Fortführung bekannter Referenten Definitartikel (2b).²

2. a. Dort läuft eine Katze.
- b. Die Katze jagt eine Maus.
- c. Eine Katze jagt eine Maus.

Der Definitartikel in (2b) indiziert, dass es die Katze aus (2a) ist, die eine Maus jagt. Folgte auf (2a) (2c) müsste angenommen werden, dass es sich um eine für den Hörer unbekannte, bisher noch nicht in den Diskurs eingeführte Katze handelt.

Weder das Türkische noch das Russische verfügt über Determinationsmittel wie sie im Deutschen durch die Opposition der Artikelwörter wie in (2) illustriert gegeben sind. In beiden Sprachen ist das Kontextwissen ausschlaggebend, aus dem der Determinationsgrad der Referenten erschlossen wird. Dennoch gibt es zur Kennzeichnung von Indefinitheit und Definitheit auch syntaktische, morphologische, prosodische und lexikalische Mittel. Einen zusammenfassenden Überblick

² Auf weitere Verwendungsweisen von Artikelwörtern wie z.B. generische Verwendungen oder spezifischer und nicht-spezifischer Gebrauch sei an dieser Stelle verwiesen, ihr Erwerb wird in diesem Beitrag aber nicht besprochen.

über diese verschiedenen sprachlichen Mittel gibt Tab. 1 (eigene Darstellung basierend auf den Ausführungen zum Türkischen von Hansen 1995, Selmani 2011 und Bassarak; Jendraschek 2004, zum Russischen von Gladrow 1979, 2001, Kovtun 2003, Leiss 1994 und Jachnow 2004).

Lexikalische Mittel sind in beiden Sprachen durch adjektivisch verwendbare Pronomen gegeben. Als lexikalisches Äquivalent zu deutschen Artikeln kann im Türkischen das Zahlwort *bir* in adjektivischer Verwendung gewertet werden, das wie im Deutschen als Indefinitartikel fungieren kann (vgl. Hansen 1995: 32). In der von Hansen durchgeführten Studie zu Übersetzungen aus dem Deutschen ins Türkische wird der deutsche Indefinitartikel *ein* tatsächlich in 72% der Fälle durch *bir* wiedergegeben (Hansen 1995: 54).

Gladrow (1979: 239) bestimmt für das Russische unter den Indefinitpronomen *odin* als das dem deutschen Indefinitartikel *ein* adäquateste lexikalische Mittel zur Kennzeichnung von Indefinitheit, die Satzstellung und Satzintonation nehmen jedoch „einen zentralen Platz im Gesamtsystem der formellen Mittel zur Wiedergabe der Determination“ (Gladrow 1979: 240) ein, die dann von lexikalischen oder pronominalen Mitteln unterstützt bzw. überlagert werden können.

Tab. 1: Sprachliche Mittel der Determination im Türkischen und Russischen

	Türkisch	Russisch
prosodisch	• Satzakzent	
syntaktisch	• Wortstellung	
morphologisch	<ul style="list-style-type: none"> • Akkusativ <i>-(y)i</i> • derivierte Adjektive auf <i>-ki</i> • Possessivsuffixe 	<ul style="list-style-type: none"> • Akkusativ/Genitivalternation • Verbalaspekt
lexikalisch	<ul style="list-style-type: none"> • Zahlwort <i>bir</i> • Demonstrativpronomen 	<ul style="list-style-type: none"> • Indefinitpronomen • Demonstrativpronomen • Possessivpronomen

3 Artikelverwendungen im sukzessiven DaZ-Erwerb

Kaltenbacher; Klages (2006), Kostyuk (2005), Lemke (2008), Marouani (2006), Montanari (2010) und Wegener (1995) dokumentieren bei ihren kindlichen Lernern unterschiedlicher Erstsprachen im Vor- und Grundschulalter, dass der Inde-

finitartikel vor dem Definitartikel erworben wird.³ Sobald aber neben indefiniten auch definite Artikelformen verwendet werden, sind die Lerner schnell in der Lage, die unterschiedlichen Artikeltypen auf semantisch-pragmatischer Ebene zur Kennzeichnung von indefiniter und definiter Referenz zu nutzen. Die flexionsmorphologisch unterschiedlichen Ausprägungen nach Genus, Kasus und Numerus bleiben in dieser Phase noch unberücksichtigt bzw. unanalysiert. Der Phase der Artikelverwendung geht eine Phase voran, in der Nomen in obligatorischen Kontexten noch keine Artikel vorangestellt werden. Erst in einem zweiten Schritt wird die eingliedrige Nominalgruppe (NGr) um ein Artikelwort erweitert und das Schema der zweigliedrigen NGr [DET+NOMEN] etabliert.

Die von der Zielsprache abweichenden Artikelverwendungen (auf semantisch-pragmatischer Ebene) lassen sich durch folgende Befunde zusammenfassen: Parallel zur Verwendung zweigliedriger NGr sind zuweilen auch noch artikellose NGr zu verzeichnen (Kaltenbacher; Klages 2006, Jeuk 2006, Montanari 2010). Jeuk (2006, 2008) beobachtet dies häufiger bei Kindern, deren Erstsprachen artikellose Sprachen sind, als bei Kindern, deren Erstsprachen Artikelsprachen sind. Lemke (2008: 244) kommt zwar zu dem Ergebnis, dass alle seine Probanden unabhängig von der Erstsprache bereits nach kurzer Kontaktdauer mit dem Deutschen als Zweitsprache „sehr früh [...] erkennen“, in welchen Kontexten Artikel obligatorisch verwendet werden müssen. Dennoch vermutet Lemke bei seinem Probanden mit englischer Erstsprache aufgrund der strukturellen Ähnlichkeit der deutschen und englischen NGr einen positiven Transfer aus der Erstsprache, da dieser Proband die Verwendung obligatorischer Artikelwörter schneller als die Kinder mit türkischer, russischer oder arabischer Erstsprache beherrscht (Lemke 2008: 243). Bei seinem Probanden mit türkischer Erstsprache stellt Lemke zudem einen hohen Anteil fehlender obligatorischer Artikelwörter in Akkusativkontexten fest (Lemke 2008: 193), während diese in Nominativkontexten kaum noch fehlen. Zu einem anderen Ergebnis kommt Montanari (2010: 160), da sie zwischen ihren 15 Probanden mit verschiedenen, auch artikellosen Erstsprachen, keine Unterschiede (mehr) feststellt. Ihre Probanden sind allerdings schon im Alter von fünf bis sechs Jahren und weisen eine mindestens zweijährige Kontaktdauer mit dem Deutschen auf.

In Gesprächskontexten, in denen Narrationen nach Abbildungen durch kindliche DaZ-Lerner elizitiert wurden, beobachten Montanari (2010) und Kalkavan (2012) außerdem eine Übergeneralisierung des Definitartikels zur Einführung unbekannter Referenten. Dies führen beide Autorinnen jedoch auf die für Hörer und Sprecher gemeinsame visuelle Perzipierbarkeit der Referenten auf den Abbildungen zurück, infolgedessen die Referenten auf den Bildern den Gesprächspartnern gegenüber als bekannt vorausgesetzt werden können.

³ Diese Erwerbsreihenfolge wird auch im monolingualen Erstspracherwerb beobachtet (vgl. z.B. Bever 2004, Bittner 1998, Mills 1986, Schlipphak 2008, Szagun et al. 2007). Abgesehen vom Zeitpunkt, ab dem Artikel verwendet werden (DaM zwischen 1,6 und 2,0 Jahren und DaZ je nach Zweitsprachkontaktbeginn entsprechend später), kann die Erwerbsreihenfolge *artikellose NGr* > *indef. Artikel* > *def. Artikel* für Erst- als auch Zweitsprache als identisch beschrieben werden.

Die Ergebnisse der genannten Studien zum Artikelerwerb in der Zweitsprache Deutsch eröffnen verschiedene Überlegungen für meine nachfolgende Datenauswertung:

1. Die meisten der genannten Studien treffen Aussagen über Kinder im Vorschulalter. Die Probanden der vorliegenden Studie befinden sich bereits im Alter von sieben bis neun Jahren und weisen eine längere Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch auf. Es stellt sich deshalb erstens die Frage, ob auch in diesem Alter noch Artikelerwerbungen zu beobachten sind.
2. Die zitierten Studien zeigen, dass die unterschiedlichen Artikeltypen im Sinne der Form-Funktionszuschreibung ‚Indefinitartikel = unbekannter Referent‘ und ‚Definitartikel = bekannter Referent‘ bereits nach relativ kurzer Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch zielsprachlich verwendet werden. Den oben genannten Studien liegen hauptsächlich mündliche Gesprächskorpora zugrunde, während das Datenkorpus dieser Studie schriftbasiert ist. Deshalb wird zweitens danach gefragt, ob DaZ-Lerner auch bei der schriftlichen Textproduktion, bei der „die unterstützende Funktion des situativen und sozialen Kontexts“ (Ott 2006: 199) entfällt, die unterschiedlichen Artikeltypen im Sinne der genannten Form-Funktionszuschreibung verwenden.
3. Es gibt Hinweise darauf, dass Lerner artikelloser Erstsprachen größere Schwierigkeiten in der Artikelverwendung aufweisen als Lerner mit Artikelsprachen als Erstsprachen. Spezifische Unterschiede in Abhängigkeit der konkreten artikellosen Erstsprache der Lerner werden nicht immer detailliert besprochen. Hier wird deshalb drittens danach gefragt, ob zwischen Kindern mit türkischer und russischer Erstsprache differenzierter zu beschreibende Unterschiede in der Artikelverwendung auszumachen sind.
4. Viertens wird untersucht, welche Rolle formelhafte Einleitungen spielen, wie sie beispielsweise in Märchen vorkommen (*Es war einmal ...*). Durch die Verwendung eines solchen lexikalisierten Textmusters wird nicht nur auf semantisch-pragmatischer Ebene ein noch nicht näher bestimmter Kontext für das zu erzählende Geschehen eröffnet, sondern auch eine bestimmte grammatische Struktur, d.h. eine durch einen Indefinitartikel eröffnete NGr, eingefordert. Auch das in dem schematischen Geschichtenanfang enthaltene unpersönliche „es“ indiziert zusätzlich die Unbestimmtheit des noch zu konstituierenden narrativen Settings. Damit sind durch die Formel „*Es war einmal ...*“ unabhängig vom Kontextwissen Hinweise darauf gegeben, dass die Referenten in der Zielsprache indefinit eingeführt werden müssen. Es gilt zu prüfen, ob DaZ-Lerner in schriftlichen Kontexten solche Formeln und in Ab-

hängigkeit davon häufiger Indefinitartikel verwenden als bei Texteröffnungen ohne derartige formelhafte Einleitungen.

4 Probanden und Testdesigns

Zur Untersuchung der genannten Fragen wurden drei Probandengruppen aus dritten und vierten Klassen fünf verschiedener Grundschulen in NRW getestet. Die drei Gruppen weisen unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen auf: Eine Probandengruppe setzt sich aus 14 Kindern mit türkischer Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache zusammen. Die zweite DaZ-Gruppe besteht aus 24 Kindern mit russischer Erstsprache. Als Kontrollgruppe fungierte eine aus zehn Kindern bestehende monolingual Deutsch sprechende Gruppe.

Von den Probanden der beiden DaZ-Gruppen wurde mit dem C-Test⁴ der allgemeine Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch ermittelt. Diese Sprachstandsdiagnose fand zu Beginn und zum Abschluss der Erhebung statt, die sich über den Zeitraum eines halben Jahres erstreckte. Der Vergleich der beiden DaZ-Gruppen zeigt (Tab. 2), dass die Kinder mit russischer Erstsprache im C-Test zu beiden Testzeitpunkten um ca. 5% besser abschneiden als die Kinder mit türkischer Erstsprache.

Tab. 2: C-Test-Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch

	t1	t2
Median	68,5	77,9
L1 Türkisch	65,3	75,0
L1 Russisch	70,4	79,6

Dieses Ergebnis ist unter der Berücksichtigung der soziobiographischen Daten, die ebenfalls von allen Kindern erhoben wurden, hervorzuheben. Aus den sprachbiographischen Interviews geht nämlich hervor, dass die Kinder mit russischer Erstsprache insgesamt eine kürzere Aufenthaltsdauer in Deutschland aufweisen, vor-schulisch weniger Zweitsprachkontaktmöglichkeiten, etwa durch den Besuch eines deutschen Kindergartens, hatten, und die Erstsprache in den Familien dominanter ist als bei den Kindern mit türkischer Erstsprache. Da also die Faktoren Zweitsprachkontaktdauer und -häufigkeit nicht der Grund für das bessere Abschneiden der Kinder mit russischer Erstsprache sein können, legt dieses Ergebnis den Schluss nahe, dass die Kinder mit russischer Erstsprache aufgrund der typologischen Nähe ihrer Erstsprache zum Deutschen über bessere Voraussetzungen für

⁴ Zum C-Test als objektives Testformat und zu dessen Einsatz im Bereich Deutsch als Zweitsprache vgl. Baur; Meder 1994, Eckes; Grothjahn 2006, Griebhaber 1999, Grothjahn 2002, Kniffka; Linne-mann 2009.

den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache verfügen als die Kinder mit türkischer Erstsprache.

Die Datengrundlage der Erhebung bilden zwei unterschiedliche Datentypen. Zum einen wurde ein von allen Probanden zu einem Bildimpuls verfasster Text im Hinblick auf die Artikelverwendungen ausgewertet. Das Bild zeigte einen Hund und eine Katze als Liebespaar. Die Probanden sollten erzählen, „*was mit Hund und Katze passiert ist*“. Entsprechend sind es zwei Referenten, die bei der Erstnennung in die Geschichte eingeführt und bei Wiederaufnahme fortgeführt werden müssen. Der Bildimpuls lag den Probanden während des Verfassens der Geschichte vor, so dass die beiden Referenten der zu erzählenden Geschichte während der Bearbeitung der Aufgabe für die Kinder visuell perzipierbar waren.⁵ Das Bild war nicht mit einer Überschrift versehen.

Des Weiteren wurde drei Mal ein Lückentest (Abb. 1) durchgeführt, bei dem die Probanden dazu aufgefordert waren, in pränominalen Lücken Indefinit- oder Definitartikel einzutragen. Jeder der drei Lückentests enthielt drei Nomen, die im ersten, den Text eröffnenden Satz, einmal eingeführt und im Folgesatz wieder fortgeführt werden mussten. Die Anzahl der Datenpunkte beträgt pro Proband also 18 NGr.⁶

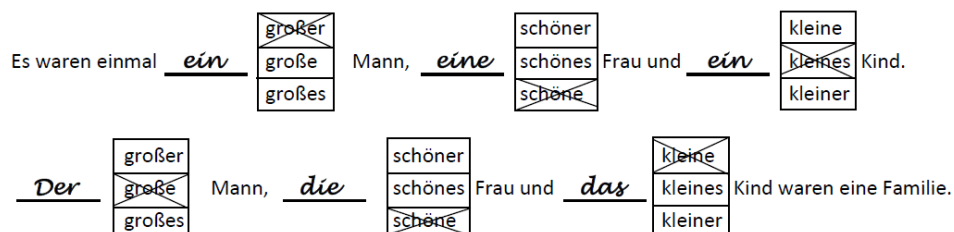


Abb. 1: Beispiel für einen Lückentest

Alle Lückentests beginnen mit der formelhaften Einleitung „*Es waren einmal ...*“, wodurch in der Zielsprache signalisiert wird, dass die darauf folgenden Referenten als unbekannt gekennzeichnet werden müssen. Alle drei Lückentests sind betitelt.

⁵ Gerade die Tatsache, dass den Kindern das Bild von der Versuchsleiterin übergeben wurde und während der Textproduktionsphase vorlag, birgt die Gefahr, dass die Kinder die Referenten in der für die Versuchsleiterin zu schreibenden Geschichte als bekannt voraussetzen. Die nachfolgend auszuwertenden Geschichten zeigen aber, dass die Mehrzahl der Probanden bereits derart weit entwickelte Textkompetenz aufweist, dass sie die mündliche und schriftliche Kommunikationssituation zu unterscheiden wissen und sich in der Texteröffnung an einem unwissenden Leser orientieren, indem sie das Setting (Akteure, Ort und Zeit des Geschehens, vgl. Schwarz-Friesel 2007) der zu erzählenden Geschichte für den Leser mit adäquaten sprachlichen Mitteln als unbekannt einführen.

⁶ Im Lückentest wurde, wie aus der Abb. 1 ersichtlich, auch der Erwerb der Adjektivflexion im Hinblick auf Genuskongruenz (Binanzer in Vorb.) untersucht, diese Ergebnisse sind für die vorliegende Fragestellung zum Erwerb definitiver und indefinitiver Referenz jedoch nicht relevant und werden deshalb hier nicht einbezogen. Nur wenige nicht auswertbare Lösungen wurden aus der Datenauswertung ausgeschlossen, wenn die Probanden z.B. die Lücken nicht oder nicht mit einem Artikel, sondern einer anderen Lösung füllten.

Die Überschrift des oben angeführten Beispiels lautete z.B. „*Eine Familie*“. Alternativ wurden im Titel die darin vorkommenden Referenten genannt, wobei diese aber nicht durch einen Artikel determiniert waren (z.B. *Hund, Katze, Mäuschen*).

5 Datendarstellung und -diskussion

Die nun folgende Auswertung der Daten gliedert sich in vier Abschnitte, nämlich in a) Artikelverwendungen in obligatorischen Kontexten, b) Artikelverwendungen in Einführungskontexten, c) Artikelverwendungen in Fortführungskontexten und d) die Datendiskussion.

a) Artikelverwendungen in obligatorischen Kontexten

Ob die DaZ-Kinder Artikel in NGr verwenden, in denen die Determination durch ein Artikelwort obligatorisch ist, wurde nur für die frei zu schreibenden Texte ausgewertet, zumal im Lückentest die Verwendung von Artikelformen qua Testdesign vorgegeben war. Für die Texte wurden alle in den Geschichten vorkommenden NGr ausgewertet, d.h., dass nicht nur die NGr berücksichtigt wurden, in denen die beiden Referenten *Hund* und *Katze* vorkamen. Außerdem wurden hier auch andere Artikelwörter wie Demonstrativartikel, Negationsartikel, Possessivartikel und präpositionale Kontraktionen, die in obligatorischen Kontexten verwendet wurden, berücksichtigt. Tab. 3 zeigt prozentual, dass unabhängig von den sprachlichen Voraussetzungen nahezu alle Nominalgruppen, die obligatorisch durch ein Artikelwort determiniert werden müssen, mit einem solchen versehen wurden.

Tab. 3: Artikel in obligatorischen Kontexten

Bildimpuls	D (n 114)	T (n 142)	R (n 243)
in %	100	100	98,4

Diese Auswertung berücksichtigt nur, ob die Kinder in obligatorischen Kontexten überhaupt Artikel nutzen, jedoch noch nicht, ob die unterschiedlichen Artikeltypen, Indefinit- und Definitartikel, semantisch-pragmatisch eine zielsprachliche Verwendung finden. Dieser Frage wird in den nächsten Abschnitten nachgegangen.

b) Artikelverwendung in Einführungskontexten

Für beide Testsets (Bildimpulstexte, Lückentest) wurde analysiert, welchen Artikeltyp die Kinder in Einführungskontexten verwendeten. Tab. 4 veranschaulicht, dass die Kinder mit russischer Erstsprache in beiden Tests deutlich häufiger als die Kinder mit türkischer Erstsprache von der Zielsprache abweichend den Definitartikel benutzen. In der Tabelle grau hinterlegt sind die Zellen, in denen der zielsprachliche Artikel gewählt wurde.

Tab. 4: Artikelverwendungen in Einführungskontexten

	D			T			R		
	n	indef.	def.	n	indef.	def.	n	indef.	def.
Bildimpuls	19	95	5	26	87,5	12,5	40	57,9	42,1
Lückentest	81	90,1	9,9	120	79,2	20,8	194	63,4	36,6

Während die Kinder mit türkischer Erstsprache sowohl beim Lückentest als auch bei den selbst verfassten Texten zur Einführung von unbekanntem Referenten mindestens zu 80% Indefinitartikel gebrauchen, ist dies bei den Kindern mit russischer Erstsprache in nur ca. 60% der NGr der Fall. Die Kontrollgruppe verwendet der Erwartung gemäß bei beiden Datensets in mindestens 90% der Fälle Indefinitartikel.

c) Artikelverwendung in Fortführungskontexten

Die gleiche Auswertung wurde für Fortführungskontexte vorgenommen. Bei der Zweitnennung von Referenten sind insgesamt weniger Abweichungen von der Zielsprache zu verzeichnen, wie Tab. 5 zeigt:

Tab. 5: Artikelverwendungen in Fortführungskontexten

	D			T			R		
	n	indef.	def.	n	indef.	def.	n	indef.	def.
Bildimpuls	17	0	100	23	4,2	95,8	30	3,6	96,4
Lückentest	81	7,4	92,6	120	17,8	81,7	195	4,1	96,9

Beide DaZ-Gruppen verwenden in Fortführungskontexten insgesamt mindestens zu 80% Definitartikel. Der Vergleich der beiden Testsets zeigt, dass v.a. die Kinder mit türkischer Erstsprache beim Lückentest häufiger auf den Indefinitartikel zurückgreifen als bei den frei geschriebenen Texten. Werden die Ergebnisse des Lückentests und des Textes zum Bildimpuls zusammengefasst, verwenden aber beide DaZ-Gruppen in ca. 90% der Fälle in Fortführungskontexten zielsprachlich den Definitartikel.

d) Diskussion

Als erstes Ergebnis wird konstatiert, dass beide DaZ-Gruppen in der dritten und vierten Klasse in schriftlichen Texten nicht mehr zu Artikellesionen neigen.

Im Hinblick auf die semantisch-pragmatische Funktion, Definitheit und Indefinitheit durch die entsprechenden Artikeltypen zu kennzeichnen, zeigen die Daten aber, dass die Kinder mit russischer Erstsprache im Gegensatz zu den Kindern mit türkischer Erstsprache die Form-Funktionszuordnung ‚Indefinitartikel = unbekannter Referent‘ und ‚Definitartikel = bekannter Referent‘ noch nicht abschließend erworben haben. Während für die Kinder mit der Erstsprache Türkisch beide

Artikeltypen in ihrer Funktion weitgehend festgelegt sind, übergeneralisieren die Kinder mit russischer Erstsprache den Definitartikel in Einführungskontexten. Zum gleichen Ergebnis für DaF-Lerner mit russischer Erstsprache kam auch Beyer (2006), deren Datengrundlage auf narrativen Texten beruht, die zu einer Bildfolge verfasst wurden. Nachfolgend wird danach gefragt, wie diese Ergebnisse zu erklären sind.

Erstens wird der Frage nachgegangen, ob Transfermöglichkeiten aus den Erstsprachen vorhanden sind, da es sowohl im Türkischen als auch im Russischen schematische Geschichtenanfänge gibt. Es gilt zu eruieren, durch welche sprachlichen Mittel in diesem Kontext die Indefinitheit der einzuführenden Referenten in den Erstsprachen gekennzeichnet wird.

Zweitens wird untersucht, ob die nicht zielsprachlichen Verwendungen von Definitartikeln häufiger vorkommen, wenn die Kinder ihre Geschichten nicht durch einen schematischen Geschichtenanfang eröffnen. Dieser Annahme liegt die Überlegung zugrunde, dass der schematische Geschichtenanfang „*Es war einmal ...*“ und der auf ihn folgende Indefinitartikel holistisch als Chunk (Ellis 2013: 368) gespeichert sein könnten, also beim Lerner mental nach folgender Struktur verankert ist: [Es war einmal + INDEFINITARTIKEL]. Bestätigt sich diese Annahme, kann daraus geschlossen werden, dass die Verwendung von Indefinitartikeln in Folge eines schematischen Geschichtenanfangs nicht zwingend aufgrund des sprachlichen Wissens, unbekannte Referenten durch den Indefinitartikel einführen zu müssen, sondern auch automatisiert, unanalysiert und mustergeleitet erfolgen könnte.

5.1 Schematische Geschichtenanfänge in den Erstsprachen

Sowohl im Türkischen als auch im Russischen werden für Märchenanfänge schematische Einleitungsformeln verwendet, die als Äquivalente zur deutschen Formel „*Es war einmal ...*“ gewertet werden können. Im Türkischen kommen die Formeln „*Bir varmis bir yokmus ...*“ („*Es war einmal, es war keinmal ...*“) oder „*Bir zamanlar ... miş ...*“ („*Es war einmal ...*“) häufig vor. Im Russischen gibt es den schematischen Geschichtenanfang „*Жили были ...*“ („*Žili byli ...*“), der ebenfalls dem deutschen „*Es waren einmal ...*“ entspricht und in der wörtlichen Übersetzung „*Es lebten und waren ...*“ lautet. Außerdem gibt es die Formeln „*Много-много лет назад ...*“ („*Mno-go-mnogo let nasad ...*“ – „*Vor vielen vielen Jahren ...*“) und „*Давно это было ...*“ („*Davno eto bylo ...*“ – „*Vor langer Zeit ...*“).

In den türkischen Texteröffnungsformeln ist das Zahlwort *bir* enthalten, das in diesem Beitrag einleitend als ein lexikalisches Determinationsmittel für das Türkische genannt und dessen Funktion als äquivalent zum Deutschen Indefinitartikel herausgestellt wurde. In der Folge der türkischen Einleitungsformeln müssen auch die einzuführenden Referenten durch das Zahlwort *bir* determiniert werden, wie nachfolgendes Beispiel illustriert:

1. Bir zamanlar bir prens varmış.
Es war einmal ein Prinz.

Der russischen Formel „*Жили были ...*“ folgt jedoch kein obligatorisches lexikalisches Determinationsmittel, wie Beispiel (2) zeigt:⁷

2. Жили были старик да старуха.
Žili byli starik da starucha.
Es lebten und waren ein alter Mann und eine alte Frau.

Die Kinder mit türkischer Erstsprache können in der Zweitsprache Deutsch also auf eine in ihrer Erstsprache vorzufindende lexikalische bzw. grammatische Struktur zurückgreifen, was für die Kinder mit russischer Erstsprache nicht in gleichem Maße möglich ist.

5.2 Schematische Geschichtenanfänge und Artikelverwendungen im Deutschen

In allen drei Probandengruppen kommen in den frei geschriebenen Texten schematische Geschichtenanfänge vor. Die DaZ-Probanden verwenden nicht nur die im Lückentext eingesetzte Formel „*Es waren einmal ...*“, sondern auch andere Varianten z.B. „*Eines Tages ...*“ oder „*Es ist ...*“ (vgl. Tab. 6). Auch diese formelhaften Einleitungen eröffnen einen noch nicht näher bestimmten Kontext für das zu erzählende Geschehen und erfordern in der Zielsprache wie die Formel „*Es war einmal ...*“ die Verwendung von Indefinitartikeln.

Tab. 6 zeigt außerdem, ob die Probanden ihre Geschichte mit einem Titel versehen. Dieses Analysekriterium ist in den Fällen von Relevanz, in denen die Referenten *Katze* und *Hund* bereits durch den Titel als Akteure der Geschichten eingeführt werden. Die Bekanntheit der Referenten durch deren Nennung im Titel kann durch einen schematischen Geschichtenanfang, der die Einführung der Referenten als unbekannt einfordert, wieder aufgehoben werden. Bei denjenigen Probanden, die entsprechend verfahren und die explizit zwischen Titel und Textanfang unterscheiden, ist davon auszugehen, dass sie bereits über elaboriertes Textstrukturwissen verfügen.

⁷ Kovtun (2003: 343f.) weist darauf hin, dass auch in russischen und ukrainischen Märchenanfängen das Zahlwort *odin* (*ein*) fakultativ verwendet werden kann und führt dafür ein Beispiel aus dem Ukrainischen an: *Shyv-buv odyn korol* – *Es war einmal ein König* (im Russischen entsprechend: *Žil-bil odin korol*). Durch die (fakultative) Verwendung von *odin* kennzeichnet der Sprecher gegenüber dem Hörer, dass er selbst Kenntnis über den zu determinierenden Referenten hat, es aber zu diesem Zeitpunkt nicht für nötig erachtet, das Objekt dem Hörer gegenüber näher zu spezifizieren.

Tab. 6: Verwendung von Geschichtentiteln und schematischen Geschichtenanfängen (SG) und Artikelverwendungen zur Einführung von Referent 1 und 2

L1 Türkisch				
Prob.	Titel	SG	Ref. 1	Ref. 2
LAN	Die Katze und der Hund	nein	Eigenname	Eigenname
LAI	Der Hund und die Katze	nein	def.	def.
SÖK	Die Katze und der Hund	Eines Tages	def.	indef.
MIZ	Katze und Hund	Es war einmal	indef.	indef.
LÖC	nein	Es war einmal	indef.	indef.
LRL	nein	Es war einmal	indef.	indef.
MIN	nein	Waren einmal	indef.	indef.
RAR	nein	Es waren einmal	indef.	indef.
KZN	nein	Es war einmal	indef.	indef.
MGN	nein	Es war einmal	indef.	indef.
NOT	nein	Es war einmal	indef.	indef.
VAN	nein	Es war einmal	indef.	def.
RUU	nein	nein	indef.	indef.
MER	nein	nein	indef.	def.

L1 Russisch				
Prob.	Titel	SG	Ref. 1	Ref. 2
NOF	Eine Katze rettet ein Hund	Eines Tages	indef.	indef.
AES	Dicke Freunde	Es ist	indef.	indef.
MINX	Es geschah plötzlich	Eines Tages	indef.	indef.
NEJ	Das Abenteuer	Es war einmal	indef.	indef.
NRS	Die Katze und der Hund	Es war einmal	indef.	indef.
LLH	nein	Es war mal	indef.	indef.
RAIX	nein	Es war einmal	indef.	indef.
NIK	nein	Eines Tages	indef.	indef.
NOS	nein	Eines Tages	indef.	def
RXX	nein	Eines Tages	indef.	die schönste Katze
LAS	Katze und Hund	nein	def.	indef.
NII	nein	nein	indef.	indef.

L1 Russisch				
Prob.	Titel	SG	Ref. 1	Ref. 2
RHE	nein	nein	indef.	indef.
NAR	nein	nein	def.	def.
RAI	nein	nein	def.	def.
AAI	nein	nein	def.	def.
KAM	nein	nein	def.	def.
NAR X	nein	nein	def.	def.
CAR	nein	nein	def.	def.
KET	nein	nein	def.	def.
LER	nein	nein	Eigenname	Eigennamenname
NET	nein	nein	Eigenname	Eigennamenname

Auf die Kontrollgruppe wird nachfolgend nicht weiter eingegangen, da die monolingual deutschsprachigen Kinder in neun von zehn Texten schematische Geschichtenanfänge verwenden⁸ und in ihrer Folge bis auf eine Ausnahme die Referenten *Hund* und *Katze* zielsprachlich indefinit einführen.

Von den Kindern mit türkischer Erstsprache verwenden zehn von 14 Kindern einen schematischen Geschichtenanfang. In dessen Folge werden in den meisten Fällen sowohl der erste als auch der zweite Referent indefinit eingeführt. Die Ausnahmen werden nun im Einzelnen besprochen, wobei die Rolle der Geschichtentitel in die Dateninterpretation einfließt. Dadurch wird gezeigt, dass die definiten Einführungen in diesen Geschichten durchaus zielsprachlich sind.

So ist z.B. der Text der Probandin SÖK mit einem Titel, nämlich „*Die Katze und der Hund*“, versehen, wodurch die Akteure der Geschichte bereits eingeführt werden und die Referenten nicht mehr obligatorisch durch Indefinitartikel als unbekannt gekennzeichnet werden müssen:

⁸ Andere Studien zum Vergleich: Augst et al. (2007: 59) untersuchten in einer Längsschnittstudie 117 Texte von monolingual deutschsprachigen Kindern der Klassen 2-4 mit dem Ergebnis, dass die Verwendung formelhafter Einleitungen von Klasse 2 mit 39% zu Klasse 4 auf 56% stieg. Ballis (2008: 20) kam bei der Untersuchung von 109 Texten, die von Kindern mit türkischer und russischer Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache der Klassen 5-7 geschrieben wurden, zu dem Ergebnis, dass sie durchschnittlich zu 78,9% derartige Texteröffnungen wählen. Die Ergebnisse werden leider nicht nach den Erstsprachen differenziert.

Die Katze und der Hund

Eines Tages ging die Katze in einen Wald spazieren und wo sie fröhlich spazierte war auf dem Boden ein großes Loch und die Katze hat das nicht gesehen und plötzlich ist sie rein gefallen da hatte sie Angst gehabt und dann hatte sie so laut geschrien aber keine hat sie gehört nur einer hat sie gehört und das war ein Hund. (SÖK, L1 Türkisch)

Im ersten Teil der Geschichte ist die definit determinierte *Katze* alleinige Akteurin, der *Hund* wird erst später in die Geschichte eingeführt. Seine Einführung stellt gleichzeitig den Planbruch der Geschichte dar, da der Hund als plötzlicher Retter der Katze in das Geschehen eingeführt wird, weshalb er an dieser Stelle zielsprachlich indefinit determiniert wird.

Auch die Probanden LAN, LAI und MIZ versehen ihre Geschichten mit Titeln, wobei LAN und LAI dazu definite Artikel gebrauchen (z.B. *Die Katze und der Hund*). In ihren Geschichten werden die beiden Akteure sodann durch Eigennamen bzw. definite Artikel eingeführt, ohne dass ein schematischer Geschichtenanfang verwendet wird, der die Bekanntheit der Akteure aufheben könnte. Im Titel von MIZ werden die Akteure artikellos benannt (*Katze und Hund*), in Folge des darauf verwendeten Geschichtenanfangs „*Es war einmal ...*“ werden *Hund* und *Katze* beide zielsprachlich indefinit eingeführt. Nur bei den beiden Probanden VAN und MER erfolgt die Einführung des zweiten Referenten nicht zielsprachlich, nämlich definit.

Von den Kindern mit russischer Erstsprache verwenden nur zehn von 22 Kindern⁹ einen schematischen Geschichtenanfang, in dessen Folge nahezu in allen Geschichten beide Referenten zielsprachlich indefinit eingeführt werden. Ausnahmen stellen die beiden Probanden NOS und RXX dar, in deren Geschichten der zweite Referent definit determiniert wird. In der Geschichte von RXX wird dieser jedoch durch ein superlatives Attribut spezifiziert (*die schönste Katze*), wodurch der Referent unikalen Status erhält und die Verwendung des Definitartikels also zielsprachlich ist. In den Geschichten von NOF und NRS werden beide Referenten bereits durch den Titel genannt, der ebenfalls von ihnen verwendete schematische Geschichtenanfang hebt deren Bekanntheitsstatus jedoch wieder auf, weshalb die indefinite Einführung von *Hund* und *Katze* zielsprachlich ist.

Hervorzuheben bleibt im Vergleich zu den Kindern mit türkischer Erstsprache, dass in der Mehrzahl der Geschichten, in denen keine schematischen Geschichtenanfänge und auch keine Titel verwendet werden, beide Referenten nicht zielsprachlich, nämlich durch Definitartikel eingeführt werden (NAR, RAI, AII, KAM, NARX, CAR, KET).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass nur die Kinder mit türkischer Erstsprache im Deutschen häufig schematische Geschichtenanfänge verwenden,

⁹ Bei der Erhebung des frei geschriebenen Textes waren nur 22 der ansonsten insgesamt 24 Kinder mit russischer Erstsprache anwesend.

obwohl beide DaZ-Gruppen formelhafte Texteröffnungen aus ihren Erstsprachen kennen. Allerdings gilt nur für die Kinder mit türkischer Erstsprache, dass ihnen auch das Muster [Formelhafte Einleitung+INDEFINITARTIKEL+NOMEN] zur Einführung unbekannter Referenten aus ihrer Erstsprache bekannt ist, das auf das Deutsche übertragen werden kann. Im Russischen wird der indefinite Status der einzuführenden Referenten im Gegensatz dazu nicht eigens lexikalisch symbolisiert, sondern ist nur durch den schematischen Geschichtenanfang gegeben. Weshalb die Kinder mit russischer Erstsprache im Deutschen seltener auf die genannte Einleitungsformel zurückgreifen, kann aus kontrastiver Perspektive demnach nicht erklärt werden. Dass aber die Kinder mit türkischer Erstsprache infolge von schematischen Geschichtenanfängen Referenten häufiger zielsprachlich mittels indefinitem Artikel einführen, kann auf die Transfermöglichkeit aus der Erstsprache zurückgeführt werden, da ihnen ein Äquivalent zum Indefinitartikel, der in diesem Kontext auch im Türkischen verwendet werden muss, bekannt ist.

In den Geschichten der Kinder mit russischer Erstsprache ist zudem eine Korrelation zwischen der Verwendung bzw. Nichtverwendung schematischer Geschichtenanfänge und der Verwendung indefiniter bzw. definiter Artikel festzustellen. Bedienen sich die Kinder einer formelhaften Texteröffnung, führen sie die Referenten indefinit ein. Eröffnen sie ihre Geschichten nicht durch eine solche Formel, führen sie die Referenten definit ein.

Für die Kinder mit türkischer Erstsprache kann nicht abschließend beantwortet werden, ob sie die Indefinitartikel infolge schematischer Geschichtenanfänge aufgrund der bekannten Struktur aus ihrer Erstsprache oder aufgrund des holistisch gespeicherten Chunks in der Zielsprache weitgehend beherrschen. Für die Kinder mit russischer Erstsprache ist die Annahme, dass die holistisch gespeicherte Formel, die in ihrer Folge den Indefinitartikel triggert, dagegen sehr plausibel, da diametrale Ergebnisse hinsichtlich der Nicht-Verwendung schematischer Geschichtenanfänge und Definitartikeln und der Verwendung schematischer Geschichtenanfänge und Indefinitartikeln vorliegen.

Weitere Hinweise darauf, dass deutsche formelhafte Einleitungen gemeinsam mit dem Indefinitartikel als Chunk gespeichert werden, sind zum einen dadurch gegeben, dass einige Probanden – sowohl mit russischer als auch türkischer Erstsprache – das Verb *sein* im formelhaften Geschichtenanfang „*Es war einmal ...*“ nicht kongruent im Plural verwenden, wenn beide Akteure der Geschichte noch im gleichen Satz eingeführt werden. Die Geschichteneröffnung lautet in diesen Fällen also „*Es *war einmal ein Hund und eine Katze*“ (gegeben bei den Probanden LLH, RAIX, NEJ, NRS, LÖC, LRL, KZN, MIZ).

Zum anderen wird die Annahme durch die Ergebnisse des Lückentests gestützt. Tab. 7 zeigt, bei welchem der drei hintereinander einzuführenden Referenten der nicht zielsprachliche Definitartikel infolge der formelhaften Einführung „*Es waren einmal ...*“ am häufigsten verwendet wurde.

Tab. 7: Artikelverwendungen in Abhängigkeit von der syntaktischen Entfernung zum schematischen Geschichtenanfang

in %	D (n 90)		T (n 120)		R (n 200)	
	indefinit	definit	indefinit	definit	indefinit	definit
Referent 1	86,7	13,3	95,0	5,0	77,6	22,4
Referent 2	76,7	23,3	72,5	27,5	49,3	50,7
Referent 3	83,3	16,7	67,5	32,5	53,0	47,0

Deutlich zu sehen ist – und zwar für alle drei Probandengruppen –, dass der erste Referent, der direkt auf die Formel „*Es waren einmal ...*“ folgt, am häufigsten zielsprachlich durch einen Indefinitartikel determiniert wird. Bei den DaZ-Gruppen ist ein deutlicher Einbruch von ca. 20% Unterschied zum zweiten Referenten zu konstatieren. Diesen führen die türkischsprachigen Probanden nur noch zu ca. 70%, die russischsprachige Gruppe nur noch zu ca. 50% indefinit ein. Der dritte Referent wird ähnlich oft wie der zweite Referent definit determiniert. Die meisten von der Zielsprache abweichenden Artikelverwendungen in Einführungskontexten sind somit auf den zweiten und dritten Referenten der Texte verteilt. Sie sind nicht mehr gleichermaßen in den Chunk [Es war einmal + INDEFINITARTIKEL] eingebunden und werden deshalb häufiger als der erste Referent durch einen Definitartikel determiniert.

Die Ergebnisse beider Testsets deuten somit in die gleiche Richtung, mit dem Unterschied, dass bei den frei zu schreibenden Texten infolge eines schematischen Geschichtenanfangs fast immer beide Referenten – und nicht nur der erste Referent – zielsprachlich indefinit eingeführt werden. Dieser Unterschied wird aber auf das unterschiedliche Testformat – rein produktiv vs. rezeptiv-produktiv – zurückgeführt.

6 Fazit und didaktischer Ausblick

Die Auswertung der frei zu schreibenden Texte hat gezeigt, dass die Kinder beider DaZ-Gruppen unabhängig von ihren sprachlichen Voraussetzungen (sei es die Erstsprache, sei es den allgemeinen Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch betreffend) immer dann, wenn es erforderlich ist, Nominalgruppen durch ein Artikelwort determinieren. Elisionen von Artikelwörtern, wie z.B. von Jeuk (2006, 2008) für noch jüngere Grundschul Kinder mit Deutsch als Zweitsprache beobachtet, stellen eine Ausnahme dar. Auch im Hinblick auf die Beherrschung der Form-Funktionszuordnung der deutschen Artikeltypen liegen für schriftliche Kontexte nun andere als in den genannten Zweitspracherwerbsstudien für mündliche Kontexte dokumentierte Ergebnisse vor (vgl. Abschnitt 2).

Obwohl die Kinder mit türkischer Erstsprache bei der allgemeinen Sprachstandsmessung in der Zweitsprache Deutsch zu beiden Testzeitpunkten um ca. 5%

unter den Ergebnissen der Kinder mit russischer Erstsprache liegen, nutzen sie Indefinitartikeln zur Einführung unbekannter Referenten deutlich häufiger zielsprachlich als die Kindern mit russischer Erstsprache, die in Einführungskontexten den Definitartikel deutlich häufiger übergeneralisieren. Durch den kontrastiven Vergleich mit türkischen und russischen Einleitungsformeln wurde aufgezeigt, dass infolge türkischer schematischer Geschichtenanfänge das Zahlwort *bir* zur Determination neu einzuführender Referenten wie im Deutschen der Indefinitartikel verwendet wird, während das Russische in diesen Kontexten keine obligatorische Verwendung von lexikalischen Determinationsmitteln vorsieht. Der Unterschied zwischen den beiden DaZ-Gruppen kann also dadurch erklärt werden, dass die Kinder mit türkischer Erstsprache über eine Transfermöglichkeit aus der Erstsprache verfügen, auf die die Kinder mit russischer Erstsprache nicht gleichermaßen zurückgreifen können.

Die Analyse der nicht-zielsprachlichen Verwendungen des Definitartikels hat gezeigt, dass die russischsprachigen Kinder in der freien Textproduktion den Definitartikel dann verwenden, wenn sie ihre Texte nicht durch eine formelhafte Einleitung wie „*Es war einmal ...*“ eröffnen. Dagegen gebrauchen sie infolge schematischer Geschichtenanfänge nahezu in allen Fällen, wie die Kinder mit türkischer Erstsprache, zielsprachlich den Indefinitartikel. Dieser Befund wurde dahingehend gedeutet, dass der schematische Geschichtenanfang „*Es war einmal ...*“ und der direkt auf ihn folgende Indefinitartikel holistisch als Chunk gespeichert sein könnten und die Verwendung des Indefinitartikels infolge schematischer Geschichtenanfänge nicht zwingend aufgrund des sprachlichen Wissens, unbekannte Referenten durch den Indefinitartikel einführen zu müssen, sondern zunächst auch automatisiert, unanalysiert und mustergeleitet erfolgen kann.

In genau dieser unanalysierten, mustergeleiteten Artikelverwendung liegt das didaktische Potential schematischer Geschichtenanfänge zur Vermittlung indefiniter und definiter Referenz. Auf der Basis der ggf. unanalysierten Verwendung dieser grammatisch zielsprachlichen Struktur kann den Lernern die Regelhaftigkeit, die ihr zugrunde liegt, bewusst gemacht und mustergeleitete Sprachverwendung in explizites Sprachwissen überführt werden. So können die zielsprachlich indefiniten Einführungen infolge schematischer Geschichtenanfänge genutzt werden, um die unterschiedlichen Artikelfunktionen begrifflich zu machen, wenn in diesem Kontext sodann auch die Fortführungen der bereits eingeführten Referenten durch den Definitartikel thematisiert werden. Schematische Geschichtenanfänge können so nicht nur als spezifische Einleitungsformeln zum Erwerb von Textmustern genutzt werden (Ballis 2008, Kostrzewa 2013), sondern bieten sich für eine integrative Vermittlung von Textmustern und grammatischen Strukturen an.

Zum Gebrauch von Indefinit- und Definitartikel hat z.B. Hlebec (2013) einen Unterrichtsvorschlag für die Schulklassen 5-7 ausgearbeitet. Darin wird ebenfalls auf implizites Sprachwissen über die Verwendungsweisen der Artikeltypen in Abhängigkeit von geteiltem bzw. nicht-geteiltem Kontextwissen von Sprecher und

Hörer aufgebaut, das den Schülern bewusst gemacht werden soll. Wird diese Unterrichtseinheit in Tandems, bestehend aus DaM- und DaZ-Schülern durchgeführt, können die DaM-Schüler mit den DaZ-Schülern gemeinsam die Form-Funktionszuordnungen erarbeiten, sollten die DaZ-Schüler ggf. noch nicht über dieses implizite Sprachwissen verfügen. Im Ausblick des Beitrags wird auf die Möglichkeit des kontrastiven Sprachvergleichs in mehrsprachigen Klassen verwiesen, der sich anhand schematischer Geschichtenanfänge wie hier aufgezeigt damit verbinden lässt.

Literatur

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Ballis, Anja (2008): Formelhafter Sprachgebrauch in Schülertexten der Sekundarstufe I – Eine quantitative und qualitative Analyse von Märchen. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 16-23.
- Bassarak, Armin; Jendraschek, Gerd (2004): Türkisch. In: Booij, Gert; Lehmann, Christian; Mugdan, Joachim (Hrsg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Berlin: De Gruyter, 1358-1366.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1994): C-Tests zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik Deutschland. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: Brockmeyer, 151-178.
- Bewer, Franziska (2004): Der Erwerb des Artikels als Genusanzeiger im deutschen Erstspracherwerb. In: *ZAS Papers in Linguistics* 33, 87-140.
- Bewer, Franziska (2006): *Zum Gebrauch des definiten und indefiniten Artikels im Deutschen bei russischsprachigen DaF-Lernern* (Vortrag am 21.06.2006). Forschungskolloquium Korpuslinguistik HU Berlin.
- Binarzer, Anja (in Vorb.): *Genuskongruenz im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung mit Grundschulkindern türkischer und russischer Erstsprache* (Arbeitstitel). Dissertation Universität Münster.
- Bittner, Dagmar (1998): Entfaltung grammatischer Relationen im NP-Erwerb: Referenz. In: *Folia Linguistica* XXXI, 255-283.
- Eckes, Thomas; Grotjahn, Rüdiger (2006): A closer look at the construct validity of C-tests. In: *Language Testing* 23 (3), 290-325.
- Ellis, Nick (2013): Second language acquisition. In: Trousdale, Graeme; Hoffmann, Thomas (Hrsg.): *Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 365-378.
- Gladrow, Wolfgang (1979): *Die Determination des Substantivs im Russischen und Deutschen. Eine konfrontative Studie*. Leipzig: Enzyklopädie.

- Gladrow, Wolfgang (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Russisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 19.1. Berlin: De Gruyter, 385-392.
- Grißhaber, Wilhelm (1999): Der C-Test als Einstufungstest. In: Eggensperger, Karl-Heinz; Fischer, Johann (Hrsg.): *Handbuch UNICERT®*. Bochum: AKS-Verlag, 153-167.
- Grotjahn, Rüdiger (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Bochum: AKS-Verlag, 211-225.
- Hansen, Björn (1995): *Die deutschen Artikel und ihre Wiedergabe im Türkischen. Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Hentschel, Elke; Weydt, Harald (2013): *Handbuch der deutschen Grammatik*. Berlin: De Gruyter.
- Hlebec, Hrvoje (2013): Wer weiß was? Zum Gebrauch von definitem und nicht-definitem Artikel. In: *Praxis Deutsch* 242, 24-26.
- Jachnow, Helmut (2004): Russisch. In: Booij, Geert; Lehmann, Christian; Mugdan, Joachim (Hrsg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. Bd. 10.1. Berlin: De Gruyter, 1300-1310.
- Jeuk, Stefan (2006): Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht – erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 186-202.
- Jeuk, Stefan (2008): „Der Katze jagt den Vogel.“ Aspekte von Genus und Kasus im Grundschulalter. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 135-150.
- Kalkavan, Zeynep (2012): Deutsch- und türkischsprachige Textwiedergaben von Vorschulkindern: Ausgewählte Mittel der Determination und Fokusorientierung. In: Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Aneignung, Förderung und Unterricht*. Stuttgart: Fillibach, 75-101.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg i.Br.: Fillibach, 80-97.
- Kniffka, Gabriele; Linnemann, Markus (2009): A German C-Test for Migrant Children. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Kostrzewa, Frank (2013): Die Bedeutung von Formeln und Routinen für den Erwerb des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 41-48.

- Kostyuk, Natalia (2005): *Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Kovtun, Olga (2003): Zur unbestimmten Determination im Deutschen im Vergleich zum Ukrainischen und Russischen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Funktionale Syntax: Prinzipien und Prozeduren*. Berlin: De Gruyter, 335-347.
- Leiss, Elisabeth (1994): Die Entstehung des Artikels im Deutschen. *Sprachwissenschaft* 19, 307-319.
- Lemke, Vytautas (2008): *Der Erwerb der DP: Variation beim frühen Zweitspracherwerb*. Dissertation Universität Mannheim.
- Marouani, Zahida (2006): *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion*. Dissertation Universität Heidelberg.
- Mills, Anne (1986): *The acquisition of gender. A study of English and German*. Berlin: Springer.
- Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ott, Margarete (2006): Entwicklung schriftlich-konzeptueller Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. Paderborn: Schöningh, 193-207.
- Schlippach, Karin (2008): *Erwerbsprinzipien der deutschen Nominalphrase. Erwerbsreihenfolge und Schemata – die Interaktion sprachlicher Aufgabenbereiche*. Stuttgart: ibidem.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): Text- und Gesprächsanalyse. In: Steinbach, Markus; Albert, Ruth; Girnth, Heiko; Hohenberger, Annette; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika; Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 219-256.
- Selmani, Lirim (2011): Determination im Sprachvergleich: Deutsch – Türkisch – Albanisch. In: Hoffmann, Ludger; Ekinci-Kocks, Yüksel (Hrsg.): *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 40-52.
- Szagun, Gisela; Stumper, Barbara; Sondag, Nina; Franik, Melanie (2007): The acquisition of gender marking by young German-speaking children: Evidence for learning guided by phonological regularities. In: *Journal of Child Language* 34, 445-471.
- Wegener, Heide (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Rußland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1-24.

Themenschwerpunkt 4: Unterschiedliche sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern?

Zu diesem Themenschwerpunkt wurden im Call for Papers grundlegende Fragen gestellt: Kommunizieren Maschinenbauer anders als Historiker? Benötigen nicht-muttersprachliche Studierende für ein Studium in den MINT-Fächern andere Sprachkenntnisse als für ein Studium der Geschichte? Gibt es spezifische sprachliche Anforderungen, die für die jeweilige Studienvorbereitung in DaF auf unterschiedliche Fachdisziplinen bzw. in den verschiedenen Schwerpunktkursen von Studienkollegs zu beachten sind? Es wurden somit Beiträge aufgerufen, die sich der fachspezifisch sprachlichen Verfasstheit von Schul- bzw. Studienfächern aus der Perspektive der Sprach- und Fach-Didaktik, der linguistischen Forschungen zur Wissenschaftssprache oder aus der Praxis der Studienvorbereitung und Studienbegleitung an deutschen Hochschulen nähern sollten. Auf der Tagung näherten sich die Referentinnen und Referenten den konkreten Problemen der wissenschaftlichen Kommunikation dann aus unterschiedlichen Blickwinkeln auf den wissenschaftssprachlichen Alltag und setzten eigene Akzente auf eine fachspezifische bzw. fachübergreifende Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache im akademischen Kontext.

In seinem Vortrag „Sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern, Vermittlungskonzepte und Kursorganisation: Eine Einführung in den TSP 4“ über-

prüfte Christian Krekeler zunächst den von Konrad Ehlich eingeführten Begriff „alltägliche Wissenschaftssprache“ darauf hin, ob sich auf dieser Grundlage eine disziplinübergreifende Sprachvermittlung begründen lässt. Das Konzept der AWS wurde aus linguistischer Sicht anhand von Forschungsergebnissen sowie in seiner didaktischen Umsetzung, d.h. als Grundlage für Vermittlungsprozesse, vorgestellt. Schließlich bewertete der Referent die disziplinübergreifende Sprachvermittlung und stellte es dafür in einen Zusammenhang mit organisatorischen Fragen. Sein Beitrag mündete in dem Appell, unterschiedliche sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern möglichst zu berücksichtigen.

Lena Kreppele berichtete in ihrem Vortrag „Deutsch für Wirtschaftsrechtler – ein Praxisbeispiel der Westfälischen Hochschule“ von Erfahrungen an der Westfälischen Hochschule (Gelsenkirchen, Recklinghausen, Bocholt). Sie zeigte, dass dort der Bedarf an fachspezifischen Sprachkursen nicht nur bei Deutsch als Fremdsprache-Lernern, sondern auch bei jenen Studienanfängern besteht, die Deutsch als Zweit- oder Muttersprache gelernt haben. In ihrem Beitrag erläuterte sie die Erfahrungen aus Deutschkursen im Studiengang Wirtschaftsrecht, zeigte Vorgehen und Herausforderungen auf und stellte methodisch-didaktische Herangehensweisen für fachspezifische Angebote zur Diskussion.

Viktoria Steinberg stellte in ihrem Beitrag „Wissenschaftssprache als interkulturelles Sprachphänomen“ die These auf, dass die einschlägigen nationalen Forschungen sich auf Stil- und Strukturbesonderheiten der jeweils eigenen nationalen Wissenschaftssprache konzentrierten. Dabei seien in verschiedenen nationalen Wissenschaftssprachen durchaus gleiche oder ähnliche Sprachelemente und Satzkonstruktionen zu finden, etwa wissenschaftsübliche Fügungen oder bestimmte Wortfamilien und Wortfelder. Deshalb könne man durchaus von einer allgemeinen Wissenschaftssprache über die Sprachgrenzen hinaus sprechen.

Cai Hong untersuchte in ihrem Vortrag den „Fremdsprachengebrauch sowie -bedarf der chinesischen Arbeitskräfte am Arbeitsplatz“. Sie stellte auf der Grundlage einer empirischen Erhebung die fremdsprachlichen Anforderungen dar, die sich in verschiedenen Unternehmensbereichen ergeben. Daraus leitete sie ein Curriculum für spezifische Sprachlernangebote ab.

Ksenija Fazlic-Walter und Wolfgang Wegner fragten in ihrem Vortrag „Gibt es ein ‚MINT-Deutsch‘?“ und stellten die Anforderungen an das Curriculum DaF in T-Kursen eines Studienkollegs vor. Basierend auf Erhebungen unter Absolventen sowie Dozenten der naturwissenschaftlichen Fachbereiche des Studienkollegs Karlsruhe wurden im Vortrag die sprachlichen Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Fächern vorgestellt und mit dem Curriculum im Fach Deutsch verglichen. Im Zentrum stand dabei die Frage, ob ein Lehrplan, der den Kann-Beschreibungen des GER folgt, jene Kenntnisse vermittelt, die für ein erfolgreiches Lernen in den MINT-Fächern notwendig sind. Darüber hinaus wurde der Frage nachgegangen, inwieweit neben der Vermittlung der alltäglichen Wissenschaftssprache nach Konrad Ehlich fachspezifische Sprachkenntnisse vermittelt

werden müssen und können. Abschließend wurden Vorschläge dafür gemacht, studienvorbereitende und studienbegleitende Sprachkursangebote enger zu verzahnen.

Arne Krause stellte in seinem Beitrag „(Scheinbar) Ähnliche Gegenstände – ähnliche sprachliche Verfahren? Sprachliche Ressourcen der Wissensvermittlung in Mathematik, Physik und Maschinenbau“ authentische mündliche Hochschulkommunikation anhand von Transkripten vor. Dabei verdeutlichte er die Rolle der Gemeinsprache als eine bedeutende Ressource der Wissensvermittlung gerade bei der mündlichen Hochschulkommunikation. Die Gemeinsprache sei demnach eine unabdingbare Voraussetzung, um fachsprachliche Elemente zu begreifen. Im Beitrag wurde anschaulich gezeigt, wie in der konkreten mündlichen naturwissenschaftlichen Wissensvermittlung gemeinsprachliche Mittel eingesetzt werden, um fachspezifische Inhalte zu erklären. Somit seien die sprachlichen Anforderungen an DaF-Lerner in der fachspezifischen Studenvorbereitung nicht auf das Erlernen und Verstehen von fachsprachlichen Elementen beschränken.

Silvia Demmig näherte sich dem Phänomen fachspezifischer wissenschaftlicher Kommunikation in ihrem Beitrag im Kontext der neueren Diskussion um „Bildungssprache“. Anstatt die Handlungsfelder Schule, Studenvorbereitung, Studium als abgegrenzte Gebiete zu betrachten und dafür jeweils unterschiedliche sprachliche Anforderungen anzunehmen, schlug sie vor, diese Handlungsfelder als ein einheitliches Kontinuum zu sehen und die Frage der fachlichen Spezifik in ihnen neu zu diskutieren. Sie stellte Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung vor, die nahelegen, dass das sprachliche Handlungsfeld „Deutsch im Studium“, wenn es aus der Sicht des individuellen kommunikativen Handelns betrachtet wird, eher fachübergreifend zu definieren ist.

Eka Narsia und Tamar Chakhnashvili stellten in ihrem Vortrag „Zur Förderung der Textkompetenz im Fachsprachenunterricht“ Ergebnisse einer Untersuchung wissenschaftlicher Artikel aus den Bereichen Wirtschaft und Recht vor. Dazu waren korpusbasierte, qualitativ ausgerichtete Textanalysen durchgeführt worden. Das Ziel der Referentinnen war es festzustellen, mit welchen spezifischen sprachlichen Mitteln die Fachtextsorte ‚wissenschaftlicher Artikel‘ im jeweiligen Fach-Bereich gestaltet wird. Sie plädierten dafür, in der Studenvorbereitung spezifische sprachliche Anforderungen der unterschiedlichen Fachdisziplinen zu beachten und im FSU die Lese- und Schreibkompetenz mit authentischen fachspezifischen Texten zu üben.

Mattheus Wollert für das Koordinationsteam

Sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern, Vermittlungskonzepte und Kursorganisation: Eine Einführung in den TSP 4

Christian Krekeler (Konstanz, Deutschland)

1 Übersicht

Der von Ehlich eingeführte Begriff „alltägliche Wissenschaftssprache“ hat die Diskussion um die Sprachvermittlung für den Sprachgebrauch im Studium maßgeblich geprägt. Auch die Abkürzung „AWS“ ist mittlerweile recht verbreitet. Gemeint sind sprachliche Elemente, die neben der Fachterminologie in unterschiedlichen Disziplinen weitgehend ähnlich sind. Man geht davon aus, dass diese Elemente in mehreren Disziplinen verwendet werden. Mit dieser Argumentation lässt sich eine disziplinübergreifende Sprachvermittlung begründen. In diesem Beitrag wird das AWS-Konzept einer neuerlichen Betrachtung unterzogen. Dazu werden folgende Fragen formuliert:

1. Ist ein disziplinübergreifender Ansatz für die Kursorganisation hilfreich? Das AWS-Konzept bezieht seine Attraktivität auch aus dem praktischen Nutzen für die Planung von Sprachkursen, denn es ist häufig schwierig, gesonderte Sprachkurse für verschiedene Disziplinen anzubieten.
2. Ist das Konzept der AWS aus linguistischer Sicht zutreffend? Zur Frage, wie unterschiedlich die sprachlichen Anforderungen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen sind, gibt es in der Literatur divergierende Auffassungen. Einige Forschungsansätze und Ergebnisse werden in diesem Beitrag skizziert.
3. Überzeugt das Konzept der AWS als Grundlage für Vermittlungsprozesse? Ein Blick auf Lehrmaterialien verdeutlicht, wie Wissenschaftssprache disziplinübergreifend vermittelt werden kann und welche Probleme sich ergeben.

Die hier vorgestellten Überlegungen münden letztlich in den Appell, die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen in den verschiedenen Fächern nach Möglichkeit zu berücksichtigen.

2 Die Alltägliche Wissenschaftssprache (AWS)

Der Begriff AWS wurde 1993 von Ehlich in die Diskussion eingebracht. Er schreibt: Die AWS „ist jenseits der terminologischen wissenschaftssprachlichen ‚Gipfel‘ die alles verbindende wissenschaftliche Sprache des Alltags von Forschung und Lehre, die wissenschaftliche Alltagssprache“ (Ehlich 2000: 52). Zur AWS zählen demnach „die fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993: 33).

Interessant ist der Hinweis auf die „terminologischen wissenschaftssprachlichen ‚Gipfel‘“ als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen: Die Terminologie ist eine markante lexikalische Eigenschaft von Fachsprachen, und es besteht durchaus die Gefahr, dass in der Fachfremdsprachendidaktik eine einseitige Konzentration auf die Terminologie erfolgt. Das AWS-Konzept ist in diesem Sinne auch als ein Gegenentwurf zu einer Terminologiefixierung der linguistischen und didaktischen Beschäftigung mit Fachsprachen zu verstehen. Die Konzentration auf die sprachlichen Gemeinsamkeiten lenkt den Blick darauf, dass die Terminologie nicht die einzige Besonderheit von Fachsprachen ist: In der wissenschaftlichen Fachkommunikation sind bestimmte Wörter, Wendungen und Strukturen anzutreffen, die nicht der Terminologie zuzurechnen sind. Als typische AWS-Formulierungen nennt Ehlich: „es ist bereits darauf hingewiesen worden“ und „die Erkenntnis hat sich durchgesetzt“. Diese Wendungen sind weniger offensichtlich Teil einer spezifischen Fachsprache, sie sind weniger sichtbar als die „terminologischen Gipfel“, die bei der Analyse von Fachsprachen sofort ins Auge springen.

Das AWS-Konzept ist nicht nur in der deutschsprachigen Fachdiskussion verbreitet. Dudley-Evans; St John (1998) gehen analog davon aus, dass es eine gemeinsame Basis von Wissenschaftssprachen gebe. Sie sprechen von einem „common core of academic language“. Im Gegensatz zur Diskussion in der deutschsprachigen Literatur scheint das Konzept allerdings weniger verbreitet zu sein.

Mit dem AWS-Konzept ist auch der Hinweis verbunden, dass zur wissenschaftlichen Sozialisation an der Hochschule nicht nur zählt, die fachspezifische Terminologie zu verwenden, sondern auch, sich generell einer wissenschaftlichen Ausdrucksweise zu bedienen. Das gilt nicht nur für ausländische Studierende, sondern auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache, wie Steinhoff in seinen Textanalysen verdeutlicht. Am Beispiel der Wendung „im Folgenden soll untersucht werden“, die in einem Expertentext verwendet wird, erläutert Steinhoff, dass es sich bei der AWS um eine „umfunktionalisierte“ Alltagssprache handelt, deren Gebrauch erworben werden muss (Steinhoff 2007: 80f.). Die Ausdrücke könnten häufig nicht durch andere Wendungen ersetzt werden. So ist der Ausdruck „soll daher folgend dargestellt werden“, den Steinhoff im Text einer Studentin antrifft, unangemessen.

In Ehlichs Beschreibung der AWS wird bereits die für diesen Beitrag zentrale Frage angesprochen, ob die zur wissenschaftlichen Fachkommunikation verwendeten sprachlichen Mittel fachübergreifend eingesetzt werden oder ob es Unterschiede zwischen den Disziplinen gibt. Ehlich geht davon aus, dass die AWS in den Disziplinen „gleich oder ähnlich“ verwendet wird. Diese Einschätzung wird von Graefen geteilt:

Die Bezeichnung ‚Alltägliche Wissenschaftssprache‘ erfasst, grob gesagt, denjenigen Anteil der für wissenschaftliche Zwecke verwendeten Sprache, der in allen Fächern bekannt, verwendbar und – mehr oder weniger frequent – auch in Gebrauch ist. (Graefen 2000: 191)

Im weiteren Verlauf des Beitrags wird das AWS-Konzept aus den drei genannten Perspektiven betrachtet: der organisatorischen, der linguistischen und der didaktischen. Wie kann das Konzept für die Kursorganisation genutzt werden? Lässt sich das AWS-Konzept aus linguistischer Sicht begründen? Ist es geeignet, um Vermittlungskonzepte zu bekräftigen?

3 Organisation und AWS

Das AWS-Konzept dient häufig als Begründung für eine disziplinübergreifende Sprachvermittlung. Es ist für viele Institutionen nicht einfach, fachlich homogene Lerngruppen zusammenzustellen. Kurse mit Lernenden aus verschiedenen Disziplinen lassen sich demgegenüber einfacher bilden. Man kann einen eigenen Wert darin sehen, für die Sprachvermittlung im Studium disziplinübergreifende Gruppen zu bilden: Die Studierenden erweitern ihren Horizont, indem sie sich mit Themen

aus anderen Disziplinen beschäftigen und sich mit Studierenden aus anderen Disziplinen austauschen.

Als weiterer Aspekt ist zu nennen, dass Sprachlehrkräfte sich oftmals nicht in der Lage sehen, einen Fachfremdsprachenunterricht zu erteilen. Ein allgemeiner Wissenschaftsbezug wirft für die – akademisch ausgebildeten – Lehrkräfte hingegen keine Schwierigkeiten auf.

Das AWS-Konzept ist also eine hilfreiche konzeptionelle Grundlage für die Organisation von Sprachlehrangeboten in der Studienvorbereitung oder in der Studienbegleitung sowohl im Hinblick auf die Gruppenzusammenstellung als auch auf die Eignung der Lehrkräfte. Im Folgenden wird das Konzept aus linguistischer und didaktischer Sicht erörtert.

4 Sprachliche Anforderungen und AWS

Das AWS-Konzept beruht auf der Annahme, dass es sprachliche Mittel gibt, die zur Kommunikation in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen eingesetzt werden. Dass diese Schnittmenge vorhanden ist, wurde nicht als Ergebnis sprachwissenschaftlicher Korpusuntersuchungen formuliert, sondern eher als Hypothese, die begründet wurde, indem auf ausgewählte Beispiele und die akademische Alltagserfahrung verwiesen wurde. So schreibt Ehlich:

Unter Bezug auf konkrete Beispiele [...] und das philosophische Konzept der ‚Alltagssprache‘ [...] wird dem Alltag der Wissenschaft und ihrer Sprache nachgegangen. Deren vielfältige Ausdrücke werden gegenüber der weitgehend allein auf Terminologie fixierten Wissenschaftssprachforschung als eigener Untersuchungsgegenstand benannt. (Ehlich 1999: 114)

Bei den „konkreten Beispielen“ handelt es sich um zwei Texte, einen Auszug aus einem linguistischen Werk von 1980 („Ethnische Identität als Inhalt der Enkulturation“) und einen philosophischen Text von Hegel aus dem Jahre 1830 („Der freie Geist“). Anhand der Beispiele lässt sich das AWS-Konzept erläutern, denn sie illustrieren, dass „wissenschaftliches Arbeiten zentral gebunden ist an jene alltägliche Sprache, die das unumgängliche Verständigungsmittel der ganzen Sprachgemeinschaft ist“ (Ehlich 1999: 7). Die Frage, ob die AWS fachübergreifend verwendet wird oder ob es fachgebundene Unterschiede gibt, wird dabei nicht thematisiert.

Um das AWS-Konzept linguistisch zu begründen, ist es meiner Einschätzung nach nicht ausreichend, auf einzelne Beispiele zu verweisen. Damit bleibt die zentrale Frage unbeantwortet, ob die sprachlichen Elemente disziplinübergreifend verwendet werden oder ob es in verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Ausdrucksformen gibt bzw. ob unterschiedliche Kommunikationsabsichten verfolgt werden.

Der Grundgedanke der AWS, das Vorhandensein typischer sprachlicher Elemente abseits der Terminologie, ist in späteren sprachwissenschaftlichen Untersuchungen aufgegriffen worden. Im Folgenden wird zunächst exemplarisch eine Studie vorgestellt, in der sprachliche Elemente in einer Disziplin beschrieben werden. In einem zweiten Schritt werden Studien vorgestellt, in denen sprachliche Elemente in verschiedenen Disziplinen verglichen werden.

Skrandies (2011) untersucht ein Textkorpus aus der Geschichtsschreibung. Dabei konzentriert er sich ausdrücklich nicht auf die Terminologie, sondern auf Wendungen, die in den Texten zur Realisierung des Metadiskurses verwendet werden. Ihn interessiert, ob man diese Wendungen der AWS zuordnen kann. Seine Vorgehensweise: Er sucht in den Texten nach Wendungen mit „ich“ oder „wir“ als Subjekt oder nach alternativ verwendeten Passivkonstruktionen. Er stellt fest, dass in den betreffenden Sätzen folgende Verben besonders häufig auftreten: „verstehen, festhalten, übersehen, sprechen, erkennen, sagen, fragen, bezeichnen, sehen, nennen“ (Reihenfolge der häufigsten zehn Verben). Typische Wendungen sind etwa: „[x] muss als Reaktion auf [y] verstanden werden“, „unter [x] wird hier [y] verstanden“, „es muss festgehalten werden, dass [x]“, „zusammenfassend ist festzuhalten, dass [x]“. Aus diesen (und anderen) Beobachtungen schlussfolgert Skrandies, dass die Annahme der AWS zutreffe: Fachtexte bestehen nicht nur aus Fachterminologie, sondern auch aus Wendungen, die durchaus „alltäglich“ sind. Offen bleibt angesichts des Designs der Studie notwendigerweise, ob die Wendungen, die in der wissenschaftlichen Geschichtsschreibung verwendet werden, mehr oder weniger frequent auch in anderen Disziplinen anzutreffen sind. Das kann nur bei einem interdisziplinären Vergleich festgestellt werden.

Es gibt weitere Untersuchungen, in denen sprachliche Elemente in wissenschaftlichen Fachtexten abseits der Fachterminologie betrachtet werden (z.B. Graefen 1997, Liu 2012, Paquot; Granger 2012, Parkinson 2011, Pecorari 2009, Steinhoff 2007). In einigen Studien werden auch Texte aus unterschiedlichen Disziplinen berücksichtigt, die Analyse war jedoch nicht darauf ausgerichtet, domänetypische sprachliche Mittel zu beschreiben. Im Folgenden gehe ich auf Studien ein, in denen gezielt Unterschiede erhoben wurden.

Hyland (2008) untersucht ein Korpus aus wissenschaftlichen Texten (Forschungsbeiträge, Abschlussarbeiten) aus vier Disziplinen: Elektrotechnik, Wirtschaft, Sprachwissenschaft und Biologie. Er erhebt, welche Vier-Wort-Kookkurrenzen („four-word bundles“) in den Texten verwendet werden (z.B. „on the other hand“), und stößt auf deutliche Unterschiede zwischen den Disziplinen: Zunächst stellt er fest, dass die Anzahl der signifikanten Vier-Wort-Kookkurrenzen in Texten aus der Elektrotechnik höher ist als in den anderen Disziplinen. Dies legt nach Hyland nahe, dass die Sprache, die in den Texten dieser Disziplin verwendet wird, formelhafter ist. Außerdem beobachtet er, dass in den unterschiedlichen Disziplinen unterschiedliche Vier-Wort-Kookkurrenzen verwendet werden. Dies wird deutlich, als er die 30 am häufigsten beobachteten Kookkurrenzen vergleicht: Nur

vier Verbindungen zählen in allen vier Disziplinen zu den 30 häufigsten. Dies sind: „on the other hand“, „in the case of“, „as well as the“ und „at the same time“. Etwa die Hälfte der Verbindungen war nur in einer Disziplin signifikant häufig.

In einer weiteren Studie untersucht Hyland an einem Korpus mit Texten aus Fachpublikationen aus acht Disziplinen, welche Verben genutzt werden, um Intertextualität herzustellen, also beispielsweise um Zitate und Verweise einzuleiten (1999, 2004). Er stellt zunächst einmal fest, dass Autoren in unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlich häufig auf andere Quellen verweisen. Die nach der Häufigkeit von Verweisen geordnete Liste der untersuchten Fächer lautet: Soziologie, Marketing, Philosophie, Biologie, Sprachwissenschaft, Elektrotechnik, Maschinenbau, Physik (Hyland 1999: 346). Demnach sind bei Fachaufsätzen in den Sozial- und Geisteswissenschaften mehr Verweise anzutreffen als bei Beiträgen aus naturwissenschaftlichen und technischen Disziplinen. Abgesehen von der Häufigkeit unterscheiden sich auch die sprachlichen Mittel, die verwendet werden, um Intertextualität herzustellen (siehe Tab. 1). An der Häufigkeit der verwendeten Verben wird deutlich, dass sich Autoren aus unterschiedlichen Disziplinen unterschiedlicher sprachlicher Mittel bedienen, wenn sie Zitate einleiten oder auf andere Texte verweisen, und dass diese Verweise jeweils andere Funktionen erfüllen. Auf das gesamte Korpus betrachtet wurden die Verben „say“ und „think“ fast ausschließlich in Texten aus philosophischen Fachzeitschriften verwendet. Demgegenüber fanden sich 70 Prozent aller Verwendungen von „use“ in Texten der Elektrotechnik, 82 Prozent aller Verwendungen von „report“ in den technischen Disziplinen. „Argue“ (100 Prozent), „suggest“ (82 Prozent) und „study“ (70 Prozent) wurden überwiegend in den Sozial- und Geisteswissenschaften verwendet.

Tab. 1: Verben zur Redewiedergabe (nach Hyland 1999: 349)

Disziplin	häufigste Verben
Philosophie	say, suggest, argue, claim
Soziologie	argue, suggest, describe, discuss
Sprachwissenschaft	suggest, argue, show, explain
Marketing	suggest, argue, demonstrate, propose
Biologie	describe, find, report, show
Elektrotechnik	show, propose, report, describe
Maschinenbau	show, report, describe, discuss
Physik	develop, report, study

Domänentypische Ausdrucksmuster und Kommunikationsformen sind in weiteren Studien untersucht worden, dabei wurden unterschiedliche Ansätze verfolgt: Gnutzmann; Rabe (2014) führen Interviews mit Wissenschaftlern aus vier Disziplinen durch (Geschichte, Biologie, Maschinenbau, Germanistische Linguistik), die in der Fremdsprache Englisch publizieren. Die Auswertung der Interviews legt nahe,

dass sich die sprachlichen Anforderungen zwischen den Disziplinen unterscheiden. Dies betrifft etwa die vertretenen Genres und Kommunikationsabsichten. Samraj (2008) untersucht die Einleitungen in Masterarbeiten aus drei Disziplinen (Philosophie, Biologie und Linguistik). Sie stellt Unterschiede fest, welche die Präsenz des Autors und die Herstellung von Intertextualität betreffen. Groom (2005) untersucht Textkorpora aus zwei Disziplinen (Geschichte und Literaturwissenschaft) mit Blick auf zwei grammatische Strukturen. Seine quantitative Analyse zeigt, dass die Strukturen in den beiden Disziplinen unterschiedlich oft verwendet werden. Es gibt noch weitere Untersuchungen, in denen thematisiert wird, wie sich der Sprachgebrauch in den Disziplinen unterscheidet, auf die jedoch nicht weiter eingegangen wird (z.B. Bruce 2009, Charles 2003, Gardner; Nesi 2013, Ketabi; Rahavard 2013, Nesi; Gardner 2012, Samraj 2013).

Die Studien zeigen, dass in den Wissenschaftssprachen neben der Terminologie sprachliche Elemente verwendet werden, die man der AWS zurechnen kann. Eher fragwürdig erscheint allerdings die Annahme, dass die sprachlichen Mittel, die in den unterschiedlichen Disziplinen verwendet werden, „mehr oder weniger“ gleich sind. Naheliegender dürfte die Schlussfolgerung sein, dass in unterschiedlichen Disziplinen oftmals unterschiedliche Kommunikationsabsichten verfolgt werden, zu deren Verwirklichung jeweils andere sprachliche Mittel eingesetzt werden. Was diese Feststellung für die Vermittlung von wissenschaftssprachlicher Kompetenz bedeutet, ist Thema des folgenden Abschnitts.

5 Vermittlungskonzepte und AWS

Das AWS-Konzept ist auch als Planungsprinzip des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts herangezogen und zur Rechtfertigung einer disziplinübergreifenden Vermittlung angeführt worden. So erläutern Graefen und Moll: „Die Autorinnen sind der Auffassung, dass es nicht nur sinnvoll, sondern sogar notwendig ist, Deutsch als (fremde) Wissenschaftssprache disziplinübergreifend zu vermitteln“ (Graefen; Moll 2011: 14). Hier zeigt sich noch einmal das Versprechen, eine auf Wissenschaftssprache ausgerichtete Vermittlung sinnvoll als multidisziplinäres Angebot durchführen zu können. Die Vermittlung der sprachlichen Mittel steht im Vordergrund, fachspezifische Besonderheiten können ausgeblendet werden.

Diese Einschätzung wird zum Teil auch von Autoren geteilt, die domänenspezifische sprachliche Unterschiede durchaus anerkennen. So plädiert Carter (2011) für einen Vermittlungsansatz, der sich auf die Besonderheiten von Textarten bezieht. Am Beispiel von Doktorarbeiten erläutert sie:

Yet a thesis from any discipline has a generic quality that distinguishes it not only from a comedy or a tragedy, but from an academic article, book chapter or paper for a taught course. Learning advisors working

across campus are well placed to put emphasis on thesis genre requirements and on how they might be patently met. (Carter 2011: 731)

Demnach sollen in einem fachübergreifenden Unterricht vor allem studienrelevante Textsorten erarbeitet werden.

Es ist wenig überraschend, dass Hyland andere Schlussfolgerungen zieht: „[English for Specific Purposes] must involve teaching the literacy skills which are appropriate to the purposes and understandings of particular academic and professional communities“ (2002: 385). Seiner Ansicht nach ist eine disziplinübergreifende Vermittlung von Wissenschaftssprachen schwierig, weil die Schnittmenge zwischen den Disziplinen zu gering sei. Gemeinsamer Unterricht für Studierende aus verschiedenen Disziplinen wäre demnach nicht effektiv. Seine Forderung: Die Kommunikationsabsichten der jeweiligen Disziplin sollten berücksichtigt und auch die spezifischen sprachlichen Mittel thematisiert werden.

Wie linguistische Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten der Disziplinen beurteilt werden, kann sich also auch auf die Vermittlungskonzepte auswirken. Wenn eine disziplinübergreifende Vermittlung erfolgt, spielen Themen und Inhalte im Unterricht keine große Rolle. Inhalte stellen lediglich den Hintergrund dar, vor dem eine angemessene Verwendung gezeigt und geübt wird, eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Themen ist nicht vorgesehen: „[D]ie Themen und Kontexte der wissenschaftlichen Zitate und Textstellen [sind] vollkommen unwichtig und sogar störend für die Kursteilnehmer“ (Graefen 2000: 199).

Die praktischen Auswirkungen dieses Ansatzes lassen sich in Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien aufzeigen. Besonders konsequent wird der disziplinübergreifende Ansatz im Lehr- und Arbeitsbuch von Graefen und Moll (2011) „Wissenschaftssprache Deutsch: Lesen – verstehen – schreiben“ umgesetzt. Es werden wissenschaftssprachliche Phänomene aufgearbeitet. Inhalte werden dabei zur Illustration verwendet. So werden wissenschaftssprachlich relevante Begriffe eingeführt, indem Fügungen genannt werden, die diese Begriffe enthalten. Anschließend wird das Vorkommen im Textzusammenhang illustriert. Der Inhalt wird nicht weiter thematisiert. Das Vorgehen soll am Umgang mit dem Begriff „Aspekt“ verdeutlicht werden. Zunächst werden folgende Fügungen genannt:

- N ist unter dem Aspekt X wichtig/interessant/auffallend
- N behandelt einen bestimmten Aspekt von D
- ein Thema kann behandelt werden unter inhaltlichen/formalen/historischen/räumlichen Aspekten
- unter dem Aspekt X fällt auf, dass
- ein Aspekt wird durch eine Untersuchung erfasst/eine Methode erfasst (Graefen; Moll 2011: 143)

In einem zweiten Schritt wird ein ausführliches Verwendungsbeispiel genannt. Es handelt sich um einen Text von Ehlich zum Thema „Wissenschaftssprache“, in dem „Aspekt“ mehrmals verwendet wird. Auszug:

Ich habe vier Aspekte unterschieden, in denen Deutsch als Wissenschaftssprache als eine fremde Sprache oder als eine fremde Sprachvarietät erscheinen kann: (1) Deutsch kann eine fremde Wissenschaftssprache sein, sofern eine Wissenschaftssprache selbst, als eigene Varietät einer Sprache, einzelnen Sprechern und Sprechergruppen fremd ist. (Ehlich 2011: 143)

Bei einer disziplinübergreifenden Vermittlung wie in diesem Beispiel muss man notwendigerweise Texte einsetzen, die einer zufällig ausgewählten Disziplin entstammen. Das führt dazu, dass die Lernenden einen anspruchsvollen Text lesen müssen, der allein deshalb thematisiert wird, weil er das sprachliche Phänomen verdeutlicht, das vermittelt werden soll. Es ist nicht vorgesehen, dass sich die Lernenden mit dem Thema des Textes (Wissenschaftssprache) auseinandersetzen, andere Themen wären ebenso möglich. In einem fachspezifischen Unterricht würde man diesen Text vermutlich nur verwenden, wenn sich der Kurs an Studierende der Sprachwissenschaften oder der Germanistik richten würde.

Beim disziplinübergreifenden Ansatz bleibt offen, wie man im Unterricht mit Fragen zum Inhalt umgehen soll. Der Sinn der Aussage „Deutsch kann eine fremde Wissenschaftssprache sein, sofern eine Wissenschaftssprache selbst, als eigene Varietät einer Sprache, einzelnen Sprechern und Sprechergruppen fremd ist“ aus dem Beispieltext erschließt sich möglicherweise nicht beim ersten Lesen. Nachfragen dazu, wem hier eigentlich was fremd ist, sind zu erwarten. Diese Klärung würde man in einem fachübergreifenden Unterricht möglichst kurz halten oder unterbinden. Wenn das Textverständnis aber fehlt, ist es meiner Einschätzung nach schwierig, die Verwendung der sprachlichen Mittel zu verdeutlichen.

In anderen Lehrwerken zur Wissenschaftssprache, in denen ebenfalls eine disziplinübergreifende Vermittlung angeregt wird, werden Kapitel häufig mit einem inhaltlichen Rahmenthema gestaltet. Doch auch dabei steht nicht die Auseinandersetzung mit dem Thema, sondern die Vermittlung von Strukturen, Wendungen und Fertigkeiten im Vordergrund.

Als Beispiel sei auf die im Aufbau befindliche Lehrwerkreihe „Campus Deutsch“ verwiesen. „Campus Deutsch“ besteht aus vier Bänden, in denen jeweils unterschiedliche Fertigkeiten geübt werden: „Lesen“, „Präsentieren und Diskutieren“, „Schreiben“ sowie „Hören und Mitschreiben“. Bei Niederschrift dieses Beitrags lagen die beiden erstgenannten Bände vor (Bayerlein 2014, Bayerlein; Buchner 2013). Der Band „Präsentieren und Diskutieren“ enthält Kapitel zu jeweils einem Thema, wie z.B. „Grippe und Gripeschutzimpfung“. Das Thema bildet aber nur den Hintergrund, um die Lernziele zu erreichen. Im Kapitel „Grippe und Gripeschutzimpfung“ sind dies: Zahlen anschaulich machen, Zahlen präsentieren, Informationen vereinfachen usw. Welche Informationen vereinfacht werden, ist letztlich nicht relevant.

Anders als im Lehrbuch von Graefen und Moll werden in „Campus Deutsch“ also Kapitel mit einem inhaltlichen Rahmenthema gestaltet. Die Problematik, dass

die Inhalte letztlich beliebig sind, ist aber auch in diesem und in anderen Lehrwerken zur Sprachverwendung im Studium anzutreffen.

6 Fazit

In diesem Beitrag habe ich zum Ausdruck gebracht, dass ich eine disziplinübergreifende Vermittlung von Wissenschaftssprache für die zweitbeste Lösung halte. Um meine Argumentation nicht zu schwächen, habe ich dem praktischen Vorteil des disziplinübergreifenden Ansatzes dabei nur wenig Raum beigemessen. Der Vorteil besteht vor allem darin, dass sich mit dem AWS-Konzept ein Unterricht für Kurse mit Lernenden aus verschiedenen Disziplinen begründen lässt. Fachlich heterogene Lerngruppen sind häufig die Realität, daher besteht ein Bedarf an didaktischer Legitimation und Planungshilfen. Erfahrungsgemäß sind viele Lehrkräfte zudem eher bereit, einen Unterricht nach dem AWS-Konzept als einen fachspezifischen Unterricht zu erteilen.

Ich habe mich vor allem mit möglichen Einwänden gegen das AWS-Konzept beschäftigt, zunächst mit der Frage, welche sprachlichen Unterschiede es zwischen den Disziplinen gibt, und anschließend mit den Problemen, die eine disziplinübergreifende Vermittlung mit sich bringen könnte. Ob sich eine disziplinübergreifende Vermittlung aus linguistischer Sicht rechtfertigen lässt, erscheint vor dem Hintergrund der Studienergebnisse zu sprachlichen Unterschieden zwischen wissenschaftlichen Disziplinen fragwürdig. In den disziplinvergleichenden Studien wird deutlich, dass sich die Kommunikationsabsichten, Konventionen und damit auch die sprachlichen Mittel durchaus unterscheiden. Eine spezifische Vermittlung kann auf die Besonderheiten der jeweiligen Disziplin eher eingehen. Ich habe auch deutlich gemacht, dass ich Vermittlungskonzepte, bei denen Themen und Inhalte nur am Rande berücksichtigt werden, für problematisch halte. Eine von Inhalten losgelöste Sprachvermittlung ist meiner Einschätzung nach dem Hochschulkontext nicht angemessen und wenig motivierend. Mein persönliches Fazit lautet daher: Die disziplinübergreifende Vermittlung ist ein gangbarer, aber nicht der optimale Weg und somit nur die zweitbeste Lösung.

In den Beiträgen zum Tagungsschwerpunkt 4 wurden Unterrichtsbeispiele und Studien sowohl zu disziplinübergreifenden als auch zu disziplinspezifischen Vermittlungssituationen vorgestellt. Damit wurde der Realität Rechnung getragen, in der beide Ansätze erfolgreich praktiziert und produktiv genutzt werden.

Literatur

- Bayerlein, Oliver (2014): *Campus Deutsch – Präsentieren und Diskutieren*. München: Hueber.
- Bayerlein, Oliver; Buchner, Patricia (2013): *Campus Deutsch – Lesen*. Ismaning: Hueber.
- Bruce, Ian (2009): Results sections in sociology and organic chemistry articles: a genre analysis. In: *English for Specific Purposes* 28, 105-124.
- Carter, Susan (2011): Doctorate as genre: supporting thesis writing across campus. In: *Higher Education Research & Development* 30, 725-736.
- Charles, Maggie (2003): ‚This mystery ...‘: a corpus-based study of the use of nouns to construct stance in theses from two contrasting disciplines. In: *Journal of English for Academic Purposes* 2, 313-326.
- Dudley-Evans, Tony; St John, Maggie Jo (1998): *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Krusche, Dietrich; Picht, Robert; Bohrer, Kurt-Friedrich (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1993*. München: Iudicium, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *InfoDaF* 26, 3-24.
- Ehlich, Konrad (2000): Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. In: *gl-journal* 1, 1-11.
- Gardner, Sheena J.; Nesi, Hilary (2013): A classification of genre families in university student writing. In: *Applied Linguistics* 34, 25-52.
- Gnutzmann, Claus; Rabe, Frank (2014): ‚Theoretical subtleties‘ or ‚text modules‘? German researchers‘ language demands and attitudes across disciplinary cultures: writing for publication in multilingual contexts. In: *Journal of English for Academic Purposes* 13, 31-40.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der wissenschaftliche Artikel: Textart und Textorganisation*. Frankfurt a.M.; Berlin: Peter Lang.
- Graefen, Gabriele (2000): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wolf, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Materialien Deutsch als Fremdsprache 58. Regensburg: FaDaF, 191-210.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Groom, Nicholas (2005): Pattern and meaning across genres and disciplines: an exploratory study. In: *Journal of English for Academic Purposes* 4, 257-277.
- Hyland, Ken (1999): Academic attribution: citation and the construction of disciplinary knowledge. In: *Applied Linguistics* 20, 341-367.

- Hyland, Ken (2002): Specificity revisited: How far should we go now? In: *English for Specific Purposes* 21, 385-395.
- Hyland, Ken (2004): *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, Ken (2008): As can be seen: lexical bundles and disciplinary variation. In: *English for Specific Purposes* 27, 4-21.
- Ketabi, Saeed; Rahavard, Shaahin (2013): Cultural variations across academic genres: a generic analysis of intertextuality in master's theses introductions. In: *English Language Teaching* 6, 148-159.
- Liu, Dilin (2012): The most frequently-used multi-word constructions in academic written English: a multi-corpus study. In: *English for Specific Purposes* 31, 25-35.
- Nesi, Hilary; Gardner, Sheena (2012): *Genres across the disciplines: student writing in higher education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paquot, Magali; Granger, Sylviane (2012): Formulaic language in learner corpora. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 130-149.
- Parkinson, Jean (2011): The Discussion section as argument: the language used to prove knowledge claims. In: *English for Specific Purposes* 30, 164-175.
- Pecorari, Diane (2009): Formulaic language in biology: a topic-specific investigation. In: Charles, Maggie; Pecorari, Diane; Hunston, Susan (Hrsg.): *Academic writing*. London; New York: Continuum, 91-104.
- Samraj, Betty (2008): A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. In: *Journal of English for Academic Purposes* 7, 55-67.
- Samraj, Betty (2013): Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. In: *Journal of English for Academic Purposes* 12, 299-310.
- Skrandies, Peter (2011): Everyday academic language in German historiography. In: *gfl-journal*, 99-123.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

(Scheinbar) Ähnliche Gegenstände – ähnliche sprachliche Verfahren? Sprachliche Ressourcen der Wissensvermittlung in Mathematik, Physik und Maschinenbau

Arne Krause (Hamburg, Deutschland)

1 Vorbemerkungen

Der Vermittlungsgegenstand ‚Deutsch als fremde Wissenschaftssprache‘ kann grob betrachtet in zwei Teilbereiche unterteilt werden: Die Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache in der Schriftlichkeit auf der einen und die Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache in der Mündlichkeit auf der anderen Seite. Während für den Bereich der Schriftlichkeit von Graefen; Moll (2011) mittlerweile ein empirisch fundiertes Arbeits- und Lehrbuch vorgelegt wurde, das sich in der Praxis bewährt (Kispál 2013), fehlt eine vergleichbare Publikation für den Bereich der Mündlichkeit. Dies hat mehrere Gründe: Zum einen ist die Notwendigkeit eines Arbeits- und Lehrbuches für die Schriftlichkeit unmittelbar evident, weil ein Großteil der abzulegenden Prüfungen im Studium schriftlich erfolgt. Des Weiteren sind schriftliche Daten zumindest auf den ersten Blick wesentlich unkomplizierter zu

erheben als mündliche. Dabei ist auch in den modularisierten Studiengängen die mündliche Wissensvermittlung von unbestreitbar zentraler Bedeutung, woraus sich mindestens ein Bedürfnis nach Förderung der *rezeptiven* Sprachfähigkeiten der Studierenden ableiten lässt.

Bei der Vermittlung von mündlichen Sprachfähigkeiten scheinen DaF-Lehrkräfte insbesondere dann vor größeren Problemen zu stehen, wenn Studierende aus nicht-geisteswissenschaftlichen Studiengängen auf die konkreten sprachlichen Anforderungen vorbereitet werden sollen. Um dieses Problem zu bewältigen, ist es sinnvoll, sich linguistisch mit eben den Fachbereichen zu befassen, die als besonders problematisch oder herausfordernd für die Lehrkräfte betrachtet werden, nämlich den so genannten naturwissenschaftlichen Fachbereichen.

Befasst man sich mit der Wissensvermittlung in den Fachbereichen, die gemeinhin als Naturwissenschaften bezeichnet werden, scheint der erste Gedanke das Eröffnen einer Dichotomie zu sein: Geistes- und Sozialwissenschaften hier, Naturwissenschaften da. Bei näherer Betrachtung zeigt sich aber, dass dies nicht die Lösung für eine Beschreibung und Analyse der Hochschulkommunikation sein kann: Es ist wenig sinnvoll von *den Naturwissenschaften* als Sammelkategorie für die darunter gemeinhin subsumierten Fachbereiche zu sprechen. Denn damit wird impliziert, dass ähnliche Gegenstände behandelt würden, was eine unzutreffende, verkürzte Unterstellung wäre. Deshalb hat sich die differenziertere Bezeichnung ‚MINT‘ ausgeprägt, also Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Es zeigt sich also, dass Naturwissenschaften, im Konkreten sind das unter anderem Physik, Biologie und Chemie, nur ein Teil der MINT-Fächer sind.

Die MINT-Fächer und insbesondere deren mündliche Wissensvermittlung waren bislang eher selten Gegenstand linguistischer Forschung. Wie Jörissen (2013: 16f.) vermutet, ist der Hauptgrund dafür vermutlich nicht zuletzt darin zu sehen, dass für die Analyse zumindest ein Teilverständnis der vermittelten Gegenstände erforderlich ist, die Erschließung der vermittelten Inhalte für fachfremde Wissenschaftler also mit nicht unerheblichem Aufwand verbunden ist. So liegen bislang auch nur einige wenige Arbeiten zur mündlichen Wissensvermittlung von MINT-Fächern an Universitäten vor: Chen (1995) befasst sich mit dem Passiv in Laborpraktika und Vorlesungen in der Chemie, Hanna (2003) mit ingenieurwissenschaftlicher Hochschulkommunikation mit besonderem Blick auf den Einsatz von Grafiken und Visualisierungen und Jörissen (2013) mit mathematischer Wissensvermittlung an einer Schweizer Fachhochschule mit einem dezidiert auf Multimodalität ausgerichteten Forschungsinteresse. Daneben sind aus dem Zusammenhang des euroWiss-Projektes (siehe unten) mehrere Artikel von Thielmann (2014, i. Dr.) zu Maschinenbau, Thielmann; Krause (2014) zur Physik sowie Krause (2015) und Wagner (2014) zur Mathematik entstanden, die Einblicke in und Teilanalysen von mündlicher Wissensvermittlung in MINT-Fächern liefern. Dennoch fehlt nach wie vor eine *transdisziplinär* ausgerichtete Grundlagenforschung im Be-

reich der mündlichen Wissensvermittlung in den MINT-Fächern im Speziellen sowie an der Hochschule im Allgemeinen.

Ziel dieses Artikels soll sein, einen Einblick in die mündliche Wissensvermittlung in einigen MINT-Fächern zu geben und dabei insbesondere der Frage nachzugehen, ob und wenn ja in welcher Form, sprachliche Verfahren zu beobachten sind, die in allen Fachbereichen gleichsam mit demselben Zweck Anwendung finden.

2 Datengrundlage

Die Daten, die diesem Artikel zugrunde liegen und in Auszügen analysiert werden, sind im Rahmen des von der VW-Stiftung geförderten Forschungsprojektes „euro-Wiss – linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung“ erhoben worden. Unter der Projektleitung von Angelika Redder (Hamburg) wurden zwischen 2011 und 2014 an den Projektstandorten Bergamo (Dorothee Heller), Modena (Antonie Hornung) und Chemnitz (Winfried Thielmann) umfangreiche Videographien von universitären Lehrveranstaltungen erstellt. Die Bandbreite der aufgenommenen Veranstaltungsformen reicht von Vorlesungen über Seminare, Übungen, Kolloquien hin zu Praktika. Aufgenommen wurden diese Lehrveranstaltungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften sowie in den MINT-Fächern. Zusätzlich wurden noch alle verfügbaren Begleitmaterialien wie Mitschriften, Skripte, PPTs¹ und Tafelbilder gesammelt und die ganze Untersuchung von Fragebogen-Befragungen und narrativen Interviews flankiert.²

Eine der Thesen des Forschungsprojektes war, dass sich die Wissensvermittlung an deutschen Universitäten durch besondere Formen der Hörerinvolverungen in den Lehr-Lern-Diskursen auszeichnet: Der Status des vermittelten Wissens ist – zumindest in den Geistes- und Sozialwissenschaften – von Beginn des Studiums an kritisch zu hinterfragen, was sich in Kritik-Handeln der Lehrenden äußert, die beispielsweise divergierende Forschungspositionen einander gegenüberstellen oder scheinbar gesicherte Wissensbestände in ihrer Ungesicherheit darstellen. Diese sprachlichen Handlungen können als „eristisches Handeln“ (Ehlich 1993, 1995, Da Silva 2014) bezeichnet werden. Eristisches Handeln wird im Deutschen als Wissenschaftssprache mit Mitteln der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich 1993) realisiert. Wie Ehlich (1993) darlegt, bestehen gerade im Verständnis dieses Teilbereiches deutscher Sprache nicht nur bei DaF-Lernern große Schwierigkeiten,

¹ Mit ‚PPT‘ bezeichne ich den via Beamer projizierten und für die Hörer idealerweise sichtbaren Teil einer digitalen, visuellen Unterstützung. Durch die Schreibung in Majuskeln soll die Abgrenzung zur bloßen Datei geleistet werden, die – in Anlehnung an das am meisten verbreitete Präsentationsprogramm PowerPoint – meist als ‚ppt‘ bezeichnet wird. Siehe ausführlicher hierzu Krause (in Vorb.).

² Siehe für eine ausführlichere Projektbeschreibung Heller et al. (2013) sowie Thielmann; Redder; Heller (2014).

und nicht etwa in erster Linie beim Verstehen von fachsprachlichen Elementen.³ Diese sprachlichen Mittel spielen demzufolge eine zentrale Rolle beim wissenschaftlichen Kritisieren, das Redder (2014b) in Abgrenzung zum alltags sprachlichen Architerm „kritisieren₁“ als „kritisieren₂“ bezeichnet (s. Redder 2014b: 133). Kritisieren₂ muss von Studierenden gelernt und mithin zu diesem Zweck erprobt werden. Der institutionelle Ort für diese studentischen Probehandlungen ist vor allem das Seminar und darin vor allem Sprechhandlungssequenzen. Vorlesungen eignen sich meist nur für ein Vorführen des Kritikhandelns, dennoch gibt es auch in Vorlesungen Beispiele dafür, wie das monologische Sprechen der Dozenten zugunsten von interaktionellen Phasen suspendiert wird, wie Breitsprecher; Redder; Zech (2014) gezeigt haben. Der ganze Phänomenbereich en gros kann mit Redder (2009, 2014a) als „diskursive Wissensvermittlung“, beziehungsweise aus der Perspektive der Studierenden als „diskursives Lernen“ bezeichnet werden und ist ein Kernmoment der Humboldt’schen Tradition der Verbindung von Forschung und Lehre im Sinne von Lernen_L und Lernen_F nach Ehlich (2003) bzw. forschendem Lernwissen und lernendem Forschungswissen nach Redder (2002) an deutschen Universitäten.

Weiterhin war für euroWiss die Annahme leitend, dass es hinsichtlich der diskursiven Wissensvermittlung Unterschiede zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften auf der einen und den MINT-Fächern auf der anderen Seite gebe. In den Geisteswissenschaften hat sich gezeigt, dass dort von Beginn an die Studierenden aktiv in den Seminardiskurs miteinbezogen werden. Damit stellt sich die Frage, wie und ob in den MINT-Fächern das Konzept der diskursiven Wissensvermittlung umgesetzt wird, denn zweifelsohne ist das Kritikhandeln und das eristische Handeln auch in den MINT-Fächern, zumindest in Vorträgen und Artikeln, relevant. Die Problematik ist allerdings, dass es in den MINT-Fächern das Seminar nicht in derselben Form gibt wie in den Geisteswissenschaften. Es ist also zu fragen, wo und ob diskursive Wissensvermittlung ihren Platz in den MINT-Fächern hat.

In den MINT-Fächern sind insbesondere zu Beginn des Studiums vor allem drei Veranstaltungsformen relevant: Die Übung, das (Labor-)Praktikum und die Vorlesung. Diese Formen unterscheiden sich hinsichtlich des turn-takings enorm: In mathematischen und wirtschaftswissenschaftlichen Übungen ist vor allem das Aufgabe-Lösungs-Muster präsent (s. Wiesmann 1999: 45, Wagner 2014), wengleich auch sich zumindest in Mathematik-Übungen die Aufgaben teilweise den Studierenden wie echte mathematische Probleme darstellen (s. Krause 2015). Weiter sind Übungen eng mit Vorlesungen verknüpft, so dass man sagen kann, dass in Übungen das in den Vorlesungen vermittelte Wissen eingeübt werden soll. Die

³ Prägnanter Weise stellt auch der Begriff „Alltägliche Wissenschaftssprache“ insofern ein ausgezeichnetes Beispiel für die von Ehlich benannten Probleme dar, da mit „alltäglich“ nicht auf Wissenschaftssprache allgemein Bezug genommen wird, sondern auf die Elemente der Wissenschaftssprache, die aus der Alltagssprache entnommen sind. „Wissenschaftssprache“ ist mithin nicht gleichbedeutend mit „alltäglicher Wissenschaftssprache“ und schon gar nicht mit „Fachsprache“.

Handelnden sind in Übungen meist wissenschaftliche Mitarbeiter (als Aufgabensteller) und Studierende (als Aufgabenlöser).

In den zu Beginn des Studiums wichtigen Praktika handeln zwar vor allem Studierende sprachlich (s. Chen 1995), die sprachlichen Handlungen sind jedoch in erster Linie Koordinierungshandlungen, die auf Experimentierapparaturen bezogen sind. Es geht mithin nicht um die experimentierend angeeigneten Wissensbestände und auch nicht um diskursives Lernen oder einem Prae davon.

Enorm wichtig sind in den MINT-Fächern, gerade zu Beginn des Studiums, Vorlesungen. Darin handeln in erster Linie die *DozentInnen* sprachlich. Auch wenn es dort in Ausnahmefällen schon zu Beginn des Studiums zu Thematisierungen von aktuellem Forschungswissen kommen kann, wie Thielmann; Krause (2014) gezeigt haben, gibt es keine *systematische* Einbeziehung von Studierenden in Form von Interaktion zwischen DozentInnen und Studierenden. Somit kann man also festhalten, dass es offenbar keine zwingende Relation zwischen dem Status des vermittelten Wissens und der Art der Wissensvermittlung zu geben scheint. Dennoch gibt es auch in MINT-Vorlesungen Formen der Hörerinvolvierungen, die zumindest ein Prae von diskursiver Wissensvermittlung (s. Redder 2014a: 35) sind, indem die Wissensvermittlung in spezifischer Weise auf das Hörerwissen abzielt. Sprachliche Verfahren mit diesem Zweck sollen im Folgenden gezeigt werden.⁴

3 Analysen

3.1 Transkripte und Transkriptionskonventionen

Im Folgenden werden nun vier Transkriptausschnitte von Vorlesungen aus MINT-Fächern analysiert, eine Physik-Vorlesung, zwei Maschinenbau-Vorlesungen und eine Mathematik-Vorlesung. Da auch die Darstellung und Erklärung der vermittelten Inhalte nicht nur erheblichen Aufwand, sondern auch erheblichen (Seiten-)Umfang erfordert, wird dabei aus Gründen der Lesbarkeit sowie aus Platzgründen auf eine umfangreiche Rekonstruktion der Inhalte verzichtet.

Alle im Folgenden abgedruckten Transkripte wurden nach HIAT (Ehlich; Rehbein 1976, 1979) mit dem Partitur-Editor von EXMARALDA (s. Schmidt; Wörner 2009) transkribiert.⁵ Die Transkriptionskonventionen folgen denen in Redder; Heller; Thielmann (2014: 161) nachzulesenden und an Redder; Ehlich (1994: 9ff.) orientierten. Über die dort genannten Konventionen hinaus, wird in den hier verwendeten Transkripten noch auf digitale Rekonstruktionen von Tafelbildern ver-

⁴ Die Analysen können, trotz der im Projekt erhobenen Datenmenge, in diesem Zusammenhang selbstverständlich nur exemplarischen Charakter haben.

⁵ Ein besonderer Dank soll hier unserer studentischen Hilfskraft Franziska Süß ausgesprochen werden, die bei den Transkriptionen maßgeblich mitgewirkt hat.

wiesen. Die Segmentation der Rekonstruktionen wurden nach folgender Zielsetzung angefertigt:

Die Tafelbilder wurden auf Basis der Videodaten digital rekonstruiert und der Sukzession ihrer Entstehung in der Vorlesung folgend segmentiert. Die Segmentierung soll inhaltliche Abschnitte clustern, aber auch größtmögliche Lesbarkeit gewährleisten. (Krause; Thielmann 2014: 73)

Die Sukzession der Entstehung ist in den Transkripten durch die Ziffern in der n^v-Spur vermerkt. Um im Folgenden die Zuordnung der Äußerungen zu erleichtern, wird auf die nummerierten Äußerungen mit #XY verwiesen.

3.2 Transkriptanalyse 1: Physik-Vorlesung

Es handelt sich hier um einen Ausschnitt aus einer Einführungsveranstaltung in die Experimentalphysik. Das vermittelte Wissen kann somit als Grundlagenwissen bezeichnet werden. In der Sitzung ist neben den Studierenden und einem Professor ein Assistent anwesend, dessen Aufgabe darin besteht, Experimente vorzuführen, die mit dem in der Vorlesung vermittelten Wissen in einem engen Zusammenhang stehen. Dieses Vorgehen ist in deutschen Einführungsvorlesungen der Physik nicht unüblich.

In dem folgenden Transkriptausschnitt bereitet der Dozent die Studierenden inhaltlich auf ein ebensolches Experiment vor, das im Anschluss von dem Assistenten vorgeführt wird.

[64]			
Dm1 [v]	^{/70/} mach-ich-weiter- • • Also stellen sich vor, wir hatten ((1,2s)) einen Kondensator.		
Dm1 [nv]	<i>schaut auf seine Notizen</i>		<i>schreibt 8a) an die Tafel</i>
[65]			
Dm1 [v]	^{/71/} ((1,3s)) Kondensator • • aufgeladen ^{/72/} ((2,8s)) mit • • Spannung U. ((1,2s)) Daraus folgt/		
Dm1 [nv]			
[66]			
Dm1 [v]	Wir hatten also • • Oberflächenladungen • Q, • • (hatt ich och stehen), • auf den Platten,		
Dm1 [nv]			<i>zeigt auf die Tafel</i>
[67]			
Dm1 [v]	^{/73/} ((1,4s)) • • also Q. ^{/73/} ((2,1s)) ((1s)) ^{/74/} ((1,4s)) Und wenn wir den		
Dm1 [nv]	<i>schaut auf seine Notizen</i>	<i>schreibt 8b) an die Tafel</i>	
[68]			
Dm1 [v]	jetzt von der Spannungsquelle ab • • klemmen, • • da bleiben die Ladungen drauf. Das		
[69]			
Dm1 [v]	heißt also, im D-Feld kann sich nischt ändern. ^{/75/} ((1,3s)) Also Kondensator		
Dm1 [nv]			<i>schaut an die Tafel</i>
[70]			
Dm1 [v]	aufgeladen • mit Spannung U ^{/76/} ((3,6s)) und • • von Spannungsquelle		
Dm1 [nv]	<i>schaut auf seine Notizen</i>	<i>schreibt 8c) an die Tafel</i>	
[71]			
Dm1 [v]	^{/76/} getrennt. ((4,8s)) • • Das bedeutet nu, • die Ladungen bleiben wie		
Dm1 [nv]	<i>schiebt die Tafel nach oben</i>	<i>schreibt 8d) an die Tafel</i>	
[72]			
Dm1 [v]	^{/77/} sie sind. • • Q bleiben unverändert ((4,8s)) und natürlich D ebenfalls, ((2,3s)) • • weil hier		
Dm1 [nv]			
[73]			
Dm1 [v]	einfach das D Divergenz von diesen/ • von dieser Ladungsdichte ist. ^{/78/} ((2s)) \ominus		
Dm1 [nv]			<i>schaut an die Tafel</i>

Der an dieser Stelle angeschriebene Tafelanschrieb sieht wie folgt aus, es handelt sich um einen Ausschnitt aus einer digitalen Rekonstruktion:

^{8a} Kond aufgeladen mit Sp. U (\bigcap Q <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"> <tr> <td style="border: 1px dashed gray; padding: 2px;">^{8b}</td> <td style="border: 1px dashed gray; padding: 2px;">^{8c}</td> </tr> </table>) und von Sp-Quelle getrennt	^{8b}	^{8c}
^{8b}	^{8c}	
^{8d} → Q bleiben unverändert, D ebenfalls		

Abb. 1: Tafelbild Physik

Beginnend in #70 wird das Experiment im Vorstellungsraum eingeführt, indem die Studierenden explizit dazu aufgefordert werden, sich das Experiment, bzw. hier zunächst genauer den Experimentaufbau, vorzustellen. Teile der Verbalisierung werden parallel dazu angeschrieben. Dabei kann man im Tafelanschrieb sehen,

dass die Ausdrücke ‚Kondensator‘ und ‚Spannung‘ abgekürzt wurden. Darüber hinaus wird die Folge des Aufladens des Kondensators, nämlich das Entstehen einer Oberflächenladung, als physikalische Größe mit Q für elektrische Ladung bezeichnet, hier nur am Rande erwähnt. Dieser Zusammenhang von U und Q wird in #72 mündlich verbalisiert und im Tafelanschrieb mit einem Pfeil gekennzeichnet. Auch hier findet also eine Art Abkürzung im Tafelanschrieb statt, die zudem auch damit zusammenhängt, dass das so Abgekürzte als Teil des curricularen Wissens vorausgesetzt wird. Würde es sich um einen den Studierenden unbekanntem Zusammenhang physikalischer Größen handeln, würde der Zusammenhang wesentlich ausführlicher behandelt, wie sich an anderen Stellen in unseren Daten gezeigt hat. Insbesondere würde eine Herleitung des Zusammenhangs durchgeführt werden.

Im nächsten Schritt des Gedankenexperiments wird die Spannungsquelle abgeklemmt. Der Dozent nimmt dabei den zuvor im Vorstellungsraum etablierten Experimentaufbau als Ausgangspunkt für den nächsten Schritt im Experiment mit der Deixis ‚Jetzt‘ in Anspruch. Dabei zeigt sich ein bemerkenswerter Unterschied zwischen der mündlichen Verbalisierung und dem Tafelanschrieb: Während der Dozent in der Mündlichkeit in der konkreten Situation des Gedankenexperiments verbleibt und in #73 den nächsten Schritt als Prozess („von der Spannungsquelle abklemmen“) darstellt, wird an die Tafel „von Spannungsquelle getrennt“ geschrieben und somit das Resultat des Prozesses festgehalten. Es zeigt sich hier also eine Verbindung zwischen Tafelanschrieb und mündlichen Verbalisierungen, die man in ähnlicher Form auch in weiteren Äußerungen beobachten kann: Aus „da bleiben die Ladungen drauf“ in #73 wird erst „die Ladungen bleiben wie sie sind“ in #76 und abschließend, auch an der Tafel, „ Q bleiben unverändert“ in #77.

Am Ende des oben zitierten Transkriptausschnitts wird aus dem sehr umgangssprachlichen „im D-Feld kann sich nicht ändern“ in #74 „D bleibt ebenfalls unverändert“ in #77.

Somit sind in mehreren Fällen Bearbeitungen von Bezugsäußerungen, die in Tafelanschriebe übergehen, zu beobachten. Es scheint sich bei den Bearbeitungen, die sowohl in der Mündlichkeit als auch auf der Tafel auftauchen, auf den ersten Blick um reformulierende Handlungen, genauer Umformulierungen, im Sinne von Bühlig (1996: 283ff.) zu handeln. Umformulierungen erfolgen jedoch i.d.R. in Sprechhandlungssequenzen, nachdem sich die jeweilige Bezugsäußerung als defizitär für den Hörer herausgestellt hat und dieser dies dem Sprecher deutlich macht – und genau dies scheint hier zu fehlen. Was man hier beobachten kann, ist eine Art der Umformulierungen, die in sprechhandlungsverkettend realisierter Wissensvermittlung in natur- und technikkissenschaftlichen Vorlesungen häufig Anwendung finden und die sich durch eine spezielle Beziehung zu den Bezugsäußerungen aus-

zeichnen.⁶ Der Sprecher *antizipiert* Bewertungen seiner sprachlichen Bezugshandlungen und passt so seine Äußerungen gezielt an das Hörerwissen an. Durch dieses Verfahren wird hörerseitig das mentale Prozessieren der vermittelten Wissensselemente implizit eingefordert.

In diesem speziellen Fall, ist die Beobachtung aber noch durch weitere Aspekte zu erweitern. Die Bezugshandlungen für diese Umformulierungsprozesse sind hier nicht mündliche Verbalisierungen, sondern der Tafelanschrieb selbst, der aus einem für die Studierenden nicht zugänglichen Skript übertragen wird. Die entsprechenden Bezüge zum Tafelbild kann man wie folgt darstellen:

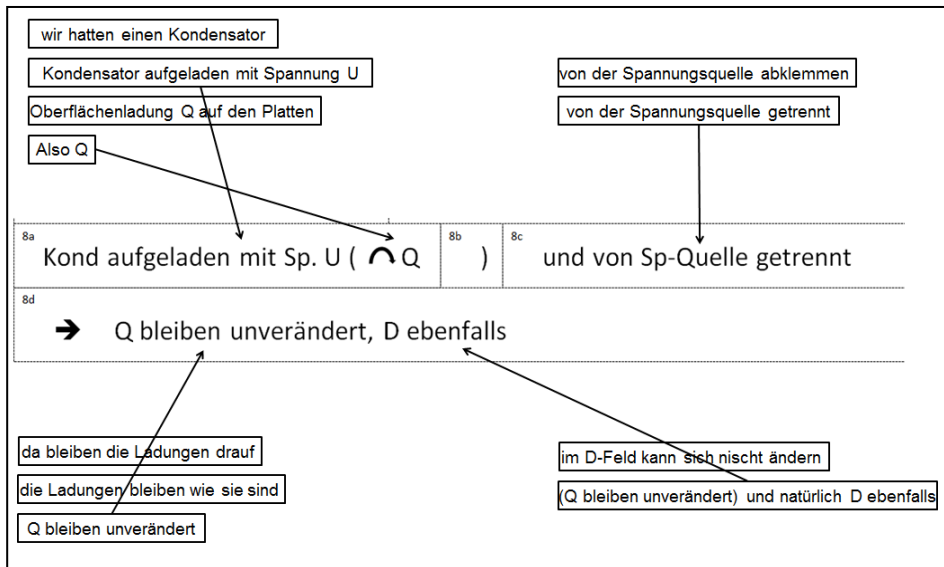


Abb. 2: Tafelbild und Umformulierungen, Physik

Ausgangspunkt für die Wissensvermittlung ist hier also ein Skript, das wiederum die Grundlage für den Tafelanschrieb bildet. Hierfür finden sich in den Videoaufnahmen eindeutige Belege: Es ist wiederholt zu beobachten, dass der Dozent beim Anschreiben an die Tafel innehält und den Anschrieb mit dem Skript abgleicht. Gleichzeitig ist das Skript aber auch die Grundlage der mündlichen Verbalisierungen, so dass man für diesen Ausschnitt in etwa folgende Ablaufstruktur festhalten kann: Zuerst schaut der Dozent in das Skript, um sich seines Plans für die Vorlesung zu vergewissern. Anschließend werden Teile daraus in ein erklärendes Handeln (s. ausf. dazu Hohenstein 2006) eingebettet, das mittels Umformulierungen realisiert wird. Im Anschluss daran werden die Bezugsäußerungen aus dem Skript

⁶ Heller in Vorb. sowie Carobbio in Vorb. zeigen, dass es zumindest in Italien ähnliche Strukturen auch in anderen Fachbereichen gibt. Ein Vergleich von MINT-Fächern und Geistes- und Sozialwissenschaften in Deutschland steht für diesen Zusammenhang noch aus.

an die Tafel angeschrieben, während parallel dazu das Angeschriebene verbalisiert wird. Damit nimmt also nicht eine mündliche Äußerung, sondern eine Äußerung aus dem Skript die Position der Bezugshandlung ein, die sowohl dem antizipiertem als auch curricular vorausgesetztem Hörerwissen angepasst, weil als potentiell defizitär bewertet, wird. Diese Umformulierungen scheinen besonders bei stark kanonisierten Wissensinhalten oder dem Dozenten in schriftlich abgebundener Form vorliegenden Inhalten aufzutreten. In dem vorliegenden Fall ist, wie man sehen konnte, beides zutreffend.

3.3 Transkriptanalyse 2: Maschinenbau-Vorlesung 1

Es handelt sich bei den nächsten beiden Beispielen aus dem Maschinenbau um Ausschnitte aus zwei auf einander folgenden Sitzungen einer BA-Einführungsveranstaltung in die Konstruktionslehre. Es handelt sich hier im Wesentlichen um stark kanonisiertes Wissen. Interessant ist hierbei unter anderem, dass beide Dozenten dieselbe Grafik in der Vorlesung verwenden. Grafiken generell spielen eine immens wichtige Rolle in den MINT-Fächern, wie Hanna (2003) in gezeigt hat. Die hier verwendete Grafik sieht in beiden Fällen zunächst wie folgt aus:

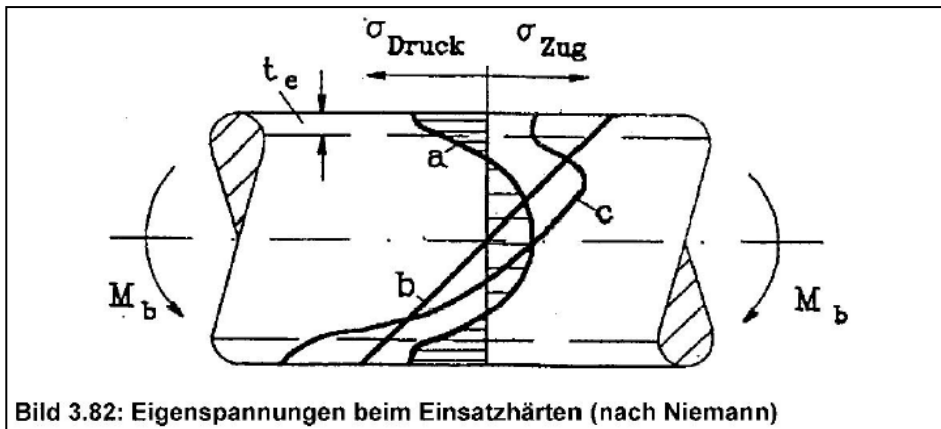


Abb. 3: Grafik Einsatzhärten original

Diese Grafik ist über 30 Jahre alt und findet sich sowohl in der zweiten Auflage von Niemann (1981: 74) als auch in unveränderter Form in der dritten, völlig neu bearbeiteten Auflage von Niemann; Winter; Höhne (2001: 90) sowie in der aktuellsten Auflage (Niemann; Winter; Höhne 2005: 90). Das in der Grafik abgebundene Wissen kann damit als sehr stark kanonisiert betrachtet werden. Die Grafik visualisiert die Überlagerung von Bearbeitungsverfahren in Bauteilen: Wenn die

durch die Linien a und b dargestellten Spannungen sich überlagern, resultiert daraus eine Spannung, die durch die Linie c dargestellt wird.⁷

In dem ersten Transkriptausschnitt wurde der Professor von einem erfahrenen Mitarbeiter vertreten. Dieser hat auf das Curriculum bezogen die Aufgabe, in das Thema einzuführen, also die Grundlagen zu vermitteln.

[9]	
Dm2 [v]	durchgehen ^{/8/} •• Als erstes zu den • werkstofftechnischen Maßnahmen. ((6s)) ^{/9/}
Dm2 [nv]	blättert in seinen
[10]	
Dm2 [v]	Werkstofftechnische Maßnahmen • äh ((2,6s)) sind meist Wärmebehandlungen
Dm2 [nv]	Unterlagen
[11]	
Dm2 [v]	im Härteverfahren, •• ja, die ich dort • einsetze, •• ver/ •• Einsatzhärte (zentrieren) ••
[12]	
Dm2 [v]	und damit ((1s)) äh ((2s)) wird mein Werkstoff verfestigt •• und erhält • bezüglich der
Dm2 [nv]	legt eine OHP-Folie auf
[13]	
Dm2 [v]	Gestaltfestigkeit •• höhere • Werte. /10/ Wir sehen das mal hier •• an diesem Bild. ((2,1s)) Ne, /11/
Dm2 [nv]	
[14]	
Dm2 [v]	ich habe also ((1,5s)) ein • gehärtetes Bauteil. /12/ Sie sehen hier die Einsatzzie/ also die
Dm2 [nv]	zeigt auf die Folie
[15]	
Dm2 [v]	Härtetiefe, die würde bis hier her gehen, das ist die Härtetiefe. /13/ •• Ja und durch das
Dm2 [nv]	
[16]	
Dm2 [v]	Härten •• entsteht ((1,9s)) für •• die Zug-Druckbeanspruchung diese •• Form. /14/ Das heißt,
Dm2 [nv]	
[17]	
Dm2 [v]	ich hab im Randschichtbereich •• hab ich höhere Druck • spannungen •• und •• im
Dm2 [nv]	
[18]	
Dm2 [v]	Mittelbereich hab ich die Zugspannung. /15/ •• Ja, also in der Randschicht, wo ich gehärtet
Dm2 [nv]	

⁷ Siehe dazu ausführlicher Niemann; Winter; Höhne 2005: 89ff.

[19]	
Dm2 [v]	habe, hab ich große • Druckspannungen •• und • in der Mitte hab ich dann einen
Dm2 [nv]	
[20]	
Dm2 [v]	Zugspannungsbereich. • Wenn ich auf dieses Bauteil dann • eine Biegebelastung
Dm2 [nv]	zeigt auf die Folie
[21]	
Dm2 [v]	aufbringe/ •• wenn ich die Biegebelastung aufbringe, •• dann habe ich ja die
Dm2 [nv]	schreibt auf die Folie
[22]	
Dm2 [v]	Biegespannung, •• die Sie ja schon kennen. Also ganz normal die Biegespannung.
Dm2 [nv]	

Der Dozent führt vor diesem Ausschnitt in das Thema ein und beginnt dann mit den „Werkstofftechnischen Maßnahmen“, die er kurz benennt. Anschließend legt er eine Folie auf den Overhead-Projektor auf, die zunächst wie in Abb. 3 gezeigt aussieht. Der Dozent nimmt im weiteren Verlauf keinerlei Modifikationen der Grafik vor, sondern beschränkt sich darauf, die in der Grafik enthaltenen Linien gestrichelt nachzuzeichnen. Um diese Bewegungen nachvollziehbar zu machen, wurden in die Grafik die entsprechenden Stellen nummeriert und in einem Fall eine gedachte, gestrichelte Linie hinzugefügt:

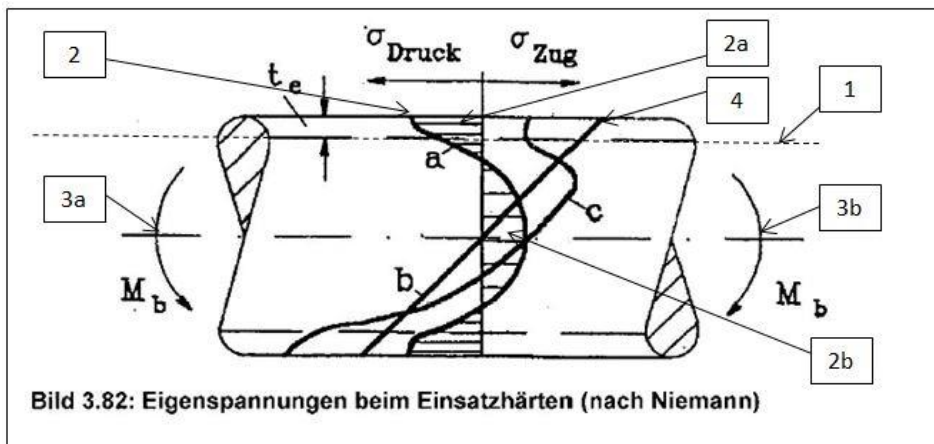


Abb. 4: Grafik Einsatzhärten Dozent 1

Dabei beginnt er mit der sog. Härtetiefe, die durch die gestrichelte Linie (1) gekennzeichnet ist. Der Dozent zeigt auf diese Linie in #12. Anschließend fährt er in #13 die Linie 2 entlang und hebt in #14 bei „im Randschichtbereich •• hab ich höhere Druck •• spannungen“ 2a und bei „in der Mitte hab ich dann einen Zugspannungsbereich“ 2b hervor, indem er die gestrichelten Linien nachfährt. In #16 fährt er die Linien 3a und 3b nach und in #17 die Linie 4, die in der Grafik auch mit b benannt ist.

Man kann sich die Zusammenhänge in etwa so vorstellen, dass die Linie c das Ergebnis aus der Überlagerung der Linien a und b ist. Diese Erklärung wird mittels einer komplexen Form des Umformulierens, also ebenfalls einer reformulierenden Handlung (Bührig 1996), realisiert. Hier nimmt die Grafik, beziehungsweise genauer das in ihr abgegebene, kanonisierte Wissen, die Rolle einer Bezugshandlung ein, die für die Hörer, also hier den Studierenden, potentiell defizitär ist, also in diesem Fall für die Wissensvermittlung ohne die begleitende Umformulierung dysfunktional wäre. Die Erklärung der Grafik wird auf das Hörerwissen zugeschnitten, weil antizipiert wird, dass hier Probleme bestehen könnten. Dieser Gefahr also wird mit der Umformulierung vorgebeugt. Dazu werden weitere Teile der Grafik mit in die mündliche Verbalisierung eingebunden. Was auffällt, ist, dass weder der Zweck noch die konkrete Umsetzung des Härrens verdeutlicht werden, weder vor dem hier abgedruckten Transkriptausschnitt, noch danach.

3.4 Transkriptanalyse 3: Maschinenbau-Vorlesung 2⁸

Der zweite Dozent, ein Professor, hingegen setzt bei der Erklärung der Grafik an einem anderen Punkt an. Es handelt sich hier um eine Wiederholung der Inhalte. Er nutzt die den Studierenden bereits bekannte Grafik, um das von dem Mitarbeiter vermittelte Wissen erneut aufzurufen. Dafür bindet er die Grafik mittels Markierungen darauf ein und stellt starke Bezüge zur beruflichen Praxis her:

[3]		/5/
Dm3 [v]	alles haben -- an der Stelle. • Das hier ist die <u>Biegung</u> und irgendeiner kommt und sagt: •	
Dm3 [nv]		zieht die Linie im Bild farbig nach
[4]		
Dm3 [sum]	stockend	
Dm3 [v]	Marie, • das wird nichts, • hier da geht s • kaputt. Das ist mir zu hoch, ich kann nicht mehr	/6/
Dm3 [nv]		
[5]		
Dm3 [v]	zulassen, sag ich mal, als <u>so</u> viel, • (weil s einfach) nicht sein muss. <u>Was</u> kann	/7/
Dm3 [nv]		markiert im Bild
[6]		
Dm3 [v]	ich tun? Und dann sagt der eine: Marie, da machste halt nur (die Welle mal halb belastet).	/8/
[7]		
Dm3 [v]	Und dann sagt sie: Da kann ich s nicht mehr verkaufen. Und dann kommt ihr, • frisch	/9/
		/10/

⁸ Es handelt sich bei dem folgenden Transkript um einen Ausschnitt, der an anderer Stelle bereits von Thielmann (2014) untersucht wurde. In einem ersten Zugriff auf das Datenmaterial zeigt er darin, wie „[d]ie Überführung der durch eine Graphik repräsentierten abstrakt-physikalischen Wissensbestände in eine fiktive, aber singuläre Handlungskonstellation [realisiert wird; A.K.], indem bestimmte Aspekte der Graphik graphisch hervorgehoben und in einem fiktiven Problemlösungsgespräch diskutiert werden“ (ebd.: 205). Zudem zeigt er, wie eine Begriffserklärung mittels Analogiebildung sprachlich realisiert wird. Ich werde an dieser Stelle die Ergebnisse von Thielmann sporadisch einfließen lassen, mich aber im Wesentlichen auf die in diesem Artikel thematisierten Schwerpunkte konzentrieren.

[8]	Dm3 [v] gebackene Diplomingenieure oder (ja gut ist halt jetzt) Master • • an der Stelle und sagt: _____
[9]	Dm3 [v] Ich hab ne Idee, da könn wir doch mal die Oberfläche härten. Härten, oder was auch _____ ^{/11/}
[10]	Dm3 [v] immer, was man da macht, heißt, dass man <u>Druck</u> eigenspannungen in die Oberfläche _____
[11]	Dm3 [sunl] _____ ^{schnell} Dm3 [v] einbringt. ^{/12/} Hier steht minus • und das ist so und so. • Ich sag das immer so (Schritt ^{/13/} Dm3 [nv] ^{ergänzt ein Minuszeichen, markiert Teile der Welle farbig} _____
[12]	Dm3 [v] führend) leicht, dass Sie mir so meine Herren/ • Wie ist n das Härten? Stellt euch vor, _____ ^{/14/}
[13]	Dm3 [v] primitiv ausgesprochen, der Fahrstuhl ist <u>voll</u> • und da kommt noch einer rein, der nicht _____
[14]	Dm3 [v] ganz so schlank ist. Das ist Härten. • • Und der da reinkommt, der nicht ganz so schlank _____ ^{/15/} ^{/16/}
[15]	Dm3 [v] ist, ist das Kohlenstoffatom, was da in die Oberfläche in das Gitter – habt ihr bestimmt _____ Dm3 [nv] ^{gestikuliert} _____
[16]	Dm3 [v] gehört, wisst ihr besser als ich – was da reinkommt. Das ist drin und schon habt ihr Druck. _____ ^{/17/}

Im Gegensatz zum vorangegangenen Dozenten beschränkt sich der zweite Dozent nicht auf das bloße Zeigen auf die Grafik und das gestische Nachfahren von Linien. Stattdessen zeichnet er sowohl Linien farbig nach und zeichnet auch Zusätzliches in die Grafik ein. Um die Sukzession dieser Ergänzungen nachvollziehbar zu machen, wurde die Abb. 3 abermals digital ergänzt und die Ergänzungen nummeriert:

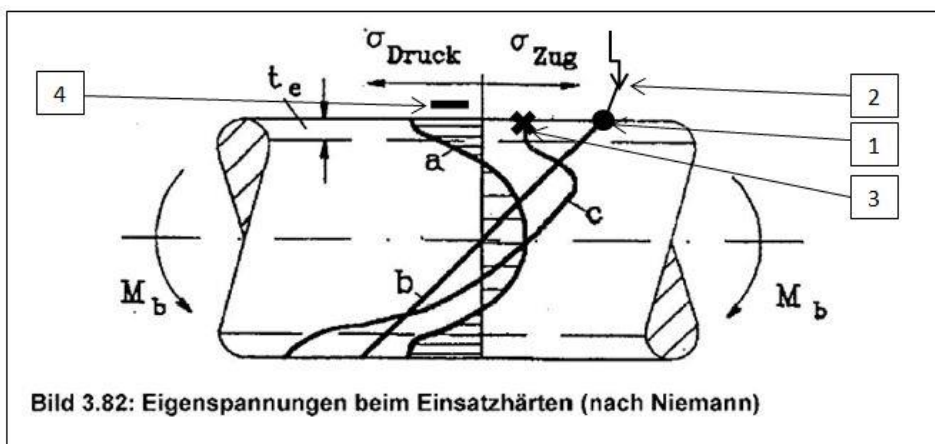


Abb. 5: Grafik Einsatzhärten Dozent 2

Der Dozent beginnt damit, auf der Grafik die Biegung zu markieren, indem er die entsprechende Linie b mit grün nachzeichnet. Bei „hier da geht s • kaputt“ in #5 markiert der Dozent den Punkt 1 sowie den Blitz (2). In #6 bei „so“ wird das Kreuz (3) eingefügt. Anschließend fügt der Dozent in #12 das Minuszeichen ein und zeichnet die Linie a rot nach.

Mit der Äußerung „und irgendeiner kommt und sagt“ in #5 beginnt ein Abschnitt in der Vorlesung, der sich stark von dem unterscheidet, was der andere Dozent gemacht hat. Was man hier beobachten kann, ist, dass der Dozent offenkundig einen Bezug zum technischen Problemlösungsgespräch in einer Firma im Vorstellungsraum etabliert. „Marie“ ist hier Vertreterin einer Firma, die sich auf Härteverfahren spezialisiert hat. In „hier da geht s kaputt“ (#5) werden mittels der Deixis *hier* Verweisobjekt im Vorstellungsraum und Verweisobjekt auf der Folie verbunden. Es wird im weiteren Verlauf eine fiktive Sprechsituation dramatisiert (vgl. Thielmann 2014) und so ein Problemlösungsgespräch simuliert. Gleichzeitig wird auf etwaige finanzielle Belange verwiesen, die für Ingenieure im Berufsleben zu beachten sein werden: Die Maschinenbaustudenten werden als Experten eingeführt, die die Lösung für die Problemkonstellation haben, nämlich das Härten. Das Härten als Verfahren zur Bearbeitung von Werkstoffen ist den Studierenden aus der vorigen Sitzung schon bekannt (s. oben). Der Professor zieht hier jedoch eine Analogie heran, mit der das antizipierte Gewusste bei den Studierenden aktiviert werden soll. Dazu bedient er sich der Gemeinsprache und einer Vorstellung aus der Alltagswirklichkeit (vgl. Thielmann 2014: 201f.). So wird auf mentale Transferprozesse bei den Studierenden abgezielt. Die hier zu findenden Umformulierungen („mal die Oberfläche härten“ (#10), „heißt, dass man Druckeigenspannungen in die Oberfläche einbringt“ (#11), „Der Fahrstuhl ist voll und da kommt noch einer rein, der nicht ganz so schlank ist.“ (#16)) arbeiten genau auf diesem sprachlichen Verfahren: Es wird ein Wissensselement verbalisiert, anschließend fachsprachlich und dann Alltagssprachlich umformuliert. Es sind hier auch andere Formen des Zuschneidens von Wissensselementen auf das Hörerwissen zu beobachten: Es wird eine Szene im Vorstellungsraum aufgebaut, es werden die Hörer direkt angesprochen und es werden Fragen gestellt. Aber dennoch findet keine Interaktion statt, stattdessen liegen ausschließlich Sprechhandlungsverkettungen vor.

Vergleicht man die beiden Transkriptausschnitte aus dem Maschinenbau mit dem aus der Physik, kann man feststellen, dass es zumindest eine gewisse Ähnlichkeit der beobachtbaren sprachlichen Verfahren gibt, indem sie allem Anschein nach den Zweck der Verankerung der neuen Wissensselemente im Hörerwissen erfüllen sollen. In einem letzten Analyseschritt soll nun ein Transkriptausschnitt aus einer Mathematik-Vorlesung betrachtet werden, um herauszufinden, ob dort ebenfalls vergleichbare sprachliche Verfahren Anwendung finden.

3.5 Transkriptanalyse 4: Mathematik-Vorlesung

Bei dem abschließenden Transkriptausschnitt aus einer Mathematik-Vorlesung handelt es sich um eine BA-Vorlesung zur Funktionalanalysis, die etwas später im Studium angesiedelt ist als die zuvor analysierten Vorlesungen. Es handelt sich aber auch in dieser Vorlesung um die Vermittlung von kanonisiertem Wissen im weitesten Sinne.⁹

[154]		/150/	
Dm4 [v]	wählen könn, dass diese Ungleichung erfüllt ist. ((3,7s))		Dann betracht
Dm4 [nv]			<i>schaut auf seine Unterlagen</i>
[155]		/151/	
Dm4 [v]	mer also erstmal die • zwei Fälle, Alpha größer null. • Wie könn wir da diese • •		
Dm4 [nv]			<i>schreibt an die Tafel</i>
[156]		/152/	
Dm4 [v]	Ungleichung umformen • (jetzt)? ((3,5s)) Da erhalt mer also Beta • • muss kleiner gleich		
Dm4 [nv]			<i>schreibt an die Tafel</i>
[157]			
Dm4 [v]	sein ((7,9s))		minus eins durch Alpha ((2,2s)) Stern von x,
Dm4 [nv]			<i>schaut auf seine Unterlagen und an die Tafel schreibt an die Tafel</i>
[158]		/153/	
Dm4 [v]	((2,2s)) plus • • eins durch Alpha • • p • • von x • plus Alpha x null, ((1,1s)) ne. ((7,1s))		
Dm4 [nv]			<i>schaut an die</i>
[159]			
Dm4 [v]	Und • die/ ((1,4s)) diese/ • • diese Summanden könn mer aber jetzt noch umformen,		
Dm4 [nv]			<i>Tafel zeigt an die Tafel</i>
[160]			
Dm4 [v]	das ist ne positive Zahl, • das • • Funktional ist sublinear, • • also könn wir das eins durch		
Dm4 [nv]			
[161]		/154/	
Dm4 [v]	Alpha reinziehen, • • ne. • • Also gleich minus eins durch Alpha, ((1,5s)) g Stern von x • •		
Dm4 [nv]			<i>schreibt an die Tafel</i>
[162]		/155/	
Dm4 [v]	plus ((2,5s)) p • • von eins durch Alpha x • • plus • • x null. ((6,7s)) Und diese Ungleichung		
Dm4 [nv]			<i>schreibt an die Tafel</i>
[163]			
Dm4 [v]	ist erfüllt, ((2,2s)) wenn ((3,7s)) Beta kleiner gleich ist ((3,1s)) ((räuspert sich)) ((1,1s))		
Dm4 [nv]			
[164]			
Dm4 [v]	minus ((1,6s)) F von x ((1,2s)) plus • • p • • von • x • • plus x null, • • für alle x • • aus M		
Dm4 [nv]			
[165]		/156/	/157/
Dm4 [v]	((1,3s)) g Stern. ((1,8s)) Ja? • • Wenn • • diesen Term hier/ ((1,3s)) Das könn mer		
Dm4 [nv]			<i>zeigt an die Tafel</i>

⁹ Es wäre insbesondere hinsichtlich der sehr heterogenen Arten des vermittelten Wissens in den einzelnen Fachbereichen sinnvoll, der Frage nachzugehen, was in den jeweiligen Fachbereichen als „kanonisiertes Wissen“ bezeichnet werden kann.

Der Tafelanschrieb sieht an dieser Stelle wie folgt aus:

1a $\alpha > 0:$	1b $\beta \leq$	1c $-\frac{1}{\alpha}g^*(x) + \frac{1}{\alpha}p(x + \alpha x_0)$	2 $= -\frac{1}{\alpha}g^*(x) + p(\frac{1}{\alpha}x + x_0)$
3 ist erfüllt, wenn $\beta \leq -F(x) + p(x + x_0) \quad \forall x \in M_{g^*}$			

Abb. 6: Tafelbild Mathematik

Das Tafelbild besteht hier sowohl aus Elementen des mathematischen Kalküls als auch aus Elementen der Gemeinsprache die, wie in den vorangegangenen Transkriptausschnitten aus den anderen Fachbereichen auch, eng mit den mündlichen Verbalisierungen des Dozenten verbunden sind. Auch in der Mathematik-Vorlesung bildet ein Skript die Grundlage der Veranstaltung, dem Tafelanschrieb kommt also auch hier eine steuernde Funktion des Vorlesungsgeschehens zu. Die Art und Weise, wie dies geschieht, unterscheidet sich in diesem Fall aber massiv von den zuvor betrachteten Fällen. Der Unterschied besteht darin, dass Teile des mathematischen Kalküls, wie z.B. das Symbol¹⁰ für „kleiner gleich“, versprachlicht werden müssen. Dabei handelt es sich keineswegs um ein Umformulieren; nicht zuletzt deshalb, weil in der deutschen Sprache schlichtweg keine anderen Mittel zur Verfügung stehen, um dies so auszudrücken.

Interessanter sind hier aber die eher unscheinbareren Äußerungsanteile: „Wie könn wir da diese Ungleichung umformen“ (#151), „muss kleiner gleich sein“ (#152), „also könn wir das eins durch Alpha reinziehen, ne“ (#153). Hier wird, anders als in den vorangegangenen Transkriptausschnitten, nicht umformuliert. Stattdessen werden hier mentale Prozesse, genauer mentale, mathematische Operationen, versprachlicht, und zwar während der ganzen Vorlesung. Dabei nehmen die Modalverben eine wichtige Funktion ein. Redder beschreibt diese wie folgt:

Modalverben dienen der Versprachlichung von Modalitäten, die systematisch in der mentalen Vorgeschichte einer Handlung angesiedelt sind und also wesentliche mentale Einschätzungs- und Entscheidungsprozesse vor einer Handlungsausführung betreffen. (Redder 2001: 314)

Bezogen auf den Transkriptausschnitt heißt das, dass sowohl die unmittelbar vorangegangenen mathematischen Operationen als auch generell bekannte mathematische Operationen wie hier das Umformen in die Bearbeitung der aktuellen Problemstellung mit einfließen.

¹⁰ Ausführlicher zu Fragen zum mathematischen Kalkül und der Verwendung von mathematischen Symbolen siehe u.a. O'Halloran (2008).

Im Grunde handelt es sich hier um eine verbale Entschleunigung mentaler Prozesse und damit um ein ähnliches Verfahren, wie ich es an anderer Stelle (Krause 2015) am Beispiel einer mathematischen Übung gezeigt habe. Und genau dies ist ein explizit hörererorientiertes Verfahren der mathematischen Wissensvermittlung an der Universität. Dies wird auch über die versprachlichten Modalitäten deutlich: Das „müssen“ in #152 z.B. ist in der Vorgeschichte dieses Abschnitts etabliert worden. Aus den dort erarbeiteten und in der Problemstellung gegebenen mathematischen Bedingungen, ergibt sich an dieser Stelle das „müssen“.

4 Fazit

Man kann also Folgendes festhalten: In den natur- und technikwissenschaftlichen Vorlesungen wird die Hörerinvolverung an vielen Stellen durch Umformulierungen geleistet. Dabei nimmt der vorgeplante Tafelanschrieb eine besondere Stellung ein, indem er Bezugshandlung der Umformulierungen ist. Genau an dieser Stelle wird das Zuschneiden auf das antizipierte Hörerwissen und somit die vorlesungsspezifische Form der Hörerinvolverung deutlich. Dies konnte sowohl in der Physik als auch im Maschinenbau beobachtet werden. In der Mathematik stellt sich der Fall etwas anders dar: Hier stehen viel stärker mentale Prozesse und weniger einzelne Wissens Elemente im Fokus der dozentenseitigen Verbalisierungen. Der Tafelanschrieb fungiert dabei nicht als Bezugshandlung, sondern als eine Art Gedankenstütze, die es ermöglicht, die mathematischen Denkopoperationen für die Studierenden zu entschleunigen und retrospektiv nachvollziehbar zu machen. Während an den Beispielen aus dem Maschinenbau gezeigt werden konnte, dass Wissensbestände aus dem Alltag herangezogen wurden, um fachliche Inhalte zu verdeutlichen, ist dies in der Mathematik auf universitärem Niveau schlichtweg nicht möglich, weil die behandelten Gegenstände viel zu abstrakt sind. In Physik und Maschinenbau hat man es also mit Repräsentationen der außersprachlichen Wirklichkeit zu tun. Dies gilt natürlich insbesondere für den Maschinenbau, wo es mit Thielmann (2014) gesprochen, um handlungspraktisches und physikalisch informiertes Problemlösen geht: „Die Physik als Leitwissenschaft informiert eine technische Herstellungspraxis, ohne deren Erzeugnisse sie nicht experimentieren, d.h. kein neues Wissen generieren kann“ (Thielmann 2014: 195).

In der Mathematik hat man es nicht mit solchen Repräsentationen außersprachlicher Wirklichkeit zu tun, die Gegenstände der Mathematik sind Gegenstände des Geistes. Was in der hier analysierten Vorlesung passiert, ist im Endeffekt ein der Sprechsituation der Vorlesung angepasstes, gezieltes Nach-Außensetzen von mathematischen Denkopoperationen.

Es gibt also ganz offensichtlich sprachliche Verfahren in den MINT-Fächern, die eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen. Dies hängt jedoch nicht unbedingt mit den vermittelten Inhalten zusammen, sondern vor allem mit den Voraussetzungen der Vermittlungssituation, also beispielsweise auf den Tafelanschrieb bezogen, und mit

dem Status des vermittelten Wissens; die Ähnlichkeit ist also auf einer abstrakteren Stufe anzusetzen. Denn auch in geistes- und sozialwissenschaftlichen Vorlesungen, in denen beispielsweise Terminologie eingeführt wird, wird das Umformulieren genutzt.

5 Ausblick

Es stellt sich abschließend die Frage, welche Schlüsse für den DaF-Bereich gezogen werden können. Die Daten haben gezeigt, dass auch *die* Fachbereiche, die in Verdacht stehen durch rein fachsprachliche Wissensvermittlung gekennzeichnet zu sein, die Gemeinsprache als Ressource zur Erkenntnisgewinnung und Wissensvermittlung benötigen. Somit sind gerade Elemente der alltäglichen Wissenschaftssprache auch hier zu finden. Sicherlich gibt es in allen betrachteten Fachbereichen fachsprachliche Elemente, die gerade auch für DaF-Lerner eine große Hürde darstellen können, insbesondere die Anteile von mathematischer und physikalischer Fachsprache scheinen problematisch zu sein. Dennoch zeigt sich auch in der hier analysierten Mathematik-Vorlesung, dass mitunter enorm wichtige Teile der mündlichen Verbalisierung über die so genannte Formelsprache hinausgehen. Für DaF-Lerner bedeutet das, dass es nicht ausreicht, ausschließlich fachsprachliche Elemente zu lernen, da gerade auch in der Mündlichkeit und gerade auch in den hier nicht untersuchten Lehrveranstaltungsformen wie Übungen und Seminare, in denen mehr auch spontane Verbalisierungen der DozentInnen zu beobachten sind, auch dezidiert alltagssprachliche Elemente für die Wissensvermittlung von großer Bedeutung sind.

Um die rezeptiven Sprachfähigkeiten dahingehend auszubauen, wäre es also sinnvoll, beispielsweise in studienvorbereitenden Kursen auf die Ergebnisse von Forschungsprojekten wie euroWiss zurückzugreifen und die angehenden Studierenden mit der sprachlichen Realität in der Universität zu konfrontieren, beispielsweise in Form von Transkripten. Nach wie vor fehlt ein Lehr- und Arbeitsbuch für DaF-Lerner, das sich, analog zu Graefen; Moll (2011), mit gesprochener Wissenschaftssprache befasst.

Auch bei der Vermittlung von gesprochener Wissenschaftssprache erscheint es sinnvoll, nicht die von Krekeler (2013) für die Vermittlung von Fachsprache geforderte, aber finanziell und praktisch nicht realisierbare Trennung von Lernern aus verschiedenen Fachbereichen vorzunehmen. Ferner ist hier möglicherweise zwischen Fachsprachenaneignung und Aneignung der Alltäglichen Wissenschaftssprache umfangreicher zu differenzieren. Der von Ehlich (1993) geprägte Ausdruck „Alltägliche Wissenschaftssprache“ beansprucht eben nicht, dass alle Bereiche der Wissenschaft ein und dasselbe Vokabular verwenden, sondern dass es *Teile* der Wissenschaftssprache Deutsch gibt, die in allen Bereichen der Wissenschaft von Bedeutung sind und die sich, wie Thielmann (2012) zeigt, im Zuge der Ent-

wicklung des Deutschen zur ausgebauten Wissenschaftssprache eben distinktiv in eine andere Richtung entwickelt haben, als beispielsweise das Englische.

Literatur

- Breitsprecher, Christoph; Redder, Angelika; Zech (= Di Maio), Claudia (2014): ‚So. Jetzt müssen sie kritisch dazu Stellung nehmen.‘ – Zur Vermittlung von Kritik in einer wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesung. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 137-167.
- Bühlig, Kristin (1996): *Reformulierende Handlungen. Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Carobbio, Gabriella (in Vorb.): Zur Verwendung von also und italienischen Entsprechungen in Reformulierungen und Erläuterungen. In: *Akten der Tagung „Deutsch-Italienisch kontrastiv“ (Rom, 14. Februar 2014)*, Frankfurt a.M.: Peter Lang. (Deutsche Sprachwissenschaft International).
- Chen, Shing-lung (1995): *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation. Empirische Analyse von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Da Silva, Ana (2014): *Wissenschaftliche Streitkulturen im Vergleich – Eristische Strukturen in italienischen und deutschen wissenschaftlichen Artikeln*. Heidelberg: Synchron (Reihe Wissenschaftskommunikation Bd. 7).
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre des Deutschen als Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Leo; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: De Gruyter, 325-351.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: De Gruyter, 13-28.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1976): Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT). In: *Linguistische Berichte* 45, 21-41.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979): Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT2): Intonation. In: *Linguistische Berichte* 59, 51-75.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Hanna, Ortrun (2003): *Wissensvermittlung durch Sprache und Bild. Sprachliche Strukturen in der ingenieurwissenschaftlichen Hochschulkommunikation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

- Heller, Dorothee (in Vorb.): Reformulierungen im Lehrdiskurs. Beobachtungen zu deutschen und italienischen Lehrveranstaltungen aus dem euroWiss-Korpus. In: *Akten der Tagung „Deutsch-Italienisch kontrastiv“ (Rom, 14. Februar 2014)*, Frankfurt: Peter Lang. (Deutsche Sprachwissenschaft International).
- Heller, Dorothee; Hornung, Antonie; Redder, Angelika; Thielmann, Winfried (2013): The euroWiss-Project: Linguistic Profiling of European Academic Education (Germany/Italy). In: *EujAL* 1 (2), 317-320.
- Hohenstein, Christiane (2006): *Erklärendes Handeln im Wissenschaftlichen Vortrag. Ein Vergleich des Deutschen mit dem Japanischen*. München: Iudicium.
- Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann.
- Jörissen, Stefan (2013): *Mathematik multimodal. Eine sprachwissenschaftliche Untersuchung kommunikativer Verfahren im Hochschulunterricht*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kispál, Tamás (2013): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache im Germanistikstudium. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 53, 73-83.
- Krause, Arne (2015): Sprachliche Verfahren zur Vermittlung mathematischen Problemlösungswissens in der Hochschule – Exemplarische Analysen mathematischer Übungen. In: Ferraresi, Gisela; Liebner, Sarah (Hrsg.): *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 92. Göttingen: Universitätsverlag, 203-218.
- Krause, Arne (in Vorb.): *Supportive Medien in der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation. Transdisziplinäre Analysen*. (Arbeitstitel der Dissertationsschrift).
- Krause, Arne; Thielmann, Winfried (2014): Physik-Vorlesung: Spintronik. In: Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 73-89.
- Krekeler, Christian (2013): Languages for specific academic purposes or languages for general academic purposes? A critical reappraisal of a key issue for language provision in higher education. In: *Language Learning in Higher Education* 3 (1), 43-60.
- Niemann, Gustav (1981): *Maschinenelemente. Band I: Konstruktion und Berechnung von Verbindungen, Lagern, Wellen*. 2., neubearb. Aufl. Berlin u.a.: Springer.
- Niemann, Gustav; Winter, Hans; Höhne, Bernd-Robert (2001): *Maschinenelemente. Band I: Konstruktion und Berechnung von Verbindungen, Lagern, Wellen*. 3. Aufl. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Niemann, Gustav; Winter, Hans; Höhne, Bernd-Robert (2005): *Maschinenelemente. Band I: Konstruktion und Berechnung von Verbindungen, Lagern, Wellen*. 4. Aufl. Berlin; Heidelberg: Springer.

- O'Halloran, Kay L. (2008): *Mathematical Discourse: Language, Symbolism and Visual Images*. 2. Neuaufl. London; New York: Continuum.
- Redder, Angelika (2001): Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation – Deutsch und Englisch im Vergleich. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 313-300.
- Redder, Angelika (2002): Sprachliches Handeln in der Universität – das Einschätzen z.B. In: Redder, Angelika (Hrsg.): „Effektiv Studieren“. *Texte und Diskurse in der Universität*. OBST Beiheft 12, 5-28.
- Redder, Angelika (2009): Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation. In: Lévy-Tödter, Magnalène; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 17-44.
- Redder, Angelika (2014a): Wissenschaftssprache? Bildungssprache? Lehr-Lern-Diskurs. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 25-40.
- Redder, Angelika (2014b): Kritisieren – ein komplexes Handeln, das gelernt sein will. In: Birkmeyer, Jens; Spieß, Constanze (Hrsg.): *Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innen*. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 61 (2). Göttingen: V+R unipress, 132-142.
- Redder, Angelika; Ehlich, Konrad (Hrsg.) (1994): *Gesprochene Sprache. Transkripte und Tondokumente*. Tübingen: Niemeyer.
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Schmidt, Tim; Wörner, Kai (2009): EXMARaLDA – Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. In: *Pragmatics* 19, 565-582.
- Thielmann, Winfried (2012): Zur Einzelsprachenspezifik wissenschaftlichen Sprachausbaus im gnoseologischen Funktionsbereich von Sprache. In: *Linguistik online* 52 (2), 53-68.
- Thielmann, Winfried (2014): „Marie, das wird nichts“ – sprachliche Verfahren der Wissensbearbeitung in einer Vorlesung im Fach Maschinenbau. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron, 193-206.
- Thielmann, Winfried (2014): Verfahren diskursiver Wissensvermittlung im Fach Maschinenbau: ‚Wenn einmal der Wert eingeführt ist, kriegst du ihn nicht mehr weg‘. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 55-67.

- Thielmann, Winfried; Krause, Arne (2014): „Das wird eben halt beobachtet, aber keiner weiß wie’s funktioniert.“ Zum Umgang mit aktuellem Forschungswissen in der Physik. In: Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 19-34.
- Thielmann, Winfried; Redder, Angelika; Heller, Dorothee (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 7-17.
- Wagner, Jonas (2014): Wissensvermittelnde Verfahren im Fach Mathematik. In: Hornung, Antonic; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 69-92.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: Iudicium.

Deutsch für Wirtschaftsrechtler – ein Praxisbeispiel der Westfälischen Hochschule

Lena Kreppel & Hilke Birnstiel (Gelsenkirchen, Deutschland)

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Sprach- und Schreibförderung von Studierenden an Hochschulen. Er geht der Frage nach, wie Angebote zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenz konzipiert und umgesetzt werden können, welche die zielgruppenspezifischen Voraussetzungen der Studierendenschaft berücksichtigen. Dies soll am Beispiel des Formats *Talente_schreiben* an der Westfälischen Hochschule und seinen fachsprachlichen Kursen für Studierende des Studiengangs Wirtschaftsrecht erläutert werden.¹

Die Westfälische Hochschule mit ihren Standorten in Gelsenkirchen, Recklinghausen und Bocholt sowie dem Studienort Ahaus wurde 1992 als Fachhochschule Gelsenkirchen gegründet. Der bildungspolitische Auftrag der Hochschule liegt

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird das generische Maskulinum verwendet. Die Studierenden des Studiengangs International Business Law and Business Management, die ebenfalls an den Kursen teilnahmen, werden unter dem Studiengang Wirtschaftsrecht zusammengefasst.

darin, durch Lehre und praxisnahe Forschung zur beruflichen Befähigung junger Menschen beizutragen und dabei die Entwicklung der in der Region liegenden Industrie- und Dienstleistungsbetriebe zu unterstützen (vgl. Yilmaz; Kottmann 2013: 297). So ist das Studienangebot vor allem technisch-ökonomisch ausgerichtet: Fast 50 Prozent der über 8.000 Studierenden sind in MINT-Fächern eingeschrieben, weitere 40 Prozent der Studierenden sind wirtschaftsnahen Fächern in Studiengängen wie Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaftsinformatik oder – und auf diesem Studiengang liegt der Fokus dieses Beitrags – Wirtschaftsrecht zuzuordnen.

Im Wintersemester 2013/14 wurden an der Westfälischen Hochschule erstmals fachspezifische Deutschkurse für Studierende des Studiengangs Wirtschaftsrecht durchgeführt. Die Kurse gehörten zum Angebot der Unterstützungsmaßnahmen, die seit Ende 2012 mit dem Projekt Talente_schreiben zur Verbesserung der für den Studienerfolg sowie für den Übergang in den Arbeitsmarkt erfolgskritischen Schriftsprache an unserer Hochschule etabliert werden.² Anders als die meisten bislang existierenden Angebote im Hochschulbereich setzen wir nicht erst am Ende des Studiums bei der Unterstützung von Abschlussarbeiten an, sondern in der Studieneingangsphase, da hier der grundlegende Entwicklungsbedarf auszumachen ist. Talente_schreiben ist Teil der Talentförderung der Westfälischen Hochschule und richtet sich an engagierte und motivierte Studierende, die fachlich gut sind und mit großem Interesse und Zielstrebigkeit studieren, denen für einen erfolgreichen Studienabschluss allerdings das schriftsprachliche Handwerkszeug fehlt. Zur Zielgruppe gehören dabei nicht etwa Studierende, die Deutsch als Fremdsprache lernen, sondern jene, die Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache gelernt haben.

2 Sprach- und Schreibförderung an der Westfälischen Hochschule

In weiten Teilen des Bildungssektors herrscht Konsens über die Bedeutung von schriftsprachlicher Kompetenz sowohl für ein erfolgreiches Studium als auch für einen erfolgreichen Eintritt in den Arbeitsmarkt (vgl. Moll 2003, Göttemann 2008). Schreibfertigkeiten sind als „Kernkompetenzen moderner Industriegesellschaften“ (Grießhaber 2010a: 228) nicht nur karriererelevant, sondern erleichtern den „Zugang zu gesellschaftlichen Schlüsselpositionen“ (Lehnen; Schindler 2008: 230f.).

Für die Arbeit an Schulen und Hochschulen sind Deutschkenntnisse darüber hinaus für die Aneignung fachlichen Wissens von Bedeutung. Hochschullehrer und Ausbilder stellen die direkte Korrelation von Sprachkompetenz und Kompe-

² Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 11PL12050 gefördert. Zu den aktuellen Angeboten von Talente_schreiben siehe: <http://meinentalentförderung.de> (1.06.14); <http://www.w-hs.de/studieren/studienergaenzende-kursworkshopangebote/talente-schreiben-kurse-beratung> (1.06.14).

tenz in naturwissenschaftlichen Fächern her; stellt das sprachliche Wissen doch die Basis für das Verstehen sämtlicher Fächer und Themen dar (vgl. Maßberg 2013: 74). In unterschiedlichen Studien aus dem Schulbereich wurde aufgezeigt, dass die Vermittlung von fachlichen, besonders mathematischen, Kenntnissen von dem Vermittlungserfolg von Deutschkenntnissen abhängig ist (vgl. Griebhaber 2010b: 37f., Chudaske 2012: 176). Auch für ein erfolgreiches Hochschulstudium spielen Deutschkenntnisse eine entscheidende Rolle. Sprach- und Schreibkompetenzen gelten hier als Voraussetzung für Studierfähigkeit und Studienerfolg (vgl. Hoffmann 2010: 9, Kruse 2008: 14). Daher erscheint es sinnvoll, eine strukturierte schriftsprachliche Förderung, die meist mit dem Schulabschluss endet, auch an Hochschulen fortzuführen.

2.1 Die regionale Zielgruppe der Westfälischen Hochschule

Die Studierendenschaft der Westfälischen Hochschule stammt größtenteils aus der Region der jeweiligen Standorte – am Hauptstandort Gelsenkirchen und am Standort Recklinghausen aus dem nördlichen Ruhrgebiet. In diesem Einzugsgebiet stellen Studierende mit Zuwanderungsgeschichte eine relevante Gruppe dar. Der Anteil der Schüler mit Zuwanderungsgeschichte ist im nördlichen Ruhrgebiet – so auch in Gelsenkirchen – generell sehr hoch. In Gelsenkirchen liegt der Anteil von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte der Grundschulen beispielsweise bei über 50 Prozent (vgl. Der Oberbürgermeister der Stadt Gelsenkirchen 2011: 66). Diese Tendenz spiegelt sich auch innerhalb der Studierendenklientel der Westfälischen Hochschule wider: So lag im Jahrgang 2013/14 der Anteil der Studienanfänger mit Zuwanderungsgeschichte am Standort Gelsenkirchen bei knapp 42 Prozent, in Recklinghausen bei 48 Prozent – im Studiengang Wirtschaftsrecht bei 50 Prozent (vgl. Institut für Innovationsforschung und -management 2014).

Das Wissen um den hohen Anteil an Studierenden mit mehrsprachiger Herkunft ist relevant, da Sprachkompetenz ein entscheidender Faktor für die Bildungsunterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte ist. So haben die PISA-Studien Kompetenzunterschiede zwischen Schülern mit mono- und bilingualer Herkunft bzw. von Deutsch als Muttersprache- und Deutsch als Zweitsprache-Lernern in Mathematik und den Naturwissenschaften aufgezeigt und diese mit der mangelnden Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch begründet (vgl. Chudaske 2012: 173). Auch stellen die PISA-Studien im Bereich der Lesekompetenz Schwächen in Grundkenntnissen bei Schülern, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben, heraus (vgl. Schindler; Siebert-Ott 2011: 91). Demnach weisen Jugendliche aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, die innerhalb ihrer Familien die Herkunftssprache sprechen, aufgrund ihrer von deutschen Muttersprachlern abweichenden Sprachkenntnisse geringere Schulerfolge auf (vgl. Boston Consulting Group 2009: 21, 31f.). Parallelen gibt es zum Erfolg eines Hochschulstudiums: Hier zeigen sich Schwächen in der wissen-

schaftlichen Lese- und Schreibkompetenz und auch hier stellen Deutschkenntnisse eine der zentralen Barrieren für den Studienerfolg nichtdeutscher Muttersprachler dar (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011: 10).

Eine weitere regionale Besonderheit der Westfälischen Hochschule stellt die überproportional hohe Anzahl an jungen Menschen aus nichtakademischen Herkunftsfamilien dar (vgl. Yilmaz; Kottmann 2013: 297f.). Eine aktuelle hochschulinterne Erhebung zeigte, dass auch innerhalb der Gruppe der Studienanfänger des Jahrgangs 2013/14 der Anteil an Studierenden aus nichtakademischen Herkunftsfamilien hoch ist: Am Standort Recklinghausen lag der Anteil bei 69 Prozent, am Hauptstandort Gelsenkirchen bei 70 Prozent und am Standort Bocholt bei 66 Prozent (vgl. Institut für Innovationsforschung und -management 2014). Oftmals fehlen in nichtakademischen Herkunftsfamilien akademische Vorbilder, mit der Folge, dass die Allgemeine Hochschulreife deutlich seltener erworben und ein Hochschulstudium seltener aufgenommen wird: Während 77 Prozent der Kinder von Akademikern ein Hochschulstudium aufnehmen, liegt der Anteil von Kindern aus nichtakademischen Herkunftsfamilien bei 23 Prozent (vgl. Middendorff et al. 2013: 11f., 112). Ferner mangelt es an einem Umfeld, das Erfahrungen etwa zum Zugang zu Hochschulen oder die für ein Hochschulstudium notwendigen Sprach- und Schreibkompetenzen weitergibt.

Ein letzter, für die Studierendenschaft der Westfälischen Hochschule spezifischer Aspekt kommt noch hinzu: An Universitäten verfügen über 90 Prozent der Studierenden über ein Voll-Abitur. An Fachhochschulen hingegen haben lediglich 55 Prozent der Studierenden das Voll-Abitur erlangt (vgl. Wolter 2011: 22). Dagegen beträgt der Anteil der Studienanfänger an der Westfälischen Hochschule, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an beruflichen Schulen oder Berufskollegs erworben haben, über 60 Prozent. Die Zugangswege zur Fachhochschule sind generell stark ausdifferenziert, was zur Folge hat, dass auch die Voraussetzungen der Studienanfänger heterogen sind (vgl. Yilmaz; Kottmann 2013: 302). Dies zeigt sich im mathematisch-naturwissenschaftlichen, aber auch im sprachlichen Kompetenzfeld, bringen die unterschiedlichen Ausbildungswege doch ein unterschiedliches Maß an Erfahrungen im schriftsprachlichen Kompetenzbereich mit sich.

Diese besonderen (bildungs-)biografischen Ausprägungen der Studierenden müssen berücksichtigt werden, wenn es darum geht, Sprach- und Schreibfördermaßnahmen an der Hochschule zu etablieren. Denn Bildungsbiografien wirken sich auf den Eintritt in die Hochschule, den Verlauf und Abschluss eines Hochschulstudiums sowie auf den Übergang in den Arbeitsmarkt aus (vgl. Yilmaz; Kottmann 2013).

2.2 Talente_schreiben: Angebote zur Verbesserung der Schriftsprache

Trotz des Wissens um die bildungsbiografischen Besonderheiten der jungen Menschen aus dem nördlichen Ruhrgebiet und um die Schlüsselrolle, welche die

Sprachkompetenz beim Bildungserfolg einnimmt, hat die Vermittlung von schriftsprachlichen Grundkenntnissen noch kaum Eingang in die Sprach- und Schreibangebote an der Westfälischen Hochschulen gefunden. Dies soll sich mit den Angeboten von Talente_schreiben ändern.

Beim wissenschaftlichen Schreiben handelt es sich um eine Kompetenz, die Studienanfänger erst noch erlernen müssen, da wissenschaftliches Schreiben keinen Teil des schulischen Curriculums darstellt (vgl. Kruse 2007: 117f., Moll 2003: 232, Graefen 2001). Doch weisen Hochschullehrer vermehrt auf die mangelnde Beherrschung der deutschen Orthografie und Grammatik – also der Grundkenntnisse – innerhalb der Studierendenschaft hin (siehe z.B. Bethke 2014). Auch belegen Studien aus dem deutschsprachigen Hochschulbereich Schwächen in schriftsprachlichen Grundkenntnissen sowohl bei deutschen Muttersprachlern als auch bei Studierenden, die Deutsch als Zweitsprache gelernt haben (vgl. Romero; Warneke 2012, Grütz 2011, Brinkschulte 2012: 70). Diese Tendenz zeigt sich auch an der Westfälischen Hochschule, wie eine Sprachstandserhebung von 308 Studierenden – eine Auswahl an Studienanfängern aller Studiengänge des Jahrgangs 2013/2014 – hervorbrachte (siehe Abb. 1).

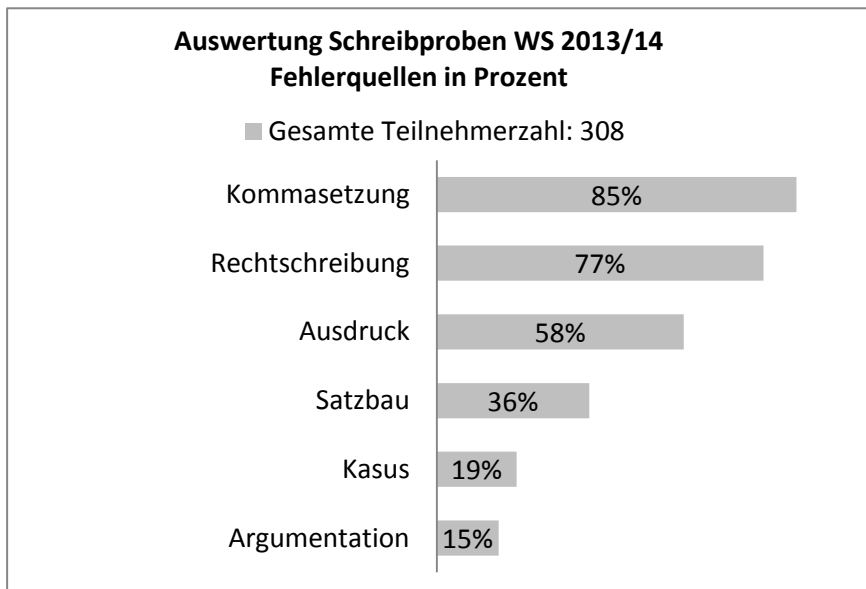


Abb. 1: Auswertung von Schreibproben, Wintersemester 2013/14 (Fehlerquellen in Prozent)

Es handelte sich hierbei um eine Schreibaufgabe auf dem Niveau des Goethe-Zertifikats C2. Während sich Stärken in der Argumentation – eine im Studium essentielle Kompetenz – herauskristallisierten, zeigten sich Schwächen in der

Kommasetzung (in 85 Prozent der Schreibproben), in der Rechtschreibung (in 77 Prozent der Texte), im Ausdruck (58 Prozent) und im Satzbau (36 Prozent).

Generell ist es sinnvoll, jene Bereiche, in denen sich schriftsprachliche Schwächen zeigen, in die Curricula der Sprach- und Schreibangebote an Hochschulen aufzunehmen, um die Studierenden nach ihrem tatsächlichen Bedarf zu unterstützen. So bieten auch einige Hochschulen im Ruhrgebiet ihren Studierenden Kurse an, die über das wissenschaftliche Schreiben hinausgehen.³ Das Konzept der Sprach- und Schreibförderung der Westfälischen Hochschule, wie es seit September 2012 mit dem Format Talente_schreiben vorangetrieben wird, beruht auf zielgruppenspezifischen Angeboten zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenz von Studienanfängern, die folgende drei Aspekte miteinander vereinen:

- Den zielgruppenspezifischen Fokus auf die Studierenden unserer Hochschule mit insgesamt über 40 Prozent aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte und mit über 60 Prozent ohne Allgemeine Hochschulreife zu legen,
- Den inhaltlichen Fokus auf essentielle Grundkompetenzen wie Orthografie und Grammatik, Ausdruck und Satzbau zu legen,
- Den zeitlichen Fokus auf die Studieneingangsphase zu legen, basierend auf dem Wissen, dass es für einen gelungenen Übergang von der Schule in die Hochschule sinnvoll ist, die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen angehender Studierender so früh wie möglich zu fördern. (Vgl. Schindler; Siebert-Ott 2011: 92f.)

Zu den exklusiven Angeboten von Talente_schreiben gehören semesterbegleitende Kurse und Workshops, an denen engagierte und motivierte Studierende im ersten und zweiten Semester auf freiwilliger Basis teilnehmen können. Die Kurse und Workshops decken unterschiedliche Niveaus ab, von Grundkenntnissen der Grammatik und Rechtschreibung über Vertiefungsangebote, fachspezifische Angebote – wie die Kurse für Studierende des Studiengangs Wirtschaftsrecht – sowie Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben bis hin zu speziellen Themen wie dem Verfassen von Motivationsschreiben für Bewerbungen um Stipendien. Ein Kurs zum Schreiben im Studium sollte unserer Meinung nach jedoch nicht ausschließlich das wissenschaftliche Formulieren und Schreiben umfassen, denn eine fehlerhafte Kommasetzung oder Rechtschreibung kann sich beispielsweise negativ auf die Bewertung eines Textes auswirken, unabhängig davon, ob dieser gut strukturiert und angemessen formuliert ist. Vielmehr bedienen wir uns also unterschiedlicher Inhaltsbausteine, um bestmöglich auf den Bedarf der jeweiligen Kursgruppe

³ Nach unserem aktuellen Kenntnisstand (1.06.14) sind darunter die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen, die Workshops zu Grundkenntnissen wie Ausdruck, Kommasetzung und Rechtschreibung anbietet, das Zentrum für Hochschulbildung der Technischen Universität Dortmund mit ihrem Angebot für Deutsch als Zweitsprache-Lerner zum Schwerpunkt Grammatik sowie das Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum mit dem Kurs zum Schreiben einer Hausarbeit in der Zweitsprache Deutsch.

einzugehen. So werden auch in Kursen zum wissenschaftlichen Schreiben Aspekte der schriftsprachlichen Grundkenntnisse wiederholt – meist die Kommasetzung –, wenn sich diese in der jeweiligen Gruppe als Schwäche herausgestellt haben. Daher wird der inhaltlichen Konzeption jedes einzelnen Kurses eine Schreibprobe der Teilnehmenden vorangestellt, auf deren Auswertung die Themenzusammenstellung erfolgt.

In den Kursen und Workshops arbeiten wir in Kleingruppen (4-12 Personen), um eine möglichst individuelle Betreuung zu ermöglichen. An allen drei Standorten bieten wir zudem Sprechstunden zur Sprach- und Schreibberatung an, in der Studierende bei aktuellen Schreibprojekten begleitet werden.

Mit dem Angebot von Talente_schreiben sind die Ziele verknüpft,

- vor dem Hintergrund, dass die Zugangswege zur Hochschule heterogen sind, die Einstiegsvoraussetzungen der Studierenden im schriftsprachlichen Kompetenzbereich zu verbessern;
- neben der Kompetenz des wissenschaftlichen Schreibens auch die schriftsprachlichen Grundkompetenzen zu erweitern;
- den Studienerfolg positiv zu beeinflussen, da die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen oft mit sprachlichen Kenntnissen einhergeht, und
- die Übergänge von der Hochschule in den Arbeitsmarkt zu verbessern.

3 Deutsch für Wirtschaftsrechtler

In juristischen Studiengängen und Berufen handelt es sich bei der deutschen Sprache um das grundlegende Handwerkszeug im Umgang mit dem Recht: Sachverhalte müssen korrekt dargestellt und Ergebnisse nachvollziehbar begründet werden (vgl. Putzke 2012: 23, Schimmel 2012: 1). Lehrende des Faches Rechtswissenschaft kritisieren neben zum Teil geringen Fachkenntnissen und dem Schreib- und Sprachstil der Studierenden auch den Umgang mit fachspezifischen Textsorten (vgl. Mix 2011: 7) und mangelnde Grundkenntnisse der deutschen Sprache (vgl. Schimmel 2012: 106-114). Die große Bedeutung der Sprachkompetenz für das Studium der Rechtswissenschaft zeigt sich auch darin, dass Textsorten und sprachstilistische Besonderheiten in juristischen Lehrbüchern aufgegriffen werden (exemplarisch Putzke 2012, Mix 2011, Schimmel 2012). Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache-Lerner wiederum vermitteln Wortschatzkenntnisse und die grammatischen Merkmale der Rechtssprache (exemplarisch Sander 2004, Simon; Funk-Baker 2006, Schwierskott 2006).

Für die zielgruppenspezifischen Kurse von Talente_schreiben gilt es nun, bedarfsorientierte Kurse zu konzipieren und durchzuführen, welche die Besonderheiten der Zielgruppe der Hochschule, die schriftsprachlichen Anforderungen des juristischen Studiums sowie den sprachlichen Bedarf der jeweiligen Kursgruppe berücksichtigen.

3.1 Schriftsprachliche Anforderungen im Studium der Rechtswissenschaft

Im Studium der Rechtswissenschaften wird die juristische Fachsprache verwendet. Lothar Hoffmann definiert Fachsprache als „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1987: 53). Die juristische Fachsprache schöpft aus dem deutschen Sprachbereich, nur selten sind etwa lateinische Fremdwörter notwendig (vgl. Mix 2011: 64, Simon; Funk-Baker 2006: 31). Eine Schwierigkeit in der juristischen Fachsprache liegt darin, dass gemeinsprachliche Begriffe verwendet werden, die im juristischen Kontext eine spezifische Bedeutung haben (vgl. Mix 2011: 64, Sander 2004: 2). Daher ist das Wissen um die juristische Verwendung alltagsprachlicher Begriffe für eine effektive Fachkommunikation essentiell (vgl. Mix 2011: 64). Ein häufig zitiertes Beispiel für die juristische Semantik sind die Begriffe *Besitz* und *Eigentum*. Anders als in der Gemeinsprache besagen sie als juristische Fachbegriffe, dass sich eine Person in Besitz eines Gegenstandes bereits dadurch befindet, dass sie ihn in den Händen hält. Dies sagt aber nicht aus, dass die Person auch der Eigentümer des Gegenstandes ist (vgl. Mix 2011: 64, Sander 2004: 2).

Als weitere Eigenschaft der Rechtssprache gilt ein wissenschaftlicher Schreibstil, der an einem großen Wortschatz, einem wissenschaftlich präzisen Formulieren sowie den Komponenten Sachlichkeit, Objektivität und Neutralität festgemacht wird (vgl. Mix 2011: 66). Der Anspruch an das präzise Formulieren schließt die korrekte Verwendung der juristischen Terminologien mit ein, appelliert darüber hinaus an die gängigen wissenschaftssprachlichen Prinzipien wie den Verzicht auf Füllwörter, Klischees, Widersprüche, Ungenauigkeiten, Unverständlichkeiten (vgl. Mix 2011: 68ff.), Überflüssiges oder irreführende Formulierungen (vgl. Putzke 2012: 24). Des Weiteren werden Sachlichkeit, Objektivität und Neutralität – beispielsweise durch den Verzicht auf die Ich-Form (vgl. Putzke 2012: 25) – über die Wissenschaftlichkeit hinaus als die „obersten Gebote eines Juristen“ (Mix 2011: 73) aufgeführt.

Zum wissenschaftlichen Schreiben gehört auch ein adäquater Ausdruck, was eine Auseinandersetzung mit der deutschen Grammatik erfordert. Zum einen werden grammatisch korrektes Schreiben bzw. die sichere Beherrschung der deutschen Orthografie und Grammatik als Voraussetzung angesehen (vgl. Mix 2011: 61, Putzke 2012: 8) und dabei explizit auch die Zeichensetzung, Groß- und Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, der Satzbau, Kasus und das Tempus genannt (vgl. Schimmel 2012: 106ff.). Zum anderen werden die Verwendung von Nominal- und Verbalstil sowie von Aktiv- und Passivkonstruktionen, die angemessene Satzlänge sowie die Funktionen von Haupt- und Nebensätzen angesprochen (vgl. Mix 2011: 73ff.). Die Meinung, dass es sich beim juristischen Schreiben um einen umständlichen Stil mit vielen Substantiven und verschachtelten Sätzen handelt, ist weithin verbreitet (vgl. Simon; Funk-Baker 2006: 30).

Eine Besonderheit des juristischen Formulierens liegt in den spezifischen Textsorten des Faches. Generell müssen Juristen in ihren Texten den Leser überzeugen, indem Lösungen argumentativ hergestellt werden. Daher müssen Studierende juristische Argumentationstechniken erlernen (vgl. Pilniok 2009: 394). Eine Textsorte, mit der an deutschen Hochschulen bereits Studienanfänger konfrontiert werden, ist das Gutachten. Um rechtliche Sachverhalte korrekt zu beurteilen, lernen Studierende daher die Gutachtentechnik (vgl. Schimmel 2012: 1). Dabei wird unter Berücksichtigung der besonderen sprachlichen Form ein rechtliches Problem in vier Schritten gelöst, wie an dieser Stelle kurz nach Wieduwilt (2010: 290f.) und Mix (2011: 43) erläutert werden soll.

Der erste Schritt, in dem das mögliche Ergebnis mitgeteilt wird, wirft als Einstieg in das Gutachten eine Frage auf, die es im Folgenden zu überprüfen gilt. Diese hypothetische Ebene muss auch sprachlich verdeutlicht werden. Es folgt darauf eine Begründung: Im zweiten Schritt (Obersatz) werden die Voraussetzungen, die geprüft werden, d.h. die Tatbestandsmerkmale des Gesetzes, als allgemeine Aussage dargestellt, oft in Form einer Definition. Im dritten Schritt (Untersatz) wird der in Schritt zwei festgestellte Sachverhalt mit der allgemeinen Aussage der Rechtsnorm verglichen (Subsumtion). Das im vierten Schritt folgende Ergebnis stellt die Schlussfolgerung aus der vorangegangenen Begründung dar und spiegelt sprachlich den Einstiegssatz wider. Als Beispiel – zit. n. Mix:

E hat eine wertvolle Uhrensammlung. E verstirbt. A ist Alleinerbe. Wer ist Eigentümer der Uhrensammlung geworden?

Das mögliche Ergebnis wird dem Leser mitgeteilt:

1. Schritt: Fraglich ist, ob A Eigentümer der Uhrensammlung des E geworden ist.

Es folgt die Begründung:

2. Schritt: Gem. § 1922 BGB geht mit dem Tode einer Person deren Vermögen als Ganzes auf eine oder mehrere andere Personen (Erbe) über.

3. Schritt: E ist gestorben, und A ist sein Alleinerbe.

Als einzige logische Konsequenz aus obiger Begründung folgt das Ergebnis:

4. Schritt: Somit ist A der Eigentümer der Uhrensammlung geworden. (Mix 2011: 44)

Für die Konzeption und Durchführung von fachsprachlichen Kursen im Studiengang Wirtschaftsrecht deuten die hier skizzierten schriftsprachlichen Anforderungen eines juristischen Studiums bzw. Berufs auf die Notwendigkeit hin, die Ver-

mittlung der schriftsprachlichen Grundkenntnisse, des wissenschaftlichen Schreibens und der Fachsprache am Beispiel von Gutachten zu üben.

3.2 Kurse und Kursinhalte

Im Wintersemester 2013/14 wurden an der Westfälischen Hochschule in Kooperation mit dem Fachbereich Wirtschaftsrecht erstmals fachspezifische Kurse zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenz für Studierende des Studiengangs Wirtschaftsrecht im ersten Semester angeboten. Um den Bedarf der Zielgruppe zu ermitteln, wurden zunächst Einschätzungen und Erfahrungen von Lehrenden über die Stärken und Schwächen der Studierenden eingeholt, die spezifischen schriftsprachlichen Anforderungen des Studiengangs Wirtschaftsrecht an der Westfälischen Hochschule festgehalten sowie Schreibproben von Studienanfänger*innen analysiert.

An der zu Beginn des Wintersemesters 2013/14 durchgeführten Sprachstandserhebung, die oben bereits erwähnt wurde, nahmen 89 Studierende des Studiengangs Wirtschaftsrecht teil. Die Schreibproben wurden nach schriftsprachlichen Stärken und Schwächen untersucht, wobei sich folgende Fehlerquellen zeigten (siehe Abb. 2).

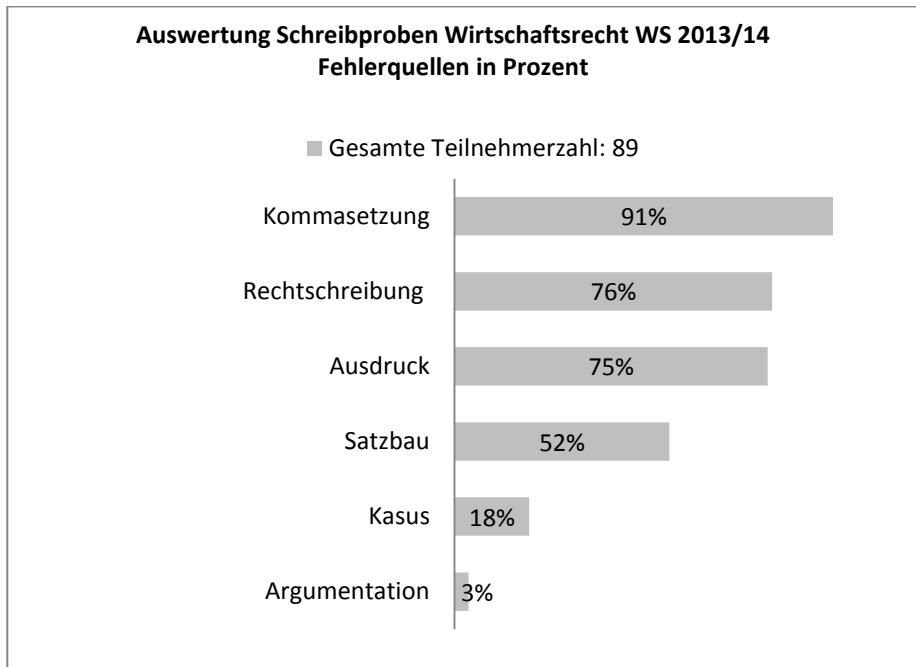


Abb. 2: Auswertung von Schreibproben Wirtschaftsrecht, Wintersemester 2013/14 (Fehlerquellen in Prozent)

In 91 Prozent der Schreibproben fanden sich Schwächen in der Kommasetzung, was in etwa den Ergebnissen der oben genannten, gesamten Sprachstandserhebung entspricht. Auch die Prozentzahl der Texte, in denen sich Schwächen in der Rechtschreibung zeigten (76 Prozent), ist ähnlich jener der allgemeinen Sprachstandserhebung (77 Prozent). Im Vergleich dazu fanden sich in drei Viertel der Texte der Wirtschaftsrechtler Schwächen im Ausdruck – ein Kompetenzbereich, der für das juristische Schreiben ebenfalls von hoher Bedeutung ist – und in über der Hälfte der Texte Schwächen im Satzbau (52 Prozent).

Im Anschluss an die Auswertung der Schreibproben wurden mit den Teilnehmenden Feedbackgespräche über die jeweiligen schriftsprachlichen Stärken und Schwächen geführt sowie individuelle Lernempfehlungen gegeben. Das Angebot wurde von 35 Studierenden wahrgenommen. An den daran anschließenden semesterbegleitenden Kursen, die wöchentlich stattfanden, nahmen 36 Studierende regelmäßig teil. Da in den Kursen von Talente_schreiben in Kleingruppen gearbeitet wird, war ein Kurs für maximal 12 Teilnehmende konzipiert. Die Einteilung der Studierenden in die einzelnen Gruppen wurde anhand der Ergebnisse der Schreibprobe vorgenommen.

Die Bestimmung der Kursinhalte orientierte sich größtenteils an den schriftsprachlichen Anforderungen, die seitens der Lehrenden formuliert wurden. Hier standen vor allem die Arbeit mit dem Gutachtenstil, das Lernen von Lesetechniken, die Wortschatzarbeit sowie das Einüben des juristischen bzw. wissenschaftsprachlichen Formulierens im Vordergrund. Berücksichtigt wurden außerdem Themen, die aus der Auswertung der Schreibproben ermittelt wurden, also Grundkenntnisse wie die Kommasetzung. Im Mittelpunkt stand das Verfassen der Textsorte Gutachten. Am Beispiel der Gutachten wurden einzelne Aspekte der Rechtssprache, der Sprachregeln für einen guten Ausdruck, des präzisen Formulierens, der Grammatik, aber auch der Lesetechniken vermittelt. Diese Themenvielfalt mag zunächst bunt und überfrachtet wirken, doch handelte es sich dabei um Inhalte, die auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnitten waren. Daher wurden nur einzelne, für die jeweilige Gruppe relevante Themen behandelt.

Generell wurden Gutachten, Sachverhalte und Gesetzestexte als Textgrundlagen verwendet, damit sich die Studierenden an die Rechtssprache gewöhnen, sie einerseits verstehen und andererseits lernen, sie anzuwenden. Die Wortschatzarbeit mit juristischen Texten wurde mit populärwissenschaftlichen Texten aus dem Jurabereich ergänzt, etwa in der Auseinandersetzung mit Funktionsverbgefügen (Anklage erheben, Delikte begehen etc.). Den Hinweis, mit populärwissenschaftlichen Texten zu arbeiten, erhielten wir von den Lehrenden, um damit das Interesse der Studierenden am Lesen zu erhöhen. Obwohl die Arbeit mit populärwissenschaftlichen Texten, wie sie häufig im Bereich Deutsch als Fremdsprache üblich ist, im fachsprachlichen Bereich umstritten ist (vgl. Graefen 2001: 196), zeigte sich, dass dies eine sinnvolle Maßnahme war, um den Teilnehmern spezifische Fachbegriffe näherzubringen. Hierbei wurde mit Methoden des Fremdspracherwerbs gearbei-

tet. Die Studierenden wurden dazu angehalten, ein Vokabelheft zu führen, in dem Begriffe, Definitionen und gängige Formulierungen notiert werden sollten (vgl. Mix 2011: 65). Darin sollten auch Begriffe über den Fachwortschatz hinaus aufgeschrieben werden, wie Wörter, die häufig verwechselt werden – etwa der Unterschied von *glaubhaft* und *glaubwürdig*: Aussagen sind glaubhaft, Personen sind glaubwürdig (vgl. Mix 2011: 66). Die regelmäßige Arbeit mit dem Vokabelheft konnte sich in der Unterrichtspraxis jedoch nicht durchsetzen.

Da der allgemeine wissenschaftliche Schreibstil generell als essentieller Teil der Rechtssprache gilt, wurden auch einzelne Aspekte der Wissenschaftssprache eingeübt und dafür Aufgaben aus Lehrwerken zur Wissenschaftssprache verwendet (vor allem Graefen; Moll 2011, Jahr 2011, Esselborn-Krumbiegel 2012, Schade 2009). Hier wurde mithilfe von Übungen zu Nominal- und Verbalstil sowie zu wissenschafts- und umgangssprachlichen Begriffen am Ausdruck gearbeitet. Außerdem wurden Übungen zum präzisen Formulieren durchgeführt. Mit diesen Übungen wurde ein Beitrag dazu geleistet, ein angemessenes Sprachgefühl zu entwickeln.

Die behandelten grammatischen Themen umfassten die Kommasetzung und den Satzbau. Gearbeitet wurde hier mit Material aus der Deutsch- bzw. Deutschals-Fremdsprache-Didaktik. Lesetechniken wurden an Texten zu juristischen Sachverhalten vermittelt und das Verfassen von Gutachten über das Erkennen der Struktur und die Arbeit mit Formulierungshilfen geübt (einen Überblick über Formulierungsbeispiele bietet Schimmel 2012: 31ff.).

Die Abschlussevaluationen zeigten, dass die Teilnehmenden folgende Themen als hilfreich wahrgenommen haben: Übung des Gutachtenstils, Arbeit an grammatischen Schwächen, Übungen zum juristisch präzisen Formulieren und zum Auffrischen der Rechtschreibung. Laut den Evaluationen nahmen die Studierenden die Erkenntnis mit, dass eine präzise Wortwahl von großer Bedeutung ist, dass man sich mehr Zeit beim Schreiben nehmen sollte, dass Deutsch Spaß machen kann, dass die Sprache sehr wichtig für Juristen ist, dass man nicht alleine mit seinen Fragen ist und dass es möglich ist, den Gutachtenstil zu erlernen. Somit verdeutlichen die studentischen Rückmeldungen, dass Unterstützungsangebote dieser Art dankbar angenommen werden und einen positiven Lerneffekt erzielen. Was die Attraktivität der einzelnen Themen unter den Teilnehmenden betrifft, zeigte sich, dass die Studierenden Übungen zum Leseverstehen und zur Wortschatzarbeit – Inhalte, welche die Lehrenden des Studiengangs Wirtschaftsrecht in den Vorgesprächen zur Kursplanung als besonders wichtig herausgestellt hatten – am wenigsten schätzten.

Während des Semesters stand die Lehrkraft in engem Kontakt zu Professoren und Tutoren aus dem Studiengang Wirtschaftsrecht. Dies war notwendig und wichtig, um die Kursinhalte und Materialien mit jenen der Pflichtmodule abzustimmen und sich darüber hinaus fachlich auszutauschen. Im kommenden Wintersemester soll die Kooperation noch weiter ausgebaut werden. So sollen einzelne Sitzungen im Team unterrichtet werden. Dies würde den Studierenden insofern

entgegenkommen, als sie über eine fundierte Sprach- und Schreibförderung hinaus vom fachlichen Wissen und den Erfahrungen ihrer Kommilitonen profitieren können.

4 Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasste sich mit der Sprach- und Schreibförderung, wie sie mit dem Format Talente_schreiben seit Ende 2012 an der Westfälischen Hochschule für Studienanfänger etabliert wird. Das Angebot richtet sich an engagierte und motivierte Studierende, die Deutsch als Muttersprache bzw. Zweitsprache gelernt haben, die fachlich gut sind und mit großem Interesse und Zielstrebigkeit studieren, denen für einen erfolgreichen Studienverlauf allerdings das schriftsprachliche Handwerkszeug fehlt. Anhand des Beispiels von Talente_schreiben und seinen im Wintersemester 2013/14 erstmals durchgeführten fachsprachlichen Kursen für Studierende des Studiengangs Wirtschaftsrecht sollte erläutert werden, wie Angebote zur Verbesserung der schriftsprachlichen Kompetenz konzipiert und umgesetzt werden können, welche die spezifischen Voraussetzungen der Studierenden berücksichtigen.

Das Beispiel Talente_schreiben zeigt, wie eine kontinuierliche Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen auch über den Schulbereich hinaus an Hochschulen fortgeführt werden kann. Da es sich bei der Aneignung von Sprach- und Schreibkompetenzen um einen Prozess handelt, werden die Unterstützungsangebote in der Studieneingangsphase platziert, nicht erst kurz vor dem Verfassen der Abschlussarbeit.

Eine besondere Chance solcher Angebote an Hochschulen ist, spezifische Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln und in Form von Kleingruppenarbeit eine individuelle Betreuung der Teilnehmenden zu gewährleisten. Hier gilt es, die (bildungs-)biografischen Ausprägungen der Studierenden zu berücksichtigen, die etwa aus den regionalen Besonderheiten des Einzugsgebiets bzw. der spezifischen Zielgruppen der Hochschule resultieren. An der Westfälischen Hochschule ist dies der hohe Anteil von Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte, von Studierenden, die ihre Fachhochschulreife an einem Berufskolleg erworben haben sowie von Studierenden aus nichtakademischen Herkunftsfamilien.

Eine Anpassung der Kursinhalte an den Bedarf der jeweiligen Kursgruppe hat an unserer Hochschule zur Folge, dass ein inhaltlicher Fokus des Angebots von Talente_schreiben auf der Vermittlung bzw. Wiederholung und Vertiefung von schriftsprachlichen Grundkenntnissen liegt. Sprachstandserhebungen, die zu Beginn des Semesters mit den potenziellen Kursteilnehmern durchgeführt werden, dienen dazu, die Kursinhalte zu bestimmen. Daher werden bei Bedarf auch in Angeboten zum wissenschaftlichen Schreiben oder zur Fachsprache sprachliche Grundkenntnisse vermittelt. Für die inhaltliche Konzeption von fachsprachlichen Kursen für Studienanfänger im Studiengang Wirtschaftsrecht hatte dies zur Folge,

dass hier schriftsprachliche Grundkenntnisse, wissenschaftliches Schreiben, fachsprachliche Aspekte und das Üben der Gutachtentechnik verknüpft wurden.

Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass Studierende so früh wie möglich und kontinuierlich für die Bedeutung schriftsprachlicher Kompetenz im Studium sensibilisiert werden sollten, um sie optimal unterstützen zu können.

Literatur

Bethke, Hannah (2014): *Studenten können keine Rechtschreibung mehr*. (<http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/campus/sprachnotstand-an-der-uni-studenten-koennen-keine-rechtschreibung-mehr-12862242.html>) (1.06.14).

Boston Consulting Group (2009): *Standortfaktor Bildungsintegration. Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund entscheidend für Standort Deutschland*. (<http://www.bcg.de/documents/file50243.pdf>) (1.06.14).

Brinkschulte, Melanie (2012): Akademisches Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch. In: Draheim, Kristin; Liebetanz, Franziska; Vogler-Lipp, Stefanie (Hrsg.): *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 59-81.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): *Hochschulen als Orte der Integration*. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf?__blob=publicationFile) (1.06.14).

Chekhouni, Heysem; Christmann, Rolf (1997): Zur Gestaltung von Übungen im studienfachbezogenen Fachsprachenunterricht für Studierende der Ingenieurwissenschaften. In: Wolf, Armin; Blei, Dagmar (Hrsg.): *DaF für die Zukunft. Eine Zukunft für DaF!* Materialien Deutsch als Fremdsprache 44. Regensburg: FaDaF, 159-167.

Chudaske, Jana (2012): *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Les-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Der Oberbürgermeister der Stadt Gelsenkirchen (2011): *Lernen ist Zukunft – Bildungsbiographien gemeinsam gestalten. 1. Gelsenkirchener Bildungsbericht 2011 – Analysen, Trends, Weiterentwicklung*. (http://www.gelsenkirchen.de/Applikationen/Scoop/Foto/Gelsenkirchen/PresseInfo/PI1811%20-%20GE_Bildungsbericht_low.pdf) (21.07.14).

Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): *Richtig wissenschaftlich schreiben*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Göttemann, Udo (2008): Sprachkompetenz – Bedeutung und Realität in der Berufsausbildung. In: *bwp – Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Spezial 4, Fachtagung 17. (http://www.bwpat.de/ht2008/ft17/goettemann_ft17-ht2008_spezial4.pdf) (1.06.14).

- Graefen, Gabriele (2001): Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In: Wolf, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Materialien Deutsch als Fremdsprache 58. Regensburg: FaDaF, 191-210.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Grießhaber, Wilhelm (2010a): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228-238.
- Grießhaber, Wilhelm (2010b): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl. Tübingen: Narr, 37-53.
- Grütz, Doris (2011): Deutschkompetenzen von Studienanfängern für das Lehramt im interindividuellen Vergleich. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 137-156.
(http://www.phzh.ch/dotnetscripts/MAPortrait_Data/146004/24/Gr%C3%BCtz%20in%20Rothstein%20%28Hg%29.pdf) (1.06.14).
- Hoffmann, Lothar (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hoffmann, Monika (2010): *Deutsch fürs Studium. Grammatik und Rechtschreibung*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Institut für Innovationsforschung und -management (2014): *ProStudi: Auswertung der Kohorte WS 13/14: Anteile der Studierenden mit Migrationshintergrund und aus Akademikerhaushalten*. Hochschulinterne, unveröffentlichte Statistik. Bochum.
- Jahr, Silke (2011): *Wissenschaftsdeutsch: Ein Lehrwerk für DaF. Argumentationsstrukturen, Sprachhandlungen, Ausdruck von Emotionen*. Berlin: Booksbaum.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen? In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, 117-143.
- Kruse, Otto (2008): *Keine Angst vorm leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. 12. Aufl. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lehnen, Katrin; Schindler, Kirsten (2008): Schreiben in den Ingenieurwissenschaften. Anforderungen, Bedingungen, Trainingsbedarf. In: Niemeier, Susanne; Diekmannshenke, Hajo (Hrsg.): *Profession & Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 229-247.
- Maßberg, Wolfgang (2013): Qualifizierung zukünftiger Fachkräfte für mittelständische Unternehmen. In: Otmar, Franz (Hrsg.): *Fachkräftemangel im deutschen Mittelstand und Integration*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, 70-79.

- Middendorff, Elke; Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas; Kandulla, Maren; Netz, Nicolai (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012*. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (http://www.bmbf.de/pub/wsldsl_2012.pdf) (1.06.14).
- Mix, Christine (2011): *Schreiben im Jurastudium*. Paderborn: Schöningh.
- Moll, Melanie (2003): Komplexe Schreibsituationen an der Hochschule. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes: Propädeutik des Wissenschaftlichen Schreibens/ Bologna-Folgen 2-3*, 232-249.
- Pilniok, Arne (2009): h.M. ist kein Argument – Überlegungen zum rechtswissenschaftlichen Argumentieren für Studierende in den Anfangssemestern. In: *Juristische Schulung* 5, 394-397.
- Putzke, Holm (2012): *Juristische Arbeiten erfolgreich schreiben*. 4. Aufl. München: Beck.
- Romero, Alejandro; Warneke, Felix (2012): Erfassung von Schreibkompetenzen an der Hochschule – Vergleichende Beobachtungen bei monolingualen und nicht-monolingualen Sprechern des Deutschen. In: Preußler, Ulrike; Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 219-234.
- Sander, Gerald G. (2004): *Deutsche Rechtsprache*. Basel: Francke.
- Schade, Günter (2009): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften: Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel*. 13. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Schimmel, Roland (2012): *Juristische Klausuren und Hausarbeiten richtig formulieren*. 10. Aufl. München: Vahlen.
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott, Gesa (2011): Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufliches Schreiben. In: Krafft, Andreas; Spiegel, Carmen (Hrsg.): *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 91-110.
- Schwierskott, Ewa (2006): *Deutsche juristische Fachsprache in Übungen*. Warszawa: Beck.
- Simon, Heike; Funk-Baker, Gisela (2006): *Einführung in das deutsche Recht und die deutsche Rechtsprache*. 3. Aufl. München: Beck.
- Wieduwilt, Hendrik (2010): Die Sprache des Gutachtens. In: *Juristische Schulung* 4, 288-292.
- Wolter, Andrä (2011): *Die Öffnung der Hochschulen in Deutschland*. Vortrag auf der Tagung „Hochschulen öffnen ...“ Hochschulrektorenkonferenz (HRK) – Projekt nexus, 08.06.2011, Berlin. (http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/Tagung-nexus-Hochschulen-oeffnen-Wolter_03.pdf) (1.06.14).
- Yilmaz, Suat; Kottmann, Marcus (2013): Der Übergang von der Schule zur Hochschule – Eindrücke aus der Talentförderung. In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster u.a.: Waxmann, 297-303.

Das sprachliche Handlungsfeld „Deutsch im Studium“ im Kontext der Diskussion um „Bildungssprache“

Silvia Demmig (Leipzig/Jena, Deutschland)

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag ist die schriftliche Form eines Vortrags, der bei der Tagung als Diskussionsgrundlage gedient hat. Daher hat die Schriftform einerseits berichtenden, andererseits auch kommentierenden Charakter. Die Kommentare beruhen sowohl auf Forschungsergebnissen als auch auf langjährigen Erfahrungen aus dem Berufsfeld.

2 Schule – Studienvorbereitung – Studium: Bildungssprache oder Wissenschaftssprache?

Im Kontext der neueren Diskussion um den Begriff „Bildungssprache“ ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf das Handlungsfeld DSH-Vorbereitung und Deutsch

im Studium. Anstatt die Bereiche Schule – Studienvorbereitung – Studium als abgegrenzte Gebiete zu betrachten und jeweils unterschiedliche sprachliche Handlungsfelder anzunehmen, wäre es sinnvoll, hier ein Kontinuum zu sehen. Da jedoch die Forschung in den drei genannten Handlungsfeldern aus ganz unterschiedlichen Fachgebieten kommt und von unterschiedlichen Bezugswissenschaften beeinflusst wird, sind sowohl die Terminologie als auch die didaktischen Implikationen nicht kongruent. Im Folgenden wird ein kurzer Überblick der Begriffsdiskussion gegeben.

Im Bereich der Schule hat sich der Begriff „Bildungssprache“ durchgesetzt:

„Bildungssprache“ ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation. (Gogolin; Lange 2010: 9)

Für den Bereich der Studienvorbereitung und für das Studium sind die Begriffe der „Wissenschaftssprache“ und der „alltäglichen Wissenschaftssprache“ etabliert:

Die alltägliche Wissenschaftssprache ist, als ein ausgearbeitetes Präsuppositionensystem für die Kommunikation in allen wissenschaftlichen Zusammenhängen, eine Substruktur der Sprache, die im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ zu vermitteln ist. [...] Insofern ist der Erwerb der alltäglichen Wissenschaftssprache eine unumgängliche Vorschule der Wissenschaft. Sie gehört zu einer späten Etappe dessen, was Vygotskij „Begriffsbildung“ in dem von ihm beschriebenen Sinn nennt. (Ehlich 1994: 347-348)

Der Begriff der Fachsprache wird selbstverständlich sowohl für den Bereich der Schule als auch für den Bereich der Studienvorbereitung und des Studiums verwendet. Nach Hoffmann ist Fachsprache „die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich abgrenzbaren Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Hoffmann 1985: 53, zitiert nach Roelcke 2010: 15). Bildungssprache enthält fachsprachliche Elemente „und zwar vor allem im Bereich der Terminologie – dem besonderen Wortschatz der Unterrichtsfächer“ (Gogolin; Lange 2010: 12). Mit steigendem Grad an Spezialisierung steigt der Anteil an Fachsprache:

In den meisten Unterrichtsfächern, beispielsweise der Mathematik und der Chemie, steigt nach Leisen (1999) der Anteil an Fachsprache von Klassenstufe zu Klassenstufe an. Gleichzeitig wird die Unterrichtskommunikation zunehmend von fachsprachlichen Elementen und fachspezifischen Inhalten bestimmt. (Eckhardt 2008: 71)

Ausgehend von dieser Betrachtungsweise wäre die Kontinuität von der Schule über die Studienvorbereitung bis hin zum Studium durchaus mit dem zunehmenden Anteil an Fachsprache zu beschreiben.

Für die Begriffe Bildungssprache und Wissenschaftssprache kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass sie ein und dasselbe Phänomen bezeichnen. Die beiden Begriffe sind ebenso wenig als Bezeichnungen für die jeweilige Ausprägung desselben Phänomens auf unterschiedlichen Bildungsstufen (Schule -> Bildungssprache, Hochschule -> Wissenschaftssprache) zu verstehen. Redder zeigt auf, dass die Begriffe aus unterschiedlichen Herangehensweisen resultieren: „Wissenschaftssprache“ hat die Qualität einer funktionalen *Erklärungskategorie*. Demgegenüber ist Bildungssprache eine reine *Beschreibungskategorie* von recht hoher Vagheit.¹ Das Verhältnis der beiden Termini² sieht sie nicht als ein Verhältnis von „systematischen Entwicklungsstufen oder Hierarchiebeziehungen“ und folgert daher: „Wir werden also kategorial keine Ableitungsrelationen erwarten dürfen“ (Redder 2014: 26). Sie schlägt vor, den aus ihrer Sicht weniger brauchbaren Begriff der Bildungssprache auch im schulischen Bereich durch den Begriff der Wissenschaftssprache zu ersetzen (Redder 2014: 31f.).

Die Frage um die Begriffsverwendung, die Redder eindrucksvoll analysiert und diskutiert, zeigt besonders deutlich, wie weit die beiden Betrachtungsweisen, die hinter den Begriffen „Bildungssprache“ und „Wissenschaftssprache“ stehen, voneinander entfernt sind. Die Forschung zur Zielgruppe der Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache³ in den deutschen Schulen befasst sich hauptsächlich mit der Frage der Benachteiligung dieser Gruppe und damit, wie sprachliche Förderung gestaltet werden kann, um diese Benachteiligung auszugleichen. Die Schul- und Bildungssprache wird dabei in ihrer gesellschaftspolitischen Funktion der Ausgrenzung und Machtausübung betrachtet (vgl. Fürstenau; Niedrig 2011). Dieser Aspekt, der im Begriff „Bildungssprache“ automatisch mitgedacht wird, ist in der neutraleren Bezeichnung „Wissenschaftssprache“ nicht enthalten. Insofern würde der Diskurs um Bildungssprache möglicherweise entpolitisiert, wenn stattdessen von Wissenschaftssprache die Rede wäre.

Um jedoch die sprachliche Entwicklung von jungen Menschen über die Übergänge zwischen Schule und Hochschule, bzw. Schule, Studienvorbereitung und Hochschule hinweg betrachten, erforschen und sinnvoll fördern zu können, ist es unerlässlich, eine gemeinsame Sprache zu finden. Das Symposium „Kompetenzprofile Deutsch als fremde Bildungssprache“⁴ verfolgte diesen Ansatz. Ein Beitrag des WIDA-Consortiums stellte das Konzept der durchgängigen Sprachförderung

¹ Hervorhebungen im Original.

² Und des dritten Terminus, den sie in ihrem Aufsatz diskutiert, nämlich des Lehr-Lern-Diskurses.

³ Ich verwende den Begriff „Deutsch als Zweitsprache“ hier zu Gunsten der besseren Verständlichkeit über Fachdisziplingrenzen hinweg. Besser wäre, von Mehrsprachigkeit zu sprechen.

⁴ Oktober 2013 in Leipzig am Herder-Institut, die Tagungsdokumentation mit dem erwähnten Beitrag erscheint 2014.

vor, das in den USA in 35 Bundesstaaten umgesetzt wird. Dabei werden das sprachliche, das „fachsprachliche“ und das fachliche Lernen einzeln durch Standards erfasst. Der Terminus „fachsprachlich“ ist hier eine Übersetzung der englischsprachigen Begriffe „Language of ...“: Insgesamt werden fünf Ausprägungen von Standards ausformuliert und getestet:

- Standard 1 – English for **Social and Instructional Language (SIL)**
- Standard 2 – **Language of Language Arts (LoLA)**
- Standard 3 – **Language of Mathematics (LoMA)**
- Standard 4 – **Language of Science (LoSC)** and
- Standard 5 – **Language of Social Studies (LoSS)** (WIDA 2012)

Diese Standards werden für alle Klassenstufen ab der Primarstufe bis hin zur Highschool definiert. Ausgehend von einer solchen stufenweisen Beschreibung der „Language of ...“-Standards für den Schulbereich scheint es sehr gut möglich zu sein, zu einer ebenfalls stufenweisen Beschreibung der Sprache der Fachwissenschaften in der Hochschule zu gelangen.

Dagegen ist die Situation in Deutschland, sowohl in Bezug auf die Erforschung, als auch auf die Gestaltung von Bildungsprozessen bezogen eher durch Brüche in den Übergängen gekennzeichnet. Dies zeigt sich an der oben diskutierten unterschiedlichen Ausrichtung der Forschungsdisziplinen, aber auch an der stark ausdifferenzierten Verantwortlichkeit von Akteuren in der Bildungspolitik, die für die drei hier relevanten Bereiche Schule, Studienvorbereitung und Studium zuständig sind. In Bezug auf die einzelnen Individuen führt dies dazu, dass Übergänge schwierig zu beschreiben, zu erforschen und zu gestalten sind. Wenn Spracherwerbsprozesse beschrieben und curricular geplant werden, so wird lediglich von der Zielsprache Deutsch ausgegangen. Mehrsprachigkeit ist in diesem gesamten Zusammenhang nicht eingeplant und wird in didaktischen Konzepten und Rahmenrichtlinien kaum berücksichtigt. Insofern erscheinen mehrsprachige Studierende im Vergleich zu ihren einsprachigen Kommilitoninnen und Kommilitonen vielfach immer noch als defizitär. Diese monolinguale Sichtweise ist an den Schulen bereits durchbrochen worden.

Sprachliche Bildungsprozesse werden mittlerweile in der Schule als Zweit-sprachförderung, im Idealfall als mehrsprachige Bildungsverläufe beschrieben und durch didaktische Maßnahmen unterstützt. Die Forschung und didaktische Entwicklung zum Bereich des sprachsensiblen Fachunterrichts ist bereits weit fortgeschritten, wie auch zahlreiche Beiträge zu dieser Tagung beweisen. Für die Hochschulen gibt es einige Pilotprojekte zur Förderung der Zielgruppe, die in der Schule mit „DaZ-Schüler“ charakterisiert wird. Parallel dazu existieren die Angebote zum studienbegleitenden DaF-Unterricht für ausländische Studierende. Eine übergreifende Sprachförderkonzeption oder Mehrsprachigkeitsdidaktik in Bezug auf die Zielgruppe der Studierenden ist bisher nicht Gegenstand der Diskussion. Von der Möglichkeit, an Hochschulen sprachsensiblen Fachunterricht zu gestalten, ist in

Deutschland bisher nur in Bezug auf deutschsprachige Studiengänge im Ausland die Rede (vgl. Murdsheva 2008, Fandrych 2007, Baur; Chlosta; Wenderott 2000). Mit „Language across the curriculum“⁵ wird an deutschen Hochschulen eher der englischsprachige Fachunterricht bezeichnet bzw. die Möglichkeit, Fremdsprachenkenntnisse im Fachstudium anzuwenden. Lediglich einzelne Projekte zur Schreibförderung setzen die Idee des „Writing across the curriculum“ um (vgl. Brandl; Duxa; Leder; Riemer 2010).

3 Welche Anknüpfungspunkte bieten sich im Diskurs des Faches DaF für die Beschreibung und Gestaltung der Übergänge Schule – Studienvorbereitung – Studium für mehrsprachige Studierende?

Wenn in den letzten Jahren im Fach DaF vom Übergang Studienvorbereitung – Studium in Bezug auf ausländische Studienbewerberinnen und -bewerber die Rede war, so ging es meistens um die Frage von Sprachtests. Individuelle Bildungsverläufe und -entwicklungen wurden zu Gunsten der Frage, wie eine möglichst homogene Gruppe von Studierenden auszuwählen sei, in den Hintergrund gerückt. Damit geriet auch die Frage der Übergänge bisher wenig in den Blick der Forschung. Nimmt man jedoch die Diskussion um die Validität der Sprachtests ernst, so müssen die Übergänge mitgedacht werden: McNamara und Roever (2006: 32) beschreiben einen „double feedback-loop“ zwischen dem Test und dem sprachlichen Handlungsfeld: Die ausländischen Studierenden müssen sich einerseits nach dem bestandenen Test im Studium bewähren; dies ist die erste Feedback-Schleife und gleichzeitig ein Beweis für die Validität des Tests (siehe Abb. 1, oberer Pfeil). Umgekehrt aber sind sie selbst Teil des sprachlichen Handlungsfeldes „Deutsch im Studium“, gestalten dieses mit und sollten somit auch die Testentwicklung indirekt beeinflussen (siehe Abb. 1, unterer Pfeil). Dies ist der zweite Teil der doppelten Feedback-Schleife. Dieser Aspekt ist bisher noch viel zu wenig berücksichtigt worden: Obwohl die Gruppe der ausländischen Studierenden bereits mehr als 10% ausmacht, wird sie immer noch als Ausnahme und Sonderfall betrachtet und nicht als selbstverständlicher Teil des sprachlichen Handlungsfeldes gesehen.

⁵ Dieser Begriff wird hier nach Vollmer und Thürmann (2010: 110) gebraucht, die diesen für die Sprachlichkeit des Fachunterrichts im schulischen Kontext verwenden.

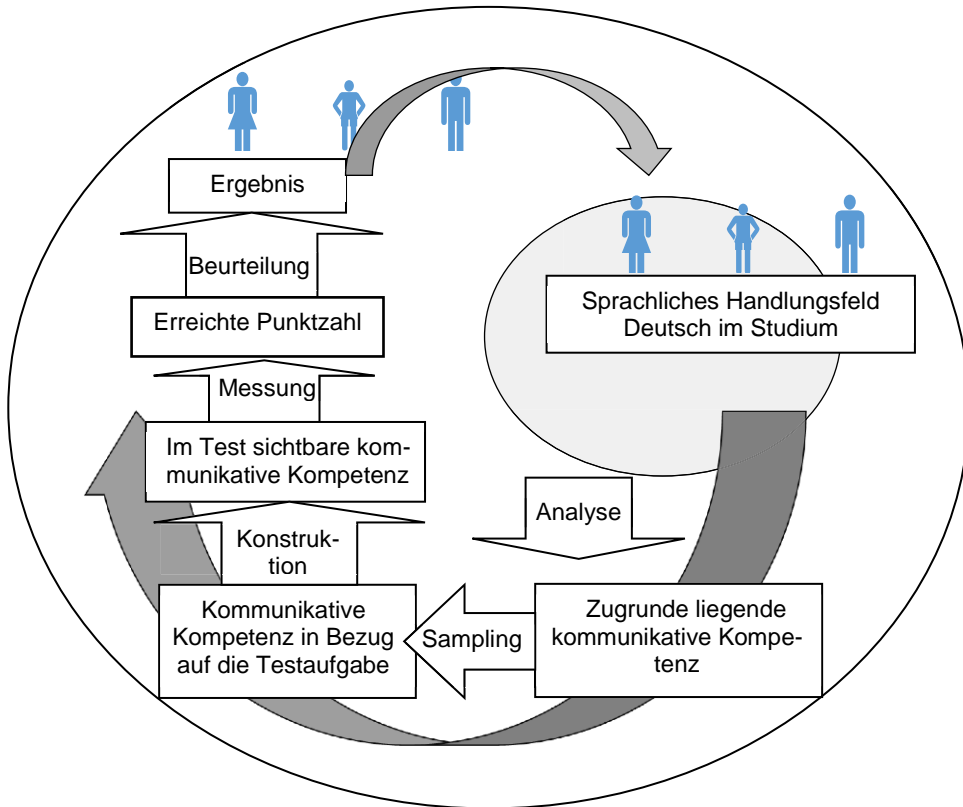


Abb. 1: Sprachtests für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerberinnen und -bewerber und der „double feedback-loop“ (nach McNamara; Roever 2006)

Die zunehmende Heterogenität der Studierenden begründet sich nicht nur in der Gruppe der ausländischen Studierenden. Ebenso wächst die Heterogenität der Bildungsinländerinnen und -inländer, also derjenigen Studierenden, die über eine deutsche Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Diese Heterogenität und ihre sprachlichen Facetten zu untersuchen und zu beschreiben ist ein Desiderat und wäre eine Aufgabe der Forschung zur Wissenschaftssprache Deutsch.

Im deutschen Auslandsschulwesen ist bereits auf die Frage des sprachlichen Übergangs zwischen Schule und Hochschule reagiert worden: In den Rahmenplan DaF für das Auslandsschulwesen sind dezidiert wissenschaftssprachliche Anteile im Sinne der Propädeutik aufgenommen worden: Ziel ist, „dass Schüler ihren Bildungsweg mit Blick auf grundlegende studien- und wissenschaftspropädeutische, berufsvorbereitende sowie arbeitsweltliche Erwartungen und Entscheidungen erfolgreich fortsetzen können“ (Bundesverwaltungsamt 2009: 38). Die deutschen Auslandsschulen bereiten also curricular auf ein Studium in Deutschland vor.

Den Studienkollegs kommt eine Schlüsselrolle bei der Erforschung und Gestaltung des Übergangs Schule – Studienvorbereitung – Studium zu. Besonders der Zusammenhang zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen, der in der Schule durch die Diskussion um Bildungssprache bereits weit fortgeschritten ist und an den Hochschulen selbst noch gar keine Rolle zu spielen scheint, wird an den Studienkollegs bereits seit Langem eingehend diskutiert. Die Beiträge in diesem Themenschwerpunkt und viele weitere Beiträge, die in den Tagungsbänden des FaDaF bereits veröffentlicht wurden, dokumentieren dies (vgl. Schreiber 2002; Wolf; Justen; Klingel 1991).

Strategien für ein erfolgreiches Studium

Strategien und Anpassungsmechanismen an die Studiensituation in Deutschland sind im Hinblick auf ein erfolgreiches Studium von besonderer Bedeutung. Dies ist ein Ergebnis meiner Untersuchung zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung (Demmig 2012, 2014). Alle in der Studie befragten Studierenden berichteten von Strategien, die sie entwickelten, um im Studium in Deutschland erfolgreich zu sein. Alle diese Strategien haben etwas mit der Sprachverwendung im Studium zu tun: Ein Student entwickelte eine Strategie, um mit dem großen Lesepensum umzugehen, das er in seinen Fächern (Erziehungswissenschaft und DaF) zu bewältigen hatte. Außerdem erarbeitete er sich eine Strategie zur besseren Vor- und Nachbereitung von Vorlesungen. Eine Medizinstudentin hatte die Erfolgsstrategie, dass sie sich eng mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen abstimmte, wenn es um Prüfungen und Studienorganisation ging. Ein Student der Wirtschaftswissenschaften entwickelte die von ihm selbst so benannte „Professor-Strategie“. Dabei ging es darum herauszufinden, welche Gewichtung die jeweils mathematischen und sprachlichen Anteile aus der Sicht der Professoren hatten. Insgesamt, so sagte er, sei es wichtig, „die Fähigkeit zu selbst evolutionieren“ zu haben. Er meinte damit, dass die Strategien immer wieder neu angepasst werden müssen und die eigene Situation immer wieder neu aktiv gestaltet werden muss. Dies kommt in den Interviews an vielen Stellen zum Ausdruck. Da diese Strategie als grundlegende Fähigkeit bei der Bewältigung der Statuspassage in ein erfolgreiches Studium gesehen werden kann, ist sie in dem Baumschema als Stamm dargestellt (siehe Abb. 2). Strategien können also fächerübergreifend betrachtet werden.

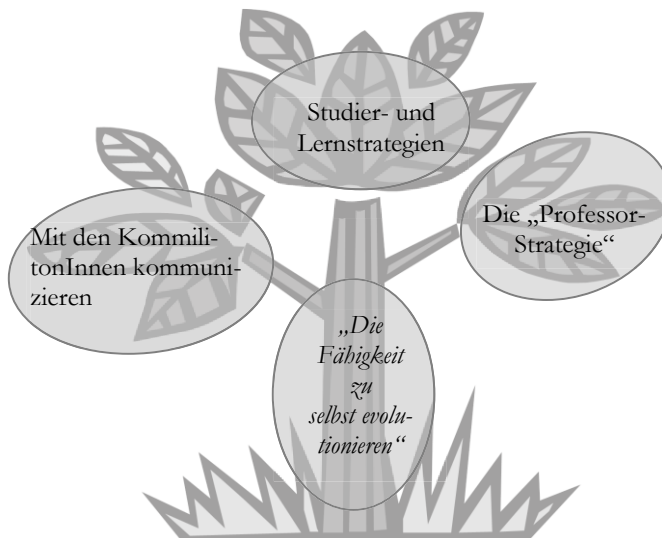


Abb. 2: Faktoren, die zum Studienerfolg beitragen (vgl. Demmig 2012)

4 Fazit: Fachübergreifend oder fachspezifisch?

Zusammenhänge zwischen fachlichem und sprachlichem Lernen zu berücksichtigen ist auf allen Stufen des Bildungsprozesses sinnvoll. Für den Bereich der Schule sind bereits vielfältige Ansätze zum sprachsensiblen Fachunterricht bzw. zur Beschreibung der Sprachlichkeit des Fachunterrichts vorhanden. Im Bereich der Hochschulen gibt es einzelne Ansätze für die deutschsprachigen Studiengänge im Ausland, in Deutschland selbst beschränkt sich die Diskussion um die aktive, didaktische Berücksichtigung sprachlicher Aspekte im Fachstudium jedoch zurzeit auf den Kreis der Studienkollegs und der DSH-Vorbereitung. Einzelne Projekte zur Schreibförderung wie sie auch in diesem Themenschwerpunkt vorgestellt wurden, beschäftigen sich ebenfalls mit der Förderung sprachlicher Aspekte in allen Fächern und für alle Zielgruppen.

Einen wichtigen Schwerpunkt der Forschung und Entwicklung von Konzepten sollten in Zukunft die Übergänge zwischen Schule, Studienvorbereitung und Studium bilden. Diese Forderung wird sowohl aus der Sicht der Forschung zur Bildungssprache als auch aus der Sicht des Bereiches der Wissenschaftssprache unterstützt (Gogolin; Lange 2010: 21f.; Redder 2014: 26). In meiner Studie zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung ist durch die Interviews mit Studierenden ebenfalls das Problem der vielfältigen Statuspassagen zwischen Schule und Studium diskutiert worden, die ausländische Studierende zu bewältigen haben (Demmig 2012, 2014). Auch aus dieser durch die Forschung in den Erziehungswissenschaften inspirierten Perspektive erscheint es lohnenswert, die Faktoren für ein erfolgreiches Studium bereits im Übergang Schule – Studium zu betrachten.

In Bezug auf die Fragestellung des Themenschwerpunktes wäre weiterhin die Frage zu erörtern, wie das Verhältnis zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Maßnahmen zu gestalten ist. In Bezug auf die Frage der Übergänge liegt eine fachübergreifende Perspektive nahe. Auch zur Gestaltung geeigneter didaktischer Maßnahmen an den Hochschulen sollte die Thematik zunächst als Ganzes betrachtet werden. Die Strategien für ein erfolgreiches Studium sind ebenfalls eher fachübergreifend zu betrachten.

Eine fachbezogene Ausdifferenzierung und Anbindung der Diskussion an die bereits existierenden Forschungen in den Fachdidaktiken für den Schulbereich ist jedoch genauso wünschenswert. Dazu müssen allerdings, wie dieser Beitrag gezeigt hat, wissenschaftliche Bezüge zwischen Fachdisziplinen ausgestaltet und Kooperationen zwischen den Fächern angeregt und ausgebaut werden. Die Diskussion im Themenschwerpunkt: „Unterschiedliche sprachliche Anforderungen in verschiedenen Fächern?“ der FaDaF-Jahrestagung 2014 war ein weiterer Baustein auf diesem Weg.

Literatur

- Baur, Rupprecht; Chlosta, Christoph; Wenderott, Claus (2000): Bilingualer Unterricht in Russland – ein konkretes Beispiel zur Förderung des Deutschen. In: Ulrich Ammon (Hrsg.): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 83-91.
- Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz ab der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/DaF-Rahmenplan/DaF-Rahmenplan.pdf;jsessionid=2C3F26F0BCDFC35FC7E827A336FEB685.1_cid361?__blob=publicationFile&cv=2 (02.06.2014).
- 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*. Habilitationsschrift Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Demmig, Silvia (2014): Zur Konstruktvalidität der DSH-Prüfung. In: *SprachBrückenBauen. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 219-234.

- Eckhardt, Andrea. G. (2008): *Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund*. Münster u.a.: Waxmann.
- Ehlich, Konrad (1994): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: Sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz. L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: De Gruyter (Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Forschungsbericht 19), 325-352.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: De Gruyter, 13-28.
- Fandrych, Christian (2007): Aufgeklärte Zweisprachigkeit als Ziel und Methode der Germanistik nichtdeutschsprachiger Länder. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hrsg.): *Textkompetenz*. Tübingen: Narr.
- Fürstenau, Sara; Niedrig, Heike (2011): Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 69-87.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster; New York: Waxmann.
- McNamara, Tim; Roever, Christian (2006): Language Testing. The social dimension. In: *Language Learning* 56 (2), 149-202.
- Murdsheva, Stanka (2008): Fachsprachenunterricht im Rahmen eines deutschsprachigen Unterrichts an der TU Sofia, Bulgarien. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriella; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 209-220.
- Redder, Angelika (2014): Wissenschaftssprache – Bildungssprache – Lehr-Lerndiskurs. In: Hornung, Antonie; Corobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 25-40.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Schmidt.
- Schreiber, Rüdiger (Hrsg.) (2002): *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg – Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Regensburg: FaDaF.
- Vollmer, Helmut Johannes (2007): Language across the curriculum: a way towards plurilingualism. In: Martyniuk, W. (Hrsg.): *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*. Kraków, 174-193.

- Vollmer, Helmut Johannes; Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2. Aufl., Tübingen: Narr, 107-132.
- WIDA Consortium (2012): *Technical Report. Development and Field Test of MODEL™ Grades 1–2 and 3–5*. <http://wida.us/assessment/MODEL/MODEL1-2%203-5TechnicalReport.pdf> (02.06.2014).
- Wolff, Armin; Justen, Klaus-Dieter; Klingel, Harald (Hrsg.) (1991): *Didaktik der Wissenschaftspropädeutik und der Sprachvermittlung. Vorträge und Materialien der 17. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Universität Karlsruhe vom 18. – 21. Mai 1989*. Regensburg: FaDaF.

In der Landessprache lesen, schreiben und sprechen zu können sind grundlegende Kompetenzen, ohne die eine gesellschaftliche Teilhabe oder schulischer und beruflicher Erfolg in einem Land kaum möglich sind. Das gilt fast überall und ebenso in Deutschland. Wie Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache bestmöglich vermittelt werden kann, war das Thema der 41. Jahrestagung des „Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (FaDaF), die mit ca. 400 Teilnehmern aus dem In- und Ausland an der Universität Münster stattfand.



ISBN: 978-3-86395-231-0
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen