

Laura Di Venanzio, Ina Lammers, Heike Roll (Hg.)

DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf

43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016



Universitätsdrucke Göttingen

Band 98

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache

fadaff
fadaff

Laura Di Venanzio, Ina Lammers, Heike Roll (Hg.)
DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und
Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf

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/).



erschieden als Band 98 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2017

Laura Di Venanzio, Ina Lammers,
Heike Roll (Hg.)

DaZu und DaFür – Neue
Perspektiven für das Fach
Deutsch als Zweit- und
Fremdsprache zwischen
Flüchtlingsintegration
und weltweitem Bedarf

43. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Universität Duisburg-Essen 2016

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 98



Universitätsverlag Göttingen
2017

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 Fremd- und Zweitsprache“ 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: Benedikt Müller und Sascha Lücker
Titelabbildungen: Dafinka Georgieva-Meola, FaDaF (oben und Mitte),
Klaus Lemke, Universität Duisburg-Essen (unten)
Umschlaggestaltung: Petra Lepschy

© 2017 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-344-7
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2017-1068>
eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Laura Di Venanzio; Ina Lammers; Heike Roll Vorwort.....	1
Themenschwerpunkt 1: Konvergenzen und Divergenzen DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte.....	7
Monika Budde Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache: Konzeptionelle Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden.....	11
Wilhelm Gießhaber Migration + Linguistik.....	31
Roger Fornoff Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ	53
Themenschwerpunkt 2: Hör- und Leseverstehen authentischer Diskurse und Texte.....	67
Sylwia Adamczak-Krysztofowicz Lese- und Höraktivitäten zur Förderung der rezeptiven Kompetenz im Unterricht DaF bzw. DaZ auf dem Prüfstand	71

Gunther Dietz

Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und
Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik 97

**Pirkko Friederike Dressing; Carina Bechauf; Mareike Möllenkamp;
Sandra Ballweg; Julia Grubert; Anja Lewicki**

Wie nehmen neu zugewanderte Menschen in Deutschland ihre sprachliche
Umgebung wahr? Zum Umgang von Deutschlernenden mit Text-Bild-
Kombinationen im Alltag 117

Olja Larrew

Funktionales grammatisches Wissen als Grundlage für die Rezeption
wissenschaftlicher Texte 149

Coretta Storz

„Dann musst du eben etwas dagegen tun!“ Spezifika mündlicher
Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische
Studierende – aufgezeigt am Beispiel der Partikel *eben* 167

Themenschwerpunkt 3:

Phonetik und Ausspracheschulung 185

Silvia Dahmen

Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten
bei italienischen Deutschlernenden 187

Mutsumi Tachikawa; Junko Nakagawa

Zur Reformierung der Ausspracheschulung für DaF in Japan 197

Themenschwerpunkt 4:

Ästhetische und kulturelle Bildung in DaF, DaZ, DaM 221

Anastasia Moraitis; Annegret Middeke

Warum kulturelle und ästhetische Bildung in Lehr-Lernzusammenhängen? 225

Õie Kirs; Anastasia Moraitis

Ein nicht nur touristischer Streifzug durch Tallinn – mit Deutsch zurück in die
Vergangenheit der Stadt 243

Tinatin Meburishvili; Anastasia Moraitis; Bella Shalamberidze

Deutsch lernen im Museum – ein erlebnisorientiertes Projekt im georgischen
Nationalmuseum von Tbilissi/Tiflis 257

Praxisforum A: Unterricht	275
Stefan Nessler; Nadja Wulff Sprachförderung trifft Naturwissenschaften: Verknüpfung von sprachlichem Lernen und naturwissenschaftlichem Arbeiten in Vorbereitungs- und VABO- Klassen	277
Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung	299
Rupprecht S. Baur; Palina Turok (unter Mitwirkung von Violetta Griskow) Handlungsorientierung von Anfang an. DAMAS: Das Deutsche Alphabet mit allen Sinnen	303
Ulrike Pospiech; Claudia Spanier; Lena Kreppel; Angelika Dorawa Schreibberatung als Beruf	327
Sally Gerhardt; Dorota Okonska LeVi – Lernen für Vielfalt – Weiterqualifizierung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern.....	345
Stefanie Herberg; Maren Reschke Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft – eine Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen.....	355

Vorwort

Die 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. fand vom 9.–11. März 2016 an der Universität Duisburg-Essen am Standort Essen statt und stand unter dem Motto „DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf“.

Die Rede von *einem* Fach verweist auf Öffnungen und neue Orientierungen in der Fachdebatte: Wie ist das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache konstituiert und wie lässt es sich in seinem bisherigen Wirken evaluieren? Welche neuen Perspektiven lassen sich für die Zukunft des Faches schaffen und welchen aktuellen Herausforderungen muss es sich stellen? Wurden in der Vergangenheit auch Kontroversen über das Trennende geführt, geht es mit Blick auf die aktuellen und akuten Herausforderungen der Aufnahme und sprachlichen Integration von neu zugewanderten Menschen darum, die zwar unterschiedlichen, aber sich auch ergänzenden Expertisen aus der Zweit- und Fremdsprachdidaktik zu bündeln: bei der Durchführung und Etablierung qualifizierter Angebote zur gesamtsprachlichen und kulturellen Bildung neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher, bei der beruflichen und akademischen Integration Erwachsener und bei der sprachlichen und gesellschaftlich-kulturellen Integration von Flüchtlingen und ihren Familien. Dass die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für das Unterrichten von neu Zugewanderten in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung und die Implementierung und Evaluation von adäquaten und möglichst validierten Lehr-Lern-Konzepten eine zentrale Aufgabe der Hochschulen und der Fächer DaZ und DaF darstellt und mit deutlich mehr Ressourcen ausgestattet werden muss, wurde als eine der übergreifenden Forderungen in den unterschiedlichen Tagungsformaten formuliert und durch die sprach- und migrationspolitisch hochaktuellen Plenarvorträge theoretisch gerahmt.

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek (Universität zu Köln) hielt den Eröffnungsvortrag zum Thema „Bildungssprachliche Fähigkeiten vermitteln – Aktuelle Herausforderungen und Arbeitsfelder“, der u.a. empirisch fundiert Faktoren beleuchtete, die die schulische Integration und den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund beeinflussen. Ein Fokus lag auf der Gruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler.

In Ergänzung zu dem Handlungsfeld Schule und sprachliche Heterogenität thematisierte der zweite Plenarvortrag von Prof. Dr. Christoph Schroeder (Universität Potsdam) die Sprachvermittlung für erwachsene neu Zugewanderte in Integrationskursen unter dem Titel „Sprachbildung für gesellschaftliche Teilhabe“. Er plädierte unter anderem für eine gruppenspezifischere Aufteilung der Integrationskurse sowie einer frühen Ausrichtung an spracherwerbstheoretischen Befunden (u.a. Syntaxerwerb) und literalen, schriftsprachlichen Strukturen. Weiterhin fand ein Panel zum Thema „Flüchtlingsintegration: Konsequenzen für die Ausbildung und Stellenprofile von DaF-/DaZ-Lehrkräften“ mit Vertreterinnen und Vertretern des FaDaF, des DAAD, des Goethe Instituts und der Stiftung Mercator statt. Alle Plenarveranstaltungen sind unter <https://www.uni-due.de/fadaf2016/fadafplenarvortrag.php> als Videostream abrufbar.

Programmatisch widmete sich der Themenschwerpunkt (1) „Konvergenzen und Divergenzen: DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte“ sowie die Podiumsdiskussion zum Thema „40 Jahre Fachgeschichte DaF/DaZ: Alte Fragen und neue Antworten von der Konstitution des Faches bis zur Integration geflüchteter Menschen“ der kritischen Selbstverortung des Faches. Der Themenschwerpunkt (2) befasste sich mit der gezielten Vermittlung der rezeptiven Fähigkeiten, dem Hör- und Leseverstehen authentischer Diskurse und Texte und der Frage, welche Konsequenzen und Anforderungen sich aus den jeweiligen Sprachbedarfen für Curricula und didaktische Methoden ergeben. Ein häufig vernachlässigter Bereich stand im Fokus des Themenschwerpunktes (3), die Phonetik und Ausspracheschulung im DaF/DaZ-Unterricht. Beide methodisch-didaktischen Schwerpunkte sind gerade für die Arbeit mit neu Zugewanderten von hoher Relevanz. Der Themenschwerpunkt (4) knüpfte an das Rahmenthema der Jahrestagung 2015 an, die Verbindung von ästhetisch-kultureller Bildung und sprachlichem Lernen in DaF, DaZ und DaM. In den beiden Praxisforen zu Unterricht (A) und Beruf und Qualifizierung (B) ging es darum, geeignete sprachintegrative Ansätze und Best-Practice-Beispiele für die Arbeit mit Geflüchteten zu identifizieren und ihre Einsatzmöglichkeiten zu diskutieren. Die Ausstellerpräsentationen zeigten u.a. neu erarbeitete Materialien für den Unterricht mit Geflüchteten.

Ausgewählte Beiträge aus den Sektionen und Foren wurden in überarbeiteter Form in den vorliegenden Band aufgenommen.

Die Koordination der Themenschwerpunkte sowie der Praxis- und Ausstellerforen lag jeweils bei einem Team aus FaDaF-Mitgliedern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der UDE. Ihnen gilt ein besonderer Dank, ebenso den engagierten Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Podiumsdiskussion und des Panels:

TSP 1:

Konvergenzen und Divergenzen: DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte
Dr. Matthias Jung, Prof. Dr. Thorsten Roelcke, Prof. Dr. Heike Roll,
Magnus Frank

TSP 2:

Hör- und Leseverstehen authentischer Diskurse und Texte
Dr. Olaf Bärenfänger, Dr. Mattheus Wollert, Dr. Erkan Gürsoy

TSP 3:

Phonetik und Ausspracheschulung
Prof. Dr. Gabriele Kniffka, Prof. Dr. Winfried Thielmann,
Prof. Dr. Katja F. Cantone-Altıntaş

TSP 4:

Ästhetische und kulturelle Bildung in DaF, DaZ und DaM
Dr. Annegret Middeke, Dr. Anastasia Moraitis, Dr. Andrea Schäfer

Praxisforum A: Unterricht

Dr. Alexis Feldmeier, Gülşah Mavruk, Beate Frenzel

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Prof. Dr. Gabriele Kniffka, Dr. Annegret Middeke, Melanie Goggin,
Dr. Dirk Scholten

Podiumsdiskussion

„40 Jahre Fachgeschichte DaF/DaZ: Alte Fragen und neue Antworten von
der Konstitution des Faches bis zur Integration geflüchteter Menschen“

Moderation: Dr. Matthias Jung

Diskussionsteilnehmende: Prof. Dr. Dr. h.c. Rupprecht S. Baur (Universität
Duisburg-Essen), Dr. Sebastian Chudak (Adam-Mickiewicz-Universität
Poznań), Prof. Dr. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum), Prof. Dr.
Constanze Niederhaus (Universität Paderborn), Prof. Dr. Winfried Thiel-
mann (Technische Universität Chemnitz)

Panel

„Flüchtlingsintegration: Konsequenzen für die Ausbildung und Stellenprofi-
le von DaF-/DaZ-Lehrkräften“

Moderation: Prof. Dr. Hermann Funk

Diskussionsteilnehmende: Amadeus Hempel (FaDaF/IBH e.V.), Dr. Chris-
tian Thimme (DAAD), Sebastian Vötter (Goethe Institut), Ina Bömelburg
(Stiftung Mercator)

Im Vorfeld der Jahrestagung fand ein DaZ/DaF-Nachwuchstreffen statt, im Rahmen dessen Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ihre laufenden Promotionsarbeiten vorstellen konnten. Die Vorbereitung und Betreuung lagen bei Paul Haller und Christine Boubakri. Sehr gut bewertet wurde von den ausländischen Germanistikdozentinnen und -dozenten die Fortbildung, die im Anschluss an die Tagung am 12. März zum Thema „Kulturerfahrung und sprachliche Erfahrung: DaF in authentischen Lernkontexten“ im Museum Folkwang, Essen, angeboten wurde (Prof. Dr. Rupprecht S. Baur und Dorota Okonska).

Für das Institut DaZ/DaF bot die Ausrichtung der 43. Jahrestagung am Standort Essen einen idealen Rahmen, das 30-jährige Jubiläum des Faches an der Universität Duisburg-Essen gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen sowie Gästen aus dem In- und Ausland zu begehen. Es war eine Freude, bei einem geselligen Essen in der Essener Innenstadt anzustoßen, die unterschiedlichen Kooperationen und Vernetzungen im In- und Ausland zu vergegenwärtigen und neue Projekte zu planen! Bereits in den 1970er-Jahren wurden an der Gesamthochschule Essen Untersuchungen zur Sprachentwicklung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler durchgeführt. 1986 wurde die bundesweit erste Professur mit der Denomination Deutsch als Zweitsprache durch Rupprecht S. Baur besetzt. Modellprojekte wie SPREEG (Sprachenerhebung an Essener Grundschulen), der Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder die interdisziplinär ausgerichteten Projekte ProDaZ und Sprache durch Kunst (gefördert durch die Stiftung Mercator) und SchriFT (Schreiben im Fachunterricht unter Berücksichtigung des Türkischen, gefördert durch das BMBF) sind beispielhaft für forschungsmethodische Entwicklungen und praxisorientiertes Arbeiten. Hier bietet die Broschüre „30 Jahre Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen“ einen Überblick (<https://www.uni-due.de/fadaf2016/fadaf2016.php>).

Unser herzlicher Dank gilt allen, die an der Konzeption und Durchführung der Jahrestagung beteiligt waren. An erster Stelle dem Organisationsteam, das mit Umsicht und unermüdlichem Engagement den erfolgreichen Ablauf der Tagung ermöglichte, Dr. Laura Di Venanzio, Dr. Ina Lammers und Jana Kaulvers. Die Unterstützung der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts DaZ/DaF war eine große Hilfe bei Fragen der Gestaltung. Vassiliki Metaxa, Birgit Metaxas und Georgia Galanopoulou, zuständig für die Sekretariate im Bereich DaZ/DaF, sei für ihren Einsatz bei der Vorbereitung und vor allem der warmherzigen Betreuung der Gäste gedankt. Ohne die studentischen Hilfskräfte wären Kaffee und Tee kalt und die Stellwände leer geblieben – ihnen sei auch insbesondere für die herzliche Betreuung der Gäste gedankt. Nicht zuletzt durch die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der FaDaF-Geschäftsstelle, insbesondere mit Dr. Annegret Middeke, Sabrina Erdmann und Dafinka Georgieva-Meola sowie dem Vorstand des FaDaF, Dr. Matthias Jung, konnten wir die schöne Herausforderung meistern, 474 Tagungsgäste in Essen willkommen zu heißen.

Die Herausgabe des vorliegenden Bandes wurde professionell betreut von Annett Eichstaedt und Dr. Annegret Middeke, wir danken den studentischen Mitarbeitern Benedikt Müller und Sascha Lücker für die sorgfältige Unterstützung beim Satz und der Redaktion der Beiträge.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen der Beiträge!

Die Herausgeberinnen
Laura Di Venanzio, Ina Lammers und Heike Roll

Themenschwerpunkt 1: Konvergenzen und Divergenzen DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte

*Koordination: Matthias Jung (Düsseldorf); Thorsten Roelcke (Berlin);
Magnus Frank; Heike Roll (Essen)*

Der erste Themenschwerpunkt der Tagung war fachgeschichtlich ausgerichtet. Neben der Vereinigung der beiden Fachverbände zum „Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ waren hierfür sowohl sprach- als auch begriffsgeschichtliche Gründe maßgebend.

Das Deutsche hat als eine fremde Sprache seit der Nachkriegszeit eine äußerst vielschichtige und dabei auch wechselhafte Geschichte erfahren. Zu denken ist hier zum einen an die verschiedenen Migrationsbewegungen in den sechziger und siebziger Jahren oder seit Ende der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts, die in den drei bzw. vier deutschsprachigen Ländern jeweils eine eigene Ausprägung mit spezifischen Auswirkungen für das Lehren und Lernen des Deutschen als eine fremde Sprache zeigen. Zum anderen gilt dies für zahlreiche politische, soziale und ökonomische Entwicklungen in verschiedenen Regionen der Welt, mit denen sich die Bedeutung der deutschen Sprache und damit auch die Bedingungen für das Lehren und Lernen des Deutschen außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets wiederholt erheblich verändert haben. Diese Geschichte des deutschen als fremde Sprache wird bereits seit rund sechs Jahrzehnten fachwissenschaftlich im In- und Ausland begleitet, wobei die konzeptionelle Unterscheidung zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache seit mindes-

tens vier Jahrzehnten zu einer wachsenden innerfachlichen Profilierung geführt hat, die sich zunehmend auch als Barrieren bildend erweist und nunmehr einer grundsätzlichen Überprüfung bedarf.

Vor diesem Hintergrund setzte sich der Themenschwerpunkt mit dem Titel „Konvergenzen und Divergenzen DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte“ die Aufgabe, die Geschichte des Fachs Deutsch als Fremdsprache unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache zu reflektieren und dabei auch die Geschichte des Deutschen als fremde Sprache selbst zu berücksichtigen. Als grundsätzliche Fragestellungen standen dabei im Raum:

- Welche konzeptionellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen DaF und DaZ haben sich im Laufe der Forschungsgeschichte herausgebildet (sind diese letztlich überhaupt noch zu halten)?
- Wie hat sich das Deutsche als fremde Sprache und wie haben sich DaF und DaZ jeweils in verschiedenen Bereichen innerhalb des deutschen Sprachgebietes und in verschiedenen Regionen dieser Erde entwickelt (gehen sie ineinander über)?
- Unter welchen institutionellen, ökonomischen, juristischen, sozialen, politischen, religiösen Rahmenbedingungen wurden und werden DaF und DaZ gelernt und gelehrt (Konkurrenz, Kooperation, Chancen und Probleme, Perspektiven)?
- Inwieweit und auf welche Weise wurde von Seiten der Fachwissenschaft auf die diversen Entwicklungen in den Bereichen DaF und DaZ reagiert (wie sehen hier insbesondere die politischen, institutionellen und ökonomischen Rahmenbedingungen aus)?
- Welche (wechselnde) Rolle spielen spezifische Aspekte des Erwerbs und der Erforschung fremder Sprachen in den Bereichen DaF und DaZ (zum Beispiel Spracherwerbstheorien, didaktische Modelle, Fachsprachen und berufliche Kommunikation, Deutsch als Tertiärsprache)?

Der erste Beitrag befasste sich mit konzeptionellen Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden von „Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache“. Vor dem Hintergrund einiger definitionstheoretischer Grundüberlegungen arbeitete Monika Budde (Berlin) zunächst die semantischen Relationen der Begriffe „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdsprache“ sowie „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdspracherwerb“ heraus. Im Anschluss hieran plädierte sie für eine konzeptionelle Rekonstruktion dieser Begriffe im Sinne fachlicher Prototypen mit zentralen und peripheren Bereichen, um so die latente Bestimmungs- und Abgrenzungsproblematik in diesem Bereich zu überwinden.

Wilhelm Griebhaber (Münster) betrachtete unter dem Titel „Migration + Linguistik“ die in besonderem Maße anwendungsorientierten Forschungsaktivitäten sowie die Hochschullehre im Bereich Deutsch als Zweitsprache, wobei nicht zuletzt auch die entsprechenden Tätigkeitsfelder der Hochschulabsolventinnen und

-absolventen in den Blick genommen wurden. Griebhaber schlug dabei einen großen Bogen diverser Wellen des Zuzugs in den deutschen Sprachraum – von Flüchtlingen und Vertriebenen mit deutschen Sprachkenntnissen nach dem Zweiten Weltkrieg über neu hinzugezogene Arbeitskräfte ohne Deutschkenntnisse anlässlich des Wirtschaftswunders (was zu zahlreichen Forschungsprojekten zum sogenannten „Gastarbeiterdeutsch“ sowie zur Gründung erster DaZ-Studiengänge geführt habe) sowie zu den zahlreichen geflüchteten Menschen, die Deutschland in den letzten Jahren erreichen (und dem Thema DaZ eine große Bedeutung in Forschung und Lehre sowie neue Öffentlichkeit verliehen).

Unter dem Titel „Grammatikvermittlung im Spannungsfeld Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ arbeitete Diana Gebele (Köln) verschiedene Erkenntnisinteressen der beiden Disziplinen mit Blick auf den Erwerb und die Vermittlung von Grammatik heraus, die auf unterschiedliche soziale, politische, institutionelle und individuelle Einflussfaktoren zurückgingen. Diese Verschiedenheit der Erkenntnisinteressen habe zu der Herausbildung methodischer und didaktischer Spezifika – auch und besonders unter Berücksichtigung divergenter Zielgruppen – geführt. Mit Blick auf die aktuelle Situation geflüchteter Menschen wurde abschließend die Frage erörtert, inwieweit die Grammatikvermittlung der Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache wechselseitig positive Impulse erfahren könnte.

Unter dem Titel „Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen zwischen den Kulturstudien DaF und DaZ“ wies Roger Fornoff (Bielefeld) auf ein wichtiges Desiderat hin: Während sich Landeskunde im Bereich Deutsch als Fremdsprache in den vergangenen ein bis zwei Jahrzehnten als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin etablieren konnte, fehle es bislang an einer eigenständigen Kulturwissenschaft im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In dem Vortrag wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einer fremdsprachlichen und einer zweitsprachlichen Landeskunde bzw. Kulturwissenschaft herausgearbeitet, wobei insbesondere auch auf integrationspolitische Herausforderungen wie die Vermittlung fremdkulturellen Wissens, partizipatorischer Diskursfähigkeit und grundgesetzlich verankerter Werte im Bereich DaZ hingewiesen wurde.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede von „Mehrsprachigkeit im DaF/DaZ-Unterricht“ waren das Thema von Houda Khoffi (Tunis). Während in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache eine Entwicklung in Richtung Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der betreffenden Erstsprachen zu verzeichnen sei, seien Integrationskurse vorwiegend nach dem Prinzip der absoluten Einsprachigkeit konzipiert. Vor dem Hintergrund der Verwendung bestehender Lehrwerke wurde in dem Beitrag ein durchaus kritischer Blick auf einige aktuelle Entwicklungen der Unterrichtspraxis geworfen.

Ein Blick auf die Unterrichtspraxis wurde auch in dem Beitrag „Deutsch als Zweitsprache in Sachsen – aus der Praxis in die Praxis“ von Uta Großmann (Chemnitz) geworfen. Angesichts der großen Erwartungen, die mit der sprachlichen Integration von Kindern verbunden würden, wurde die Qualifikation von

betroffenen Lehrkräften in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache thematisiert. Es wurde gezeigt, dass diese in der Regel nicht über das für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache erforderliche sprachstrukturelle Wissen (z.B. Phonetik/Phonologie, Funktionalität morphologischer Strukturen, topologische Satzstruktur, Nominalphrasensyntax, Determination, Referenzstrukturen, Diskurs- und Textstrukturen, Sprachtypologie etc.) verfügen, sodass eine neue Konsolidierung des Fachs DaZ in Forschung und Lehre dringend geboten erscheine.

Der letzte Beitrag des Themenschwerpunktes war der Frage gewidmet: „German Studies – ein Fach in der Krise?“. Rosemarie Stolte (Fribourg) gab einen geschichtlichen Abriss über das Fach German Studies an den Universitäten Großbritanniens von seinen Anfängen zu Beginn des 20. Jahrhunderts über seine Emanzipation in den 1960er-Jahren bis in die Gegenwart. Das Fach sei zahlreichen politischen und finanziellen Krisen unterworfen gewesen und stehe nun unter einem zunehmenden Druck der beruflichen Funktionalisierung. Vor diesem Hintergrund seien entsprechende Motivations- und Bedarfsanalysen von zentraler Bedeutung.

Der Themenschwerpunkt „Konvergenzen und Divergenzen DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte“ zeichnete sich durch eine große thematische Vielfalt historischer und konzeptioneller Gesichtspunkte aus. Die Diskussionen waren durchweg anregend und konstruktiv: Sie haben gezeigt, dass die Bereiche Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache nicht zuletzt auch aufgrund der jüngsten gesellschaftlichen Entwicklungen und öffentlichen Diskussionen derzeit eine erhebliche und vielversprechende konzeptionelle und methodische Dynamik zeigen. Bei aller fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskussion sollte jedoch nicht aus dem Auge verloren werden, um wen es hier immer gehen sollte – die einzelnen Menschen, welche das Deutsche unter welchen Bedingungen, aus welchen Gründen und mit welchen Zielen auch immer als eine fremde Sprache erwerben.

Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache: Konzeptionelle Überlegungen zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Monika Budde (Berlin)

1 Gegenstand, Ausgangslage und Vorgehen

Innerhalb wie außerhalb von Forschung und Lehre wird zum einen regelmäßig mehr oder weniger selbstverständlich von Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache gesprochen, zum anderen wird in der Literatur immer wieder auf die Abgrenzungs- und Bestimmungsprobleme bei diesen und verwandten Begriffen hingewiesen und insbesondere in Handbüchern, Einführungen und empirischen Arbeiten eine vorläufige Präzisierung versucht – genannt seien an dieser Stelle nur die Zusammenfassungen in Rösch (2011: 16) und Ahrenholz (2010: 12). Dabei werden zum einen die offensichtlichen Mehrdeutigkeiten aufgelöst und zum anderen unterschiedliche Merkmale herangezogen, die teils explizit, teils faktisch als „überwiegend“, „häufig“, „eventuell“ u.Ä. gelten – bis hin zum Verzicht auf die Unterscheidung von Zweit- und Fremdsprache (z.B. Oksaar 2003: 15). Damit einher gehen unterschiedliche Annahmen über die bezeichneten Gegenstände: Explizit oder implizit wird angenommen, dass es substantielle oder fundamentale Unterschiede zwischen den bezeichneten Gegenständen geben muss (z.B. Meisel 2007: 99, 102) – ansonsten wären Abgrenzungsversuche obsolet (dies hängt letztlich mit den Fruchtbarkeitsanforderungen an wissenschaftliche Begriffe zusammen, siehe unten).

Gemeinsam ist den bisherigen Präzisierungsvorschlägen, dass sie weitgehend informell bleiben und insbesondere auch die logische Struktur der Begriffe überwiegend implizit lassen. An dieser Stelle setzen die folgenden Überlegungen an: Während im wissenschaftlichen Alltag eine Ausdrucksweise, die sich an den gewöhnlichen Sprachgebrauch anlehnt, für eine Verständigung durchaus ausreichen kann, erfordert die Entwicklung einer wissenschaftlichen Theorie ab einem bestimmten Punkt auch einen formal exakten Sprachgebrauch, der den Anforderungen der Logik genügt: Bei jeder Aussage der Theorie muss am Ende entschieden sein, ob es sich innerhalb der Theorie um ein Axiom, eine Definition oder ein Theorem der Theorie handelt: *Axiome* können innerhalb der Theorie auf keine andere Aussage zurückgeführt werden, *Definitionen* führen einen (atomaren) Begriff als Abkürzung für einen anderen – in der Regel komplexeren – Ausdruck in die Theorie ein und *Theoreme* sind innerhalb der Theorie beweisbare Sätze.¹ Beim Aufbau einer Theorie können darüber hinaus auch Aussagen, deren logischer Status noch nicht geklärt ist, eine zentrale, erkenntnisleitende Rolle spielen. Entscheidend ist, dass für jeden begrifflichen Ausdruck der Theorie – wie z.B. für „Zweitsprache“ oder „Deutsch als Zweitsprache“ – am Ende geklärt ist:

- (i) welchen *ontologischen Status* der begriffliche Ausdruck hat (Stelligkeit und Art der Relata), wodurch seine logische Struktur festgelegt wird,
- (ii) welchen *theoretischen Status* der begriffliche Ausdruck hat, d.h. ob es sich logisch um einen atomaren oder einen nicht-atomaren, also logisch komplexen Ausdruck handelt, und im Falle der atomaren Ausdrücke (der Begriffe im engeren Sinne), ob der Ausdruck ein Grundbegriff oder ein definierter Begriff ist,
- (iii) die *innerbegriffliche Struktur* des Ausdrucks (einschließlich der Bedeutungskomponenten), die z.B. mittels einer Definition aufgeklärt werden kann,
- (iv) ob und ggf. welche *Operationalisierungen* es zu dem begrifflichen Ausdruck gibt.

Für begriffliche Ausdrücke, die im wissenschaftlichen oder außerwissenschaftlichen Alltag bereits etabliert sind, besteht eine solche Klärung regelmäßig in einer *Explikation* dieser alltagstheoretischen Ausdrücke in einer logisch explizit(er)en Sprache, die für eine auch formal exakte Formulierung wissenschaftlicher Theorien im jeweiligen Gegenstandsbereich geeignet ist.

Die bei einer Explikation erforderlichen Schritte sind in Logik und Wissenschaftstheorie im Prinzip seit Carnap (1950: 1–18) bekannt und von Siegart (ins-

¹ Vgl. z.B. Carnap (1968: 172f.) und Schurz (2011: 85–89, 184–188). Zur Definitionslehre noch immer einschlägig ist Kapitel 8 in Suppes ([1957]/1999) sowie von Savigny (1970); eine erste Orientierung mit sprachwissenschaftlichem Fokus bietet auch Budde (2007). Auch wenn Definitionen grundsätzlich eliminierbar sein müssen, spielen sie in der Wissenschaftspraxis für die Fokussierung empirisch relevanter Phänomene eine nicht zu unterschätzende Rolle.

besondere 1997: 219–272) sowie von Greimann (2007) weiter präzisiert worden.² Zur *Explikationsvorbereitung* gehören insbesondere:

- (i) die Auflösung von Mehrdeutigkeiten des zu explizierenden begrifflichen Ausdrucks (des *Explikandums*),
- (ii) die Klärung der mit dem Explikandum verbundenen Verwendungsweisen (Ermittlung bzw. Präzisierung des Explikandums) und
- (iii) die Ermittlung des Explikationsmaßstabes, d.h. der zu bewahrenden Verwendungsweisen.

Die *Explikation im engeren Sinne* besteht dann in der Charakterisierung des oder der *Explikata* und in deren formeller Einführung in die Theorie. In der abschließenden *Adäquatheitskontrolle* sind funktionale Ähnlichkeit (mit Bezug auf den Explikationsmaßstab), Exaktheit, Fruchtbarkeit und ggf. Einfachheit zu überprüfen (nach Carnap 1959: 15 in dieser Rang- und Reihenfolge).³ Während mit der relativen Ähnlichkeit das Explikationsverfahren eine „konventionelle Komponente“ aufweist, ist mit der Fruchtbarkeitsforderung eine „Tatsachenkomponente“ im Spiel (ebd.: 14).

Auf der Tatsachenebene lassen sich die eingangs erwähnten Unsicherheiten im Zusammenhang mit „Deutsch als Zweitsprache“ und ähnlichen Ausdrücken zum einen darauf zurückführen, dass die Dimensionen, die zur Abgrenzung der Begriffe regelmäßig herangezogen werden, zwei komplexitätserhöhende Eigenschaften aufweisen: Sie sind nicht dichotomisch, sondern *graduell* (dies betrifft insbesondere den Erwerbsbeginn und den qualitativ oder quantitativ zu bestimmenden Umfang der Verwendung zur Kommunikation bzw. den Umfang des ungesteuerten Erwerbs im Verhältnis zum gesteuerten Erwerb), und sie sind nicht statisch, sondern *dynamisch* (mit dem Zeitverlauf variabel). Zum anderen gibt es eine große *interindividuelle Variation* bei Erwerbsverläufen, -umständen und -ergebnissen.

Im Rahmen dieses Beitrags kann aus naheliegenden Gründen keine vollständige Explikation von „Deutsch als Zweitsprache“ und verwandten Begriffen vorgenommen werden. Ich muss mich daher darauf beschränken, bei der Präzisierung der Fragestellung (Abschnitt 2) einen Teil der Explikationsvorbereitung – weitgehend informell – zu erläutern und mögliche Explikata im Umriss zu charakterisieren (Abschnitt 3). Abschließend (Abschnitt 4) werden dann der erreichte Stand zusammenfassend bewertet und einige Anschlussaufgaben skizziert.

² Vgl. auch Carnap (1959: 12–18).

³ Zu den Einfachheitsgesichtspunkten „Einfachheit der Begriffseinführung“ und „Einfachheit der mittels des Begriffs formulierbaren Aussagen“ vgl. ebd.: 15.

2 Präzisierung der Fragestellung: Explikationsbedürftigkeit und Explikationsvorbereitung

2.1 Begriffsgruppen und Auflösung der Mehrdeutigkeiten

Das Begriffsfeld verwandter Begriffe, das in den Blick genommen werden soll, umfasst vier Begriffsgruppen:

- (i) „Deutsch als Zweitsprache“, „Deutsch als Erstsprache“, „Deutsch als Fremdsprache“, ...
- (ii) „Englisch als Zweitsprache“, „Russisch als Zweitsprache“, ...
- (iii) „Zweitsprache“, „Erstsprache“, „Fremdsprache“, ...
- (iv) „Zweitspracherwerb“, „Erstspracherwerb“, „Fremdspracherwerb“, ...

Bei der ersten und zweiten Begriffsgruppe ist jeweils zunächst zwischen (a) Verwendungen zur Bezeichnung einer bestimmten *Form* oder *Ausprägung einer Sprache*, über die ein individueller Sprachbenutzer verfügt, und (b) Verwendungen zur Bezeichnung einer *wissenschaftlichen (Teil-)Disziplin*, eines *Unterrichtsfaches*, eines *Förderbereiches* oder eines *Unterrichtsprinzips* zu unterscheiden (vgl. z.B. Röhner-Münch 2012: 588f. zu „Deutsch als Zweitsprache“). Da die Verwendungen unter (b) aus denen unter (a) abgeleitet sind, müssen zunächst letztere geklärt werden. Mit „Deutsch als Zweitsprache“ usw. ist also im Folgenden immer eine bestimmte Form einer Sprache gemeint. Die Mehrdeutigkeit von „Sprache“ wird dabei hier nur so weit aufgelöst, dass darunter auf jeden Fall ein „Medium eines Verständigungshandelns zwischen Angehörigen einer Gemeinschaft“ (Hoffmann 2017: 15) zu verstehen ist.⁵ Sprachen und ihre Varietäten sind abstrakte Bezugspunkte für die Beschreibung ihrer Verwendung und ihres Erwerbs und zu unterscheiden von den internen, von einem Sprachbenutzer mental aufgebauten sprachlichen Systemen („das Deutsch einer bestimmten Person“). Kommunikative und soziale Funktion von Sprache allgemein und von einzelnen Sprachen wie „dem Deutschen“ und deren Varietäten sind dabei nur analytisch zu trennen: Sprachliche Kommunikation setzt Gemeinschaft – auf verschiedenen Ebenen: von der konkreten Kommunikations-

⁴ Zu „Erstsprache“ konkurrierende Begriffe (in teilweise unterschiedlichen Zusammenhängen) wie „Muttersprache“, „Familiensprache“, „Herkunftssprache“ usw. können im Rahmen dieses Beitrags nicht behandelt werden. Soweit sie extensional äquivalent zu „Erstsprache“ sein sollen, wird mit ihnen regelmäßig ein anderer Begriffsinhalt (Intension) verbunden, der aber allenfalls informell erläutert wird (vgl. z.B. Jeuk 2010: 15 zu „Familiensprache“). Bei der systematischen Rekonstruktion dieser Theorieansätze könnten die intensionalen Unterschiede durch Unterschiede bei den Definitionen erfasst werden und die extensionale Äquivalenz durch eine empirische Aussage über die bezeichneten Gegenstände. Als Einstieg in diese Diskussion kann Kalkavan-Aydın (2015: 7–9) dienen.

⁵ Einen ersten Überblick über systematisch unterscheidbare Denotate von „Sprache“ enthält Budde (2000: 11). Zu weiteren, mit dieser Mehrdeutigkeit zusammenhängenden Differenzierungen und einer wissenschaftshistorischen Einordnung vgl. auch Lieb (1970; 1993; i.E.).

gemeinschaft in einer konkreten Kommunikationssituation bis hin zur abstrakten Sprachgemeinschaft – voraus und konstituiert sie zugleich.

Die erste Frage, die sich dann stellt, ist eine Vorfrage und betrifft den logischen Zusammenhang zwischen den vier Begriffsgruppen. Im Anschluss sind dann gemäß den Überlegungen in Abschnitt 1 vier Hauptfragen zu klären: die Frage nach der Stelligkeit der Begriffe (ontologischer Status), die Frage nach dem theoretischen Status der Begriffe, die Frage nach den Bedeutungskomponenten und der innerbegrifflichen Struktur der Begriffe sowie die Frage nach möglichen Operationalisierungen. Die Antworten auf die erste und die dritte Frage beeinflussen sich wechselseitig und sind zusammen Voraussetzung für eine Antwort auf die zweite Frage. Diese drei Fragen werden hier zusammen mit den noch übrigen explikationsvorbereitenden Schritten (siehe oben, Abschnitt 1) erst im Rahmen der Charakterisierung der Explikata behandelt (Abschnitt 3). Auf mögliche Operationalisierungen kann in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden. An dieser Stelle bleibt damit noch der logische Zusammenhang zwischen den Begriffsgruppen zu klären.

2.2 Logischer Zusammenhang zwischen den Begriffsgruppen

Auf den ersten Blick legen die Regeln der Bedeutungskomposition im Deutschen nahe, dass „Zweitsprache“ usw. – genauer: „... ist eine Zweitsprache ...“ – und damit die dritte Begriffsgruppe grundlegend ist und sich die Begriffe der anderen Gruppen dann entsprechend den Bauprinzipien des Deutschen daraus ableiten lassen. Geht man jedoch von den Erläuterungen der Begriffe in den einschlägigen Publikationen aus, ändert sich das Bild: Zum einen ist es durchaus strittig, ob eine Zweitsprache eine Sprachausprägung ist, die auf eine bestimmte Weise *erworben* wurde, oder eine, die auf eine bestimmte Weise *verwendet* wird. Das würde aber bedeuten, dass – logisch betrachtet – zuerst Begriffe für die Erwerbs- und Verwendungsarten, also z.B. „Zweitspracherwerb“, als logisch innerhalb der Theorie nicht weiter zerlegbare Begriffe einzuführen wären und erst danach „Zweitsprache“ (usw.). Zum anderen zeigt sich bei genauerer Betrachtung der beiden ersten Begriffsgruppen, dass in den *als*-Konstruktionen Prädikatsbegriffe wie „... ist eine Zweitsprache ...“ gar nicht vorkommen. Dies wird besonders deutlich, wenn man Charakterisierungen des Gegenstandsbereiches eines Faches wie Deutsch als Zweitsprache mit heranzieht, wie z.B. die folgende:⁶

⁶ In diesem Zusammenhang kommt es nicht darauf an, ob es auf der disziplinären Ebene sinnvoll ist, DaF und DaZ als je eigene Fächer anzusehen oder nur ein einziges Fach DaF/DaZ anzunehmen, wofür z.B. die Herausgeber des HSK-Bandes zu „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ plädieren (Krumm et al. 2010: 4): Die Abgrenzungs- und Identitätsbedingungen für Disziplinen sind grundsätzlich andere als die für deren Gegenstände, um die es in diesem Beitrag vorrangig geht.

- (1) Gegenstand des Faches Deutsch-als-Zweitsprache ist die Untersuchung von *Erwerb, Verwendung, Ausprägung* ... des Deutschen *als Zweitsprache*.

Logisch betrachtet gehören hier die hervorgehobenen Teilausdrücke „Erwerb als Zweitsprache“, „Verwendung als Zweitsprache“ usw. zusammen. Das heißt: Mittels „als Zweitsprache“ (usw.) werden primär Erwerbs- und Verwendungsarten bzw. Ausprägungen einer Sprache unterschieden. (1) ist logisch äquivalent zu einer im gewöhnlichen Deutsch stilistisch auffälligen Formulierung:

- (2) Gegenstand des Faches Deutsch-als-Zweitsprache ist die Untersuchung von *Zweitspracherwerb, Zweitsprachverwendung, Zweitsprachausprägung* ... des Deutschen.

Damit ist die Vorfrage beantwortet und die Explikationsbedürftigkeit zugleich offenkundig geworden. Wenden wir uns also der Charakterisierung der Explikata zu, wobei wir mit den Begriffen für die Erwerbsarten beginnen müssen.

3 Entwicklung des Lösungsvorschlags: Charakterisierung der Explikata

3.1 „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdspracherwerb“

Da mit „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdspracherwerb“ verschiedene Arten des Spracherwerbs bezeichnet werden sollen, seien einige Bemerkungen zum Spracherwerb im Allgemeinen vorausgeschickt. Eine Sprache wird erworben, indem eine oder mehrere ihrer Varietäten erworben werden, d.h. indem von einer Person ein mentales sprachliches System aufgebaut wird, das sich auf die Varietäten der Sprache als abstrakte, sprecherexterne Bezugspunkte beziehen lässt (vgl. oben, bei Fußnote 5). Bei Sprachen mit mündlichen und/oder schriftlichen Standardvarietäten wird von Sprachbenutzern häufig impliziert, dass die Sprache erst erworben ist, wenn auch die Standardvarietäten erworben sind:

- (3) Deutsch habe ich seit meinem zweiten Lebensjahr gelernt, von Nachbarn, bei denen ich häufig war. Türkisch habe ich erst in der Schule gelernt. Zu Hause haben wir eine türkische Alltagssprache gesprochen.
(persönliche Mitteilung, sinngemäßes Zitat)

Aus linguistischer Perspektive sind solche Auf- und Abwertungen einzelner Varietäten problematisch. Außerdem können die Übergänge zwischen einzelnen Varietäten einer Sprache „fließend“ sein und sich im Laufe der Zeit verschieben, sodass es auch aus diesem Grunde schwierig ist, einen genauen Zeitpunkt zu bestimmen, zu dem der Erwerb einer Sprache bzw. einer Varietät abgeschlossen ist: Im Gebrauch kann jede Sprache bzw. Varietät weiter ausgebaut werden, auch wenn der

Erwerb des *grammatischen und lexikalischen Kernsystems* im Wesentlichen längst abgeschlossen ist bzw. stagniert. Zu bestimmen, wann eine Sprache als erworben gelten kann und damit auch: wann eine Person eine Sprache gerade erwirbt, ist also alles andere als trivial – und auch der übliche Rückgriff auf das grammatische und lexikalische Kernsystem einer Sprache hilft bei näherem Hinsehen nur bedingt weiter, weil sich hier ganz analoge Abgrenzungsprobleme ergeben. Was sich finden lässt, sind lediglich charakteristische Bündelungen von Phänomenen (u.a. charakteristische Abweichungen von einer (Gebrauchs-)Norm⁷ wie charakteristisches Fehlen bestimmter Abweichungen), wenn man Gruppen von mehr oder weniger zufällig ausgewählten Sprechern mit unterschiedlichem, hinreichend weit auseinanderliegendem Erwerbsalter⁸ untersucht (vgl. z.B. Meisel 2007) und interindividuelle Unterschiede mehr oder weniger ausklammert.

Eine solche Gegenstandsstruktur ist typisch für einen Gegenstandsbereich mit Prototypen-Struktur: Überlappungen, d.h. Fälle, die unter zwei Begriffe gleichzeitig fallen, sind grundsätzlich zugelassen, nur die jeweiligen Begriffskerne („eindeutige Fälle“) dürfen sich nicht mit dem Umfang eines anderen Begriffs überlappen (Abb. 1):

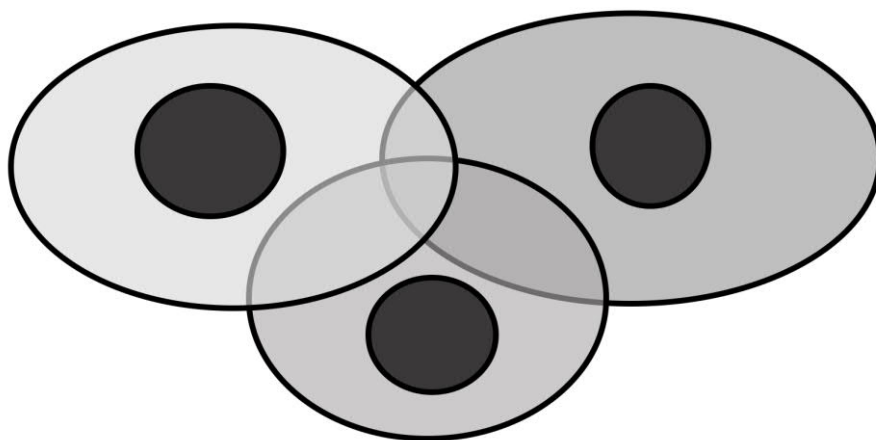


Abb. 1: Gegenstandsbereich mit Prototypen-Struktur.

Bezeichnungen für die Begriffskerne – z.B. „prototypischer Erstspracherwerb“ usw. – lassen sich dann als Grundbegriffe oder als definierte Begriffe einführen und erst in einem zweiten Schritt werden Begriffe für die intendierten Klassen als Ganzes mit Bezug auf die Begriffskerne und z.B. eine „Ähnlichkeitsrelation“ eingeführt. Die Präzisierung dieser Grundidee einer bestimmten Version der Prototy-

⁷ Eine Gebrauchsnorm ist eine beim Gebrauch einer Varietät implizite Bezugsgröße aus Sicht der jeweiligen Verwender der Varietät.

⁸ Das Erwerbsalter entspricht der Dauer des Spracherwerbs unabhängig von der Erwerbsart und korreliert nur beim natürlichen, durch äußere Faktoren weitgehend unbeeinflussten Erstspracherwerb mit dem biologischen Alter.

pentheorie (Kleiber 1998: 30–39, 115f.) ist alles andere als trivial⁹ und kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden.¹⁰ Ich beschränke mich daher darauf, von einigen zentralen Verwendungsweisen der Explikanda ausgehend geeignete Merkmale zur Unterscheidung der einzelnen Erwerbsarten im prototypischen Fall zu ermitteln und den ontologischen Status der Begriffe zu klären.

Charakteristisch sind Kennzeichnungen wie die folgenden:

- (4) Zweitspracherwerb ist der Erwerb einer zweiten Sprache, *nachdem* eine Erstsprache bereits *erworben wurde*. (Rothweiler 2007: 107; Hervorhebung M.B.)
- (5) Zum einen handelt es sich [beim Fremdsprachenlernen] um *gesteuerten Spracherwerb*. Zum anderen findet Fremdsprachenlernen *im Normalfall* in einem Land statt, in dem diese Sprache nicht gesprochen wird oder zumindest keine *in der Gesellschaft relevante* Sprache ist. (ebd.: 106; Hervorhebung M.B.)
- (6) [Bestimmte Autoren] sprechen von doppeltem Erstspracherwerb, wenn der *Erwerbsbeginn* für beide Sprachen *in den ersten beiden Lebensjahren* liegt. (ebd.: 115; Hervorhebung M.B.; analog: Ahrenholz 2010: 5)

(4) ist *ungenau* (wann ist eine Sprache erworben?) und für unsere Zwecke *unvollständig* (die Bestimmung umfasst auch den Fremdspracherwerb, von dem wir den Zweitspracherwerb ja gerade abgrenzt wollen).¹¹ Für die intendierten Verwen-

⁹ Nur im einfachsten Fall kann auf einen Gegenstandsbereich mit Prototypen-Struktur sowohl von den Begriffskernen her als auch – auf einem anderen Weg – von den Klassen als Ganzes aus zugegriffen werden, so z.B. bei den Wortarten (einzelnsprachunabhängig und damit allgemein von den Begriffskernen zu den einzelnen Wortartbegriffen her, einzelsprachspezifisch und nicht verallgemeinerbar von den Wortarten selbst aus, vgl. Budde 2000). In diesem Fall spielt die „Ähnlichkeitsrelation“ nur indirekt eine Rolle und kann aus den Begriffskernen und den Wortarten abgeleitet werden.

¹⁰ Weder Distanzmetriken (vgl. Blutner 1995: 234, zur Kritik 241, 265–267) noch vierstellige Ähnlichkeitsrelationen, für die Lieb (1980: 30–39) plädiert, leisten, was benötigt wird: Eine vierstellige Ähnlichkeitsrelation erweitert eine gegebene Beispielklasse *K* aus einem Beispielklassensystem um genau diejenigen Elemente der Anwendungsdomäne, die wenigstens einem Beispiel aus der Beispielklasse *K* in Bezug auf einen gegebenen Gesichtspunkt ähnlicher sind als allen Elementen der übrigen Beispielklassen (ebd.: 33). Eine solche Ähnlichkeitsrelation zerlegt die Anwendungsdomäne in disjunkte Klassen: die Erweiterungen der Beispielklassen sowie ggf. die Menge der Zweifelsfälle, die zu keiner dieser Erweiterungen und damit auch nicht zum Umfang der zugehörigen Begriffe gehören (ebd.: 33f.). Damit wäre eine Überlappung der Begriffsumfänge, wie sie in unserem Zusammenhang relevant ist (siehe Abb. 1), gerade ausgeschlossen. Als Lösung bietet sich an, eine Beispielklasse in zwei Schritten – statt in einem – zu erweitern: zunächst mithilfe einer vierstelligen Ähnlichkeitsrelation und anschließend um diejenigen Zweifelsfälle, die sich mit Bezug auf *diese* Beispielklasse ergeben. Zu klären blieben die formalen Anforderungen an diesen zweiten Erweiterungsschritt.

¹¹ Rothweiler selbst (2007: 106) verwendet „Zweitspracherwerb“ zunächst als Oberbegriff und unterscheidet zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitspracherwerb. Zugleich hält sie fest: „Mit dem Begriff ‚Zweitspracherwerb‘ bezieht man sich meist auf *ungesteuerten Zweitspracherwerb*.“, um „Zweitspracherwerb“ dann im Folgenden (ebd.: 107ff.) nur noch in diesem eingeschränkten Sinne zu verwenden. Dies zeigt, wie wenig zweckmäßig es ist, sprechende Bezeichnungen in informellen Zu-

dungszusammenhänge der Explikanda muss die Ungenauigkeit nun offenbar so aufgelöst werden, dass der Erwerb des grammatischen und lexikalischen Kernsystems einer Erstsprache, wie er mit etwa drei bis vier Jahren bei einem natürlichen Erwerb ohne besondere fördernde oder hemmende Einflussfaktoren erreicht wird, als Bezugszeitpunkt gilt: Beginnt der Erwerb einer Sprache erst mit etwa drei bis vier Jahren, so sind Erwerbsphänomene zu beobachten, die bei einem deutlich früher beginnenden Erwerb (etwa innerhalb der ersten beiden Lebensjahre, vgl. (6)) nicht zu beobachten sind (vgl. z.B. Meisel 2007: 104), und wegen dieser Unterschiede beim Erwerbsverlauf soll ja gerade zwischen Erst- und Nicht-Erstspracherwerb unterschieden werden. Aufgrund der interindividuellen Unterschiede – schon beim Erstspracherwerb – als auch der graduellen Übergänge ist es weder im Einzelfall noch bei einem statistischen Ansatz sinnvoll, über die exakte Grenze zu streiten: Bei jeder Grenzziehung bleibt ein willkürliches Moment unhintergebar – auch wenn dies die Vergleichbarkeit empirischer Untersuchungen erschwert, in denen ja immer eine nachvollziehbare Operationalisierung der Begriffe benötigt wird.

In (5) bleibt unklar, wie sich die beiden Merkmale – gesteuerter Erwerb¹² und Land, in dem die Sprache nicht gesprochen wird bzw. gesellschaftlich nicht relevant ist – zueinander verhalten (abgesehen von der Frage, was genau „in der Gesellschaft relevant“ bedeuten soll).¹³ Bei näherem Hinsehen sind beide Merkmale jedoch auf den Verwendungszweck der Sprache in den Erwerbssituationen zurückzuführen: Kann die Sprache aus Mangel an Kommunikationspartnern, die sie verwenden, nicht als Medium eines Verständigungshandelns zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation dienen, so kann sie auch nicht in und durch solches Handeln – also auf eine natürliche Weise – erworben werden. Wenn es gleichwohl Erwerbssituationen gibt, dann muss die Sprache in diesen zu einem anderen

sammenhängen als implizite Definitionen zu verwenden: Wenn wir zum einen drei Hauptformen des Spracherwerbs – Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb – mit dafür eingeführten Begriffen unterscheiden wollen und zugleich einen Gegenbegriff zu „Erstspracherwerb“ benötigen, der alle Nicht-Erstspracherwerbsformen zusammenfasst, ist es sinnvoller, einen eindeutigen Begriff – etwa „Nicht-Erstspracherwerb“ – zu wählen.

¹² Das in (5) zur Abgrenzung herangezogene Merkmal „gesteuert“ wird dabei im Begriff „Fremdsprachenlernen“ mit angedeutet. Entscheidend bleibt, dass wir einen Oberbegriff für alle Wege benötigen, die dazu führen können, dass eine Person irgendwann über eine Sprache als „Medium eines Verständigungshandelns“ (Hoffmann 2017: 15) verfügt. Hierfür ist „Erwerb“ – wie „gesteuerter Erwerb“ in (5) zeigt – der am weitesten verbreitete. Eher ungewöhnlich ist der Lösungsversuch von Königs (2010: 755): „... werde ich ... den Terminus ‚Fremdsprachenaneignung‘ verwenden und damit gemeinsam sowohl Zweitspracherwerb als auch Fremdsprachenlernen bezeichnen“, wobei zuvor als wesentlicher Unterschied der zwischen Erwerben und Lernen festgehalten wurde.

¹³ Ähnlich: Jeuk (2010: 17). Auch andere Merkmale des Erwerbskontextes (Zielkultur versus Ausgangskultur, der Stellenwert der Sprache im Leben der Lernenden usw.) werden immer wieder zur Unterscheidung herangezogen (z.B. Kniffka; Siebert-Ott 2012: 15–18), gehören aber zu den empirischen Fakten, deren Relevanz nicht zu unterschätzen ist, die jedoch nicht zur definitiven Abgrenzung der Erwerbsarten geeignet sind.

Zweck – dem des Spracherwerbs selbst – verwendet werden, denn unter solchen Bedingungen ist der Erwerb nur durch Unterricht, also gesteuert möglich.

Damit haben wir zwei klassische, nicht einzelsprachspezifische Merkmale – Erwerbsbeginn und Verwendungszweck in der Erwerbssituation –, mit denen wir die drei Begriffskerne voneinander abgrenzen können (Abb. 2):

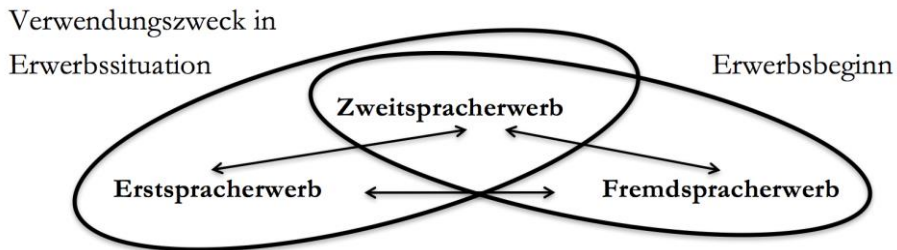


Abb. 2: Abgrenzung der Hauptformen des Spracherwerbs.

Was uns jetzt noch fehlt, ist die Klärung des ontologischen Status der drei Begriffe: „Erstspracherwerb“ usw. sind Substantivierungen, mit denen wir uns auf Prozesse oder Vorgänge bestimmter Art beziehen. An diesen sind eine Person und eine Sprache beteiligt und sie finden zu einer bestimmten Zeit statt. Diese drei Komponenten sind wesentlich für die Identität eines Spracherwerbsprozesses (im Gegensatz zum Ort, an dem er stattfindet): Ändert sich die Person oder die Sprache oder die Zeit, so kann es sich um einen anderen Erwerbsprozess oder eine andere Art des Erwerbs handeln (siehe unten, Abschnitt 3.2). Grundlegend sind also dreistellige Prädikatsbegriffe „... erwirbt ... während ... als Erstsprache“ usw., genauer:

- (7) (Eine Person) P erwirbt (eine Sprache oder Sprachvarietät) L während (einer Zeit) t als Erstsprache.

An dieser Stelle muss offen bleiben, ob diese Prädikatsbegriffe als Grundbegriffe oder als definierte Begriffe eingeführt werden sollen bzw. können und wie sie im Einzelnen auf die jeweils zugehörigen Prädikatsbegriffe für die Begriffskerne, für die jeweils eine Definitionsidee angedeutet wurde (Abb. 2), zu beziehen sind (etwa „ P erwirbt L während t auf prototypische Weise als Erstsprache“ usw.). Damit können wir uns der zweiten Begriffsgruppe zuwenden, die hier genauer untersucht werden soll.

3.2 „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdsprache“

Zunächst liegt auf der Hand, dass Sprachen nicht per se Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen sind, sondern dass sie dies immer nur für eine bestimmte Person sein können. Wir haben es also mit mindestens zweistelligen Begriffen „... ist eine Erstsprache für ...“ usw. zu tun, auch wenn der Bezug auf Personen in den informellen Erläuterungen hier – wie auch sonst üblich – implizit bleibt. Zu klären ist,

ob wir auch bei diesen Begriffen zusätzlich eine Relativierung auf Zeiten benötigen. Dazu ist zu klären, ob es Übergänge zwischen den verschiedenen Fällen geben kann (Abb. 3):

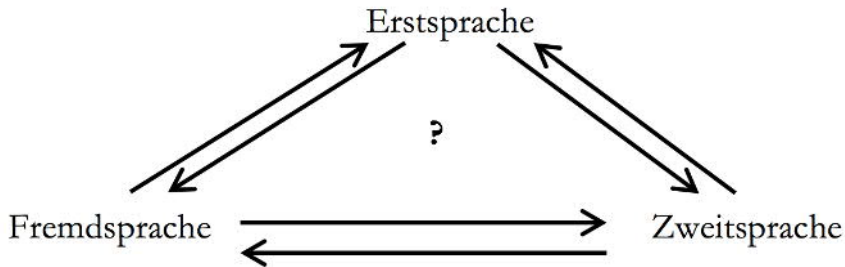


Abb. 3: Übergänge zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache: logisch mögliche Fälle.

Das heißt:

- (8) (a) Kann eine Fremdsprache zu einer Zweitsprache werden?
 (b) Kann eine Zweitsprache zu einer Fremdsprache werden?
 (c) Kann eine Erstsprache zu einer Zweit- oder Fremdsprache werden?
 (d) Kann eine Zweit- oder Fremdsprache zu einer Erstsprache werden?

Zu fragen ist also: Ist es möglich, dass eine gegebene Sprache L für eine Person P erst eine Fremdsprache ist und danach – zusätzlich oder nur noch – eine Zweitsprache ((8.a); analog in (8.b) bis (8.d))? In jedem dieser Fälle ist also auch zu fragen, ob die Fremd-/Zweit-/Erstsprache ggf. bleibt, was sie vorher war. Um diese Fragen zu beantworten, ist es nützlich, sich zunächst allgemein das Verhältnis von Erwerbs- und Verwendungszeit (einschließlich Ausbau) vor Augen zu führen (Abb. 4):



Abb. 4: Erwerb und Verwendung einer Sprache in der Zeit.

Das heißt: Der Erwerbsbeginn ist in jedem Fall eine Folge des Verwendungsbeginns, auch wenn wir bei der Verwendung einer Sprache zur Kommunikation zwei Fälle unterscheiden müssen:¹⁴ ihre Verwendung *zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation* (ggf. einschließlich der des beruflichen Alltags, zu der für Kinder und Jugendliche auch die schulische Kommunikation mittels dieser Sprache in einem Sachfach¹⁵ gehört), unabhängig davon, ob sie dabei zugleich mit erworben wird oder nicht, und ihre Verwendung *zum Zweck des Erwerbs* (im Rahmen von Sprachunterricht oder Selbststudium). Beim Erst- und Zweitspracherwerb ist die Verwendung während des Erwerbs ganz überwiegend eine zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation, d.h. auch der Erwerb selbst dient diesem Zweck, während beim Fremdspracherwerb diese Verwendungsmöglichkeit gerade nicht besteht: Beim Fremdspracherwerb ist die Zeit des Erwerbs gerade die Zeit der Verwendung zum Zweck des Erwerbs, und Erwerb und Erwerbszweck (*zukünftig* mögliche Verwendung zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation) fallen zeitlich auseinander. Analoges gilt für den Ausbau einer Sprache im Anschluss an den Erwerb. Aus dieser Sicht sind Fremdspracherwerb und -ausbau kommunikative Sonderfälle, für die es eines besonderen Anlasses oder einer besonderen Motivation bedarf – natürlicherweise würde es sie nicht geben. Betrachten wir nun vor diesem Hintergrund die vier Fälle:

Fall (8.a) ist die klassische Situation, wenn eine Person *P* in ein Land wechselt, in dem die Zielsprache von (Teilen) der ansässigen Bevölkerung zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation verwendet wird und in der Regel auch als Erstsprache erworben wurde, nachdem *P* diese Sprache eine Zeit lang außerhalb eines solchen Landes als Fremdsprache erworben hat. In diesem Fall würde die Sprache aufhören, für *P* eine Fremdsprache zu sein, und ihre Verwendung und ihr weiterer Ausbau durch *P* würde zunehmend die Merkmale eines typischen Zweitsprachausbaus aufweisen. D.h. eine Fremdsprache, die zur Zweitsprache geworden ist, hört auf, eine Fremdsprache zu sein (*Statuswechsel*). Dies entspricht dem kommunikativen Sonderstatus von Fremdsprachen.

Nach der Ausbildung eines stabilen sprachlichen Systems, das beim Erstspracherwerb eher im Jugend- als im Kindesalter erreicht ist, verläuft der Abbau durch Nichtverwendung so langsam, dass auch noch nach Jahrzehnten eine im

¹⁴ Nicht-kommunikative Verwendungen einer Sprache – z.B. die Verwendung ihrer Formen zu rein ästhetischen Zwecken – müssen ausgenommen werden: Es geht um die Verwendungen einer Sprache *als Sprache*. Als Grenzfälle einer kommunikativen Verwendung sind dabei sowohl die Verwendung für kognitive Zwecke mit eingeschlossen als auch (Aspekte von) Kommunikation simulierende(n) Sprachübungen: In beiden Fällen wird Sprache *als Sprache* verwendet.

¹⁵ Zu den Sachfächern im hier relevanten Sinne gehört regelmäßig auch der Unterricht zur Landessprache, in Deutschland also das Fach Deutsch. Dies ändert sich auch nicht dadurch, dass dieses Fach – wie andere Sachfächer auch – aufgrund der Lernvoraussetzungen der Schüler dann ggf. nicht in der klassischen Form unterrichtet werden kann oder sollte, sondern in Form eines integrierten Sprach- und Fachlernens: Auch in diesem Fall ist die *Kommunikation* primär auf den fachlichen Gegenstand gerichtet, und zwar selbst dann, wenn Wissenserwerb und Spracherwerb wie -ausbau als gleichwertige *Unterrichtsziele* verfolgt werden.

Wesentlichen ungestörte Kommunikation in dieser Sprache möglich ist (man denke etwa an Zeitzeugen-Interviews mit älteren Emigranten, die Deutschland nach 1933 als Jugendliche oder als junge Erwachsene verfolgungsbedingt verlassen und ihre Herkunftssprache über Jahrzehnte hin nicht mehr verwendet haben). Ähnliches gilt für Zweitsprachen, sobald sie stabil erworben sind. Bei einer frühen Unterbrechung des Erwerbs einer Sprache vor der Ausbildung eines stabilen sprachlichen Systems können die Fälle (8.b, c) hingegen vorkommen: Wird der Erwerb dieser Sprache in einer anderen Erwerbssituation (8.b) oder zu einem (deutlich) späteren Zeitpunkt (8.b, c) wieder aufgenommen, verläuft dieser dann im Wesentlichen in einer für die Erwerbssituation typischen Form. Gleichwohl würde diese Sprache für die Sprachbenutzer selbst ihren ursprünglichen Status nicht verlieren: Sie bleibt lebensweltlich das, was sie war – Erst- bzw. Zweitsprache – und gewinnt (zumindest aus sprachwissenschaftlicher Sicht) eine zusätzliche Qualität hinzu, die für ihren weiteren Erwerb und Ausbau relevant ist. Und auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht gibt es keinen Grund, in diesen Fällen den ursprünglichen Status – Erst- bzw. Zweitsprache – nicht mehr anzunehmen: So weit ich die Literatur überblicke, wird nirgends erwogen, dass eine nicht mehr verwendete Erstsprache einer Person – unabhängig von der Dauer der Nichtverwendung – für diese Person keine Erstsprache mehr ist, unabhängig von dem Sprachstand, der in dieser Sprache erreicht wurde. Dies ist meines Erachtens zu Recht unstrittig. Analoges ist für Zweitsprachen zumindest vertretbar und mit Blick auf die kommunikationsbezogenen wesentlichen Gemeinsamkeiten von Erst- und Zweitsprache gegenüber der alternativen Annahme, dass Zweitsprachen, aber nicht Erstsprachen ihren Status wieder verlieren können, vorzuziehen. Diese Fälle sollten daher meines Erachtens als *Statusergänzung* zugelassen sein und führen ggf. zu nicht-prototypischen Fällen einiger oder aller beteiligter Spracharten.

Auszuschließen wäre nur der Fall (8.d): Wenn der Erwerbsbeginn ausschlaggebend ist für die Unterscheidung von Erst- und Nicht-Erstsprache, dann ist es ausgeschlossen, dass eine Nicht-Erstsprache später zu einer Erstsprache werden kann. D.h.: Unberücksichtigt bleiben Alltagssprachliche Begriffe von (Deutsch als) Zweitsprache usw., bei denen das erreichte Kompetenzniveau und die Vertrautheit mit einer Sprache im Vordergrund stehen wie in (9):

- (9) Ich habe Deutsch seit meinem fünften Lebensjahr gelernt und fühle mich nicht als Zweitsprachler, Deutsch ist jetzt eine meiner Mutter- bzw. Erstsprachen (neben meiner anderen Muttersprache). (persönliche Mitteilung)

Alltagssprachliche Begriffe dieser Art, in denen sich Einstellungen der Sprecher zu bestimmten Varietäten einer Sprache widerspiegeln, wie sie in vergleichbarer Form z.B. auch aus der Diskussion zu den Dialekten des Deutschen bekannt sind, können sprachpolitisch im Großen wie im Kleinen (auf Nationenebene wie auf der Ebene einzelner Institutionen, z.B. Schulen) eine zentrale Rolle spielen. Bei der Theorienbildung im Fach müssen sie jedoch im Rahmen der Mehrdeutigkeitsanaly-

se als gesonderte Gruppe von Begriffen behandelt werden, für die gegenwärtig eher zweifelhaft ist, ob sie überhaupt wissenschaftlich relevant sind und somit der Explikation im Rahmen der wissenschaftlichen Theoriebildung bedürfen.

Zusammenfassend ergibt sich damit (Abb. 5):

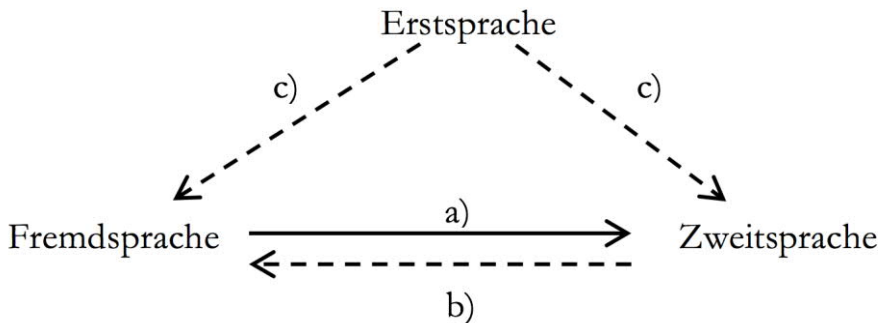


Abb. 5: Mögliche Übergänge zwischen Erst-, Zweit- und Fremdsprache.

Im Fall (a) liegt ein Statuswechsel vor, in den Fällen (b) und (c) eine Statusergänzung.

Die Diskussion hat darüber hinaus gezeigt, dass es für den Status einer Zweitsprache weder allein auf die Art und Weise ihres Erwerbs ankommen kann noch auf die Art und Weise ihrer Verwendung. Der Streit darüber, ob Erwerb oder Verwendung wesentlich sind, verfehlt den entscheidenden Zusammenhang von Verwendung und Erwerb. Desweiteren ergibt sich nun auch, dass „Zweitsprache“ und „Fremdsprache“ auf Zeiten zu relativieren sind: Während die Zeit, in der eine Sprache für eine Person eine Erstsprache sein kann, durch die Lebenszeit der Person gegeben ist, ist dies bei Zweit- und Fremdsprachen nicht der Fall. Die Begriffskerne – also die jeweils prototypischen Fälle – können wir damit mit Bezug auf den *Beginn* der Verwendung einer Sprache zur Kommunikation (unabhängig vom Kommunikationszweck) und mit Bezug auf den *Zweck* ihrer Verwendung zu der fraglichen Zeit unterscheiden („kommuniziert“ kürzt „Verwendung zur Kommunikation“ ab):

- (10) (Eine Sprache bzw. eine Sprachvarietät) *L* ist für (eine Person) *P* eine *prototypische Erstsprache* genau dann, wenn gilt: *P* hat im Wesentlichen innerhalb der ersten anderthalb Lebensjahre regelmäßig mittels *L* zu kommunizieren begonnen.
- (11) (Eine Sprache bzw. eine Sprachvarietät) *L* ist für (eine Person) *P* eine *prototypische Nicht-Erstsprache* genau dann, wenn gilt: *P* hat im Wesentlichen nach dem Erwerb des grammatischen und lexikalischen Kernsystems einer anderen Sprache regelmäßig mittels *L* zu kommunizieren begonnen (d.h. in der Regel nach dem dritten bis vierten Lebensjahr).

- (12) (Eine Sprache bzw. eine Sprachvarietät) *L* ist für (eine Person) *P* während (einer Zeit) *t* eine *prototypische Zweitsprache* genau dann, wenn gilt:
- (a) *P* hat im Wesentlichen nach dem Erwerb des grammatischen und lexikalischen Kernsystems einer anderen Sprache regelmäßig mittels *L* zu kommunizieren begonnen,
 - (b) *P* kommuniziert mittels *L* während *t*, und der Hauptzweck dieser Kommunikation ist einer der alltäglichen Kommunikation (einschließlich der Kommunikation in Beruf und Fachunterricht).
- (13) (Eine Sprache bzw. eine Sprachvarietät) *L* ist für (eine Person) *P* während (einer Zeit) *t* eine *prototypische Fremdsprache* genau dann, wenn gilt:
- (a) *P* hat im Wesentlichen nach dem Erwerb des grammatischen und lexikalischen Kernsystems einer anderen Sprache regelmäßig mittels *L* zu kommunizieren begonnen,
 - (b) *P* kommuniziert mittels *L* während *t*, und der Hauptzweck dieser Kommunikation ist der Erwerb bzw. Ausbau von *L*,
 - (c) für die überwiegende Mehrheit der Zeiten t_1 vor und zeitgleich mit *t* gilt: Wenn *P* während t_1 mittels *L* kommuniziert, dann ist der Hauptzweck dieser Kommunikation der Erwerb bzw. Ausbau von *L*.

(10) bis (13) kommen bei einer entsprechenden Präzisierung der einzelnen Bedingungen als Definitionen infrage. Dabei wäre u.a. dafür zu sorgen, dass die Zeiten *t* nicht zu klein gewählt werden und dass präzisiert wird, was unter „die überwiegende Mehrheit“ in (13.c) zu verstehen ist. (10) impliziert, dass der Erwerb einer prototypischen Erstsprache ein (prototypischer) Erstspracherwerb ist. Aus (10) und (11) folgt: Eine Sprache, mittels derer eine Person erst nach dem 18. Lebensmonat, aber noch vor dem Erwerb des grammatischen Kernsystems einer anderen Sprache zu kommunizieren begonnen hat, ist für diese Person weder eine prototypische Erstsprache noch eine prototypische Nicht-Erstsprache.¹⁶ Aus (12.a)

¹⁶ Zu beachten ist, dass „für“ in „... ist für *P* (während *t*) eine ...“ – wie alle anderen Funktionswörter in Ausdrücken dieser Art – eine rein logische Bedeutung hat: Begriffe wie „prototypische Erstsprache“ gehören ausschließlich zur Sprache der Wissenschaft, sodass sich die Frage, was es aus subjektiver Perspektive von *P* für *P* bedeutet, wenn *L* für *P* eine prototypische Erstsprache (usw.) ist, ebenfalls nur aus der Perspektive der Wissenschaft stellt: Ist *L* eine natürliche Sprache, so gehört zu *L* kein Wort mit einem Begriff wie „prototypische Erstsprache“ (usw.) gemäß (10) bis (13) als Bedeutung und auch kein Wort mit einer Bedeutung, die auf solche Begriffe in einer Weise bezogen ist, wie es für „Erstsprache“ (usw.) angedeutet wurde (z.B. durch „Ähnlichkeitsrelationen“). Auf der anderen Seite ist es eine empirisch zu klärende Frage (etwa im Rahmen einer wortsemantischen Untersuchung), welche Bedeutung *im Deutschen* mit der Wortform *Erstsprache* für einzelne oder für alle Sprecher des Deutschen verbunden ist. Wie (9) zeigt, ist damit zu rechnen, dass solche natürlich-sprachlichen Bedeutungen sich mehr oder weniger deutlich von den Bedeutungen formgleicher Ausdrücke der Wissenschaftssprache unterscheiden. Gleichwohl kann der subjektiven Perspektive von Personen auf ihre Sprache(n) für deren Erwerb wie Gebrauch eine Schlüsselrolle zukommen, wie wir aus zahlreichen sprachbiographischen Zeugnissen wissen. Dass eine Person *P* bestimmte subjektive Einstellungen und Haltungen zu einer Sprache *L* hat, kann dabei u.U. (mit) darauf zurückzuführen

bzw. (13.a) – dem Definiens in (11) – folgt intentionsgemäß: Wenn L für P während t eine prototypische Zweit- bzw. Fremdsprache ist, dann ist L für P eine prototypische Nicht-Erstsprache und keine prototypische Erstsprache. Andersherum folgt aber ohne Zusatzannahmen nicht: Wenn L für P eine prototypische Nicht-Erstsprache ist, dann gibt es eine Zeit t , so dass gilt: L ist für P während t eine prototypische Zweitsprache oder eine prototypische Fremdsprache. Solche Zusatzannahmen sind weder sinnvoll noch nötig. Schließlich folgt aus (12) intentionsgemäß:

- (14) Wenn L für P eine prototypische Zweitsprache während t ist, dann gilt
- (a) und/oder (b):
 - (a) P erwirbt oder erwarb L im Wesentlichen in und durch das Kommunizieren mittels L zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation zu einer Zeit t_1 vor oder zeitgleich mit t ;
 - (b) P kommuniziert oder kommunizierte mittels L zu einer Zeit t_2 vor oder zeitgleich mit t im Wesentlichen zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation.

Auf der anderen Seite lässt sich für prototypische Fremdsprachen ein entsprechender Schluss aus (13) intentionsgemäß nicht ziehen: (13.c) schließt für prototypische Fremdsprachen aus, dass sie in nennenswertem Umfang – also über gelegentliche Verwendungen im Urlaub o.Ä. hinaus – zu Zwecken der alltäglichen Kommunikation verwendet wurden oder werden.

Ob die Begriffe „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdsprache“ selbst – die jeweils denselben ontologischen Status haben sollten wie die Begriffe für die zugehörigen Begriffskerne – dann als definierte Begriffe eingeführt werden können oder zu den Grundbegriffen gehören müssen, die lediglich mit Bezug auf die Begriffe für die jeweiligen Begriffskerne axiomatisch gekennzeichnet werden können, ist bisher nicht geklärt. Damit sind wir am Ziel:

4 Zusammenfassung und Ausblick

Die logische Struktur von „Erst-“, „Zweit-“ und „Fremdsprache“ sowie der behandelten verwandten Begriffe ist im Wesentlichen aufgeklärt. Es wurde gezeigt, wie Übergangsphänomene grundsätzlich behandelt werden können und wie die kommunikativen Besonderheiten beim Erwerb einer Fremdsprache, aus denen sich weitere Merkmale dieser Erwerbsform ableiten lassen, berücksichtigt werden können. Während zu den Begriffen für die Begriffskerne Definitionsvorschläge

sein, dass (a) L für P – aus einer wissenschaftlichen Perspektive – eine prototypische Erstsprache (usw.) ist und/oder dass (b) P in einer seiner Sprachen bestimmte Wortbedeutungen mit Ausdrücken verbindet, mit denen P sich in dieser Sprache auf L bezieht. Und verallgemeinerbare Aspekte solcher subjektiven Perspektiven können ggf. in Aussagen der folgenden Form erfasst werden: Wenn P eine Person mit den folgenden Eigenschaften ... ist und wenn L für P eine prototypische Erstsprache ist, dann hat P (in der Regel) die folgenden subjektiven Einstellungen und Haltungen gegenüber L : ...

entwickelt werden konnten, musste offen bleiben, welchen theoretischen Status (Grundbegriff oder definierter Begriff) die zentralen Begriffe selbst haben können bzw. haben sollten. Doch bereits vor dem Hintergrund der erreichten theoretischen Klärungen treten Vorurteile über Zweitsprachen und Zweitspracherwerb in Schule und Gesellschaft noch deutlicher als solche hervor – eine wichtige Voraussetzung dafür, Handlungsoptionen zu deren Überwindung zu entwickeln (vgl. zusammenfassend Keim 2012: 11–29) und praktisch umzusetzen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2., korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 3–16.
- Blutner, Reinhard (1995): Prototypen und Kognitive Semantik. In: Harras, Gisela (Hrsg.): *Die Ordnung der Wörter. Kognitive und lexikalische Strukturen*. Berlin; New York: de Gruyter, 227–270.
- Budde, Monika (2000): *Wortarten. Definition und Identifikation*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Budde, Monika (2007): *Wissenschaftstheoretisches Propädeutikum für Philologen. Grundlagenwissen zu Mengenlehre und Logik einschließlich eines Abrisses zur Definitionslehre*. Online: http://userpage.fu-berlin.de/~mbudde/kursuebergreifend/Propaed_Skript.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Carnap, Rudolf (1950): *Logical Foundations of Probability*. Chicago: University of Chicago Press.
- Carnap, Rudolf (1959): *Induktive Logik und Wahrscheinlichkeit*. Wien: Springer.
- Carnap, Rudolf (1968): *Einführung in die symbolische Logik mit besonderer Berücksichtigung ihrer Anwendungen*. 3., unveränderte Auflage. Wien: Springer.
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (2010): Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.), 1–18.
- Greimann, Dirk (2007): Regeln für das korrekte Explizieren von Begriffen. In: *Zeitschrift für philosophische Forschung* 61/3, 261–282.
- Hoffmann, Ludger (2017): Einführung und Grundbegriffe. In: Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerausbildung*. Berlin: Erich Schmidt, 15–53.

- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep (2015): Theorien und Grundlagen. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 7–25.
- Keim, Inken (2012): *Mehrsprachige Lebenswelten. Sprechen und Schreiben der türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen*. Tübingen: Narr.
- Kleiber, Georges (1998): *Prototypensemantik. Eine Einführung*. 2., überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. 3., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm; Fandrych; Hufeisen; Riemer (Hrsg.), 754–764.
- Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: de Gruyter Mouton.
- Lieb, Hans-Heinrich (1970): *Sprachstadium und Sprachsystem. Umriss einer Sprachtheorie*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer.
- Lieb, Hans-Heinrich (1980): Probleme der Wortbedeutung: Argumente für einen psychologischen Bedeutungsbegriff. In: *Linguistische Arbeiten und Berichte, Berlin (West)* 14, 1–67.
- Lieb, Hans-Heinrich (1993): *Linguistic variables. Towards a unified theory of linguistic variation*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Lieb, Hans-Heinrich (i.E.): Describing linguistic objects in a realist way. In: Behme, Christina; Neef, Martin (Hrsg.): *Essays on Linguistic Realism*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Attempto, 93–113.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Röhner-Münch, Karla (2012): Deutsch als Zweitsprache. In: Braun, Otto; Lüdtker, Ulrike (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation*. Stuttgart: Kohlhammer, 588–595.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Rothweiler, Monika (2007): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus; Albert, Ruth; Girth, Heiko; Hohenberger, Annette; Küm-

merling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika; Schwarz-Friesel, Monika: *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 103–135.

Savigny, Eike von (1970): *Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren. Übungen zum Selbststudium*. München: dtv.

Schurz, Gerhard (2011): *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. 3., durchgesehene Auflage. Darmstadt: WBG.

Siegwart, Geo (1997): *Vorfragen zur Wahrheit. Ein Traktat über kognitive Sprachen*. München: Oldenbourg.

Suppes, Patrick ([1957]/1999): *Introduction to Logic*. Wiederabdruck der 1. Auflage von 1957. Mineola; New York: Dover.

Migration + Linguistik

Wilhelm Grißhaber (Münster)

1 Einleitung

Deutschland ist durch seine Lage in Zentraleuropa für Migration prädestiniert (vgl. Bade et al. 2007). Dies betrifft alte Handelsströme und seit Beginn der Industrialisierung im Kaiserreich am Ende des 19. Jahrhunderts auch die Migration von Arbeitskräften. Am Ende des Zweiten Weltkriegs kamen Millionen Deutsche aus den Ostgebieten des deutschen Reichs und aus Siedlungsgebieten in anderen Staaten Süd- und Mitteleuropas in das verkleinerte Deutschland. Mit dem Wirtschaftsaufschwung seit der Mitte der 1950er-Jahre wurden zur Ausweitung der Produktion systematisch Arbeitskräfte als sogenannte Gastarbeiter angeworben. In den 1990er-Jahren kamen hunderttausende Flüchtlinge und Asylsuchende, nicht zuletzt wegen der Kriege im zerfallenden Jugoslawien. Eine weitere Gruppe stellten Aussiedler aus Mittel- und Osteuropa. Seit dem Arabischen Frühling und den schlechten und instabilen Verhältnissen in den von Bürgerkriegen heimgesuchten Staaten haben neue Flüchtlinge Schutz in Deutschland gesucht. Vor diesem Hintergrund ist die Etablierung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu sehen (vgl. Bade 1992).

Der Beitrag beginnt mit einem kurzen Blick auf die gesellschaftlichen Hintergründe der Arbeitsmigration (Abschnitt 1) und einem Blick auf Lehrwerke und Sprachkurskonzepte (Abschnitt 2). Anschließend werden exemplarisch wichtige Forschungsprojekte zu DaZ betrachtet (Abschnitt 3). Das folgende Kapitel (Abschnitt 4) ist der Hochschullehre und den Ausbildungsangeboten gewidmet. Den Abschluss bildet ein kurzes Resümee (Abschnitt 5).

2 Gesellschaftliche Hintergründe der Zuwanderung

Nach dem Zweiten Weltkrieg war das Interesse an Deutsch außerhalb des deutschen Sprachraums sehr gering. Institutionelle Bedingungen wurden erst allmählich wiederaufgebaut. Der 1925 gegründete DAAD wurde 1950 neu gegründet. Ein Jahr später erfolgte die Gründung des Goethe-Instituts, dessen Vorläufer die 1925 gegründete ‚Akademie zur Wissenschaftlichen Erforschung und Pflege des Deutschen‘ war, die 1945 aufgelöst wurde. Zwei Jahre später starteten die ersten Sprachkurse. Die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache (DaF) war im In- und Ausland gering. Das mit dem Befehlston der deutschen Soldaten assoziierte Deutsch wirkte abschreckend. Politisch unbelastete Lehrwerke mussten entwickelt werden. Für die alte Bundesrepublik kam hinzu, dass die Sprachen der drei westlichen Besatzungsmächte dem Deutschen ziemlich nah waren, sodass auch praktische Erfahrungen mit der Vermittlung des Deutschen an Lernende von typologisch weit entfernten Sprachen, z.B. Türkisch, fehlten. Solche Erfahrungen hatte dagegen das Herder-Institut in Leipzig und Jena mit den Lernenden aus der Sowjetunion, z.B. Estnisch, Ungarisch und verschiedene Turksprachen.

Mit der Integration der Bundesrepublik in das westliche Bündnis und mit dem Aufschwung der Wirtschaft zu Beginn der 1950er-Jahre änderte sich die Situation. Die gestiegene Nachfrage nach Arbeitskräften wurde anfangs durch Flüchtlinge und Vertriebene gedeckt (Geiselberger 1972: 14ff.). Nach der Ausschöpfung dieses Potenzials setzte die Anwerbung von Arbeitskräften aus dem Ausland ein. Zunächst wurden Arbeitskräfte aus Italien angeworben, später kamen Spanien und Griechenland hinzu (Tab. 1). Der Berliner Mauerbau (1961, ‚Antifaschistischer Schutzwall‘ in DDR-Terminologie) stoppte die Zuwanderung aus der DDR, sodass neue Anwerbeländer erschlossen wurden. Mit nordafrikanischen Staaten (Marokko und Tunesien) und der Türkei kamen Länder mit weiter entfernten Sprachen, Kulturen und Religionen hinzu. Wegen der Wirtschaftskrise im Gefolge des Siebentagekriegs und der Ölverknappung durch die OPEC 1973 stoppte die Bundesregierung die Anwerbung. Die schwarz-gelbe Bundesregierung förderte ab 1983 die Rückkehr der Arbeitsmigranten (vgl. Seidel 1979).

Tab. 1: Übersicht über die zeitliche Abfolge der Anwerbeabkommen.

Jahr	Land	AB 1971	SuS 1971	Ereignisse	MigrantInnen
1955	Italien	407.900	34.900		Junge Erwachsene
1960	Spanien	186.500	17.200		
1960	Griechenland	268.500	26.600		
1961	Türkei	452.700	28.100	Mauerbau	
1964	Portugal	58.700	1.900		
1968	Jugoslawien	478.200	12.200		
1973				Anwerbestopp	Familien-nachzug
1983				Rückkehr-förderung	

Legende: Jahr: Anwerbeabkommen; AB 1971: ausl. Beschäftigte (Geiselberger 1972: 16); SuS 1971: SuS nach Herkunftsland (Domhof 1974: 23).

Bei den jeweils neu angeworbenen Arbeitskräften handelte es sich überwiegend um junge Erwachsene, die nach dem Rotationsprinzip nach zwei bis drei Jahren wieder in ihre Heimat zurückkehren sollten. Für diese Zielgruppe hielt man angesichts ihres nur temporären Aufenthalts in Deutschland und der meist angelernten Tätigkeiten eine systematische Vermittlung von Deutschkenntnissen nicht für notwendig. In den Produktionsbetrieben wurden mehrsprachige Informationen ausgegeben, die direkte Kommunikation verlief über Sprachmittler. Umgekehrt hatten auch viele MigrantInnen unter diesen Bedingungen nur ein geringes Interesse am Deutscherwerb.

3 Lehrwerke und Sprachkurskonzepte für ArbeitsmigrantInnen

Unter den ersten öffentlichen Bildungseinrichtungen, die Sprachkurse für ArbeitsmigrantInnen anboten, waren die Volkshochschulen, die sich nach der Gründungsphase (erst 1953 war der Deutsche Volkshochschulverband e.V. (DVV) als Dachverband gegründet worden) noch im Aufbau befanden. Die von den Volkshochschulen organisierten Sprachkurse wurden als wenig effektiv eingeschätzt. Sozialverbände, freie Träger und auch Unternehmen boten ebenfalls Kurse an. Allen fehlten qualifizierte Lehrkräfte (siehe unten) und geeignete Lehrwerke. Für die DaF-Vermittlung im Ausland gab es das im Auftrag des Außenministeriums ausge-

arbeitete ‚Mannheimer Gutachten‘ (Engel et al. 1977) zur Beurteilung von Lehrwerken. Es ist in drei Hauptbereiche gegliedert: (1) Didaktik, (2) Linguistik und (3) Landeskunde, die wiederum in sieben bis acht Teilbereiche unterteilt sind. Insgesamt lassen sich 15 Kriterien zur Beschreibung und Bewertung identifizieren. Als allgemeines Ziel wird die selbstständige Sprachverwendung genannt, die schon im Unterricht durch produktiven Gebrauch der Zielsprache erreicht werden soll.

Diese Kriterien und die dazu passenden Kurse setzten formale Lernerfahrungen voraus, die bei vielen Arbeitsmigranten nicht gegeben waren. So hatten viele türkische Arbeitsmigranten nur die fünfjährige Grundschule mit stark memorierenden Vermittlungsmethoden absolviert. Sie waren nicht mit bewusstem Lernen und Anwenden abstrakter Regeln vertraut. Für den Unterricht mit der Zielgruppe waren andere Vermittlungskonzepte erforderlich (Szablewski 1976).

Aus den Erfahrungen der Sprachvermittlung organisierte der für verschiedene Bundesorganisationen tätige ‚Sprachverband ‚Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e.V.‘ die Beurteilung von Lehrwerken für die Zielgruppe. Eine Gruppe erarbeitete dafür sieben Kriterien (Barkowski et al. 1980): (1) Darstellung des Kultur- und Identitätskonflikts in der Migration, (2) Alltagswirklichkeit, (3) Umgangssprachlichkeit, (4) spezifische Spracherwerbsbedingungen, (5) Lernerfahrungen erwachsener Lerner, (6) Künstlerisch-ästhetische Verarbeitung der Sprachlernsituation und (7) Kurs- und lernorganisatorische Rahmenbedingungen. Diese Kriterien unterscheiden sich deutlich von den allgemeinen des ‚Mannheimer Gutachtens‘. Sie sind bestimmt durch die Fokussierung auf die vergleichsweise genau umrissene Lernergruppe und deren Lebensbedingungen in einer fremden Gesellschaft und Kultur. Im Folgenden werden kurz folgende zwei Lehrwerke vorgestellt, das speziell entwickelte und weit verbreitete ‚Deutsch – Ihre neue Sprache‘ (Demetz; Puente 1973) und das wenig verwendete ‚Hallo Kollege‘ (Dittrich; Ortman; Winterscheidt 1972).

‚Hallo Kollege‘ kombiniert betriebstypische Minimalsituationen mit situationstypischen Äußerungen (Abb. 1). Die Semantisierung der deutschen Äußerungen erfolgt durch Übersetzungen in die Herkunftssprachen Griechisch, Italienisch, Serbokroatisch, Spanisch und Türkisch sowie durch grafische Hervorhebungen, u.a. farbige Pfeile für die Bewegungsrichtung. Bei den Äußerungen handelt es sich um einfache Satzmuster, um Aufforderungen, Fragen und Assertionen. Es gibt weder grammatische Erklärungen noch eine grammatische Progression. Das Ziel des Kurses ist die Vermittlung einer unmittelbaren, sprachlich unterstützten Kooperationsfähigkeit bei der gemeinsamen Arbeit. Nach den Sprachverbandskriterien ist das ‚Lehrbuch für den Adressatenkreis ‚ausländische Arbeiter‘ ungeeignet‘ (Barkowski et al. 1980: 48).

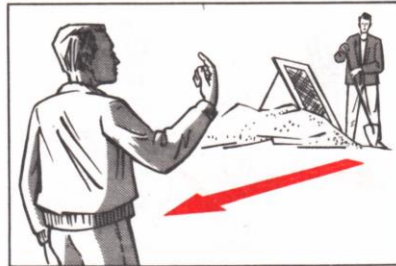
Ἔλα ἐδῶ.

Vieni qui.

Dodji ovamo!

¡Ven acá!

Buraya gel!



Komm her!

Πήγαινε ἐκεῖ.

Va lì.

Idi tamo!
Idi onamo!

¡Vete allí!

Oraya git!



Geh dahin!

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Lehrwerk „Hallo Kollege“ (Dittrich et al. 1972: 19).

„Deutsch – Ihre neue Sprache“ (Abb. 2) stellt sich den Lernenden folgendermaßen vor:

[...] ein Buch, das Ihnen helfen soll, die deutsche Sprache so zu lernen, wie sie im täglichen Leben gesprochen wird. Damit können Sie die Situationen, mit denen Sie während Ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland konfrontiert sind, sprachlich meistern. Gleichzeitig informiert Sie das Buch über den Alltag und das Arbeitsleben in diesem Land. „Deutsch – Ihre neue Sprache“ erleichtert Ihnen das Lernen durch die Anwendung einer Methode, die besonders für Ausländer entwickelt wurde, die hier leben. (Demetz et al. 1973: V).



23

Im Schreibwarengeschäft

- Guten Tag! Ich möchte einen Kugelschreiber und eine Postkarte.
- Bitte sehr.
- Was kostet das?
- Der Kugelschreiber kostet DM 1,50 und die Postkarte DM 0,40.

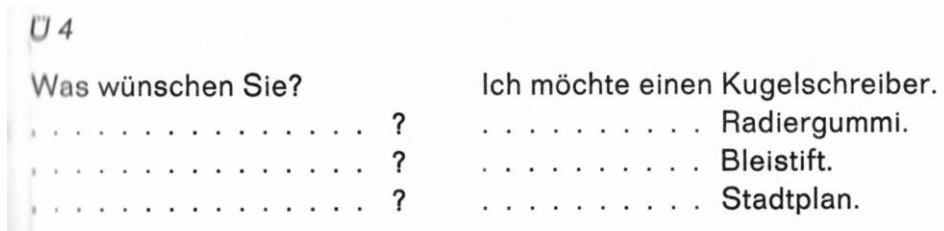


Abb. 2: Ausschnitt aus dem Lehrwerk „Deutsch – Ihre neue Sprache“; (Demetz et al. 1973: 12, 15).

Es basiert wie „Hallo Kollege“ auf Minimalsituationen und nutzt Bilder zur Semantisierung. Auch die Satzmuster sind einfach: Aufforderungen, Fragen und Assertionen. Es gibt keine grammatischen Erklärungen, aber eine implizite grammatische Progression. Die Muster sollen durch Strukturübungen zum Einsetzen eingeschliffen werden. Nach den Sprachverbandskriterien fällt das Urteil gemischt aus. Positiv bewertet werden die Alltagsangemessenheit, die Umgangssprachlichkeit, die Behandlung von Arbeiterthemen und die organisatorisch-technischen Möglichkeiten. Kritisch betrachtet werden die Darstellung des Ausländerstandpunkts sowie die gesamte Grammatikvermittlung. Es wird die selektive Nutzung des Lehrwerks empfohlen.

Einen radikalen Schritt weiter in die Arbeitsrealität geht das Konzept der Lernstatt von der „cooperative arbeitsdidaktik“ bei BMW (Cloyd; Kasprzik 1974). In möglichst kurzer Zeit sollen betriebsnah Deutschkenntnisse vermittelt werden. Vorgesehen waren arbeitstäglich ca. 45 Minuten über drei Monate. Den Unterricht erteilen nicht Sprachlehrkräfte, sondern deutsche Kollegen bzw. Vorgesetzte in Kleingruppen in der Nähe des Arbeitsplatzes. Vermittelt werden umgangssprachliche und fachsprachliche Kenntnisse. Die ArbeitsmigrantInnen lernen die deutschen Kollegen und Vorgesetzten dadurch in einer anderen Atmosphäre kennen. Die Lehrkräfte werden Sprachmeister genannt, erhalten eine viertägige Schulung mit Übungen, Rollenspielen, Visualisierungs-, Moderations- und Interaktionstechniken. Der entsprechende Unterricht ist nicht auf Grammatikregeln gegründet. Dabei wird auch das ‚Babydeutsch‘, wie das vereinfachte Ausländerregister genannt wird, akzeptiert, soweit es der Verständigung dient. Die Realisierung des Konzepts bei BMW wird als Erfolg beschrieben (Soweit 1974). So wird berichtet, dass sich nach anfänglichen Schwierigkeiten nicht nur die Verständigung verbessert, sondern auch die Arbeitseffektivität erhöht habe. Die Einarbeitungszeit habe sich verkürzt und es werde weniger Ausschuss produziert. Das gegenseitige Verständnis zwischen deutschen und ausländischen Arbeitskräften habe sich wesentlich verbessert.

Aus der praktischen Sprachvermittlung heraus haben sich in den 1970er-Jahren etliche unkonventionelle Methoden entwickelt (Riepenhausen 1980). Riepenhausen sieht viele Behauptungen der herkömmlichen Fremdsprachendidaktik als recht wenig abgesichert an, so zur Lerneignung. Er plädiert für ein Abgehen von vorfabrizierten Sprachkursen mit rigider Progression und für das Ansetzen an den

Mitteilungsintentionen der Lernenden. Weiterhin ist die Verbindung von ungesteuertem und unterrichtlich gesteuertem Zweitspracherwerb von zentraler Bedeutung.

4 Forschungsprojekte DaZ

Die Zuwanderung hat auch schon recht früh Forschungen zum Zweitspracherwerb stimuliert. Diese Projekte zeichneten sich durch folgende Merkmale aus: Empirie, Fokussierung auf mündliche Sprache, soziobiografische Einbettung. Allerdings hat die Germanistik als die Disziplin, die sich mit der deutschen Sprache beschäftigt, das sogenannte ‚Gastarbeiterdeutsch‘ recht stiefmütterlich behandelt. Die frühe Arbeit von Clyne (1968), die vor dem Hintergrund der australischen Migrationsgesellschaft das Deutsch der Arbeitsmigranten als Pidgin betrachtet, wurde lange nicht aufgegriffen. In der Studienbibliografie zur Grammatik der gesprochenen Sprache (Hoffmann 1998) wird die Sprache der Arbeitsmigranten weder unter den Corpora noch unter den Forschungsfragen aufgeführt. Auch in der Lehrerausbildung spielt der Bereich eine kleine Nebenrolle. Eisenberg stellt noch vor wenigen Jahren fest, dass Deutschlehrer es im Prinzip immer noch mit Muttersprachlern als Schülern zu tun hätten (Eisenberg 2012: 154). Deshalb erstaunt es nicht, dass die zwei großen migrationslinguistischen Forschungsprojekte, ZISA und das ‚Heidelberger Forschungsprojekt Pidgin-Deutsch‘, außerhalb der Germanistik verankert waren. In Essen beschäftigte sich Meyer-Ingwersen (Meyer-Ingwersen; Neumann; Kummer 1977) als Turkologe mit der Deutschförderung türkischer SuS und Stölting (1980) untersuchte mit slawistischem Hintergrund die Zweisprachigkeit Deutsch-Serbokroatisch (zu Serbokroatisch und Türkisch vgl. Baur; Meder 1989). Der Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD (AKDaF) stellte eine Plattform für den wissenschaftlichen Austausch her und gab wichtige Impulse für die Lehrerausbildung. Auch der Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute beschäftigte sich ebenfalls früh mit dem Zweitspracherwerb (AKS-Initiativgruppe 1977), konzentrierte sich in der Folge jedoch auf die Fremdsprachvermittlung.

Die universitäre Forschung hat sich demnach früh aus dem Elfenbeinturm in die Gesellschaft hinausbegeben und sich mit der Sprache der ArbeitsmigrantInnen befasst. Die Projekte widmeten sich abstrakten Fragen, z.B. dem tertium comparationis, dem Vergleichskriterium bei sprachvergleichenden Untersuchungen, ohne dass sie dafür von den Hardcore-Vertretern ihrer Disziplinen Anerkennung erhielten. Die Forschung war in besonderem Maße empirisch ausgerichtet und anwendungsorientiert. Die Projekte hatten über ihr wissenschaftliches Interesse hinaus die wissenschaftlich fundierte Verbesserung der Sprachkenntnisvermittlung zum Ziel. Dazu waren viele interdisziplinär ausgerichtet, wenn auch meist getrennt nach den sogenannten jeweiligen ‚Bezugswissenschaften‘. Eine integrative Zusammenarbeit fand kaum statt und wurde partiell unter den Bildungswissenschaften sub-

sumiert. Einen Eindruck von breit aufgefächerten Fragestellungen und Vorhaben gibt das Raster des AKS zur Einordnung von Forschungsarbeiten (Abb. 3).

Raster zur Einordnung von Forschungsarbeiten zur Sprachlehrforschung

<u>Zielbereiche</u>											
a) Sprache	1) Primärsprache		2) Fremdsprache in zielsprachl. Umgebung		3) Fremdsprache in muttersprachl. Umgebung		4) nicht einzel-sprachspezifisch				
b) Verhaltensziele	1) Fähigkeiten				2) Fertigkeiten						
c) unmittelbare Zielgruppe	1) Lernende				2) Lehrende						
d) Bildungsbereich	1) Vorschule	2) Primarbereich	3) Sekundarbereich	4) Tertiärbereich	5) Quartärbereich	6) klin. u. sonderpäd. Bereich					
<u>Arbeits-schwerpunkt</u>	1) <u>Aufbereitung von vorliegender Forschung als Hauptaufgabe</u>	2) <u>theoret. Bearb. eines Teilber. mit eigener Erheb. Erheb.</u>		3) <u>ohne empirische Erheb.</u>	4) <u>Lehrmaterialien Entw. ohne empir. Erprobung</u>	5) <u>Entw. u. Erpr. in field work</u>	6) <u>mit kontr. Datenerhbg.</u>	7) <u>Erpr. vorl. Mat. work</u>	8) <u>Entw. u. Erpr. in field work</u>	9) <u>mit kontr. Datenerhbg.</u>	10) <u>Erpr. vorl. Meth.</u>
1. <u>Wechselbeziehung Primär-/Sekundärsprache</u>	1) ausschließl. orientiert an (weitg. umgesteuertem) Primärsprachen-Erwerb		2) ausschließl. sekundärsprachlich orientiert		3) die Interaktion von primärsprachl. Lernen u. sekundärsprachl. Lernprozeß ausdrücklich berücksichtigend						
2. <u>Standort im Spannungsfeld von Theorie und Anwendung</u>	1) Grundlagenforschung ohne Applikationsanspruch	2) anwendungsorientiert ohne explizite Nennung von Theorien		3) Grundlagenforschung mit Applikationsanspruch	4) Forschung in Anwendungsbe-reichen mit explizitem Rückbezug auf theoret. Grundlage		5) Interdisziplinarität (informativ, additiv, integrativ)				
3. <u>Generalisierbarkeit</u>	1) nicht erkennbar			2) angestrebt von einer Sprache auf andere		3) angestrebt im Bereich der Methodik					

Abb. 3: Raster zur Einordnung von Forschungsarbeiten 1975, publiziert AKS (1977: 3).

Die Tabelle gibt einen Eindruck von den vielfältigen Forschungsinteressen in den 1970er-Jahren. Die obere Tabellenhälfte enthält in vier Zeilen bis zu sechs Teilbereiche, die untere Hälfte in drei Zeilen bis zu fünf Teilbereiche. Für den Zweitspracherwerb sind besonders die fett umrandeten Zellen im rechten unteren Bereich interessant.

Im Zentrum der großen Forschungsprojekte standen die Prozesse des Erwerbs mündlicher Sprachkenntnisse von erwachsenen ArbeitsmigrantInnen. Die zwei großen Projekte stützten sich jeweils auf damals aktuelle Sprachtheorien, HPD auf die Varietätengrammatik und ZISA auf die generative Grammatik in der ‚Aspects‘-Version (Chomsky 1965). Bei ihrem empirischen Vorgehen stützen sie sich auf die Erhebung, Transkription und Analyse mündlicher Daten. Das war in den 1970er-Jahren mit einem erheblichen Ressourcenaufwand verbunden, die Tonbandgeräte waren noch ziemlich groß, schwer und netzabhängig. Für die manuell durchzuführende Transkription existierten noch keine allgemeinen Konventionen. HPD (1975: 132ff.) orientierte sich am deutschen Phonemsystem und ersetzte für die maschinelle Transkription spezifische IPA-Zeichen durch vorhandene Zeichen auf der Schreibmaschine, z.B. /ʃ/ durch /β/, die sogenannte ‚Pidgin-Deutsch-Lautschrift‘). Zur Untersuchung von sozialen Einflüssen auf den Zweitspracherwerb beziehen beide Projekte linguistische Parameter auf soziobiografische Daten.

HPD erhebt verschiedene Daten, so aus teilnehmenden Beobachtungen in zwei Betrieben, einer Ausländerbehörde und in einer Gaststätte. Für die Untersuchung entscheidend erwiesen sich Interviews mit insgesamt 48 Arbeitsmigranten (HPD 1975: 50ff.). Die unterschiedlichen Aufenthaltszeiten dienen als Basis einer unechten Längsschnittstudie. HPD betrachtet den Prozess als Pidginisierung. Pidgins (Todd 1974) entstehen durch Kontakt von zwei verschiedenen Sprachen. Beim sogenannten ‚Gastarbeiterdeutsch‘ beherrscht die deutschsprachige Mehrheitsgesellschaft die Kommunikation, sodass in der sekundären Hybridisierung ein stabilisiertes Pidgin entsteht. Es wird vermutet, dass sich in städtischen Ghettosituationen ein autonomes Pidgin etablieren kann, das sich bei einer konsequenten Weiterentwicklung zu einem Kreol-Deutsch entwickeln kann, das von folgenden Generationen als Erstsprache erworben wird. Aktuell könnten darunter Varietäten verstanden werden, die als sogenanntes ‚Kiezdeutsch‘ (Wiese 2012) beschrieben werden. In der abschließenden Publikation wird der anfangs zentrale Begriff des Pidgins nur nebenbei erwähnt (HPD 1975: 4f.), während der Begriff der Varietäten in das Zentrum rückt.

Die Lernerdaten werden vor allem unter syntaktischen Aspekten untersucht. Aus je 100 satzwertigen Einheiten wird ein syntaktischer Index gebildet, mit dem die Lerner in vier Erwerbsgruppen eingeteilt werden. Als Bezugsgröße dient nicht die (schriftliche) deutsche Standardsprache, sondern mündliche Äußerungen deutscher Sprecher mit vergleichbarem sozioökonomischem Hintergrund (Tab. 2). Beispielhafte Äußerungen (HPD 1977: 65, 60):

Gruppe IV: *iç waa an- doo waa ain donnerstaa un hap iç am axst uua- (...) unt dan hap iç tsu iüre son gsax: ...*

Umschrift: ich war an- da war ein donnerstag und hab ich um acht uhr (...) und dann hab ich zu ihrem sohn gesagt: ...

Gruppe I: *wanc- wan iç edriqk, trai uuc, trai uuc, ain man, E, ainc mal doütß, E, ain gastic biic aläs, E?*

Umschrift: wanne- wann isch edrink, drei uhr, drei uhr, ein mann, Eh, eine mal deutsch, Eh, ein kasten bier alles, Eh?

Tab: 2: Realisierungshäufigkeit syntaktischer Merkmale der Lernaltersprache (HPD 1975: passim).

Gruppe	Mit Subjekt	Mit Verb	NP PRO	NP ADJ
HD (L1)	0,99	1,00	0,64	0,03
IV	0,88	0,96	0,58	0,07
III	0,66	0,77	0,45	0,08
II	0,61	0,70	0,43	0,10
I	0,53	0,41	0,29	0,11

Legende: Mit Subjekt/Verb: Sätze mit realisiertem Subjekt/Verb; NP PRO: Nominalphrase mit Pronomen; NP ADJ: Nominalphrase mit Adjektiv.

Die deutsche Vergleichsgruppe verwendet grammatisch obligatorische Subjekte und Verben fast in jedem Satz, während die Werte in den Lernergruppen kontinuierlich abfallen. Bei den Pronomen liegen die Werte der Vergleichsgruppe wie der Lerner deutlich niedriger. Adjektive werden insgesamt recht wenig verwendet. Dabei steigt die Verwendungshäufigkeit mit abnehmender Kompetenz. Dies könnte damit zusammenhängen, dass eine geringere semantische Differenzierung bei den Substantiven durch eine höhere Adjektivverwendung ausgeglichen wird.

Zur Untersuchung der sozialen Faktoren des Zweitspracherwerbs wurden die Lernenden in drei Gruppen eingeteilt und mit sozialen Bedingungen verknüpft. Danach weisen Kontakte mit Deutschen in der Freizeit, gefolgt vom Einreiselalter und Kontakten mit Deutschen am Arbeitsplatz hohe Korrelationen mit dem Syntaxindex auf. Schwächere Korrelationen zeigen die in der Heimat erworbene berufliche Qualifikation, die Dauer des Schulbesuchs und die Wohnsituation auf. Keine Korrelationen zeigen sich bei der Aufenthaltsdauer und beim Geschlecht. Insbesondere die ermittelte Bedeutung der Freizeit für den Zweitspracherwerb (ZSE) weicht sehr stark von den Selbstauskünften der Migranten ab, die den Arbeitskontakten mit großem Abstand den größten Einfluss auf den ZSE zuschreiben.

Aus den Ergebnissen werden einige Schlussfolgerungen für die Sprachvermittlung abgeleitet (HPD 1977: 130ff.). Mit Nachdruck sind elementare syntaktische und semantische Regeln zu vermitteln, während die Morphologie sehr spät erworben wird. Insgesamt wird der Verständlichkeit Vorrang vor der grammatischen Korrektheit eingeräumt. Erst wenn Verständlichkeit in Grundzügen erreicht ist, kann der Korrektheit mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Besondere Bedeutung haben Abbaumaßnahmen von falsch erworbenen Mitteln, z.B. Übergeneralisierungen, semantischen Verschiebungen oder Übertragungen. Genannt wird z.B. die übergeneralisierte Verwendung der Präposition *bei*: „ich sprech bei dir“ statt „zu dir“ (HPD 1977: 145).

Das Wuppertaler Projekt „Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter“ (ZISA) will einen Beitrag zur Klärung der Prozesse leisten, die beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache ohne formalen Unterricht ablaufen (Meisel 1975: 59). Erst dadurch sind adressatenadäquate Sprachkurse möglich, die auf dem aufbauen, was die Kursteilnehmer mitbringen. Der ‚Pidgin‘-Ansatz von HPD wird kritisiert, da er den Status quo überbewertet und in der Analyse festschreibt. Wichtiger als die Beschreibung des ‚Pidgin‘ sei die Beschreibung und Erklärung der Veränderungen der Lernautsprache. Auf der Basis der Analysen wird der Zweitspracherwerb der Arbeitsmigranten als Folge von Erwerbsstadien betrachtet, die in streng geordneter Folge durchlaufen werden (Clahsen; Meisel; Pienemann 1983: 33).

Da zunächst keine Longitudinaldaten vorlagen, wurden Verfahren entwickelt, um aus den erhobenen Querschnittsdaten Erwerbsprozesse ableiten zu können (Meisel; Clahsen; Pienemann 1978: 33). In einem kombinierten Vorgehen wurden die Lernenden als eher fortgeschritten oder eher verzögert klassifiziert und die in den Daten ermittelten Wortstellungsmuster implikativ angeordnet. Mit diesem Verfahren wurden vier Stellungsmuster ermittelt, die von allen Lernenden durchlaufen werden. Im Rahmen der generativen Grammatik wird angenommen, dass – zumindest in der Lernautsprache – das Finitum an zweiter Stelle eines Satzes positioniert ist (S-V-O). Die den Erwerb charakterisierenden Abweichungen werden als Regeln beschrieben, die eine Variation bewirken. In der Terminologie von ZISA handelt es sich um die grundlegenden Muster, die auch in der Profilanalyse Verwendung finden (Grieffhaber 2014):

V→END:	bewirkt die Endstellung des Finitums.
PARTICLE:	bewirkt die Platzierung bestimmter verbaler Elemente, u.a. Partizip Perfekt nach einem Hilfsverb, am Satzende.
INVERSION:	Vertauschung von Subjekt und Verb, u.a. nach einem vorangestellten Adverbial.

Daraus resultieren folgende vier Entwicklungsstufen (ebd.: 35):

- (1) Keine der drei Regeln wurde erworben.
- (2) Nur PARTICLE wurde erworben.
- (3) PARTICLE und INVERSION wurden erworben.
- (4) PARTICLE, INVERSION und V→ND wurden erworben.

Gleichzeitig ist zwischen den Lernern, die sich auf einer der vier Erwerbsstufen befinden, eine große Variation zu beobachten. Dies führt zur Diskussion der Frage, wann eine Stufe partiell oder voll erworben wurde. Als entscheidend wurden soziale Hintergrunddaten genannt, die zu einer elaborativen Simplifizierung führen, die den Erwerb erleichtern oder einer restriktiven, die den Erwerb blockieren. Diese linguistisch ermittelten Gruppen decken sich weitgehend mit einer Gruppierung der Lerner nach ihren Sozialdaten, sodass ihr Zweitspracherwerb mit sozialen Bedingungen gekoppelt werden kann.

Die erste belastbare Längsschnittstudie wurde von Pienemann erstellt. Er begleitete drei italienische Grundschülerinnen 60 Wochen lang und führte alle drei bis sechs Wochen Datenerhebungen durch. Analytisch stützte er sich auf das Vorgehen von ZISA. Seine Längsschnittdaten bestätigen die von ZISA im Querschnitt gewonnenen Erwerbsreihenfolgen (Pienemann 1981). Aus den Daten können auch die zwei Erwerbspole der integrativen bzw. der separativen Orientierung bestätigt werden (Tab. 3).

Bei der Analyse werden nicht die realisierten Äußerungen („terminale Ketten“) analysiert, sondern die analytisch zugrunde gelegten Strukturen. So wird der Äußerung „*ein mädchen hier*“ eine Struktur mit Verb, NP + V + NP, zugeschrieben, da die Lernerin schon über die Kategorie V (Verb) verfügt. So unterscheiden sich die Äußerungen einer integrativ orientierten Lernerin durch die Oberflächenrealisierung von obligatorischen Elementen, z.B. „*das ist ein Hund*“, von Äußerungen einer separativ orientierten Lernerin, die auf der gleichen Erwerbsstufe das Verb tilgt, („*das Hund*“). Tab. 3 zeigt, dass das Finitum (AUX/KOP/V) in der angenommenen Erwerbsstufe an der zweiten Stelle nach einer NP steht.

Tab. 3: Erwerbsreihenfolgen und Lernermerkmale (zusammengestellt nach Pienemann 1981).

Simplex	≤	Varietät		≥	Komplex
NP	AUX/KOP	V	(NP)	(PP)	(PP)
NP	KOP	NP	PP	PP	
<i>das Hund</i>	NP	KOP	NP	<i>das ist ein Hund</i>	
	NP	V	NP	NP	(PP)
	NP	V	(PP)		
		NP	V		
		Einkonstituenten			
Separation		Soziale Identität		Integration	

Legende: NP: Nominalphrase, z.B. *der Hund*; AUX: Auxiliar, z.B. *hat*; KOP: Kopula, z.B. *ist*; V: Vollverb, z.B. *gucken*; PP: Präpositionalphrase, z.B. *in der Schule*; eingeklammert (PP): fakultativ.

In einer Folgeuntersuchung mit Grundschulkindern zeigte Pienemann, dass Unterricht die Lernenden nur auf die jeweils nächste Erwerbsstufe heben kann. Eine größere Distanz kann Lernende sogar bei dem schon Erreichten wieder verunsichern. Pienemann übertrug sein Verfahren auch auf die Sprachstandsermittlung für Deutsch als Fremdsprache im Ausland.

Beide Projekte widersprechen Clynes Annahme, dass es sich bei der Sprache der Arbeitsmigranten um ein Pidgin handelt. Die von HPD verwendete Varietä-

tengrammatik hat ihre Leistungsfähigkeit zur differenzierten Beschreibung von Varietäten gezeigt, ist jedoch wenig geeignet zur Erfassung von Erwerbsprozessen, die mit dem Implikationsmodell besser zu erfassen sind. In der germanistischen Sprachwissenschaft spielen die Ergebnisse der beiden Projekte keine Rolle, wie die Studienbibliografie zur gesprochenen Sprache exemplarisch zeigt (Hoffmann 1998). Auch die Befunde, dass nicht die lange Kontaktdauer am Arbeitsplatz spracherwerbsfördernd wirkt, sondern die kürzere Kommunikation in der Freizeit mit Deutschen, findet wenig Beachtung. Die von ZISA ermittelten syntaktischen Erwerbsstufen werden erst viel später für die Ermittlung von Sprachkenntnissen genutzt.

5 DaZ-Lehrerausbildung

Lange Zeit fehlte eine systematische Ausbildung von Lehrkräften für Arbeitsmigranten an den Hochschulen. In der Lehramtsausbildung wurden Aspekte des Unterrichts mit mehrsprachigen SuS punktuell, vor allem aber in Verbindung mit Forschungsprojekten aufgegriffen. So wie die Forschungsprojekte zeichneten sich auch die Lehrangebote durch ihren strikten Anwendungsbezug aus. Gleichzeitig wurden die Angebote parallel oder verbunden in verschiedenen Disziplinen realisiert, meist in einer Kombination aus Erziehungs- und Sprachwissenschaften, vereinzelt auch Sozialwissenschaften. Die Etablierung entsprechender Angebote erfolgte zunächst über Zusatzangebote und/oder Zusatzstudiengänge, aus denen sich über einen längeren Zeitraum hinweg eigene Studiengänge entwickelten. Im Prinzip bedeutete dies jedoch, dass die besonderen Bedingungen des Unterrichts in Klassen mit mehrsprachigen SuS nicht obligatorischer Bestandteil der Lehramtsstudiengänge waren, sondern nur für wenige Spezialisten. Das hat sich inzwischen in einigen Bundesländern geändert.

In Bezug auf erwachsene MigrantInnen sind in der frühen Phase der Zuwanderung in den 1960er-Jahren und im Verlauf der großen Zuwanderung 2015 Ähnlichkeiten festzustellen. Mangels qualifizierter Lehrpersonen engagieren sich Laien ohne spezifische Ausbildung. Während der Rotationsphase waren dies neben Laien auch Meister und Vorarbeiter sowie Beschäftigte im Facilitymanagement von Unternehmen, aktuell sind es junge Personen ohne Lehrerfahrung und SeniorInnen.

In der Rotationsphase bildeten sich Arbeitsgruppen, die Kurse organisierten und Interessierten Unterstützung für das Unterrichten anboten. Das Engagement der Gruppen reichte weit über die Sprachvermittlung hinaus und erstreckte sich auch auf Unterstützung beim Kontakt mit Behörden und medizinischen Einrichtungen. Als Beispiel für eine bundesweite Selbstorganisation sei der in Bonn beheimatete „Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit e.V.“ (VIA) genannt und an einem Beispiel vorgestellt. Im Mitgliederrundbrief 4/82 wird über die Aufnahme von 19 neuen meist individuellen Fördermitgliedern (+ 6,6 %) und von fünf neuen Vollmitgliedern (+ 8,9 %) berichtet. Unter den neuen Fördermitglie-

dern befinden sich drei mit akademischem Grad. Bei den neuen Vollmitgliedern handelt es sich um eine Gruppe bei einem Jugendamt, um einen Arbeitskreis an einer Fachhochschule und um ein Lehrerteam des Paritätischen Bildungswerks. Der Verband ist somit eine Art Plattform für den Informationsaustausch für die breit gefächerte Arbeit im Ausländerbereich. Diesem Servicebereich entsprechen auch die Informationen der im Bundestag vertretenen Parteien zur Ausländerpolitik, sodass sich die Mitglieder aus erster Hand anhand von Entschließungsanträgen der Parteien im Bundestag über deren Politik informieren können. Zu einer Zeit, als das Fax das allerneueste schnelle Medium zur Verbreitung schriftlicher Informationen darstellte, war dies nicht zu unterschätzen. Von den drei angekündigten Veranstaltungen befasst sich eine mit generellen Fragen der Arbeitsmigration, eine mit dem Ausländerrecht auf kommunaler Ebene und eine mit der Ausbildung der Ausbilder in der Ausländerpädagogik, d.h. mit Modellen und Studiengängen. Die Arbeit wird vor allem von den Mitgliedern getragen, die sich der organisatorischen Hilfe des Vereins bedienen.

Neben diesem Graswurzelmodell wirkten Gesellschaften mit allgemeinbildendem Anspruch, für die stellvertretend die „Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft e.V.“ (RWAG, Dortmund, exemplarisch der Arbeitsbericht 4/78) vorgestellt werden soll. Das Institut für politische Bildung der RWAG veranstaltete in den 1970er-Jahren in unregelmäßigen Abständen Vorträge und Tagungen zu ‚Ausländischen Arbeitnehmern‘ und publizierte Vortragsmanuskripte in der Reihe Arbeitsberichte. Unter den Vortragenden waren LehrerInnen, Vertreter der Schul- und Kommunalverwaltung und HochschulexpertInnen mit Berichten aus ihren Forschungsprojekten, darunter im Jahr 1978 Meyer-Ingwersen (Essen), Pienemann (Wuppertal) oder Pommerin (Wuppertal). Die TeilnehmerInnen waren zu einem großen Teil Lehrpersonen an Schulen, sodass tatsächlich Wissen vermittelt und Erfahrungen ausgetauscht wurden. Pienemann (1978) geht in seinem Vortrag u.a. auf den Wirkungszusammenhang zwischen der Art und dem Umfang der Deutschenkenntnisse und dem „Einleben“ der ausländischen Kinder ein, gibt einen Überblick über die weit gestreuten Ansätze zu einer Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und verortet die Förderung im Spannungsfeld zwischen möglichst fehlerfreiem oder möglichst effektivem Sprechen und nennt als Aufgabe die Berücksichtigung der außerhalb des Unterrichts gewonnenen Vorkenntnisse.

Ein singuläres Forum für den Erfahrungsaustausch waren die in den 1970er-Jahren vom Museum Bochum unter Peter Spielmann organisierten Feste „Kemnade International“ (Museum Bochum 1978). Die Feste vereinten künstlerische Veranstaltungen mit Musik, Tanz und Theater mit einer Konferenz zu verschiedenen Aspekten der Arbeitsmigration. Das Expertengespräch II der Kemnade 1977 war der Bildung und Erziehung ausländischer Kinder gewidmet. Manfred Hohmann (Essen) bedankte sich zu Beginn bei dem Veranstalter für die Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch, die sich in den letzten Jahren nicht ergeben habe (Museum Bochum 1978: 116). Unter den Referenten befanden sich Vertreter der Landesregierung NRW, der Schule (darunter mehrere Rektoren) und der Schul-

verwaltung sowie Vertreter aus dem Hochschulbereich. Besonders hervorzuheben ist die hohe Beteiligung von Migranten als interessierte Personen oder als Vertreter von Institutionen, z.B. der türkischen Botschaft in Bonn. Vermutlich konnte nur eine neutrale Institution wie das Museum eine so breit gefächerte Teilnehmerschaft zusammenbringen.

Die Etablierung qualifizierter Angebote im Hochschulbereich erfolgte zunächst über zusätzliche Angebote, bevor eigenständige Studiengänge eingerichtet wurden. Pädagogische Hochschulen fokussierten sich eher auf DaZ, während die Universitäten eher auf DaF zielten. Schon 1975 beschäftigte sich der Arbeitskreis DaF (AKDaF) beim DAAD auf einer Jahrestagung mit adressatenbezogenen Ausbildungsangeboten an den Hochschulen (AKDaF 1975). Der AKDaF wird beauftragt, sich einen Überblick über Aktivitäten in folgenden Bereichen zu verschaffen: (a) sozialwiss./pädagog./linguist. Forschung, (b) Spracharbeit, (c) Basisarbeit mit Ausländern und (d) Schulung von Mitarbeitern und Multiplikatoren, bzw. deren Professionalisierung. Weiterhin soll der AKDaF die Einrichtung eines Sonderforschungsbereichs aktiv betreiben. Sehr interessant für die damalige politische Situation ist der letzte Punkt: „Der AKDaF beim DAAD soll dabei besonders auch zu den Hochschulen Kontakte aufnehmen, die mit den Gewerkschaften Kooperationsprojekte derzeit entwickeln.“ (1975: 10). Eine derart dezidiert gesellschaftspolitisch-kritische Position an den Hochschulen wird man derzeit vergebens suchen.

Der AKDaF leistete einen wichtigen Beitrag für einen hochschulbezogenen bundesweiten Erfahrungsaustausch. Er verstand sich als Dachverband für alle Angelegenheiten des Deutschen für Nicht-Muttersprachler. Eine systematische Differenzierung nach DaF und DaZ fand noch nicht statt. Wenn speziell DaZ gemeint war, wurde eher der Begriff „Deutsch als Fremdsprache für ausländische Arbeitnehmer“ (DfaA) verwendet. Meyer-Ingwersen (Museum Bochum 1978: 71) wies darauf hin, dass Deutsch „für die ausländischen Kinder[n] keine Fremdsprache, sondern eine Zweitsprache“ ist.

Die Ausbildungsgänge waren durchweg sehr praxisorientiert, meist mit integrierten schulpraktischen Studien und sie waren meist interdisziplinär ausgerichtet, mit erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Anteilen. Ein idealtypisches Bild vermittelt die Übersicht des AKDaF über Inhalte eines solchen Studiengangs (Tab. 4). In der konkreten Ausgestaltung zeigten sich Unterschiede zwischen der Stellung der Angebote als integrierte Studienschwerpunkte, Zusatzstudiengänge oder Aufbaustudiengänge. Je nach den Bedingungen des Hochschulstandorts waren die disziplinären Anteile unterschiedlich stark ausgeprägt (AKDaF 1981, Ehnert 1978, Griebhaber 1985, Ehnert; Schröder 1994).

Tab. 4: Inhalte eines Studiengangs DaF (Lehramt Grund- & Hauptschulen), Info DaF 4/75, 11.

Didaktik und Methodik des Deutschen als FS
Linguistische Grundlagen der Vermittlung des Deutschen als FS
Bilinguismusbeforschung einschließlich Konfrontative Grammatik
Sprachpraktische Studien einer Herkunftssprache
Theorie der Migration (Lage in den Herkunftsländern und in der Bundesrepublik, Ursache der Wanderungsbewegungen u.a.)
Vergleichende Sozialisationsforschung (Sozialisations- und Lernbedingungen in den Herkunftsländern und in der Bundesrepublik, Fragen der Integration und Reintegration u.a.)
Schulpraktische Studien

Einige Jahre später gibt Krumm (1981) einen zusammenfassenden Überblick über die Lehrerausbildung (Tab. 5) mit einer zweifachen Gruppierung nach Praxisbezug und Studiengängen. Innerhalb des Praxisbezugs ist die Interdisziplinarität konstitutiv, die jeweils auf bestimmte Tätigkeitsfelder bezogen ist. Bei der Professionalisierung werden allgemeine Kernqualifikationen für alle und tätigkeitsspezifische Inhalte unterschieden. Die Differenzierung zwischen Ausland (DaF) und Inland (DaZ) bestimmt ebenfalls den Praxisbezug. Bei den Ausbildungsgängen werden Studienelemente unterschieden, die für die jeweiligen Praxisfelder unterschiedlich konkretisiert werden. Der Germanistik, bzw. Sprachwissenschaft, werden sowohl linguistische Inhalte im engeren Sinn, z.B. Grammatik, als auch vermittlungsbezogene didaktische Aspekte zugeordnet, die um Fragen des Zweitspracherwerbs ergänzt werden. Bei den Studiengängen wird eine Unterscheidung zwischen Zusatzstudien und Teilstudiengängen vorgenommen.

Studien in einer Herkunfts- oder Familiensprache der Zugewanderten zählen in den 1970er-Jahren zum Kern der Studiengänge. Dies war den bei vielen nicht vorhandenen Deutschkenntnissen der Zugewanderten geschuldet. Dementsprechend waren die Ziele dieser Kurse primär handlungspraktisch und erst in zweiter Linie sprachvergleichend ausgerichtet. Zu den absoluten Minimalzielen zählten Höflichkeitsfloskeln, um so zumindest den Respekt vor den Lernenden ausdrücken zu können. Im Allgemeinen können als Ziel eines Herkunftssprachkurses „die Befähigung zum sprachlichen Handeln in (schulischen) Alltagssituationen“ (Finkensiep; Öktem; Rehbein 1983: 31) bestimmt werden. Diese Kenntnisse fehlen in der Übersicht von Krumm 1981.

Tab. 5: Lehrerausbildung nach Praxisbezug und Ausbildungsgängen (Krumm 1981).

Praxisbezug:	Interdisziplinär
	Für unterschiedliche Tätigkeitsfelder
	Professionalisierte Lehrerausbildung: Allgemeine Kern-Qualifikationen Tätigkeitsspezifische Studienbausteine
	Ausland – Inland
Ausbildungsgänge:	
Studienelemente:	Migration – Kulturkonflikt – Schul- & Berufsperspektiven – Mehrsprachigkeit
Germanistik:	Zweitspracherwerb – Lehr- & Lernschwierigkeiten – Lingu. Grundlagen (Grammatik, ...)
Zusatzstudium:	DaF-Schwerpunkt & Ausländerpädagogik
Teilstudiengang:	Außerschulische Sprachvermittlung

Der Überblick von Krumm geht im Grunde davon aus, dass DaZ-spezifische Lehrer zusätzlich zu den grundständigen Lehramtsstudiengängen ausgebildet werden, sodass nur eine kleine Anzahl von Lehrpersonen über Kenntnisse für den Unterricht mit mehrsprachigen SuS verfügen. Diese Sichtweise hat sich erst in den letzten Jahren geändert (vgl. den Überblick in Baumann; Becker-Mrotzek 2014). Nordrhein-Westfalen hat mit dem Lehrerausbildungsgesetz 2009 (LABG NRW 2009) DaZ-spezifische Anteile in die Lehramtsausbildung in allen Fächern, allen Schulformen und allen Schulstufen im Umfang von sechs SWS aufgenommen. Die Regelung ist im Bereich für die Akkreditierung enthalten: „(7) Leistungen in Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte sind für alle Lehrämter zu erbringen.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009: § 11 Akkreditierung von Studiengängen).

Die Ausgestaltung ist weitgehend den Universitäten überlassen. Ein mit Unterstützung der Stiftung Mercator ausgearbeitetes Mustermodul mit zwölf Leistungspunkten (Stiftung Mercator 2009) hatte lediglich empfehlenden Charakter und verpuffte deshalb, bis auf ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen, auch zunächst. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) hat im Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst indirekt einige Inhalte für eine DaZ-spezifische Ausbildung vorgegeben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016). Das Kerncurriculum bestimmt insgesamt sechs Handlungsfelder, die das unterrichtliche Handeln jeweils in Handlungssituationen, Erschließungsfragen und Inhaltliche Bezüge un-

terteilen. Für DaZ ist das Handlungsfeld 5 „Vielfalt als Herausforderung und Chancen nutzen“ einschlägig (Tab. 6).

Tab. 6: Handlungsfeld 5: DaZ-relevante Aspekte (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016: 8).

Handlungssituationen	Erschließungsfragen	Inhaltliche Bezüge
Sprachstand differenziert erfassen und Schülerinnen und Schüler sprachlich individuell fördern	Wie erfasse ich die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und welche Konsequenzen und Chancen ergeben sich für die Gestaltung der Unterrichtsarbeit in allen Fächern?	Individuelle Förderung im System Schule bei ... - Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte
Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung von Unterricht in allen Fächern berücksichtigen		- Förderung in der deutschen Sprache in allen Fächern

Das NRW-Konzept geht noch in einem weiteren Punkt über die klassischen Inhalte hinaus, indem es die Fächer in das Sprachförderkonzept einbezieht. Damit sind DaZ-Aspekte auch in allen Fächern zu berücksichtigen. Dies erfordert vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern mit der Orientierung an Fachbegriffen, logischen Zusammenhängen und Formeln ein Umdenken bei der Vermittlung der Fachinhalte.

6 Resümee und Ausblick

Im Rückblick auf die Entwicklung von DaZ im Hochschulbereich sind drei Bewegungsrichtungen festzuhalten. Einige klassische Inhalte sind aus der Lehrerbildung herausgefallen, einige sind geblieben und einige sind neu dazugekommen.

Herausgefallen sind im Wesentlichen sozialwissenschaftliche Inhalte, denen in der Frühphase der Arbeitsmigration angesichts der sich neu entwickelnden sozialen Bedingungen eine besondere Relevanz für das Verständnis der Zweitspracherwerbsprozesse und der Förderung des Zweitspracherwerbs zukam. Dazu zählen auch migrationsbezogene Inhalte mit Informationen zu den meist agrarisch geprägten Herkunftsgesellschaften der Migranten. Auch die Herkunftssprachen sind aus der Lehramtsausbildung weitgehend herausgefallen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die deutsche Gesellschaft inzwischen auf den Umgang mit (noch) nicht deutschsprechenden Migranten vorbereitet ist, z.B. mit herkunftssprachlichen Internetangeboten. Es hängt auch damit zusammen, dass die mit dem Rotationsmodell verbundene Rückkehrfähigkeit kaum noch eine Rolle spielt.

Weiterhin enthalten sind sprachwissenschaftliche Inhalte zum Erst- und Zweitspracherwerb und zur Vermittlung von Deutsch, die zum Kernbestand entsprechender Ausbildungen zu rechnen sind.

Hinzugekommen sind Kenntnisse in der Sprachstandsdiagnose, die früher als Instrument der Aussonderung und nicht als Grundlage einer systematischen Förderung betrachtet wurde. Hinzugekommen ist die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit der Schülerschaft. Die Realisierung stellt jedoch nach wie vor eine Herausforderung dar, da die sprachliche Heterogenität der Schülerschaft deutlich zugenommen hat und es nicht damit getan ist, eine oder zwei Familiensprachen zu berücksichtigen. Schließlich ist noch die Berücksichtigung der Sprachlichkeit des Fachunterrichts hinzugekommen, die neue interdisziplinäre Kooperationen erfordert.

Bezogen auf die Institutionalisierung von Forschung und Lehre zum Bereich DaZ ist der Prozess der Integration in die Institutionen als entscheidend anzusehen. Ebenso zentral ist die Entwicklung und Verfügbarkeit von standardisierten Handlungsmöglichkeiten, die sich in Studienangeboten realisieren. Für diese zwei Prozesse bedarf es geeigneter Katalysatoren, wie z.B. des AKDaF. Sie organisieren und koordinieren die Austauschprozesse über lokale Erfahrungen, sodass allgemeine Entwicklungen erkennbar und modellierbar werden. Auch die Bewertung und Auswahl von Konzepten wie auch die Entwicklung und Erprobung neuer Konzepte bedarf der Kooperation.

Schließlich stellen lokale Initiativen und Projekte nicht nur die unterste Handlungsebene dar, sondern auch die elementare, die am schnellsten und unmittelbarsten auf neue Gegebenheiten reagieren kann. Damit zeigt sich, dass die Geschichte von DaZ in besonderer Weise mit gesellschaftlichen Veränderungen verknüpft ist. Die Forschung hat sich den neuen Gegebenheiten früh gestellt und wichtige Erkenntnisse erzielt, ohne einen festen Platz in der germanistischen Sprachwissenschaft zu finden. Möglicherweise ist die Beschäftigung mit komplexen Äußerungen für die Theoriebildung stimulierender als die Analyse scheinbar einfacher Äußerungen.

Literatur

- AKDaF (1975): Anträge aus der AG V: Resolution. In: *Info DaF des AKDaF* 4, 10–12.
- AKDaF (1981): „Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache“. In: *Info DaF* 4, 29–35.
- AKS-Initiativgruppe „Sprachlehrforschung“ (Bausch, Karl-Richard et al.) (1977): *AKS-Kolloquium: Spracherwerb. Berlin, 20. und 21. November 1975*. AKS-Arbeitspapier Nr. 4. Bochum: AKS Clearingstelle.

- Bade, Klaus J. (Hrsg.) (1992): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München: Beck.
- Bade, Klaus J.; Emmer, Pieter C.; Lucassen, Leo; Oltmer, Jochen (Hrsg.) (2007): *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Paderborn: Schöningh.
- Barkowski, Hans; Fritsche, Michael; Göbel, Richard; von der Handt, Gerhard; Harnisch, Ulrike; Krumm, Hans-Jürgen; Kumm, Sigrid; Menk, Antje-Katrin; Nikitopoulos, Pantelis; Werkmeister, Manfred (1980): *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. Königstein im Taunus: Scriptor.
- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: *Diskussion Deutsch* 106, 119–135.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Cloyd, Helga; Kasprzik, Waldemar (1974): *Die Lernstatt im Betrieb*. Berlin: cad.
- Clyne, Michael (1968): Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: *Zeitschrift für Mundartforschung* 35/2, 130–139.
- Demetz, Hans-Jürgen.; Puente, Juan Manuel (1973): *Deutsch – Ihre neue Sprache. Grundbuch*. Wiesbaden: Falken.
- Dittrich, Roland; Ortmann, Evi; Winterscheidt, Friedrich (1972): *Hallo Kollege. Band 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Domhof, Franz (1974): Vorschulische und schulische Situation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Erstes Referat. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): *Arbeitnehmer im Ausland*. Köln: Deutsche UNESCO-Kommission; Pullach: Verlag Dokumentation, 23–34.
- Ehnert, Rolf (1978): Bericht über „Erfahrungsaustausch über eingerichtet und geplante (Teil-) Studiengänge DaF“. In: *Materialien DaF* 78/14, 305–309.
- Ehnert, Rolf; Schröder, Hartmut (Hrsg.) (1994): *Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern*. 2. korrigierte Auflage. Frankfurt am Main. u.a.: Lang.
- Eisenberg, Peter (2012): Germanistik, Deutschlehrer, Deutsch. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 59/2, 153–155.

- Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Stickel, Gerhard; Wierlacher, Alois (1977): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Groos.
- Finkensiep, Klaus-Peter; Öktem, Ayşe; Rehbein, Jochen (1983): Kommunikationsfähigkeit in einer Herkunftssprache – Überlegungen zur Konzeption eines Sprachkurses. In: *Deutsch lernen* 8, 31–41.
- Geiselberger, Siegmар (herausgegeben im Auftrag des Bundesvorstandes der Jungsozialisten) (1972): *Schwarzbuch: Ausländische Arbeiter*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Grißhaber, Wilhelm (1985): Studiengänge Deutsch als Fremdsprache – Profile und Probleme. In: *Studium Linguistik* 17–18, 150–161.
- Grißhaber, Wilhelm (2014): Unterwegs zur Integration: Die Bedeutung von Spracherwerbsstufen für DaF/DaZ. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.) *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2012*. Göttingen: Universitätsverlag, 1–20.
- Hoffmann, Ludger (1998): *Grammatik der gesprochenen Sprache*. Heidelberg: Groos.
- HPD – Heidelberger Forschungsprojekt ‚Pidgin-Deutsch‘ (1975): *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien*. Kronberg im Taunus: Scriptor.
- HPD – Heidelberger Forschungsprojekt ‚Pidgin-Deutsch spanischer und italienischer Arbeiter in der Bundesrepublik‘ (1977): Die ungesteuerte Erlernung des Deutschen durch spanische und italienische Arbeiter. Eine soziolinguistische Untersuchung. In: *OBST Beihefte* 2.
- Krumm, Hans-Jürgen (1981): Konzepte der Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrerausbildung in der Bundesrepublik. In: *Info DaF* 8/4, 29–32.
- Meisel, Jürgen M. (1975): Der Erwerb des Deutschen durch ausländische Arbeiter. Untersuchungen am Beispiel von Arbeitern aus Italien, Spanien und Portugal. Auszug aus dem Antrag auf Forschungsmittel für das Forschungsprojekt. In: *Linguistische Berichte* 38, 59–69.
- Meisel, Jürgen M.; Clahsen, Harald; Pienemann, Manfred (1978): On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. In: *Wuppertaler Arbeitspapiere zur Sprachwissenschaft* 2, 1–53.
- Meyer-Ingwersen, Johannes; Neumann, Rosemarie; Kummer, Matthias (1977): *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. 2 Bände. Kronberg im Taunus: Scriptor.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG)*. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Rec ht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen*. Online: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).
- Museum Bochum (Hrsg.) (1978): *Kennade International 1977. Dokumentation der „Expertengespräche“, 24.-26. Juni 1977, Wasserburg Haus Kennade*. Bochum: Museum Bochum.
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitsprachenerwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Rheinisch-Westfälische Auslandsgesellschaft e.V. (1978): *Arbeitsbericht 4*. Dortmund.
- Riepenhausen, Thomas (1980): *Sprachkurse mit immigrierten Arbeitern in der BRD. Sprachpolitik, Lernzielkonzeptionen, didaktisch-methodische Fragen und Lehrwerke*. Heidelberg: Groos.
- Seidel, Heinz (1979): *Ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland: Ein statistischer Überblick*. In: *Deutsch lernen* 4, 52–76.
- Sowein, Gerd (1974): *Die Werkstatt wird zur Lernstatt. Ausländer lernen am Arbeitsplatz Deutsch/Kollegen als Sprachmeister/Experiment in Autofabrik*. In: *SZ* vom 30.4.1974.
- Stiftung Mercator (Hrsg.) (2009): *Modul „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. 8. Mai 2009*. Online: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/DaZ_Modul_03.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Stöltzing, Wilfried (1980): *Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Szablewski, Petra (1976): *Zielgruppe: Ausländische Arbeiter. Zur Organisation von Deutschkursen*. In: *Deutsch lernen* 1, 7–17.
- Todd, Loreto (1974): *Pidgins and Creoles*. London; Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Verband der Initiativgruppen in der Ausländerarbeit e.V. (1982): *Mitglieder-Rundbrief 4*. Bonn.
- Wiese, Heike (2012): *Kiezdeutsch: Ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.

Diskursfähigkeit und/oder Wertevermittlung. Konvergenzen und Divergenzen in den Kulturstudien DaF und DaZ

Roger Fornhoff (Istanbul)

1 Kulturstudien DaF und DaZ

Man übertreibt nicht, wenn man behauptet, dass sich der landeskundliche Bereich des Faches Deutsch als Fremdsprache in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren von einem eher untertheoretisierten Praxisfeld zu einer ernstzunehmenden Fremdkulturwissenschaft entwickelt hat, die über ein eigenes wissenschaftliches Profil, eine eigene Forschungsagenda und – wenn man so sagen darf – über einen eigenen Markenkern verfügt. Einen beträchtlichen Anteil an dieser Entwicklung hin zu einer Modernisierung und Professionalisierung der Landeskunde – die sich im Übrigen auch in der allmählichen Ablösung des immer schon problematischen Landeskunde-Begriffs durch die Bezeichnung Kulturstudien spiegelt – hatten die theoretischen Interventionen Altmayers, die nicht weniger als eine umfassende kultur- und wissenschaftstheoretische Neubeschreibung des landeskundlichen Erkenntnisbereichs vornahmen. Namentlich zwei Konzepte von Altmayer haben in diesem Zusammenhang wegweisenden Charakter für die Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache gewonnen: Erstens das Konzept der kulturellen Deutungsmuster, mit dessen zunehmender Durchsetzung sich neben der Etablierung eines wissenssoziologisch-konstruktivistischen Kulturbegriffs im Fach DaF vor allem die Hinwendung zu einem lehr- und lernprozessorientierten Landeskundemodell verbindet (vgl. Altmayer 2004); und zweitens das hieran anknüpfende Konzept des kulturbezogenen Deutungslernens, das – gleichfalls in wissenssozio-

logisch-konstruktivistischer Perspektive – nur schwer fassbare kulturelle Lern- und Aneignungsprozesse konzeptualisiert und im Kontext aktueller lehr- und lernwissenschaftlicher Diskurse verortet (vgl. Altmayer 2006; 2008).

Altmayers konzeptionelle Innovationen haben die Landeskunde nicht nur erstmalig auf das Niveau avancierter kulturwissenschaftlicher Theoriebildung gehoben; sie haben sie auch allererst als eine eigene wissenschaftliche Disziplin konstituiert, indem sie diese nicht mehr – wie über viele Jahre hin geschehen – von ihren Gegenständen her denken, sondern von den Lehr- und Lernprozessen des landeskundlichen Unterrichts, deren Initiierung und Optimierung von nun an zur landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Kernaufgabe avanciert. Damit haben Altmayers Neukonzeptualisierungen zugleich eine empirische Wende auf dem Gebiet der Landeskundeforschung initiiert, in der es nun analog zu den Zielen der empirischen Sprachlehrforschung darum geht, empirisch belastbares Wissen über kulturbezogene Lernprozesse zu erarbeiten.

Im Unterschied zu den Kulturstudien im Bereich Deutsch als Fremdsprache hat sich eine in vergleichbarer Weise theoretisch reflektierte Landeskunde im Bereich von Deutsch als Zweitsprache noch nicht entwickelt; im Gegenteil: das Fach Deutsch als Zweitsprache richtet sich bis heute fast ausschließlich an linguistischen sowie lehr-/lernwissenschaftlichen Parametern aus – obwohl viele DaZ-Lehrende auch in dezidiert kulturbezogenen Handlungsfeldern tätig sind. Wenn man bedenkt, dass mit dem Orientierungskurs der landeskundliche Teilbereich des vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge koordinierten und durchgeführten Integrationskurses in die Zuständigkeit von Deutsch als Zweitsprache fällt, dann wagt man sich kaum zu weit vor, wenn man in diesem Fehlen kulturbezogener Anteile innerhalb des Fachs ein problematisches Desiderat diagnostiziert, das umso schwerwiegender erscheint, als sich die theoretisch-konzeptionellen Modellierungen der DaF-Kulturstudien eben nicht umstandslos auf den DaZ-Bereich übertragen lassen.¹ Zwar ist davon auszugehen, dass die Orientierung auf Lernprozesse und ihre empirische Erforschung auch für einen noch zu entwickelnden DaZ-

¹ Im Unterschied zum Bereich Deutsch als Fremdsprache hat sich im Bereich Deutsch als Zweitsprache noch keine eigenständige kulturwissenschaftliche Fachkomponente herausgebildet. Zwar beziehen sich die Denominationen der kulturwissenschaftlichen Professuren in Bielefeld, Leipzig und Jena auch auf den Bereich DaZ; ihr Schwerpunkt liegt indessen nach wie vor eindeutig auf dem DaF-Bereich. Hinzu kommt, dass sich ein präziserer Blick auf die nicht unbeträchtlichen Unterschiede zwischen der Kulturwissenschaft DaF und einer sich in statu nascendi befindlichen Kulturwissenschaft DaZ erst allmählich zu entwickeln beginnt. Eine kulturwissenschaftliche Erweiterung des bislang fast ausschließlich auf linguistische und methodisch-didaktische Aspekte fokussierten DaZ-Bereichs scheint mir vor allem im Hinblick auf den Orientierungskurs des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, dessen landeskundlich-politologisches Curriculum ja von DaZ-Lehrkräften umgesetzt werden muss, aber durchaus auch im Hinblick auf den Lernort Schule eine Notwendigkeit zu sein. Zwar gibt es im Fach DaZ durchaus Ansätze, auch die kulturellen Dimensionen des Zweitspracherwerbs in den Blick zu nehmen; Fragen der politisch-kulturellen Integration, die qua Orientierungskurs z.T. eben auch in den Aufgabenbereich von DaZ fallen, spielen jedoch nur ganz am Rande eine Rolle, auch weil sie bislang vorwiegend im Rahmen der Migrationspädagogik verhandelt werden (vgl. z.B. Mecheril; Streicher 2016).

Kulturbereich handlungs- und erkenntnisleitend sein dürfte; zugleich ist jedoch unübersehbar, dass neben solchen Konvergenzen auch unhintergehbare Divergenzen zwischen den Kulturbestandteilen von DaF und DaZ bestehen. Im Rekurs auf Altmayers Konzept des kulturbezogenen Deutungslernens möchte ich im Folgenden insbesondere die Divergenzen zwischen den landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereichen von DaF und DaZ explizieren und dabei zeigen, dass dieses Konzept, das sich in den letzten Jahren als das maßgebliche lerntheoretische Paradigma innerhalb der DaF-Kulturstudien durchgesetzt und dabei den interkulturellen Ansatz tendenziell verdrängt hat, trotz weitreichender Übertragungspotenziale letztlich andere oder besser: weniger weitreichende Ziele verfolgt als die landeskundliche Bildungs- und Vermittlungsarbeit im DaZ-Bereich.

2 Diskursives Lernen in den Kulturstudien DaF

Altmayers Konzept des kulturbezogenen Lernens, das sein Deutungsmusterkonzept gewissermaßen lernwissenschaftlich ausbaut, resultiert nicht aus fremdsprachendidaktischen Diskussions- und Forschungszusammenhängen; es knüpft vielmehr an einen sozialpsychologischen Ansatz der deutschen Erwachsenenpädagogik an, nämlich das Modell des Deutungslernens, das im Kontext der konstruktivistischen Wende der deutschen Bildungswissenschaften in den 2000er-Jahren vor allem von Schüller; Arnold; Siebert (2006) entwickelt und empirisch erprobt wurde. Diesem lernwissenschaftlichen Modell zufolge finden die Prozesse der menschlichen Weltaneignung und damit auch die individuellen Prozesse des menschlichen Lernens prinzipiell im Modus der Deutung statt. Deutungen oder besser: Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vollziehen sich jedoch niemals voraussetzungslos, sie erfolgen vielmehr immer auf dem Boden sozial vermittelter Wissensstrukturen und damit über die Aktualisierung von spezifischen Deutungsmustern, die als Verdichtungen vorgängiger Kollektiverfahrungen im Prozess der Sozialisation erworben werden. Auf dieser Folie lässt sich Deutungslernen, wenn man es auf die fremdsprachenbezogene Ebene überträgt, als ein relationaler Prozess verstehen, der sich im Spannungsfeld von eigenen und fremden bzw. eigen- und fremdkulturellen Deutungsmustern bewegt und idealtypisch als Integration bislang unvertrauter Deutungsmuster in das System vertrauter und etablierter Deutungsmuster definiert werden kann.² So verstanden besteht die Hauptaufgabe des

² Als soziale Bezugsgröße jener kulturellen Deutungsmuster, die im Fach DaF zu thematisieren sind, fungiert bei Altmayer nicht die ‚deutsche Kultur‘ im homogenisierenden Sinn eines ethnisch-national bestimmten Kollektivs, sondern die ‚deutschsprachige Kommunikationsgemeinschaft‘, so wie sie Knapp-Potthoff in ihrem Artikel ‚Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel‘ aus dem Jahr 1997 konzeptualisiert hat, nämlich als eine ‚Gruppe[n] von Individuen, die jeweils über durch regelmäßigen Kontakt etablierte Mengen an gemeinsamem Wissen sowie Systeme von gemeinsamen Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns [...] verfügt[.]‘ (ebd.: 194, zudem Altmayer 2004: 148ff.). Welche kulturbezogenen Deutungsmuster in den Lehr- und Lernkontexten des Faches DaF bevorzugt vermittelt werden sollten? – Diese Frage kann Altmayer (2007) zufolge

fremdsprachigen Deutungslernens in der Ausbildung einer kulturbezogenen – oder man könnte auch sagen: fremdkulturbezogenen – Deutungs- oder Diskurskompetenz, für die Altmayer zuletzt auch häufig den Begriff der „Diskursfähigkeit“ verwendet hat. In seinem 2006 publizierten Aufsatz „Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm“ hat Altmayer diesen Begriff und damit das Ziel eines kulturwissenschaftlich rekonzeptualisierten Landeskundeunterrichts wie folgt bestimmt:

Landeskundliche bzw. kulturbezogene Lernprozesse im fremdsprachigen Kontext sollten sich [...] vor allem an dem Ziel orientieren, Lerner zum Verstehen deutschsprachiger Diskurse und zur Partizipation an ihnen zu befähigen, d.h. sie mit kulturbezogenem Wissen und kulturbezogenen Kompetenzen aus[zu]statten, die sie in die Lage versetzen, deutschsprachige Diskurse zu verstehen und zu ihnen begründet (affirmativ oder kritisch) Stellung zu nehmen. (ebd.: 184)

Sieht man davon ab, dass ebenfalls zu berücksichtigende pragmatische bzw. praxeologische Aspekte landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Lernens im Rahmen dieser Definition keine Erwähnung finden, dann ist hier entscheidend, dass es beim kulturbezogenen Lernen nach Altmayer zwar um die Aneignung der vermittelten Deutungsmuster im Sinne ihrer Kenntnis und Bewertung geht, dass aber von den Lernenden keineswegs eine Zustimmung zu diesen Mustern erwartet wird. Vielmehr können die fremdsprachigen Deutungsmuster auch zurückgewiesen werden oder es kann zur Bildung gänzlich neuer Deutungsmuster kommen. Dabei ist jedoch zweierlei zu beachten: Erstens, dass den vermittelten Deutungsmustern ein angemessener kultureller Sinn zugeschrieben werden kann und zweitens, dass die Ablehnung der vermittelten Deutungsmuster auf einer argumentativen Grundlage erfolgen muss. Erst dann kann, zumindest nach Altmayer, von einem erfolgreichen kulturbezogenen Lernen im Kontext von Deutsch als Fremdsprache gesprochen werden.

3 Normatives Lernen in den Kulturstudien DaZ

Exakt an diesem Punkt – der Zielbestimmung kulturbezogenen Lernens – hören mögliche Parallelen zwischen den Bereichen von DaF und DaZ, die sich im Hinblick auf die Bedeutungsorientierung kultureller Aneignungsprozesse durchaus ziehen lassen, meines Erachtens auf. Denn während es im Kontext von DaF primär um einen Erwerb von Deutungswissen und Deutungskompetenzen geht, der zunächst einmal zu nichts verpflichtet, richtet sich das kulturbezogene Lernen im DaZ-Bereich tendenziell auf ein viel weitergehendes Ziel: nämlich auf die In-

nur auf der Basis einer kulturwissenschaftlichen Analyse deutschsprachiger Mediendiskurse entschieden werden.

tegration der Lernenden in die deutsche Gesellschaft und damit auf einen Vorgang, der zwar auch wissensbasiert ist und Deutungskompetenzen verlangt, zugleich aber mit der Anerkennung von Werten und der Übernahme von Pflichten verbunden ist.³ Tatsächlich basiert Integration nicht nur auf der Ausbildung von diskursiven Fähigkeiten, sondern auch auf normativen Aneignungsprozessen, wobei diese sich von rein diskursiven Formen des Lernens insofern unterscheiden, als die in ihrem Rahmen vermittelten kulturellen Sinn- und Wertorientierungen – mit Altmayer ließe sich von dezidiert wertbezogenen, sogenannten „axiologischen Deutungsmustern“⁴ sprechen – in Teilen zustimmungspflichtig sind und von den Lernenden eben nicht einfach zurückgewiesen werden können. Im Normalfall ist die Zustimmung zu kulturellen Werten oder eben: axiologischen Deutungsmustern weitgehend unproblematisch, denn diese werden von den heranwachsenden Individuen im Verlauf ihrer Sozialisations- und Enkulturationsprozesse unmerklich und sukzessive psychisch internalisiert und „in die emotional-affektiven Kapazitäten ihrer Persönlichkeitsstruktur integriert“ (Standop 2005: 15). Wenn eine solche Wertübernahme⁵ aber wie im Falle der Integration gewissermaßen nachträglich ge-

³ Es soll nicht unterschlagen werden, dass es innerhalb des Faches Deutsch als Zweitsprache auch fundamental kritische Perspektiven auf den Integrationsdiskurs gibt und dass der Spracherwerb im DaZ-Bereich demzufolge nicht in jedem Falle auf Integrationszwecke ausgerichtet sein muss. Zu verweisen ist hier vor allem auf die migrationspädagogisch perspektivierten Arbeiten Dirims (vgl. z.B. Mecheril et al., Stojanov 2010).

⁴ Altmayer unterscheidet in seinem 2013 publizierten Aufsatz „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive in Russland?“ zwischen vier Typen von kulturellen Deutungsmustern: (1) Kategoriale Muster, die primär dazu dienen, (eigene und fremde) Identitäten zu deuten bzw. diskursiv zu konstruieren, d.h. Individuen und soziale Gruppen zu klassifizieren und einzuordnen. (2) Topologische Muster, deren Funktion darin besteht, in räumlicher Hinsicht Ordnung zu schaffen und Orientierungsmöglichkeiten bereitzustellen. (3) Chronologische Muster, die analog zu den topologischen Ordnungen in der Zeit erzeugen sollen und dementsprechend kulturellen Gruppen dazu dienen, sich in Bezug auf zeitliche Verhältnisse zu orientieren. (4) Axiologische Muster, die Individuen und soziale Gruppen in die Lage versetzen, Wertungen vorzunehmen und zwischen ‚gut und böse‘ zu unterscheiden. Altmayer sieht gerade in der axiologischen Perspektive:

einen sehr grundlegenden Vorgang, der für unseren deutenden Zugriff auf die Welt und für unser Handeln in dieser Welt eine erhebliche Rolle spielt. Beispiele für solche axiologischen Muster sind etwa die großen und eher abstrakt-philosophischen Wertkonzepte wie ‚Menschenwürde‘, ‚Freiheit‘, ‚Gerechtigkeit‘, ‚Solidarität‘, ‚Glück‘ usw. Dazu gehören aber auch die kleineren und alltäglicheren Dinge wie ‚Geld‘, ‚Ordnung‘ oder ‚Gemütlichkeit‘, aber auch derzeit in Deutschland umstrittene Dinge wie ‚Ehre‘ oder ‚Disziplin‘. Und nicht zuletzt umfasst der Begriff auch das, was wir eigentlich nicht wollen, also sozusagen negative Werte wie z.B. ‚Kriminalität‘ oder ‚Müll‘. (ebd.: 23)

⁵ Statt von Werteübernahme ließe sich, wenn man im Paradigma konstruktivistischer Pädagogik verbleibt, möglicherweise von einem „axiologischen Reframing“ sprechen, womit eine grundlegende Umformatierung ethisch-normativer Deutungs- und Wissensstrukturen gemeint ist in dem Sinne, dass der „begriffliche und gefühlsmäßige Rahmen, in dem eine Sachlage erlebt und beurteilt wird, durch einen anderen“ ersetzt wird, „der den Gegebenheiten der Situation ebenso gut oder sogar besser gerecht wird und damit ihre Gesamtbedeutung ändert“ (Schüßler 2000: 191).

leistet werden muss, dann ist sie häufig mit mehr oder weniger affektintensiven, ja affektbelasteten Prozessen der Identitätstransformation verknüpft, denn den neuen, noch nicht verinnerlichten, aber zu verinnerlichenden normativen Orientierungen müssen dann alte tief in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Orientierungen weichen. Aus der Perspektive der Zugewanderten und anderen zu integrierenden Personen und Personengruppen lässt sich der Vorgang der Integration folglich als ein Prozess der personalen Umformatierung beschreiben, der, wie Hartkopf betont, neben Sprache und kulturellem Wissen auch Wervorstellungen, soziale Rollen, Sozialisationsinhalte, ja letztlich das gesamte Humankapital der Einwanderer betrifft (Hartkopf 2010: 23) – und von daher in seiner affektiven Krisen- und Konflikthaftigkeit kaum zu überschätzen ist.

Dass es der Lehr- und Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache als eine der zentralen Agenturen deutscher Integrationspolitik dementsprechend nicht nur mit sprachlichen, sondern auch mit kulturellen, politischen, normativen und nicht zuletzt affektiven Praxisbezügen zu tun hat, dies zeigt sich nirgendwo so deutlich wie am Beispiel des Orientierungskurses. Der Orientierungskurs, neben dem Integrationssprachkurs der zweite wichtige Baustein deutscher Integrationspolitik, hat die Aufgabe Zuwanderern nach Deutschland zentrale Wissensbestände auf den Gebieten des deutschen politischen Systems, des deutschen Rechts, der deutschen Geschichte und der deutschen Kultur zu vermitteln. Er behandelt folglich Themen, die im Fremdsprachenunterricht traditionell in den Bereich der Landeskunde gehören und dort in der Tat schon seit langer Zeit ausländischen Deutschlernenden nahegebracht werden (ebd.: 75). Entsprechend seiner Funktion innerhalb des staatlichen Integrationsapparates überschreitet der Orientierungskurs jedoch die Ebene landeskundlicher Wissens- und Kompetenzvermittlung; denn neben kognitiven Lernzielen verfolgt der Kurs auch sogenannte „affektive Lernziele“, die sich im Bereich der Einstellungen und normativen Orientierungen bewegen und sich explizit auf die „Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2015: 6) beziehen. So heißt es im „Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs“ aus dem Jahr 2015, dass es zu dessen „übergeordneten Zielsetzungen“ gehöre, „Verständnis für das deutsche Staatswesen zu wecken“ sowie „eine positive Bewertung des deutschen Staates zu entwickeln“, wobei Kenntnisse der deutschen Politik und Kultur nicht nur „das Zurechtfinden in der deutschen Gesellschaft erleichtern, sondern auch Identifikationsmöglichkeiten schaffen“ (ebd.: 7) sollen. Und an etwas späterer Stelle wird in Bezug auf die affektiven Lernziele des Orientierungskurses darauf verwiesen, dass diese „auf eine positive Bewertung und Zustimmung der vermittelten Prinzipien abstellen“ (ebd.: 8) – womit sowohl die sogenannten „Staatsstrukturprinzipien“ als auch die Grund- und Menschenrechte, mithin Prinzipien wie Religionsfreiheit, Gleichberechtigung von Mann und Frau oder Meinungs- und Pressefreiheit gemeint sind. Es wird in diesem Zusammenhang zwar ausdrücklich darauf verwiesen, dass politische Indoktrination nicht statthaft ist, weshalb auch spezifische auf partizipatorische Teilhabe gerichtete didaktische

Empfehlungen gegeben werden; gleichwohl aber wird hier sehr deutlich, dass der Orientierungskurs einen politisch-moralischen oder besser: staatsbürgerlichen Erziehungsauftrag verfolgt, in dessen Rahmen explizite normative Ansprüche an die Lernenden formuliert werden bzw. um den Migrationsforscher Esser zu zitieren, die „Übernahme gewisser Loyalitäten“ (Esser 2004: 46) gegenüber der deutschen Gesellschaft eingefordert wird.

4 Die (macht-)kritische Dimension der Kulturstudien DaZ

An dieser Stelle kommt ein weiterer Divergenzgesichtspunkt zwischen DaF und DaZ ins Spiel, der möglicherweise nur gradueller Natur ist, trotzdem aber meines Erachtens nicht hoch genug veranschlagt werden kann. Denn durch die Adressierung von normativen Ansprüchen an die Lernenden wird für den Kontext von Deutsch als Zweitsprache eine Frage unabweisbar, die im Kontext von Deutsch als Fremdsprache weit weniger dringlich zu sein scheint: nämlich die Frage nach dem Macht- und Herrschaftscharakter der eigenen Diskurse und Praktiken. Diese Frage ist insofern von besonderer Bedeutung, als die Vermittlung von Werten – anders als die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen – ein im höchsten Maße machtsensibler Vorgang ist. Wertevermittlung findet im Orientierungskurs jedoch nicht in einem machtneutralen, sondern ganz im Gegenteil in einem von Machtbeziehungen tendenziell dichotomisch strukturierten Raum statt, in dem die Sprecherpositionen dementsprechend klar verteilt sind: Während die Lehrkraft als sprachmächtige Repräsentantin einer institutionell gestützten Machtstruktur fungiert, die im Sinne der staatlichen Integrationsagenda ganz bewusst, dort wo es nötig erscheint, Veränderungen an den migrantischen Subjektivitäten herbeiführen soll, finden sich die Lernenden in der subalternen Position eines tendenziell sprachlosen Subjekts wieder, das sich als komplexe Person kaum Gehör verschaffen kann und deshalb an der eigenen Selbstrepräsentation immer wieder zu scheitern droht.

Um an dieser Stelle nicht falsch verstanden zu werden: Ich bin durchaus der Meinung, dass es das gute Recht eines Gemeinwesens ist, von Migranten, denen es ein Aufenthaltsrecht oder von Flüchtlingen, denen es Schutz vor Verfolgung gewährt, die Einhaltung seiner Regeln und die Akzeptanz seiner Werte zu verlangen. Gleichzeitig ist jedoch unübersehbar, dass sich in den Orientierungskursen ein kaum zu überbrückendes Machtgefälle zwischen den Lernenden und dem – mit Foucault gesprochen – integrationspolitischen Dispositiv⁶ manifestiert, durch das

⁶ Den Begriff des „Integrationsdispositiv“ verwendet u.a. Mecheril 2011, wobei der Dispositiv-Begriff ganz im Sinne Foucaults eine „heterogene Gesamtheit“ beschreibt, die „aus Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen, reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen, philosophischen, moralischen und philanthropischen Lehrsätzen“ besteht und die „zu einem historisch gegebenen Zeitpunkt“ auf einen strategischen Regelungsbedarf, „einen Notstand“, eine Dringlichkeit bzw. auf ein drängendes politisches oder gesellschaftliches Problem antwortet (Foucault 1978: 119f.). Mecheril sieht dieses drän-

die geforderte Wertevermittlung stets Gefahr läuft, zu einer mehr oder weniger erzwungenen Prozedur der Angleichung an staatlicherseits verordnete normative Standards zu werden. Im Hinblick auf diese Problematik hat der Bielefelder Kultur- und Fremdsprachenwissenschaftler Koreik mir gegenüber von einer „dilemmatischen Situation“ gesprochen – meines Erachtens trifft diese Formulierung die schwierige Konstellation des Orientierungskurses ziemlich genau.

Dass nicht nur die Unterrichtssituation, sondern auch die in den meisten Fällen sicherlich gut gemeinte Vermittlung demokratischer Grundwerte von den Lernenden häufig genug als eine subtile Form der Machtausübung erfahren wird und dementsprechend auf Widerstand trifft, zeigt u.a. folgendes Beispiel, das ich aus einem Arbeitspapier meiner Bielefelder Kollegin Ramishvili übernehme. In diesem Beispiel, in dem im Übrigen ein Akt geglückter Selbstrepräsentation zu beobachten ist, äußert sich eine ghanaische Orientierungskurs-Teilnehmerin zu den Themen Grundgesetz und Demokratie wie folgt:

Warum erzählt ihr uns, dass eure Demokratie so toll ist. Für euch vielleicht, aber für uns hat das nichts Gutes gebracht. Wir werden ausgebeutet, eure Abfallprodukte werden auf unseren Märkten verkauft. Ihr macht uns kaputt, und das ist eure tolle Demokratie und der Kapitalismus.

Ramishvili interpretiert diese Äußerung – und ich finde das ebenso naheliegend wie produktiv – auf der Folie von Spivaks Reflexionen über die Sprachlosigkeit des postkolonialen Subjekts in ihrem klassisch gewordenen Essay *Can the Subaltern Speak?* (2007), wobei sie die Frage aufwirft, wie man im Rahmen eines Orientierungskurses mit einer solchen Äußerung umgehen soll: Ist es sinnvoll sie aufzugreifen und innerhalb des Kurses über sie zu diskutieren; ja geht es vielleicht gerade darum, den Integrationskurs zum Forum politischer und/oder normativ-identitätsbezogener Debatten zu machen? Oder sind die angesprochenen Problemkonstellationen sprachlich und gedanklich zu komplex? Führt die Beschäftigung mit

gende Problem letztlich in einer identitätspolitischen Verunsicherung, denn das Integrationsdispositiv als ein „Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen“ hat für ihn vor allem die Funktion, „die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel und legitim zu machen“. Insofern antwortete das Integrationsdispositiv auf einen „strategischen Regelungsbedarf, der dadurch entsteht, dass die imaginierte Einheit ‚Nation‘ in eine Krise gerät. Sie gerät durch Prozesse in die Krise“, so Mecheril weiter, die nicht allein mit Migrationsphänomenen einhergehen und aus ihnen resultieren, bei denen jedoch Phänomene des faktischen und symbolischen Überschreitens und Infragestellens des Prinzips der nationalen Grenze eine prominente Rolle spielen. Diese Krise lässt sich in einer grammatischen simplen Paraphrase wiedergeben: ‚Wer sind wir?‘ (Mecheril 2011). Auch wenn Mecheril hier sicherlich eine wichtige Dimension des Integrationsdispositivs benennt, möchte ich dieses hier zunächst etwas nüchterner definieren, nämlich als Antwort auf das Problem einer unkoordinierten Migration in Form eines gleichermaßen von diskursiven wie administrativ-institutionellen Elementen getragenen Systems der Fürsorge, Kontrolle und späteren ökonomischen Funktionalisierung, in das die Zuwanderinnen und Zuwanderer „eingespeist“ werden und das sie – mit Foucault zu sprechen – in disponible Subjekte verwandelt bzw. verwandeln soll.

ihnen auf Abwege oder auf politisch zu heikles, unerwünschtes Gelände? Oder fehlen schlicht Zeit und Prüfungsrelevanz, um eine solche möglicherweise ausufernde Diskussion zu führen?

Ich will diese Fragen im Rahmen dieses Artikels nicht beantworten, denn mir scheint in diesem Zusammenhang eine andere Frage vordringlicher: Sind, so möchte ich fragen, DaZ-Lehrende überhaupt in der Lage, über die hier aufgeworfene Problematik mit den Lernenden auf einer seriösen, politikwissenschaftlich einigermaßen fundierten Basis zu diskutieren? Sind sie in ihrer Ausbildung auf solche Wortmeldungen vorbereitet worden? Haben sie eine Ahnung von der kolonialen Unterseite vermeintlich universeller westlicher Werte, deren Affirmation von den häufig aus ehemaligen Kolonien stammenden Lernenden ja dringlich erwartet wird? Haben sie im Rahmen ihres Studiums etwas über die Ausschließungs- und Marginalisierungserfahrungen sowie über die kulturellen und identitären Zerreißproben gelernt, denen die Migrantinnen und Migranten im Rahmen ihrer sprachlichen und sozialen Integration ausgesetzt sind? Und nicht zuletzt: Haben sie einen theoretisch reflektierten Begriff von den institutionell erzeugten Machtkonstellationen, in denen die Migrantinnen ebenso wie sie selbst agieren? – Ich fürchte, man muss diese Fragen weitgehend verneinen, denn, wenn ich recht sehe, finden sich nur in den wenigsten Lehrplänen des Faches Lehrveranstaltungen zu integrationspolitischen Fragestellungen, zu den ökonomischen oder psychosozialen Implikationen von Migration und Globalisierung, zur Machtkritik Foucaults oder der Cultural Studies oder auch zu Aspekten postkolonialer Theoriebildung.⁷

5 Politische Bildung in den Kulturstudien DaZ

Indessen: Nicht nur solche kritischen Theorieperspektiven sind innerhalb von DaF/DaZ bislang kaum existent, auch im Hinblick auf das für den kulturwissenschaftlichen DaZ-Bereich zentrale Thema der Demokratievermittlung gibt es in den bisherigen Fachdiskursen nur wenig Anknüpfungspunkte. Blickt man in diesem Kontext auf das Fach Deutsch als Fremdsprache und den in diesem Bereich wichtigsten lerntheoretischen Ansatz, eben Altmayers Modell des kulturbezogenen Lernens, dann ist deutlich, dass dieser im Hinblick auf die Vermittlung politisch-normativer Prinzipien nicht oder nur in eingeschränktem Maße weiterhelfen kann.

⁷ Eine Ausnahme bilden hier sicherlich die Lehrveranstaltungen und Publikationen von Dirim, die in Anknüpfung an migrationspädagogische Perspektiven immer auch die Frage nach dem Verhältnis von Sprache(n) und Macht stellt (vgl. Dirim; Mecheril 2010). Es muss – gerade auch angesichts der breiten politik- und kulturtheoretischen sowie sozialpsychologischen Wissensbestände, deren exemplarische Vermittlung meines Erachtens Teil einer substantiellen DaZ-Ausbildung sein sollte – betont werden, dass ein Deutsch als Zweitsprache-Studium keines der Politikwissenschaft ersetzen kann. Prinzipiell sollte es seinen Absolventinnen und Absolventen jedoch erstens mit gewissen Kenntnissen auf den Feldern von Landeskunde und Politischer Bildung versorgen und sie zweitens für mögliche Integrationsprobleme der migrantischen Lernenden sowie für die institutionell hergestellten Macht- und Hierarchieverhältnisse, in denen der eigene Unterricht stattfindet, sensibilisieren.

Doch nicht nur Altmayers Konzept, auch kommunikative oder interkulturelle Modelle landeskundlichen Lernens sind in Fragen der Wertevermittlung, auch wenn von letzteren möglicherweise Impulse in dieser Richtung erwartet werden können, nur bedingt anschlussfähig. Eingelöst werden können die politischen Erziehungsziele, die das Orientierungskurs-Curriculum formuliert, so weit ich sehe, nur durch ein Anknüpfen an politikwissenschaftliche Bezüge, genauer: an Ansätze der Politischen Bildung und die von diesen zur Verfügung gestellten didaktisch-methodischen Instrumente.

Politische Bildung, das ist an dieser Stelle von entscheidender Bedeutung, wird seit Mitte den 1950er-Jahre in den Fachdiskursen dezidiert als normengebundene Vermittlung von Demokratie und demokratischen Grundwerten konzeptualisiert – und eben nicht als eine wertfreie und weltanschaulich ganz und gar offene Vermittlung von politischen Kenntnissen. In dieser Perspektive ist das Ziel politischer Bildungsarbeit der „mündige Bürger“, der Demokratie nicht nur als Gesellschafts- und Herrschaftsform, sondern auch als Lebensform (vgl. hierzu Himmelmann 2005) begreift, der politisch urteils- und handlungsfähig ist und dementsprechend als politischer Akteur seine eigenen Interessen, entsprechend den Regeln und Gesetzen des demokratischen Verfassungsstaates, vertreten kann. Das Gründungsdocument der modernen und in disziplinärer Hinsicht professionalisierten Politischen Bildung ist der aus einer Fachtagung in Beutelsbach bei Stuttgart hervorgegangene sogenannte ‚Beutelsbacher Konsens‘ von 1976, der sich im Sinne einer normativen Demokratievermittlung auf drei grundlegende didaktisch-pädagogische Prinzipien festlegte: erstens das *Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot*, das den Lehrenden verbietet, die Lernenden auf eine bestimmte politische Position zu verpflichten und sie so „an der Gewinnung eines eigenen politischen Urteils zu hindern“ (Wehling 1977: 179); zweitens das *Kontroversengebot*, wonach politisch kontrovers diskutierte politische Thematiken auch im Politikunterricht in kontroverser Form dargeboten werden müssen und drittens das *Gebot der Interessenlage*, demzufolge die Lernenden in die Lage gesetzt werden sollen, eine politische Situation entsprechend ihren je eigenen Interessen zu analysieren und zu beeinflussen (Hartkopf 2010: 86).

Trotz des zentralen Stellenwerts, den der Aspekt der Politischen Bildung im Rahmen des Orientierungskurses besitzt, hat weder im Bereich von Deutsch als Fremd- noch im Bereich von Deutsch als Zweitsprache eine breitere Rezeption von politikdidaktischen Konzepten stattgefunden. Dies ist umso verwunderlicher, wenn man bedenkt, dass sich durch das Fehlen solcher Bezüge insofern problematische Lücken in der akademischen Ausbildung von DaF- oder DaZ-Studierenden auftun, als diese auf einen keineswegs irrelevanten Tätigkeitsbereich ihres späteren Berufslebens: dem Unterrichten in Orientierungskursen oder anderen kulturbezogenen Zusammenhängen in Schulen oder privaten Bildungseinrichtungen, nicht adäquat vorbereitet werden. Dass für das Fach hierdurch erhebliche Legitimationsprobleme entstehen können, dokumentiert eine offizielle Stellungnahme des Bundesausschusses für Politische Bildung zum Orientierungskurs des Bundesamts

für Migration und Flüchtlinge aus dem Jahr 2007. Im Rahmen dieser Stellungnahme wird den innerhalb dieses Kurses eingesetzten DaF- bzw. DaZ-Lehrkräften unumwunden die didaktische Kompetenz mit dem Verweis auf eine fehlende Expertise im Bereich Politischer Bildung abgesprochen. Unter der Rubrik „Qualifikation der Lehrkräfte“ heißt es dementsprechend in der Stellungnahme:

Nicht ein kleinschrittiges und deskriptives Curriculum garantiert den Lernerfolg und ein Interesse der Teilnehmenden [...]. Vielmehr bedarf es der Flexibilität didaktischer und inhaltlicher Entscheidungen. Diese allerdings [...] sollten auf der Grundlage fachpädagogischer und fachwissenschaftlicher Kompetenzen gefällt werden. Ausgebildete Fachkräfte der Politischen Bildung sind in der Lage, teilnehmerorientiert und sachgerecht das Interesse der Teilnehmenden und die Qualität der Orientierungskurse zu erhöhen.

Für eine qualitätsvolle Umsetzung der Orientierungskurse sollten die Lehrkräfte daher eine Qualifikation in Politischer Bildung nachweisen. Lehrkräfte im Bereich DaF besitzen diese Qualifikation nicht automatisch. Beide Bereiche verlangen eine gesonderte Befähigung, gesondertes Fachwissen, pädagogische Qualifikationen und Erfahrungen. Daher ist aus unserer Sicht zu prüfen, die Träger- wie die Lehrkräftezulassung jeweils für die Orientierungskurse und die Sprachkurse gesondert zu definieren. (ebd.: 5)

Die Forderungen des Bundesverbandes blieben – aus guten Gründen, wie ich meine – bis heute ohne Konsequenzen, denn innerhalb des Orientierungskurses sind die Bereiche von Sprach- und Kulturlernen nicht in dem Maße separierbar, wie der Bundesausschuss für Politische Bildung hier insinuiert. Darüber hinaus fehlen politikwissenschaftlich geschulten Lehrkräften oftmals auch notwendige interkulturelle Kompetenzen, die im Rahmen von Orientierungskursen natürlich ebenfalls von nicht zu unterschätzender Bedeutung sind. Dennoch ist die Kritik – eben wegen der mangelnden Qualifikation von DaF- bzw. DaZ-Absolventinnen und Absolventen im Bereich der Politischen Bildung – keineswegs unberechtigt.

Wenn man die Kritik des Bundesausschusses ernst nimmt (und ich meine, man sollte sie ernst nehmen) – nicht zuletzt, um sich von Konkurrenzunternehmen wie der Politischen Bildung oder auch der Migrationspädagogik nicht angestammte Zuständigkeiten wegnehmen zu lassen –, dann wären aus ihr mindestens zwei Schlüsse für das Fach Deutsch als Zweitsprache zu ziehen:

Es bedarf erstens einer Aufwertung des landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Bereichs von Deutsch als Zweitsprache, wobei diese sich in einer intensivierte theoretischen, didaktischen und empirischen Arbeit in diesem Bereich ebenso niederschlagen sollte wie in einer Erweiterung von Lehrplänen und Curricula und im Ausbau von Lehrkapazitäten. Zweitens erscheint es geboten, dass sich die Kulturstudien im Fach DaZ in Zukunft weit stärker als die DaF-Kulturstudien an politikwissenschaftlichen Koordinaten ausrichten, wobei sie in besonderer Wei-

se politische, ökonomische, aber auch psychosoziale Aspekte von Migration und Integration in den Fokus rücken müssen. Für eine künftige DaZ-Kulturwissenschaft bedeutet dies, dass sie sich in theoretisch-konzeptioneller und vermutlich auch didaktisch-methodischer Hinsicht über kurz oder lang vom DaF-Bereich emanzipieren und ein eigenes disziplinäres Kompetenzprofil entwickeln muss. Zuletzt ist eine stärkere kultur- und politikwissenschaftliche Profilierung des DaZ-Bereichs aber noch aus einem anderen, möglicherweise nicht weniger wichtigen Grund notwendig: Nur über eine solche nämlich, so meine ich, lässt sich innerhalb des Faches eine reflexive, auf die kritische Beobachtung des eigenen Tuns gerichtete Ebene einziehen und damit verhindern, dass Deutsch als Zweitsprache unter dem Handlungsdruck der gegenwärtigen „Flüchtlingskrise“ und der mit dieser verbundenen ökonomischen Kalküle auf ein politisch bewusstloses Funktionselement innerhalb des staatlichen Integrationsdispositivs reduziert wird. Ich bin sicher, neben dem Aufbau von Kompetenzen im Bereich Politischer Bildung ist die Ausprägung einer solchen kritisch-reflexiven Perspektive auf die eigene Praxis einer der Maßstäbe, an dem sich der Erfolg landeskundlich-kulturwissenschaftlicher Erkenntnis- und Vermittlungstätigkeit im Fach Deutsch als Zweitsprache in Zukunft messen wird.

Literatur

- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32, 181–199.
- Altmayer, Claus (2007): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Fachs Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren. In: Redder, Angelika (Hrsg.): *Diskurse und Texte. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Stauffenburg, 575–584.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate A.; Tschirner, Erwin (Hrsg.): *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: iudicium, 28–41.
- Altmayer, Claus (2013): Kulturwissenschaft – eine Perspektive für die Germanistik in Russland? In: *Das Wort* 2012/2013, 11–29.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015): *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 1.8.2017) [Überarbeitete Neuauflage 2017].
- Bundesausschuss politische Bildung (bap) (2007): *Orientierungskurse nach § 43 des Aufenthaltsgesetzes. Stellungnahme*. Online: http://www.netzwerk-weiterbildung.info/upload/m464b275e71f5f_verweis1.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Dirim, Inçi; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; do Mar Castro Varela, Maria; Dirim, Inçi; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): *Bachelor | Master. Migrationspädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, 99–120.
- Esser, Hartmut (2004): Welche Alternativen zur ‚Assimilation‘ gibt es eigentlich? In: Bade, Klaus J.; Bommers, Michael (Hrsg.): *Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche*, Osnabrück: IMIS, 41–59.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Hartkopf, Dorothea (2010): *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.
- Himmelmann, Gerhard (2005): *Demokratie Lernen: als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 2., überarbeitete Auflage. Schwalbach am Taunus: Wochenschau.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium, 181–205.
- Mecheril, Paul; Dirim, Inçi; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine; Stojanov, Krasimir (Hrsg.) (2010): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul (2011): *Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv*. Online: <http://www.bpb.de/apuz/59747/wirklichkeit-schaffen-integration-als-dispositiv-essay?p=all> (Zugriff: 25.6.2017).
- Mecheril, Paul; Streicher, Noelia (2016): Politische Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft. In: Hufer, Klaus Peter; Lange, Dirk (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung – Politische Bildung mit Erwachsenen*. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, 163–172.
- Schüßler, Ingrid (2000): *Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia + Kant.

Standop, Jutta (2005): *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteverziehung*. Weinheim; Basel: Beltz.

Wehling, Hans-Georg (1977): Der Beutelsbacher Konsens. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 179–180.

Themenschwerpunkt 2: Hör- und Leseverstehen authentischer Diskurse und Texte

*Koordination: Olaf Bärenfänger (Leipzig); Erkan Gürsoy (Essen);
Mattheus Wollert (Frankfurt am Main)*

In diesem Themenschwerpunkt sollten die Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen besondere Berücksichtigung erfahren, denn sie machen einen Großteil der kommunikativen Aktivitäten von Sprachverwendern aus. Wenn der DaF-Unterricht sich auf die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben konzentriert – dies scheint in letzter Zeit der Fall zu sein – dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass die gezielte Vermittlung von rezeptiven Fertigkeiten und Strategien im Klassenzimmer ein Schattendasein fristet. Besonders hinsichtlich des Schritts in der Rezeption von aufbereitetem zu authentischem Material, der beim Lernenden enorme mentale (Re-)Konstruktionsleistungen voraussetzt, mangelt es an einschlägiger Forschung und entsprechender Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis. Inwiefern Lese- und Höraktivitäten im DaZ-Unterricht eingesetzt werden, ist ebenso unklar. Gründe hierfür liegen sicherlich darin, dass über die entsprechenden Erwerbsprozesse des Lese- und Hörverstehens in der Fremd- und Zweitsprache noch viel zu wenig bekannt ist und dass die für die Sinnkonstitution notwendigen mentalen Leistungen noch immer grundsätzliche Fragen aufwerfen. Vor diesem Hintergrund sollten in dieser Sektion die folgenden Fragen diskutiert werden:

- Welche Rolle spielt heute bei der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten im DaF- und DaZ-Unterricht die Authentizität von Texten und besonders von Diskursen?

- Welche Ergebnisse der Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung mit Blick auf die Fertigkeiten Hören und Lesen können als gesichert gelten?
- Worin genau liegen rezeptive Anforderungen in authentischen Diskursen und Texten für DaF- und DaZ-Lernende?
- Welche kommunikativen Anforderungen ergeben sich aus den Sprachverwendungsprofilen spezifischer Sprachverwendergruppen (z.B. StudienanfängerInnen, medizinisches Pflegepersonal, BauarbeiterInnen usw.)?
- Welche Konsequenzen und Anforderungen ergeben sich aus den jeweiligen Sprachbedarfen für Curricula und didaktische Methoden?
- Wie sind Lese- und Höraktivitäten in Lehrwerken und Prüfungen umgesetzt? Welcher Optimierungsbedarf ergibt sich?
- Wie können Lese- und Hörstrategien gezielt in Lehr-/Lernprozesse eingebunden werden und inwiefern sind sie empirisch wirksam?
- Wie kann die Bewertung der rezeptiven Leistungen besser auf die jeweiligen kommunikativen Zwecke abgestimmt werden?
- Welche Schlussfolgerungen sind aus den Erkenntnissen zu Lese- und Hörprozessen für die Lehreraus- und -weiterbildung zu ziehen?

Die große Bandbreite dieser Fragen spiegelte sich in den insgesamt sieben Beiträgen wieder – von denen wir hier fünf Beiträge veröffentlichen – und wurde in den lebhaften Diskussionen dieses sehr gut besuchten Themenschwerpunkts vertieft.

Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań) gab in ihrem Vortrag „Lese- und Höraktivitäten zur Förderung der rezeptiven Fertigkeiten im DaF- und DaZ-Unterricht auf dem Prüfstand“ einen Überblick über relevante Ansätze zur Förderung des Hör- und Leseverstehens im Unterricht DaF bzw. DaZ und stellte eine Übersicht vorhandener Klassifikationen von Aufgabenformaten vor. Sie untersuchte auf der Grundlage eines eigenen Rasters zur Analyse der Aufgabenstellung in aktuellen DaF-Lehrwerken, inwiefern die theoretisch erarbeiteten didaktisch-methodischen Gesichtspunkte für eine angemessene Aufgabenstellung bei der Entfaltung der rezeptiven Kompetenz umgesetzt werden. Schließlich formulierte sie Optimierungsvorschläge sowohl für das lehrwerkorientierte als auch für das lehrwerkunabhängige Hör- und Lesetraining mit authentischen Texten und Diskursen.

Gunther Dietz (Augsburg) monierte in seinem Vortrag, dass der didaktische Umgang mit Hörsituationen bis heute weitgehend unbefriedigend ist. Als Beispiel führte er an, dass die Hördidaktik oft auf Aktivitäten der Lesedidaktik (z.B. „Fragen zum Text“) zurückgreift oder als Hörtexte in vielen Fällen konzeptionell schriftliche Texte präsentiert. Als Grundlage für eine wissenschaftlich fundierte Hördidaktik gab Dietz zunächst einen Überblick über mentale Prozesse beim Hörverstehen. Hierauf aufbauend entwickelte er dann Konsequenzen für eine Hörverstehensdidaktik, wobei er insbesondere auf Aufgabentypen einging, die die Auto-

matisierung von Dekodierungsprozessen zum Ziel haben. Eine weitere Konsequenz wäre das Training des fremdsprachlichen Hörens an weitgehend authentischem Audiomaterial, das die lautliche Realität und Vielfalt des Lebens besser widerspiegelt als die gegenwärtig didaktisierten Hörtexte.

In ihrem Beitrag „Zum Umgang von Deutschlernenden mit Text-Bild-Kombinationen im Alltag“ fragten Pirkko Friederike Dresing; Carina Bechauf; Mareike Möllenkamp; Sandra Ballweg; Julia Grubert und Anja Lewicki (Bielefeld) danach, wie neu zugewanderte Menschen in Deutschland ihre sprachliche Umgebung wahrnehmen. Sie stellten ein Projekt vor, in dem vielfältige Facetten literaler Praktiken sowie der multimodale Charakter literaler Praktiken betrachtet wurden, d.h. die Nutzung verschiedener Medien, Modi und Wahrnehmungskanäle beim Umgang mit literaler Sprache. Da dazu keine empirischen Ergebnisse vorlagen, dokumentierten sie, wie Menschen mit unterschiedlichen multiliteralen Vorerfahrungen ausgewählte Text-Bild-Verbindungen rezipieren. Sie analysierten einen Ausschnitt der *linguistic landscape* in einer deutschen Großstadt und interviewten drei neu zugewanderte Menschen zu ihren Wahrnehmungen. Daraus zogen die Referentinnen interessante Rückschlüsse auf authentische Leseanforderungen im Alltag für Text-Bild-Verbindungen in der Unterrichtspraxis.

Olja Larrew (Frankfurt am Main) stellte in ihrem Beitrag „Funktionales grammatisches Wissen als Grundlage für die Rezeption wissenschaftlicher Texte“ einen Ansatz vor, wie die funktionale Analyse grammatischer Phänomene die Rezeption wissenschaftlicher Texte unterstützen kann. Dabei setzte sie am Grammatikwissen von Studierenden an. Sie zeigte an authentischen Beispielen, wie durch die Beschäftigung mit den spezifischen Funktionen grammatischer Mittel in wissenschaftlichen Texten Studierende für die spezifischen Merkmale der wissenschaftlichen Kommunikation sensibilisiert werden und wie sie auf diesem Wege eine sprachliche und methodische Grundlage für die Textrezeption in der Wissenschaftssprache Deutsch erwerben. Larrew wies darauf hin, dass eine systematische Darstellung zum Gebrauch grammatischer Phänomene in der Wissenschaftssprache Deutsch, die zur Entwicklung literaler Kompetenzen von Studierenden beim Lesen eingesetzt werden kann, bislang fehle.

Coretta Storz (Chemnitz) untersuchte in ihrem Vortrag „Dann musst du *eben* etwas dagegen tun!“ Spezifika mündlicher Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische Studierende und zeigte dies am Beispiel der Partikel *eben*. Sie wies darauf hin, dass Partikeln im Deutschen hochfrequent sind, jedoch in der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache insgesamt, aber auch im Kontext der sprachlichen Qualifizierung für ein Studium in Deutschland nur eine sehr geringe Rolle spielen. Grundlage ihrer Analysen ist authentisches Material aus dem euroWiss-Forschungsprojekt. Anhand dieses Materials demonstrierte sie die spezifische Funktion der Partikel *eben* im Zusammenhang der mündlichen Hochschulkommunikation und zog daraus Schlussfolgerungen für die sprachliche Qualifizierung ausländischer Studierender.

Lese- und Höraktivitäten zur Förderung der rezeptiven Kompetenz im Unterricht DaF bzw. DaZ auf dem Prüfstand

Sylvia Adamczak-Krzysztofowicz (Poznań)

1 Abstract

Im ersten Teil des vorliegenden Beitrags wird ein knapper Überblick über relevante Ansätze zur Förderung des Hör- und Leseverstehens im Unterricht DaF bzw. DaZ unter besonderer Berücksichtigung einer Synopse vorhandener Klassifikationen von Aufgabenformaten gegeben. Aufbauend auf einem eigenen Raster zur Analyse der Aufgabenstellung in aktuellen DaF-Lehrwerken wird untersucht, inwiefern die theoretisch erarbeiteten didaktisch-methodischen Gesichtspunkte für eine angemessene Aufgabenstellung bei der Entfaltung der rezeptiven Kompetenz in ausgewählten DaF-Lehrwerken umgesetzt werden. Die Darstellung relevanter Analyseergebnisse wird eine Basis für die Formulierung von Optimierungsvorschlägen sowohl für das lehrwerkorientierte als auch für das lehrwerkunabhängige Hör- und Lesetraining mit authentischen Texten und Diskursen bilden.

2 Einleitung: Ziel des Beitrags

Die rezeptive Kompetenz zählt zu den Basiskompetenzen, ohne die eine zwischenmenschliche Verständigung nicht möglich wäre. Auch für das Erlernen von Fremdsprachen bilden die Lese- und Höraktivitäten den Ausgangspunkt für kognitiv und konstruktivistisch geprägte Sprachhandlungen und somit die Voraus-

setzung für das Sprachverstehen und -lernen. Von der Schlüsselfunktion des Lese- und Hörverstehens für den Ausbau von Textkompetenzen beim Lernen und Lehren fremder Sprachen sind inzwischen die meisten Fremdsprachendidaktiker (vgl. dazu exemplarisch Solmecke 1993¹ oder Adamczak-Krysztofowicz 2009²) überzeugt. Trotz dieser Tatsache wird in vielen Lehrwerken ein ganzheitliches Trainingskonzept, das die beiden rezeptiven Fertigkeiten vielfältig sowohl isoliert als auch kombiniert entfaltet, nicht immer einwandfrei umgesetzt.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es daher, durch eine Überprüfung der Hör- und Leseaktivitäten in zwei exemplarischen aktuellen DaF-Lehrwerken und durch eine Formulierung von Optimierungsvorschlägen für die Aufgabenstellung bei der Entwicklung von Kursmaterialien einen Beitrag zur Effektivitätssteigerung der Förderung von rezeptiven Fertigkeiten bei Jugendlichen und Erwachsenen zu leisten.

Zunächst stelle ich die wichtigsten Gemeinsamkeiten zwischen Hör- und Leseverstehen dar und gehe auf die Frage ein, worin sich die beiden rezeptiven Fertigkeiten unterscheiden (Abschnitt 3). Ausgehend von einem Überblick über relevante Ansätze zur fremdsprachlichen Förderung der beiden rezeptiven Fertigkeiten und von der eigenen Systematik vorhandener Übungs- und Aufgabenformate (Abschnitt 4) arbeite ich im darauffolgenden Teil des Beitrags (Abschnitt 5) heraus, wie das Lese- und Hörverstehstraining in den Lehrwerken *Ziel* und *Aspekte* für das Niveau B1+ umgesetzt wird. Der Beitrag endet mit einem Fazit (Abschnitt 6), in dem Optimierungsthesen zur lehrwerkorientierten und lehrwerkunabhängigen Aufgabenstellung bei der Förderung der rezeptiven Kompetenz im DaF-Unterricht diskutiert werden.

3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Leseverstehen und Hörverstehen

Gegenseitige Wechselbeziehungen zwischen den beiden rezeptiven Fertigkeiten sind an sich in der Fachliteratur bekannt (Petzold 1990: 361f., Siemund 1993: 46ff., Solmecke 1993: 11f., Dahlhaus 1994: 55, Myczko 1995: 19f., Hermes 1998: 299, Wolff 2002: 165f., Grotjahn 2005: 116ff., Nold; Rossa 2007: 178f., Adamczak-Krysztofowicz 2009: 301ff.). Daher stelle ich alle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden rezeptiven Fertigkeiten nur stichwortartig zusammen. Was die Gemeinsamkeiten zwischen Hörverstehen und Leseverstehen anbelangt, so

¹ Der Autor konzentriert sich in seiner methodologischen Einführung auf die Relevanz der Lesedidaktik für die Entwicklung des Hörverstehens und zwar aus der Sphäre methodisch-didaktischer Prinzipien.

² Die Autorin entwickelt in ihrer Habilitationsschrift ein didaktisch-methodisches Phasenmodell zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz im Erwachsenenalter.

- vereinigen die beiden rezeptiven Fertigkeiten zum großen Teil unsichtbare Textverarbeitungsprozesse der Zuordnung von Bedeutungen sowie der Analyse und Erfassung des Gesamtsinns von sprachlichen Zeichen (Kintsch; van Dijk 1978: 364), die nur durch Verstehensergebnisse beobachtet oder kontrolliert werden können (Hermes 1998: 229). Es ist deshalb nicht einfach, Leseverstehen und Hörverstehen zu bewerten. Grotjahn (2005: 116) beschreibt das Problem folgendermaßen:

Als Folge stehen wir beim Testen des Hör- und Leseverstehens vor dem Problem, von beobachtbaren Reaktionen, wie dem Ankreuzen einer vorgegebenen Lösungsalternative, auf nicht direkt beobachtbare, mentale Prozesse und/oder Produkte schließen zu müssen.

- Sowohl beim verstehenden Hören als auch beim verstehenden Lesen kann man zwischen einer datengeleiteten (*bottom-up*-, d.h. einer von „unten nach oben“ verlaufenden) und einer erwartungsgeleiteten (*top-down*-, d.h. einer von „oben nach unten“ verlaufenden) Sprachverarbeitung unterscheiden, die auf das Erreichen einer Verstehensleistung durch den Rezipienten abzielen. In diesem Zusammenhang liegen bei der auditiven und der visuellen Textrezeption in erheblichem Maße gleichartige Rezeptionsstrategien vor,³ z.B. die Konzentration auf das Bekannte, die Unterscheidung von wichtigen und weniger wichtigen Textinformationen, das Erweitern des Verstandenen durch Inferieren und Elaborieren oder die Hypothesenbildung auf der Basis des bestehenden Sprach- und Weltwissens.
- Leseverstehen und Hörverstehen entwickeln sich beide allmählich und graduell (Hermes 1998: 299).

³ Beim Hörverstehen spielt allerdings der Zeitfaktor eine wichtige Rolle.

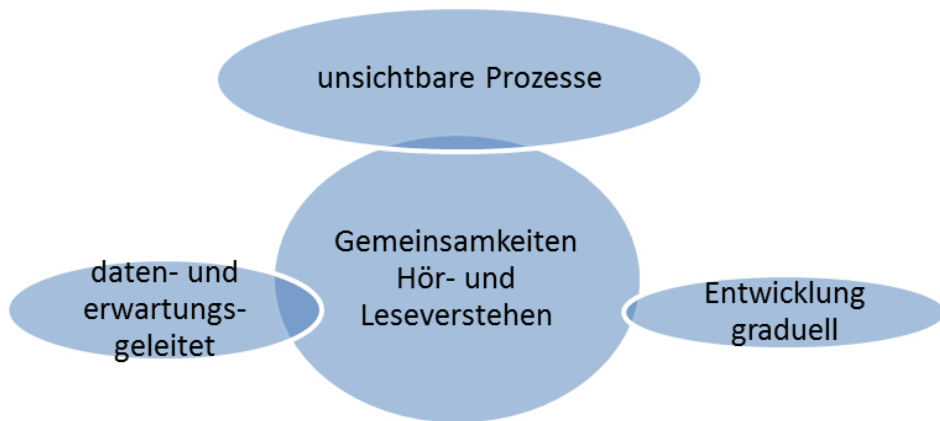


Abb. 1: Gemeinsamkeiten zwischen Hör- und Leseverstehen.

In der Fachliteratur (Desselmann 1983: 5, Zawadzka 1987: 56f., Petzold 1990: 361f., Siemund 1993: 47f., Solmecke 1992: 84ff., Myczko 1995: 19f., Hermes 1998: 299, Grotjahn 2005: 116ff., Adamczak-Krysztofowicz 2009: 304f.) wird selbstverständlich auch auf eine Reihe von Unterschieden zwischen den beiden Fertigkeiten hingewiesen. Zu den wichtigsten von ihnen gehören die folgenden Aspekte:

- Hörverstehen erfolgt über das Gehör, für das Lesen ist der Sehsinn erforderlich. Der Hauptgrund für die entscheidenden Diskrepanzen zwischen den beiden rezeptiven Fertigkeiten liegt somit in der Art der aufgenommenen sprachlichen Zeichen (Laut versus Buchstabe), die über verschiedene Rezeptoren (Ohr versus Auge) empfangen werden.
- Die Spezifik der jeweiligen Textpräsentation (visuell oder auditiv) determiniert folglich den Zeitfaktor bei der Textrezeption. Während das individuell bestimmte Rezeptionstempo beim Lesen eine besonders genaue und mehrfache Entschlüsselung der sprachlichen Zeichen mit oder ohne Hilfsmittel (wie z.B. ein Wörterbuch) gestattet (der Leser bzw. die Leserin steht in der Regel nicht unter Zeitdruck), ist die Möglichkeit der Selbststeuerung des einmalig auditiv aufgenommenen und daher nur punktuell vorhandenen sprachlichen Inputs beim Hörverstehen ausgeschlossen. Der Hörer bzw. die Hörerin steht sozusagen bei einem stärker als beim Lesen stattfindenden *on-line processing* (Prozesse erfolgen in „Echtzeit“) unter Zeitdruck. Dies kann „zu einer massiven Erhöhung der kognitiven Beanspruchung bei der Verarbeitung“ führen (Grotjahn 2005: 116).
- Das Hörverstehen hängt nicht nur von den internen (d.h. hörerseitigen) Determinanten, sondern auch von vielen externen Faktoren ab, die vom Sprechenden, von der Hörsituation und schließlich von den speziellen Merkmalen des Hörtextes bestimmt sein können. Während

der Hörende keinen Einfluss auf z.B. Aussprache, Intonation, Lautstärke, Zahl der Sprecher sowie deren Sprechtempo nehmen kann, ist der Leser bzw. die Leserin imstande, den Prozess selbst zu steuern (das Lesetempo kann variiert werden oder nicht verstandene Wörter und Sätze können mehrmals gelesen werden).

- Das Hörverstehen kann durch eine oder mehrere Störungen des Übertragungskanal in unterschiedlichem Grad behindert werden (wie z.B. durch Geräusche im Hintergrund, schlechte Raumakustik, Aufnahmequalität). Das Leseverstehen können dagegen unleserliche bzw. schwer lesbare handschriftliche Texte beeinträchtigen.
- Bei der auditiven Informationsaufnahme stößt der Hörende oft auf Probleme mit der Segmentation des kontinuierlichen Lautstroms (d.h. der Identifikation von gleichzeitig aufgenommenen phonologischen, lexikalischen, syntaktischen etc. Elementen), mit der deutlich geringeren kognitiven Gedächtniskapazität beim Verarbeiten und Speichern auditiver Signale sowie mit der durch die erhöhte Anspannung schnell auftretenden Ermüdung (siehe hierzu Adamczak-Kryzstofowicz 2009: Kapitel 6). Die angeführten Schwierigkeiten stellen auch eine Folgeerscheinung der bei den Hörtexten jeweils spezifischen Strukturierungshilfen dar (wie z.B. Lautstärke, logische Wortbetonung, Intonation, Stimmhöhe, Mimik und Gestik, Geräusche oder Sprechpausen am Ende der Gedankenschritte), die den fremdsprachlichen Rezipienten nicht in dem Maße verfügbar sind wie bestimmte Merkmale des Schriftbildes (z.B. Leerstellen zwischen Wörtern, Satzzeichen, Groß-/Kleinschreibung, Absätze, das Layout mit visuellen Hervorhebungen etc.).
- Während sich das Hörverstehen von Geburt an entwickelt, wird das Leseverstehen bewusst erworben und gelernt.
- Hörverstehen entwickelt sich größtenteils zweikanalig, d.h. in der Interaktion von Hören und Sprechen.⁴ Beim Leseverstehen gibt es keine solche zweikanalige Entwicklung, sondern das Lesen wird eindirektional (d.h. medial) vermittelt und ist „im Grunde eine einsame Angelegenheit“ (Hermes 1998: 299). Es gibt im Regelfall keine Rückmeldung des Autors bzw. der Autorin an den Leser bzw. die Leserin.

⁴ Dabei kommt dem laut- und sinnrichtigen Hören in Bezug auf die Realisierung der mündlichen Kommunikation eine Doppelfunktion zu: Einmal ermöglicht es die Dekodierung der fremden Sprache, zum anderen steuert es als Kontrollorgan das korrekte Sprechen, indem es die Tätigkeit der Artikulationsorgane überwacht und die Voraussetzungen für den Vergleich und die eventuelle Korrektur der eigenen Sprechmuster schafft.

Tab. 1: Unterschiede zwischen Hör- und Leseverstehen.

Hörverstehen	Leseverstehen
Wahrnehmungskanal: Ohr	Wahrnehmungskanal: Auge
Zeitfaktor: Prozesse erfolgen in „Echtzeit“	Zeitfaktor: kein Zeitdruck
Rezeption: Fremdsteuerung	Rezeption: Selbststeuerung
Übertragungskanal: viele Störungen	Übertragungskanal: wenige Störungen (eventuell unleserliche Handschrift)
Texte: nur spezifische Strukturierungshilfen	Texte: verfügbare Strukturierungshilfen
Entwicklung ab der Geburt	Bewusstes Erwerben und Lernen
Zweikanalige Entwicklung	Eindirektionale (d.h. mediale) Entwicklung

4 Ansätze zur Förderung des Lese- und Hörverstehens im Unterricht DaF/DaZ

Im Rahmen des vorliegenden Abschnitts sollen die im Bereich der Förderung von Lese- und Hörverstehen erarbeiteten Ansätze mit Hilfe einer eigenen Typologie systematisiert werden. Bevor aber beispielhafte Übungs- bzw. Aufgabenformen in den Blick genommen werden, sind die in der Fachliteratur oft uneinheitlich verwendeten Begriffe „Aufgabe“ und „Übung“ terminologisch festzulegen.

Während sich Aufgaben auf komplexere, inhaltsorientierte (*focus on meaning*), möglichst authentische, für die Lernenden relevante (*personal involvement*) und auf das ganzheitliche Textverstehen zielende Handlungsangebote beziehen, dienen Übungen der Schulung und Automatisierung einzelner sprachlicher Phänomene (*focus on form*) (Caspari; Grotjahn; Kleppin 2008: 85, Legutke 2010: 17). Demnach können die im Folgenden zu fokussierenden Lese- und Höraktivitäten als Oberbegriff in *Übungsaufgaben* bzw. *Komponentenübungen* und komplexe kognitive Prozesse auslösende *Lernaufgaben* unterteilt werden.

Betrachtet man die Fachpublikationen zu Lern- und Übungsaufgaben bei der Förderung der rezeptiven Kompetenz genauer, so lassen sich zwei große methodische Herangehensweisen unterscheiden:

- (1) *Modulare Übungsansätze* (häufiger *bottom-up*, seltener und/oder *top-down*), die durch die Konzentration auf Teilprozesse bzw. Teiltätigkeiten der

auditiven und visuellen Textrezeption das komplexe Lernziel der Entfaltung der rezeptiven Kompetenz in Einzelschritte aufgliedern, partielles Wissen aufbauen und die einzelnen Teilfertigkeiten (mithilfe von mehr formal orientierten Übungstypen) einzeln trainieren und zwar in der Erwartung, zur Förderung der Gesamtkompetenz auf diese Art und Weise beizutragen.

- (2) *Holistische Übungsansätze* (*bottom-up* und *top-down*) sehen das Lese- und Hörverstehen als komplexe und unteilbar zu entwickelnde Prozesse. In diesem Zusammenhang zielen sie auf eine ganzheitliche, meistens inhaltlich orientierte, sowohl eindirektionale (d.h. mediale) als auch zweiseitige (d.h. interaktive) Vermittlung der rezeptiven Kompetenz ab, wobei die letzte zweiseitige Entwicklung (wie bereits angesprochen) nur beim verstehenden Hören zum Einsatz kommt.

Innerhalb dieser beiden Ansätze lassen sich folgende sechs Positionen weiter differenzieren:

- Entfaltung von Lese- bzw. Hörverstehen durch Üben von grundlegenden vorwiegend bottom-up gesteuerten Teilfähigkeiten und zugleich Komponenten der rezeptiven Kompetenz, die für die datengeleitete Wahrnehmung, Dekodierung und Interpretation von sprachlichen Einheiten (beim Leseverstehen:⁵ Buchstabenerkennung, Wortschließung, Satz- und Textanalyse; beim Hörverstehen: Lauterkennung, Worterkennung, Satz- und Textverarbeitung⁶) als unerlässlich gelten.
- Entfaltung von Lese- bzw. Hörverstehen durch Üben von höherstufigen vorwiegend top-down geleiteten Teilfähigkeiten und zugleich Komponenten der rezeptiven Kompetenz: Dieser modulare Ansatz orientiert sich wiederum stärker an Komponentenübungen, die der Erfassung des Texthauptinhalts (z.B. Schlüsselwortmethode, Hypothesenbildung) und dem schrittweisen Aufbau der den Dekodierungsprozess entlastenden Teilfähigkeiten wie die Bildung von Inferenzen⁷ beim Lesen (zu konkreten Beispielen siehe Ehlers 2007: 290) und von vorwärts gerichteter Antizipation⁸ beim Hören (zu konkreten Beispielen siehe Neuf-Münkel 1992: 31f.) dienen.
- Entfaltung von Lese- bzw. Hörverstehen durch Einübung von vor-

⁵ Zu den Ebenen im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Leseprozess siehe Lutjeharms (2010: 16ff.).

⁶ Zu den Ebenen im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Hörverstehensprozess siehe Adamczak-Krysztofowicz (2009: 22ff.).

⁷ „Inferenzen sind jene Informationen, die der Leser einem Text hinzufügt, um zu einem kohärenten Verstehen zu gelangen“ (Ehlers 2001: 1341).

⁸ Diese sprachlich-inhaltliche Vorwegnahme erleichtert die Textverarbeitung, indem es ermöglicht, gestörte Signale wahrzunehmen, fehlende Sinneinheiten zu ergänzen und das nicht Gesagte vorauszusagen.

handenen Lese-/Hörstilen⁹ und mit ihnen zusammenhängenden Lese-/Hörtechniken:¹⁰ Bei diesem Ansatz wird vorgeschlagen, durch die Erweiterung des Repertoires an Lese- und Hörtechniken (z.B. Antizipieren mit Hilfe der Illustrationen und Aufgabenstellungen oder unterstreichen und Fragen formulieren, siehe die tabellarische Zusammenstellung von Lesetechniken bei Henseler; Surkamp 2010: 89f. und von Hörtechniken bei Adamczak-Krysztofowicz 2009: 91) zu unterschiedlichen Lese- und Hörstilen bei der visuellen bzw. auditiven Textverarbeitung zu einer Effizienzsteigerung der strategischen Fähigkeit als wichtiger Komponente des Lernziels „Entwicklung der rezeptiven Kompetenz“ zu kommen.

- Entfaltung von Lese- bzw. Hörverstehen durch bewusste Verdeutlichung von zu entwickelnden hierarchiehöheren Lese-/Hörstrategien: Die Vertreter dieses Ansatzes stützen sich auf mehr oder weniger umfangreiche Klassifikationen von möglichen Strategien im Bereich des Leseverstehens (z.B. Nutzen von Bild- und Titelinformationen oder Einbringen von Hintergrundwissen, siehe dazu die Listen bei Schmidt 2007: 124f. und bei Jacquin 2010: 148, 153) bzw. des Hörverstehens (z.B. Konzentration auf verstandene Elemente oder das intelligente Erraten von Wort- und Satzbedeutungen, siehe dazu z.B. die vollständige Liste bei Adamczak-Krysztofowicz 2009: 89ff.).
- Entfaltung von Lese- bzw. Hörverstehen durch Fokussierung auf klassische dreiphasige Textarbeit: Der textorientierte Ansatz (auch als Dreierschritt genannt) rückt die Lese- und Hörtexte mit ihren thematischen, inhaltlichen und textstrukturellen Gegebenheiten in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. So orientieren Caspari (2000: 83f.) und Bahns (1998: 264f.) ihre Drei-Phasen-Übungstypologien zum Leseverstehen und zum Hörverstehen danach, ob die Aufgaben in der Vorphase, Lese-/Hörphase oder Nachphase gemacht werden (vgl. Tab 2).

⁹ Unter Lese-/Hörstil (auch Lese-/Hörform genannt) ist ein durch die Lese-/Hörintention bestimmtes Lese-/Hörverhalten zu verstehen.

¹⁰ Während mit dem hierarchiehöheren Begriff „Lernstrategien“ potenziell bewusste mentale Handlungspläne (mehrschrittige Problemlösungsverfahren, die zumeist einschrittige Taktiken beinhalten) der Lernenden zum Erreichen eines Lernziels assoziiert werden, impliziert der hierarchieniedrigere didaktisch orientierte Terminus „Lerntechniken“ (auch Lerntaktiken genannt) automatisierte elementare Handlungen des Lernenden (z.B. Vergleichen), die in strategische Verhaltensweisen inkorporiert sind.

Tab. 2: Lese- und Hörübungsaufgaben in dreiphasiger Textarbeit.

Lese- und Hörübungsaufgaben mit ihren Phasen	Kurze Beschreibung	Beispiele ¹¹
1. Vorentlastende ¹² Verfahren in Vorphase	Sie sollen zum Textthema hinführen, das Vorwissen aktivieren und den themenbezogenen Wortschatz einführen.	Assoziationen zum Thema und kognitive Wortschatzarbeit (z.B. Erstellen von Wortigeln oder Wortspinnen, Synonym- und Antonymdiagrammen); Arbeit mit dem Titel, Überschriften, akustischen (Stimmen, Geräuschen), audiovisuellen (Videsequenzen) und visuellen Impulsen (Karikaturen, Fotos, Zeichnungen, Grafiken); Aufstellung von Hypothesen.
2. Verfahren in der Lese-/ Hörphase	Sie dienen der Gewöhnung an fremdsprachliche Texte sowie der Übung entsprechender Strategien.	<i>Lese</i> phase: a) <i>Textverständnis entwickeln</i> (z.B. auf der Wortebene: Ausnutzung der Internationalismen und des Kontextes; auf der Satzebene: Unterstreichen der Schlüsselwörter und der Textkonnektoren, Herausarbeiten der Kontextbezüge; auf der Textebene: Aufbau einer Leseerwartung und einer Leseabsicht, Herausarbeiten von Gliederungsprinzipien und Strukturmerkmalen von Texten in einem zerschnittenen Text); b) <i>Wortschatzarbeit</i> (Analyse von Wortteilen,

¹¹ Für weitere Beispiele siehe Adamczak-Krysztofowicz (2009: 330).

¹² Die Vorentlastungsübungen können bessere Bedingungen für das Verstehen schaffen und dadurch einen schwierigen authentischen Text oder Diskurs leichter zugänglich machen. Leider erweitern sie nicht automatisch die Fähigkeit der Lernenden, selbständig einen Text zu erschließen. Laut Westhoff (1997: 42) verhindert sogar die Verwendung von Lesehilfen entsprechende Lernaktivitäten.

Lese- und Hörübungs- aufgaben mit ihren Phasen	Kurze Beschreibung	Beispiele ¹¹
		Kontexterschließung, Nachschlagen im Wörter- buch); c) <i>Leseverständnis überwachen und bei Bedarf regu- lieren</i> (durch Fragen z.B. nach der Hauptidee, nach dem Sinn). <i>Hörphase:</i> Zuordnen von In- formationen durch Pfeile; Zahlen- und Wortbingo; Korrektur von fehlerhaften Textpassagen, Ausfüllen von Arbeitsblatt, Tabelle, Raster oder Liste, Ordnen von Textteilen etc.
3. Verfahren in der Nachphase	Sie können ganz unter- schiedliche Zwecke verfolgen, d.h. der Überprüfung der Lö- sungen und/oder Klä- rung bzw. Analyse der sprachlichen und in- haltlichen Schwierigkei- ten dienen bzw. den Übergang von der Textrezeption zur Textproduktion er- möglichen.	Verständnisfragen, Vervoll- ständigung einer Dialog- skizze; Erstellung eines Flussdiagramms; schriftli- che oder mündliche Wie- dergabe von Hauptge- danken des Textes mit Hilfe von Stichwörtern; persönli- che Stellungnahme und kri- tische Überlegungen zu Textaussagen, Umgestal- tung des Textes in eine an- dere Textsorte oder in ein anderes Medium, Rollen- spiel, Entwicklung inhaltli- cher Alternativen.

- *Ganzheitliche (prozessorientierte und/ oder ergebnisorientierte) Ansätze:* lassen Präsentationsbedingungen (Lese- und Hörtexte samt ihren Aufgabenstellungen) komplexer werden und legen das Hauptgewicht auf die inhaltliche Schulung (und oft Kontrolle) der vorhandenen Lese- und Hörarten (wie z.B. globales Lesen oder Hören, selektives Lesen oder Hören) mithilfe von nicht-verbale und verbale offenen, geschlossenen oder halbgeschlossenen Aufgaben (vgl. Tab 3).

Tab. 3: Prozess- und ergebnisorientierte Lernaufgaben zur Förderung rezeptiver Kompetenz im Unterricht DaF/DaZ.

Lese-/Höraufgaben und Übungsformen mit ihrem Antwortmodus	Charakteristik	Beispiele von Lese- und Höraufgaben
1. Aufgabenart/ Antwortmodus: erwartete Reaktion (verbal-gering verbal-nonverbal)	Hierunter wird zwischen Verfahren ohne Sprachproduktion, Verfahren mit geringer verbaler Reaktion (d.h. Reproduktion) und Verfahren mit Sprachproduktion unterschieden, wobei die Art der schriftlichen/mündlichen Sprachtätigkeit weiter ausdifferenzieren ist (imitierend reproduktiv, problemlösend produktiv, formbezogen, inhaltsbezogen etc.). Die aufgabengeleiteten Aktivitäten sollten eine Progression von nonverbalen Aufgabenformaten über Aufgabenformate mit geringer Sprachproduktion/Reproduktion zu Aufgabenformaten mit schriftlicher/mündlicher Sprachproduktion zulassen.	<p><i>Nonverbale</i> spielerische Reaktion (z.B. Unterstreichen von Zahlen, Namen, Schlüsselwörtern, Textkonnectoren im Lesetext, Nachzeichnen einer im Hörtext gegebenen Wegbeschreibung, Ergänzen eines vorgegebenen Bildes nach gehörter Instruktion).</p> <p><i>Geringe verbale</i> Reaktion (z.B. Ergänzen einer Tabelle oder eines Flussdiagramms, Formulierung von Stichworten).</p> <p><i>Verbale</i> Reaktion mit schriftlicher/mündlicher Sprachproduktion (z.B. Beantwortung von Fragen zum Hörtext, Zusammenfassung der Textaussagen).</p>
2. Aufgabenart/ Antwortmodus: Grad der Offenheit	<p><i>Geschlossene</i> Aufgaben, bei denen Lernende die richtige Lösung markieren und bei denen in erster Linie um die Leistungsmessung geht.</p> <p><i>Halboffene</i> Aufgaben, die innerhalb eines präzise begrenzten Kontextes nur teilweise von den</p>	<p><i>Geschlossene</i> Aufgaben: Multiple-Choice-Aufgaben, Alternativantwort-Aufgaben (d.h. Ja/Nein oder Richtig/Falsch ankreuzen bzw. Zwei-Thesen-Aufgabe), Zuordnungsaufgaben.</p> <p><i>Halboffene</i> Aufgaben: Ergänzungen von Lücken in</p>

Lese-/Höraufgaben und Übungsformen mit ihrem Antwortmodus	Charakteristik	Beispiele von Lese- und Höraufgaben
	<p>Lernern selbst zu formulieren sind und beim Hörverstehen wegen zu hoher Anforderungen an das Speichern und Mitschreiben relativ selten zum Einsatz kommen.</p> <p><i>Offene</i> Aufgaben, die mit relativ selbständiger Schreibarbeit des Textrezipienten verbunden sind und daher an den Leser/Hörer höhere Anforderungen stellen. Sie können sowohl zur Kontrolle und Bewertung des extensiven Lesens/Hörens als auch des intensiven Lesens/Hörens verwendet werden.</p>	<p>Einzel­sätzen, Listen und Tabellen), Lückentexte, <i>Cloze-Tests</i>.</p> <p><i>Offene</i> Aufgaben: offene Fragen zum Textinhalt und zu Textzusammenhängen, stichwortartige Beantwortung von globalen W-Fragen, Eintragungen von einzelnen Informationen in Raster oder Zusammenfassungen der relevanten Hauptinformationen von Texten.</p>
3. Aufgabenart/ Antwortmodus: Verhältnis zu anderen Fertigkeiten	<p>Die Schwierigkeit von diesen Aufgabenformaten ist umso größer, je mehr Schreib-, Sprech- bzw. Lesetätigkeit während der Textrezeption verlangt werden. Darüber hinaus kann die Komplexität von solchen Aufgaben wenig fortgeschrittene Lernende frustrieren und ihre Motivation lähmen.</p>	<p>Aufgaben, die <i>reduzierte</i> Schreib-, Sprech- bzw. Lesetätigkeiten voraussetzen (z.B. Anfertigen von Notizen in Form von Stichworten, Lesen der geschlossenen bzw. halbgeschlossenen Aufgaben).</p> <p>Aufgaben, die <i>erhöhte</i> Schreib-, Sprech- bzw. Lesetätigkeiten voraussetzen (z.B. Schreiben einer Textzusammenfassung, mündliche Beantwortung der zum Text gestellten Fragen).</p>
4. Aufgabenart/ Antwortmodus: geforder-	Durch die Progression in der Aufgabenschwierig-	Aufgaben zum <i>Wiedererkennen</i> von Wörtern und

Lese-/Höraufgaben und Übungsformen mit ihrem Antwortmodus	Charakteristik	Beispiele von Lese- und Höraufgaben
te Textverarbeitung	keit werden verschiedene Verstehensebenen angesprochen. Am Anfang der Progression stehen nach Solmecke (1993: 55ff.) Aufgaben zum Wiedererkennen, gefolgt von Aufgaben zum Verstehen, dann zum analytischen Verstehen und schließlich zur Evaluation, die erhöhte analytische und sprachproduktive Aktivitäten voraussetzt. Die geforderte Textverarbeitung lässt sich erleichtern, wenn man mehr Fragen zum Globalverständnis formuliert und sie immer vor Fragen zum Detailverständnis stellt. Dieser Ebenen-Ansatz macht auf die Tatsache aufmerksam, dass der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben zum Textverstehen nicht nur von den Texteigenschaften abhängig ist, sondern auch von der Art der Aufgabenstellung.	Wortgruppen (z.B. Erkennungsübungen zu Stammformen, Suche nach Internationalismen). Fragen zum <i>Verstehen</i> , die keine sprachproduktiven Leistungen seitens der Lernenden voraussetzen (z.B. Zuordnung von vertauschten Satzhälften bzw. Sätzen) oder eine wortwörtliche Antwortformulierung erfordern, die auf die Erfassung der Textoberfläche gerichtet ist. Fragen zum <i>analytischen Verstehen</i> ; die wenig sprachliche Leistungen verlangen (z.B. Ordnen von Intentionen des Textproduzenten in einem Raster, Zusammenstellen von Unterschieden zwischen zweier Aussagen zu einem Thema). Aufgaben zur <i>Evaluation</i> des Textes, die schlussfolgerndes Denken, Reflektieren und Interpretieren erfordern (z.B. Diskussion von Motiven oder Einstellungen des Textproduzenten).

In der fremdsprachendidaktischen Forschung und Praxis ist es strittig, ob man die gut dosierte und schrittweise Entfaltung der Summe der getrennten und in sich gestuften Teilfähigkeiten des Lesens und Hörens akzentuieren oder die ganzheitliche Schulung der rezeptiven Kompetenz von Anfang an fokussieren soll. Für die erfolgreiche Teilnahme an direkter Kommunikation mit deutschsprachigen Partnern

(beim verstehenden Hören) und die Rezeption medialer Kommunikation in deutscher Sprache (beim Lesen und Hören) bedarf es bereits bei den Anfängern mindestens eines Gleichgewichts zwischen den sich überschneidenden modularen und holistischen Herangehensweisen.

Man könnte sicherlich weiterhin den angeführten Überblick mit Ansätzen zur Förderung des Lese- und Hörverstehens verfeinern und Überlappungen ausklammern. Die akribische Arbeit würde aber nicht dazu beitragen, die folgenden zwei Fragen zu klären:

- Wie sind die zusammengestellten Lese- und Höraktivitäten in aktuellen Lehrwerken für den DaF-Unterricht auf der Mittelstufe umgesetzt?
- Auf welche Weise werden die genannten Lese- und Höraktivitäten im Sinne einer Progression im adressatengerechten, lehrwerkgebunden Verstehenstraining auf der Mittelstufe miteinander verknüpft?

Die eingehende Beantwortung der genannten Fragestellungen bleibt noch Desiderat. In diesem Zusammenhang halte ich es im nächsten Abschnitt für erforderlich, die Aufgabenstellung zur Förderung rezeptiver Kompetenz auf dem Niveau B1+ in den sehr oft in den DaF-Sprachkursen für ausländische DaF-Studierende eingesetzten Lehrwerken *Ziel* und *Aspekte* zu fokussieren.

5 Analyse der Aufgabenstellung zur Förderung rezeptiver Kompetenz auf dem Niveau B1+ in den Lehrwerken *Ziel* und *Aspekte*

Bevor die Frage beantwortet wird, in welchem der analysierten Lehrwerke das lese- und Hörverstehenstraining adressatengerecht und holistisch aufbereitet wurde, ist es notwendig, aufbauend auf dem Raster zur Analyse der Aufgabenstellung in aktuellen DaF-Lehrwerken (siehe Anhang) zu untersuchen, inwiefern die beschriebenen didaktisch-methodischen Ansätze zur Entfaltung der rezeptiven Kompetenz in beiden DaF-Lehrwerken umgesetzt werden. Im Folgenden wird zuerst auf einige grundsätzliche Überlegungen zu der jeweiligen Lehrwerkkonzeption (Teil I des Rasters) und danach auf die Aufgabenkultur (Teil III des Rasters) zuerst in der Reihe *Ziel* und dann *Aspekte* fokussiert.

5.1 Kurzanalyse des Lehrwerks *Ziel B1+*

Einführende Anmerkungen

Die Lehrwerkreihe *Ziel B1+*, die aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch, drei CDs und einem Lehrerhandbuch besteht, wurde in den Jahren 2012/13 vom Hueber-Verlag veröffentlicht. Gemeinsam haben alle drei Bücher, dass sie jeweils

in acht Kapitel untergliedert sind, deren Umfang unterschiedlich ist. So umfassen die acht Lerneinheiten im Kursbuch jeweils zehn Seiten und sind nochmals in einzelne Abschnitte von A bis D unterteilt, die sich stark an den vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben orientieren. Die jeweiligen Bereiche werden mit einer Einstiegsaufgabe eingeleitet und durch eine Anwendungsaufgabe abgeschlossen. Die Interaktion mit dem Arbeitsbuch, das zusätzliche Aufgabenkomplexe zur Arbeit an sprachlichen Subsystemen sowie Übungen zur Prüfung sprachlicher Fertigkeiten beinhaltet, wird innerhalb des Kursbuches durch kleine Verweise „AB“ am Seitenrand ermöglicht. Die Adressatengruppe für das Kurs- und Arbeitsbuch sind vor allem junge Erwachsene, denen für sie relevante Themenbereiche (wie z.B. sich für eine Stelle bewerben oder heiraten) angeboten werden.

Dem Lese- und Hörverstehen wird in jedem der acht Kurskapitel ausreichend viel Platz eingeräumt. Die unterschiedlichen meistens didaktisch-authentischen und lernstufenbezogenen Textsorten (darunter keinerlei literarische Texte) werden immer vorentlastet bzw. anschließend noch einmal thematisiert, um verschiedene Fertigkeiten integriert zu entfalten.¹³ Innerhalb des Kurs- und Arbeitsbuchs wird allerdings auf eingesetzte Lese- und Hörtextsorten mit ihren charakteristischen Merkmalen explizit kein Bezug genommen. Jedoch beinhaltet das Lehrerhandbuch eine kurze theoretische Schulung zum Umgang mit Hörtexten und Hörstilen oder einige Informationen dazu, wie Lesestrategien aufzubauen sind.

Eingesetzte Lese-/Höraufgaben

Ein erster Punkt, der auffällt, ist die geringe Anzahl an authentischen Texten und Diskursen sowie die fehlende Arbeit an charakteristischen Merkmalen der eingesetzten Textsorten. Bei den zu den authentischen Texten konzipierten Lese- und Höraufgaben verläuft die Strukturierung des Lese- und Hörverstehstrainings insgesamt ohne große Abwechslung. In Bezug auf das von den Lehrbuchautoren angebotene didaktisch-methodische Konzept zur Förderung der rezeptiven Kompetenzen werden stets gleiche Übungs- und Lernaufgaben in allen Phasen der Textarbeit immer wieder wiederholt (mit der Ausnahme des fünften Kapitels).

In der Vorphase gilt es, stets Bilder zu besprechen, Zuordnungsübungen zu leisten oder sich allgemeine Gedanken zu Überschriften zu machen. Nachdem der Text von allen gelesen bzw. gehört wird, sollen in der Lese-/Hörphase kaum vielfältige Aufgabentypen bearbeitet werden. Entweder sind Zuordnungsübungen in Form von Bild-Text-Kombinationen oder Aussagen-Verknüpfungen zu machen oder viel seltener inhaltsbezogene Fragen zur Textoberfläche zu beantworten. Darüber hinaus sollen die Lernenden sporadisch Tabellen und Raster ergänzen, die wichtigsten Informationen unterstreichen oder Notizen machen. In jedem Kapitel

¹³ Auf Texte und Diskurse wird in der vorliegenden Analyse aus Platzgründen nicht näher eingegangen.

werden sie wiederholend dazu angehalten, geschlossene Alternativantwort-Aufgaben (d.h. Ja/Nein oder Richtig/Falsch) oder Multiple-Choice-Aufgaben anzukreuzen. Alle genannten Übungsaufgaben fokussieren eine Informationsentnahme und die Kontrolle des selektiv-detaillierten Verstehens von Texten und Diskursen. In der Nachphase der Textarbeit werden mögliche Aktivitäten zum analytischen Verstehen und zur Evaluation nicht berücksichtigt. Sprechaufgaben, Diskussionsaufgaben, Rollenspiele und Schreibaufforderungen wechseln zwar einander ab, bieten aber keine Progression in der Aufgabenstellung zur Förderung rezeptiver Kompetenz. Hier würden sich Aufgaben anbieten, die ein vertieftes Textverständnis ermöglichen könnten, um nicht nur rezeptive Fertigkeiten zu testen, sondern auch zu fördern.

Zum Strategientraining

Empfehlenswert wären Informationen zu nützlichen Strategien zur Erarbeitung von Texten und Diskursen, mit denen Lese-/Hörstile unterschieden werden. Für die Lernenden bleibt dies offen, wenn die Lehrperson nicht über das entsprechende Wissen oder kein Lehrerhandbuch verfügt, das einen kurzen theoretischen Input zu den einzelnen Stilen und Techniken anbietet. Das Lehrwerk benennt in der Übersicht der Kapitel nur die einzelnen Lese- und Hörstile. So werden abwechselnd das kursorische, das selektive und das detaillierte Lesen sowie das kursorische und selektive Hören aufgelistet. Die anderen Lese- und Hörstile (z.B. das globale Lesen/Hören, das analytische Lesen/Hören oder das detaillierte Hören) werden weder erwähnt noch behandelt und müssten insofern samt den ebenso fehlenden landeskundlichen sowie literarischen Komponenten von der Lehrkraft zusätzlich behandelt werden.

5.2 Kurzanalyse des Lehrwerks *Aspekte B1+*

Einführende Anmerkungen

Das Lehrwerk *Aspekte. Mittelstufe Deutsch* wurde zum ersten Mal 2007 herausgegeben. Seine erste Auflage umfasst ein separates Lehrbuch, ein separates Arbeitsbuch, ein Buch mit Lehrerhandreichungen sowie eine CD und eine DVD. In der Auflage von 2010 werden das Lehr- und Arbeitsbuch in zwei Teilen miteinander integriert, wobei jeder von ihnen aus fünf Kapiteln besteht. Der folgenden Analyse liegt die Auflage von 2007 zu Grunde. Das Lehrwerk besteht aus zehn Kapiteln. Diese enthalten jeweils neben einer Auftaktdoppelseite mit Bildern und Kurztexten vier Module zu unterschiedlichen Aspekten der jeweiligen übergeordneten Kapitelthemen. Die ersten drei Module in jedem Kapitel bieten Aktivitäten, die alle Fertigkeiten abwechselnd trainieren. Bei dem vierten Modul handelt es sich um ein Fertigkeitstraining, im Rahmen dessen alle vier Fertigkeiten integriert entfaltet

werden sollen. Hinzu kommen in jedem Kapitel noch eine Seite mit einem „Porträt“, das eine historische oder aktuell interessante Persönlichkeit vorstellt, eine Seite Grammatik-Rückschau sowie eine Filmdoppelseite mit Standfotos und Aufgaben zum Filmmaterial. Dieselbe Kapitel- und Moduleinteilung findet sich auch im Arbeitsbuch wieder, das eine Fülle an zusätzlichen Übungen, Texten sowie einige nützliche Lerntipps samt zehn Seiten zur Selbsteinschätzung enthält.

Aspekte richtet sich an junge Erwachsene,¹⁴ die Deutschkenntnisse auf dem B1 Niveau erreicht haben.

Im untersuchten Lehrwerk wird die Förderung der rezeptiven Kompetenz ausreichend behandelt. Die große Zahl von authentischen, didaktisch-authentischen und lernstufenbezogenen Lesetexten in beiden Teilen (insgesamt 112) und von didaktisch-authentischen Diskursen auf beiden CDs (28 verschiedene Beiträge mit 61 Tracks) veranschaulicht bereits rein quantitativ betrachtet den hohen Stellenwert, den die rezeptiven Fertigkeiten im Lehrwerk einnehmen.¹⁵ Dabei wird die Entfaltung des Lese- und Hörverstehens an einigen Stellen isoliert, aber meistens mit anderen Fertigkeiten integriert trainiert. Insbesondere das insgesamt zehnmal angebotene „Fertigkeitstraining“ am Ende jedes Kapitels nimmt die integrierte Förderung der rezeptiven sowie produktiven Kompetenzen in den Fokus.

Eingesetzte Lese-/Höraufgaben

Die Analyse der eingesetzten Lese- und Höraufgaben lässt konstatieren, dass das Lehrwerk eine große Vielzahl an Aufgabentypen enthält, die in Fertigungs-, Test- und Vorentlastungsaufgaben gegliedert werden können.

Die Vorentlastungsphase wird in jedem Kapitel durch die intensive Auseinandersetzung mit Fotos, Bildern, Grafiken und Schaubildern gewährleistet. Zum Einsatz kommen dabei neben Zuordnungen und Ergänzungen auch offene Fragen, die die Lernenden zum Aufstellen von Vermutungen/Hypothesen anspornen. Einbezug finden in dieser Phase ebenfalls Übungen zur Wortschatzarbeit sowie Diskussionen, die einen schnellen kommunikativen Einstieg in das Thema bieten und das Vorwissen der Lernenden aktivieren.

Die Lese- bzw. Hörphase stellt ebenfalls ein abwechslungsreiches Lese- und Hörverstehenstraining dar, mit vielen offenen und halb-offenen und wenigen geschlossenen Verfahren zum Textverstehen, die die meisten Lese- und Hörstile (vor allem aber globales, detailliertes sowie selektives Lesen und Hören) vermitteln. Während des Lesens sollen die Lernenden z.B. Hauptinformationen und neue Ausdrücke unterstreichen, aufgelistete Hauptinformationen in die richtige Reihen-

¹⁴ Es bezieht solche thematischen Lebenssituationen und -bereiche mit ein, die immer Aktualität und Gültigkeit im Leben junger Menschen haben (z.B. Liebe und Partnerschaft, Stressbewältigung, Lernen und Gedächtnistraining, Reisen und Urlaub etc.).

¹⁵ Bei dem Authentizitätspostulat zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen dem Leseverstehen und dem Hörverstehen ab.

folge bringen, passende Überschriften oder Bilder den Texten zuordnen, Stichpunkte in einem Raster notieren, Sätze mit Textinformationen ergänzen, Lückentexte ergänzen, W-Fragen beantworten oder Tabellen mit eigenen Stichpunkten erstellen. Beim Hören werden die genannten Aktivitäten wiederholt. Zusätzlich kommen hier allerdings häufiger geschlossene Alternativantwort-Aufgaben zum Einsatz, die insbesondere im Arbeitsbuch vorzufinden sind.

In der Nachphase der Textarbeit wird auf die Integration mit anderen Fertigkeiten abgezielt. Bevorzugt werden dabei eigene Stellungnahmen, Formulierungen von zusätzlichen Argumenten und Tipps sowie mündliche und schriftliche Textzusammenfassungen. Besonders erwähnenswert ist dabei der Versuch durch Partnerarbeit oder Kleingruppenarbeit zu dritt (z.B. beim Zusammentragen von Stichpunkten oder beim Vergleichen der Notizen) dem kooperativen Lernen einen hohen Stellenwert einzuräumen.

Zum Strategietraining

Auf das Strategietraining wird in dem Lehrwerk *Aspekte* Wert gelegt. Es werden verschiedene Möglichkeiten der Verarbeitung des Textinhalts aufgezeigt (z.B. Markierungen, Unterstreichungen, Notizenanfertigung, Zusammenfassungen). Doch wird das Thema der erfolgreichen Techniken und Strategien im Lehrbuch nur implizit aufgegriffen. Explizit geht man auf die Textverarbeitung erst im Arbeitsbuch ein. Hier finden die Lernenden zehn Kästchen zu einer „Selbsteinschätzung“, die sie zur Reflexion des eigenen Lernprozesses anregen und bei ihnen autonomes Lernen fördern sollen. Darüber hinaus wird im Arbeitsbuch auf einige Lesehinweise eingegangen. Erörtert werden dabei aber nur wenige Lerntechniken, die in Form von Tipps zum Aufbau einer Lese-Erwartung (Aspekte 2007: 14), zum Stellenwert von W-Fragen beim Leseprozess (ebd.: 20), zur Bedeutung grafischer Elemente bei der Textzusammenfassung (ebd.: 40) sowie zur Achtung von Konnektoren, Pronomina und Adverbien beim Verstehen von Textzusammenhängen (ebd.: 84) formuliert werden.

Wünschenswert wäre es in den nächsten Auflagen von *Aspekte*, die nützlichen Lesetipps noch zu erweitern und sie direkt bei den entsprechenden Übungs- und Lernaufgaben im Lehrbuch zu platzieren. Darüber hinaus müsste man den Themenbereich „Hörstrategien“ ebenfalls explizit in Form von nützlichen Tipps behandeln und eine Progression der Aufgabenstellung zu Verarbeitungsebenen sowohl beim Lese- als auch beim Hörverstehen berücksichtigen.¹⁶

¹⁶ Dies wurde zum Teil in der neuesten Auflage von *Aspekte neu. B1plus* (2014) berücksichtigt.

6 Fazit: Optimierungsthesen zur Aufgabenstellung bei der Förderung der rezeptiven Kompetenz im DaF-Unterricht auf der Mittelstufe

Aus der vergleichenden Analyse der Lehrwerke *Ziel* und *Aspekte* ist erkennbar, dass die Aufgabenstellung zur Förderung der rezeptiven Kompetenz im DaF-Unterricht bei der Konzeption des Lehrwerks *Ziel* und in einigen Bereichen des Lehrwerks *Aspekte* optimiert werden müsste. In diesem Zusammenhang lassen sich für die Überarbeitung bzw. Erweiterung des Hör- und Leseverstehenstrainings für junge Erwachsene auf der Mittelstufe folgende Empfehlungen formulieren:

- Abwechslung im Unterrichtsgeschehen durch differenzierte Übungs- und Lernaufgaben im Rahmen der traditionellen dreiphasigen Textarbeit: Es sollte ein großer Wert auf den Einsatz eines breit gefächerten Methodenrepertoires und eine vielfältige und differenzierte Gestaltung der Übungsaufgaben in allen drei Phasen der Textarbeit gelegt und solche Lese- und Höraktivitäten angeboten werden, die den unterschiedlichen Lernstrategien und -techniken, den Lernstilen, den Lerngewohnheiten und Arbeitstechniken junger Erwachsener entgegenkommen.
- Fokussierung des Hilfestellungscharakters der Aufgaben und Übungen (scaffolding): Nur durch gezielte Aufgabenformate, die den Charakter von Unterstützungssystemen haben (u.a. Übungen zum Antizipieren und Inferieren, Übungen zum Speichervermögen, Übungen zur Kombination von Lesen und Hören bei der Strategievermittlung), kann dem Lerner vermittelt werden, wie man inferiert, antizipiert und bei der Arbeit mit einem Text strategisch vorgehen kann (siehe hierzu Adamczak-Krysztofowicz 2009: 330ff.).
- Schwierigkeitsprogression in der Aufgabenstellung: Eine sinnvolle Progression hinsichtlich der Aufgabenstellung, die eine Steigerung der Progression bei der Zahl von Hilfsmitteln sowie bei der Art von Aufgabenstellungen und den zu ihrer Lösung erforderlichen Lese- und Hörstilen einbezieht, ist ebenso wie eine Textprogression bei der Förderung rezeptiver Fertigkeiten einzuplanen (siehe hierzu die tabellarische Zusammenstellung der Aufgabenformate mit geringeren und höheren Anforderungen ebd.: 332f.).
- Authentizität von Aufgabenstellungen: Die gestellten Aufgaben sollen möglichst authentisch sein, d.h. Verstehensabsichten erfordern, die den Rezipienten in Verbindung mit der jeweils zu bearbeitenden Textsorte aus ihren Erfahrungen geläufig sind und deswegen plausibel erscheinen (Solmecke 2000: 73). Eine authentische Kommunikationsaufgabe könnte z.B. von den Kursteilnehmern verlangen, sich darüber auszutauschen, was sie nach dem ersten Hören eines neuen Textes verstanden haben. Ein authentisches Kommunikationsbedürfnis besteht auch,

wenn die Kursteilnehmer von den Kursleitern in die Textauswahl einbezogen werden und die Gewichtung der lehrwerkunabhängigen Textangebote im Kurs zwischen Gruppe und Kursleiter ausgehandelt werden.

- Einbeziehung des Lesens bei der Förderung des Hörverstehens: Um die Kursteilnehmenden bei der Arbeit an längeren oder schwierigeren Diskursen nicht zu überfordern, könnte man ein Manuskript des Hörtextes (z.B. eines Liedes oder eines Märchens) zur Analyse von sprachlichen Eigenschaften und Textstrukturmerkmalen vorlegen. Da das Verstehen durch das Mitlesen erleichtert wird, kann die Hilfestellung durch das Manuskript als eine Durchgangsstation betrachtet werden, in der man das Mitlesen mit der Vermittlung von bestimmten Verarbeitungsstrategien oder der Behandlung von konkreten Textsorten koppelt.
- Förderung kooperativen Lernens durch differenzierte Sozialformen: Da das Lernen eine kooperative Aktivität ist, gehört die gemeinsame Bedeutungskonstruktion in Kleingruppen zu den effizientesten Verstehensverfahren. Durch den Gedankenaustausch im Rahmen der Partner- und Gruppenarbeit (z.B. beim reziproken Lesen) kann sich auch ganz nebenbei ein an der Realität ausgerichtetes interaktives Verstehenstraining ergeben.
- Schrittweise Intensivierung autonomen Lernens (Hinführung von der Fremdsteuerung zur Selbststeuerung des Lernprozesses): Damit das autonome Lernen gefördert wird, muss dafür Sorge getragen werden, dass der Lernprozess in die Regie der Kursteilnehmenden gestellt wird. In der Unterrichtspraxis bedeutet dies, dass nach einigen unterrichtsbezogenen Unterrichtssequenzen zur Förderung rezeptiver Kompetenz der Gedanke des self-access reading/listening außerhalb des Unterrichtsraums zu realisieren ist. In diesem Zusammenhang sollen die Lernenden ermutigt werden, die herkömmlichen und neuen Medien außerhalb des Kurses regelmäßig zu nutzen.
- Implementierung sensibilisierender Strategietrainings: Die Kursteilnehmenden müssen sich eigener Stärken, Schwächen und Strategien beim Verstehen von Texten und Diskursen bewusst werden sowie Anwendungsmöglichkeiten der ihnen nicht geläufigen Strategien und Techniken kennenlernen, ausprobieren und evaluieren. Die LehrbuchautorInnen sollten daher den Lernenden geeignete Strategien/Techniken in integrierten Trainingssequenzen vermitteln, um ihre rezeptive Kompetenz nicht nur zu überprüfen, sondern in erster Linie schrittweise zu verbessern.
- Bewusstmachen von relevanten Schwierigkeitsfaktoren und Teilprozessen des Verstehensvorgangs: Beim Strategietraining sollen die Lernenden auch für die Problemfelder sensibilisiert werden, die in der

Interaktion zwischen den Bereichen Leser/Hörer, Text/Diskurs und Aufgabe/Übung liegen. Darüber hinaus sollten die Kursteilnehmenden dabei auf relevante Stufen des fremdsprachlichen Verstehensprozesses aufmerksam gemacht werden.

- Sorgfalt und Zielorientierung bei der Konzeption von Aufgabenformaten: Bei der Einschätzung der Eignung von konzipierten Übungs- und Aufgabenformaten kann LehrbuchautorInnen der folgende Prüfkatalog als Handreichung dienen:
 - Sind die Aufgabenformate abwechslungsreich?
 - Werden die Aufgabenformate von den jungen Erwachsenen als interessant, motivierend und zum sprachlichen Handeln anregend empfunden?
 - Sind die Aufgabenstellungen den praxisnahen Lebenssituationen angepasst? Binden sie die Kursteilnehmenden in eine authentische Kommunikation ein?
 - Legen die Aufgabenformate viel Nachdruck auf die Förderung und nicht allein die reine Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten?
 - Werden in den Aufgabenformaten komplexe und realitätsnahe Aufgaben widerspiegelt?
 - Werden den Lernenden Übungen zu den vier kognitiven Verstehensebenen (Wiedererkennen, Verstehen, Analysieren und Evaluieren) angeboten?
 - Werden die Lernenden dazu motiviert, auch zusätzliche Ressourcen zu verwenden?
 - Dienen die Aufgabenformate dazu, das kooperative Lernen zu praktizieren?
 - Können die Aufgabenformate das autonome Lernen fördern?
 - Können die Aufgaben zur integrativen Förderung aller Sprachfertigkeiten beitragen?
 - Ermöglichen die Aufgabenblätter den Einsatz von diversen individualisierenden Lernverfahren (u.a. den Umgang mit der Portfoliomethode, mit Selbstevaluationsbögen, mit nützlichen Strategien/Techniken)?
 - Werden die Lernenden dazu angeleitet, Verstehensstrategien und -techniken zu erproben und auf ihre Effizienz für den eigenen Verstehensprozess hin zu überprüfen?
 - Werden den Kursteilnehmenden Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die einzusetzenden Strategien und zu lösenden Übungsaufgaben angeboten?
 - Werden die Kursteilnehmenden dazu angeregt, ihren Verstehensprozess zu reflektieren?

Die hier kurz genannten Empfehlungen zur Optimierung der Aufgabenstellung zur Förderung rezeptiver Kompetenzen stellen in ihrer Gesamtbreite mit Sicherheit eine Herausforderung für die Modifizierung des in den Lehrwerken angebotenen Verstehenstrainings dar. Zum einen erfordern diese Thesen von LehrbuchautorInnen mehr fachdidaktische Kenntnisse und eine zeitaufwendigere Vorbereitung der Aufgabenformate. Zum anderen scheint die Umsetzung dieser Empfehlungen unerlässlich, damit die Lernenden Techniken sowie Strategien des Verstehens auf allen Ebenen automatisieren und dadurch ihre rezeptive Kompetenz verbessern können.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylvia (2009): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bahns, Jens (1998): Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht nicht nur überprüfen, sondern schulen und fördern. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang, 261–268.
- Caspari, Daniela (2000): Kreative Textarbeit als Beitrag zum Fremdverstehen. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/2, 81–86.
- Caspari, Daniela; Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2008): Kompetenzorientierung und Aufgaben. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar; Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 85–87.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Dallapiazza, Rosa-Marie; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2012): *Ziel B1+ Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch (+ 1 Lerner-CD)*. Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, Rosa-Marie; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2012): *Ziel B1+ Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch (+2 Lerner-CDs)*. Ismaning: Hueber.
- Dallapiazza, Rosa-Marie; Evans, Sandra; Fischer, Roland; Schümann, Anja; Winkler, Maresa (2013): *Ziel B1+ Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch*. Ismaning: Hueber.

- Desselmann, Günther (1983): Innere und äußere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 20/1, 4–14.
- Ehlers, Swantje (2001): Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 1334–1346.
- Ehlers, Swantje (2007): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Auflage. Tübingen; Basel: Francke, 287–292.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: ÓDúill, Micheál; Zahn, Rosemary; Höppner, Kristina D. C. (Hrsg.): *Zusammenarbeiten. Eine Festschrift für Bernd Voss*. Bochum: AKS, 115–144.
- Henseler, Roswitha; Surkamp, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer, 87–92.
- Hermes, Liesel (1998): Hörverstehen. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 221–228.
- Jacquín, Marianne (2010): Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms; Schmidt (Hrsg.), 145–162.
- Kintsch, Walter; van Dijk, Teun A. (1978): Toward a Model of Discourse Comprehension. In: *Psychological Review* 85, 368–394.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf; Ochmann, Nana (2007): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf; Ochmann, Nana (2007): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf; Ochmann, Nana (2007): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrerhandreichungen 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf; Ochmann, Nana (2010): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 1. Teil 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf; Ochmann, Nana (2010): *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehr- und Arbeitsbuch 1. Teil 2*. Berlin: Langenscheidt.
- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf (2014): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch mit DVD B1plus*. München: Klett-Langenscheidt.

- Koithan, Ute; Schmitz, Helen; Sieber, Tanja; Sonntag, Ralf (2014): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch mit Audio-CD B1 plus*. München: Klett-Langenscheidt.
- Legutke, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen; Basel: Francke, 17.
- Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia (Hrsg.) (2010): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprach*. Tübingen: Narr.
- Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms; Schmidt (Hrsg.), 11–26.
- Myczko, Kazimiera (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der Fortgeschrittenenstufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Neuf-Münkel, Gabriele (1992): Der dicke Junge weint, weil ... Übungen zur Ausbildung der Antizipations- und Speicherfähigkeit. In: *Fremdsprache Deutsch* 7, 31–35.
- Nold, Günter; Rossa, Henning (2007): Hörverstehen. In: Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim; Basel: Beltz, 178–196.
- Petzold, Dietrich (1990): Bewusste Nutzung von Wechselwirkungen zwischen Hören und Lesen. In: *Fremdsprachenunterricht* 34/7, 361–364.
- Schmidt, Claudia (2007): Lesestrategien. In: *französisch heute* 38/2, 121–129.
- Siemund, Heidrun (1993): *Untersuchungen zum Hörverstehen des amerikanischen Englisch in den Klassenstufen 8, 9, 10 des Gymnasiums mit Englisch als erster Fremdsprache*. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Greifswald.
- Solmecke, Gert (1992): Zusammenbringen, was zusammengehört: Hören und Lesen. In: *Info DaF* 19/1, 82–89.
- Solmecke, Gert (1993): *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (2000): Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: Bolton, Sibylle (Hrsg.): *TESTDAF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar*. Köln: VUB-Gilde, 57–76.
- Westhoff, Gerard (1997): *Fertigkeit Lesen*. Berlin: Langenscheidt.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Lang.
- Zawadzka, Elżbieta (1987): *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: PWN.

Anhang: Raster zur Analyse der Förderung der rezeptiven Kompetenz in aktuellen DaF-Lehrwerken

I. Leseverstehen und Hörverstehen: einführende Fragen

- (1) Wird in dem untersuchten Lehrwerk der Förderung der rezeptiven Kompetenz (d.h. dem Leseverstehen und dem Hörverstehen) genug Platz eingeräumt?
- (2) Wird die Förderung des Leseverstehens/des Hörverstehens isoliert oder integriert mit anderen Fertigkeiten (insbesondere dem Hörverstehen/dem Leseverstehen) behandelt? Wenn ja, wie?

II. Lesetexte/Hörtexte

- (1) Welche Texttypen zur Förderung des Leseverstehens/des Hörverstehens werden präsentiert? Wie hoch sind die prozentualen Anteile der jeweiligen Texttypen an der Gesamtheit der Lese- und Hörtexte? Gibt es Unterschiede bei der Verteilung der Texttypen zwischen Lese- und Hörtexten?
- (2) Welche Textsorten geschriebener Sprache werden behandelt? Welche Textsorten gesprochener Sprache werden eingesetzt? Bei welchen Textsorten werden authentische Lese- oder Hörtexte verwendet?
- (3) Ist das eine möglichst große Vielfalt von Textsorten? Welche Textsorten fehlen?
- (4) Sind die Lesetexte/Hörtexte aktuell und interessant? Richten Sie sich an die Zielgruppe des Lehrwerks?
- (5) Werden die Form und die Funktion von Lesetexten/Hörtexten bewusst gemacht/problematisiert? Wenn ja, wie?

III. Leseaufgaben/Höraufgaben

- (1) Welche Lesestile/Hörstile werden gefördert?
- (2) Welche Aufgaben werden zum Leseverstehen/Hörverstehen in den drei verschiedenen Phasen der Textarbeit gestellt? Sind das Fertigkeitenaufgaben, Testaufgaben oder Vorentlastungsübungen?
- (3) Werden Konsequenzen aus den Erkenntnissen der Leseforschung/der Hörverstehensforschung zu *bottom-up*- und *top-down*-Prozessen in den Leseaktivitäten/HV-Aktivitäten erkennbar?
- (4) Werden Lesestrategien/HV-Strategien in der Lehrwerkkonzeption verdeutlicht/vermittelt? Wenn ja, wie?
- (5) Werden die Lernenden durch die Aufgabe angeleitet, Strategien einzusetzen? Wenn ja, wie?

IV. Fazit

- (1) Wie lassen sich die Analyseergebnisse zusammenfassen?
- (2) Welche Verbesserungsvorschläge können in Bezug auf die Förderung der Hör- und Leseverstehenskompetenz formuliert werden?

Mentale Prozesse beim mutter- und fremdsprachlichen Hören und Konsequenzen für die Hörverstehensdidaktik

Gunther Dietz (Augsburg)

1 Hinführung

Im Gegensatz zu den produktiven Kompetenzen, aber auch zum Leseverstehen, stellt sich das Hörverstehen für die meisten Fremdsprachendidaktiker auch heute immer noch als eine Art „Black Box“ dar: Was sich im Kopf von Hörer-Lernern¹ abspielt, wenn diese vor die Aufgabe gestellt sind, einem fremdsprachlichen Lautstrom Sinn zu entnehmen, ist in der Regel wenig bekannt. Der didaktische Umgang mit dieser Situation ist bis heute weitgehend unbefriedigend und zeigt sich etwa darin, dass man auf bewährte Maßnahmen aus der Lesedidaktik („Fragen zum Text“ etc.) zurückgreift oder in vielen Fällen konzeptionell schriftliche Texte als Hörtexte präsentiert.

In diesem Beitrag stehen zentrale mentale Prozesse im Fokus, die beim Hörverstehen zum Tragen kommen. Basierend auf der umfassenden Forschungsübersicht zur auditiven Rezeption in Cutlers „Native Listening“ (2012, vgl. auch Cutler 1999) werden in Abschnitt 2 zunächst die Mechanismen muttersprachlichen Hörens auf der Ebene der Worterkennung skizziert. Diese Erkenntnisse bilden

¹ Im Folgenden sind selbstverständlich bei Nomina agentis auf *-er* immer beide Geschlechter mitgemeint.

den Hintergrund für die Beschreibung der Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Hörens (Abschnitt 3). Im Anschluss daran werden Kritikpunkte an der traditionellen Hörverstehensdidaktik skizziert (Abschnitt 4.1) und als vielversprechende Alternative das Konzept der *micro-listening tasks* (Field 2008) in seinen Grundzügen vorgestellt (Abschnitt 4.2). Abschließend werden einige Perspektiven für die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik entworfen (Abschnitt 5).

2 Grundzüge des muttersprachlichen Hörens

Auditives Sprachverstehen findet – zumindest zwischen kompetenten Kommunikationspartnern in ihrer Muttersprache – in der Regel unbewusst und automatisch statt. In den Fokus der Aufmerksamkeit tritt es erst, wenn irgendwelche Störungen auftreten, etwa wenn der Sprecher zu schnell oder zu undeutlich spricht oder Wörter verwendet, die der Hörer nicht kennt und auch wenn irgendwelche Hintergrundgeräusche die Äußerung überlagern. Die Selbstverständlichkeit des alltäglichen Hörens darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich beim auditiven Verstehen um einen höchst komplexen Vorgang handelt, bei dem eine Vielzahl physiologischer und mentaler Prozesse ablaufen. Die folgenden Abschnitte haben zum Ziel, relevante Befunde der auditiven Phonetik und der Psycholinguistik zum muttersprachlichen Hören vorzustellen.

2.1 Die Eigenschaften gesprochener Sprache aus auditiver Perspektive

Für den Zweck dieses Artikels soll es zunächst um die Beschreibung von Merkmalen gesprochener Sprache aus der Perspektive des Hörers gehen. Cutler (2012: 33) zufolge ist gesprochene Sprache (1) schnell, (2) zusammenhängend, (3) variabel und (4) mehrdeutig. Im Folgenden sollen diese Merkmale an einem konkreten Textauszug (Abb. 1) erläutert werden.²

² Es handelt sich um eine kurze Sequenz aus dem „Tagesgespräch“ (Bayern 2/Bayern Alpha vom 12.5.2012), bei dem der Moderator der Sendung einen Studiogast um eine Erläuterung ihrer Vorstellung von „Kernfamilie“ bittet.

{00:20}	01	
{02:00}	02	M unser gast heute ist ursula OTT,
{02:02}	03	stEllvertretende chefredakteurin von CHRISMon;
{02:04}	04	grüß GOTT,
{02:04}	05	(1.02)
{02:05}	06	Exp GRÜsse sie;
{02:06}	07	M frau Ott
{02:07}	08	wEn oder wAs zähln SIE denn zu ihrer kernfamilie;
{02:09}	09	(1.08)
{02:10}	10	Exp zur KERNfamilie;
{02:12}	11	° ha da brauchen_se jetzt scho_ma_n stift zum mitschreim=weil das sin ganz schön VIEle;
{02:16}	12	also zu meiner KERNfamilie zähl ich auf jeden fall h° meine MUTter,
{02:19}	13	meine SCHWESTer °hhh mein Ehemann aso mein ZWEIter ehemann,
{02:23}	14	°h und meine beiden KINder;

Abb. 1: Ausschnitt aus Sendung „Tagesgespräch“ zum Thema „Familie“ („M“ steht für Moderator, „Exp“ für Expertin).

Wie *schnell* gesprochene Sprache ist, soll an einer Acht-Sekunden-Sequenz aus diesem Gespräch, den Partiturflächen (PF) 12 und 13, veranschaulicht werden (Abb. 2).

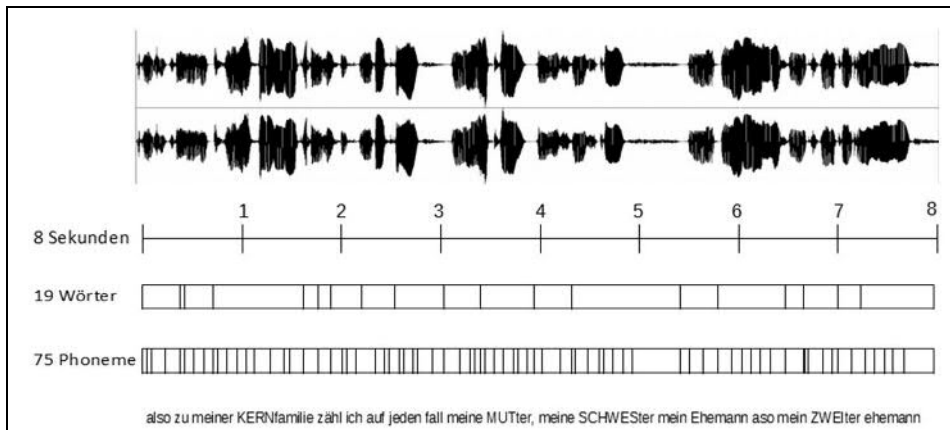


Abb. 2: Wellenform, Zeitachse, Wortgrenzen und Phonemgrenzen der Partiturflächen 12 und 13 (Abb. 1).

In diesen acht Sekunden gelingt es einem normalen Hörer, 19 Wörter zu unterscheiden bzw. zu erkennen und er trifft ca. 75 Phonemunterscheidungen. Das entspricht dem Erfassen von 2,4 Wörtern oder 9,4 Phonemen pro Sekunde. Cutler hat in ihrem englischsprachigen Beispiel eine Geschwindigkeit von 6,8 Wort- und 17,5 Phonem-Unterscheidungen pro Sekunde ermittelt (Cutler 2012: 34). Offensichtlich sind Hörer in der Lage, noch wesentlich schneller gesprochene Sprache zu erfassen.

Mit Blick auf das Merkmal der *Kontinuierlichkeit* gesprochener Sprache ist der weit verbreiteten Vorstellung entgegenzutreten, dass wir als Sprecher kleine Pausen zwischen den Wörtern machen und diese Pausen dann wiederum dem Hörer die Grenzen von Wörtern signalisieren. Die phonetische Realität sieht anders aus: So kommen zum einen Stilleperioden im Lautstrom vor, die sich gar nicht an Wortgrenzen, sondern inmitten von Wörtern befinden, etwa bei der Produktion von Plosivlauten wie [k] in dem Moment, in dem der Luftstrom gestoppt wird und kurzfristig keine Luft herausströmt (ebd.: 35). Zum anderen treten zwischen Wortgrenzen oft gar keine Stilleperioden auf, d.h., ein Wort geht ins andere über, ohne dass dies durch eine „Pause“ signalisiert würde. Dies ist beispielsweise regelmäßig der Fall, wenn der finale Laut eines Wortes mit dem Anfangslaut des folgenden zusammenfällt, sodass ein – eventuell etwas gedehnter – Laut zwei Phoneme repräsentiert (z.B. *zum mIttschreim/das sin* in PF 11 in Abb. 1).

Das Merkmal der *Variabilität* gesprochener Sprache bedeutet, dass Hörer nicht davon ausgehen können oder sollten, dass ein einzelner Sprachlaut oder ein prosodisches Ereignis bei jedem Vorkommen in identischer Form realisiert wird. Ursachen von Variation sind zum einen außersprachlicher Natur – der verwendete Kommunikationskanal, Hintergrundgeräusche oder andere umweltbedingte Störungen (Echos), hörerseitige Einschränkungen sowie individuelle Charakteristika von Sprechern, zu denen u.a. die Deutlichkeit der Aussprache, die Sprechgeschwindigkeit und physiologisch-anatomischen Beschaffenheit des Mundraums gehören (ebd.: 190). Zum anderen ist Variabilität auch sprachbedingt: Sprachlaute werden hinzugefügt oder weggelassen, sie werden reduziert oder in andere Sprachlaute verwandelt, je nach phonetischem Kontext (vgl. PF 11, Abb. 1).³ Muttersprachlichen Hörern gelingt es in der Regel, mit dem eben skizzierten breiten Spektrum an Variabilität des lautlichen Inputs zurechtzukommen (vgl. Cutler 2012: 190ff.).

Schließlich ist gesprochene Sprache insofern *mehrdeutig*, als eine geäußerte Lautkette mehr als eine Botschaft enthalten kann (ebd.: 36). Als Beispiel nennt Cutler die Äußerung *I saw our cargo*, in der kompetente Hörer des Englischen bei der Lautsequenz *car go* immer auch eine Lautkette hören, die *car go* meinen könnte. In der Äußerung *When do we start writing?* gibt es potentiell mehr „Wörter“ zu hören als vom Sprecher intendiert waren – nämlich *wend, end, east, star, art, rye, try, trite*. Die Aufgabe für Hörer besteht also darin, die nicht-intendierten, aber gehörten Wörter zu eliminieren (ebd.: 37), wobei viele der unechten Wörter nicht nur in ein anderes Wort eingebettet sind (wie *art* in *start*), sondern auch über Wortgrenzen hinweg entstehen (*trite* in *start writing*) (ebd.: 39).

³ Vgl. für das Deutsche die systematische Beschreibung bei Kohler (1995: 201ff.).

2.2 Vom Lautstrom zur Worterkennung

Auch wenn der Weg des auditiven Verstehens – von der Äußerung eines Sprechers über den anatomischen Hörapparat des Hörers hin zur Entnahme von Sinn – in vielen Details noch nicht geklärt ist, so hat sich doch in der Erforschung der auditiven Sprachwahrnehmung in den letzten Jahrzehnten ein einigermaßen stabiles Bild von wesentlichen Teilprozessen herauskristallisiert, insbesondere der Prozesse auf der Ebene der Worterkennung. Die grundlegende Frage ist dabei, wie es muttersprachlichen Hörern (in der Regel problemlos) gelingt, Wörter und somit auch Sinn in Sekunden bzw. Sekundenbruchteilen aus dem Lautstrom zu extrahieren und mit den in seinem mentalen Lexikon abgespeicherten konzeptuellen Einheiten („Wörtern“) zu verknüpfen. Der folgende Abschnitt hat zum Ziel, die wesentlichen dabei zum Tragen kommenden Operationen zu skizzieren.

Kategoriale Wahrnehmung

Jede Sprache verfügt über ein für sie spezifisches Phoneminventar, das sich darauf auswirkt, welche Kontraste wahrgenommen werden, wie schnell Kontraste wahrgenommen werden und wie genau sie wahrgenommen werden (Cutler 2012: 57). Um Wortkandidaten zu unterscheiden, nutzen Hörer neben Dauersignalen vor allem die spektralen Informationen, die einen Laut von einem anderen unterscheiden. Jeder Sprachlaut besitzt ein charakteristisches Schwingungsgemisch, sozusagen sein jeweils individuelles Spektrogramm. So gelingt es deutschen Hörern in der Regel mühelos *Mutter* von *Butter/Futter/Kutter* etc. zu unterscheiden.

Das Entscheidende ist jedoch, dass Hörer offensichtlich prototypische Muster für die in ihrer Sprache vorkommenden Phoneme erworben und abgespeichert haben und eintreffende Laute kategorial einem bestimmten Phonem zuordnen. „Kategorial“ wird hier als Gegensatz zu „kontinuierlich“ verstanden: In zahlreichen Experimenten (vor allem zum Phänomen der *Voice Onset Time*, siehe Bergmann 2013: 58f.) hat sich gezeigt, dass Hörer selbst bei unklarem Input, wenn sie also L1-Lautvarianten hören, die sie zuvor noch nicht gehört haben und die zwischen den prototypischen Ausprägungen liegen (bzw. experimentell graduell verändert werden), sich ohne Zögern für eine der beiden Kategorien entscheiden (Cutler 2012: 8, Becker 2012: 15).

Die Fähigkeit zur kategorialen Wahrnehmung von Lauten ist die Grundvoraussetzung für die Unterscheidung von Wörtern und damit für den Zugriff auf das mentale Lexikon.

Lexikalische Aktivierung und lexikalischer Wettbewerb

Die wichtigsten Metaphern zur Charakterisierung des Mechanismus der Worterkennung sind „lexikalische Aktivierung“ und „lexikalischer Wettbewerb“ (Cutler 2012: 73). Damit ist Folgendes gemeint: Der eintreffende Lautstrom wird kontinu-

ierlich dahingehend „überprüft“, ob darin Lautsequenzen enthalten sind, die mit der im mentalen Lexikon des Hörers abgespeicherten Lautform von Wörtern übereinstimmen. Gibt es solche Übereinstimmungen, so werden die jeweiligen Wortkandidaten im mentalen Lexikon „aktiviert“ und bleiben solange aktiv, bis das weiter eintreffende Lautmaterial eine endgültige Entscheidung über die tatsächlich relevante Worteinheit des mentalen Lexikons erlaubt (ebd.).

Um dies am Beispiel der Sequenz „also zu meiner Kernfamilie zähl ich“ (Abb. 2) zu veranschaulichen: Mit jedem eintreffenden Lautsegment werden mögliche passende Wortkandidaten aktiviert, nach der Lautkette [al] etwa „All“, „all“, „alt“, „als“ und „also“. Diese bleiben solange aktiv bzw. stehen miteinander in einem Wettbewerb, bis die nachfolgend eintreffenden Laute zu einer Entscheidung führen: [alz] bewirkt beispielsweise, dass der Wort-Kandidat „alt“ aus dem Wettbewerb ausscheidet, während die anderen Kandidaten noch eine Weile „im Rennen bleiben“, bis der neu eintreffende Input die Wahl der Kandidaten dahingehend bestimmt, dass (im Idealfall) ein Kandidat übrigbleibt, während die anderen deaktiviert werden.

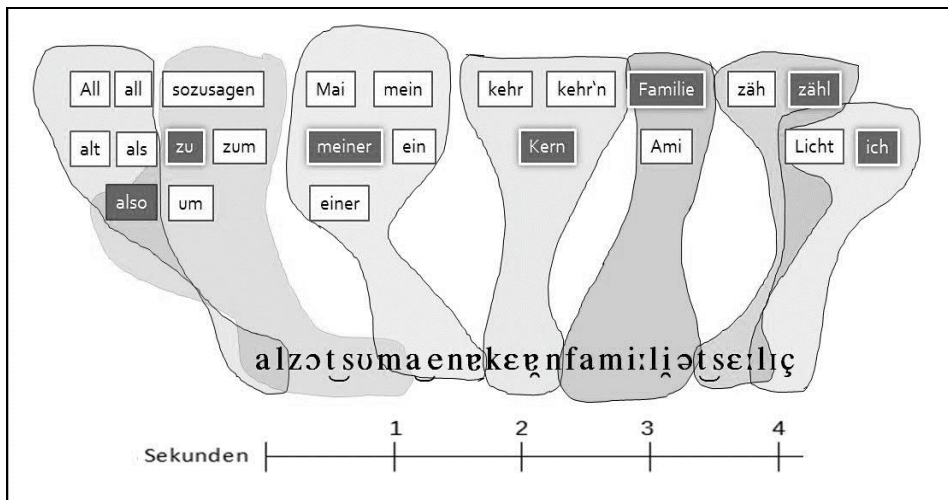


Abb. 3: Schema des lexikalischen Wettbewerbs in der Äußerung *also zu meiner Kernfamilie zähl ich* (eigene Darstellung, G.D.).

Dieses zugegebenermaßen auf das Wesentliche reduzierte und – bezogen auf die möglichen Wortkandidaten – konstruierte Beispiel für lexikalischen Wettbewerb mutet auf den ersten Blick abenteuerlich an. Es wird aber durch unzählige Experimente auf dem Gebiet der Worterkennung gestützt, die mittels unterschiedlicher Methoden durchgeführt wurden.⁴ Die meisten Experimente sind so angelegt, dass Probanden eine Aufgabe zu lösen haben, die eine Reaktion auf einen oder mehrere

⁴ Eine knappe Forschungsübersicht findet sich in Frauenfelder; Floccia (1999: 32ff.), siehe auch Cutler (2012: 74ff.).

Stimuli erforderlich macht. Dabei wird entweder die Reaktionszeit und/oder die Art der Entscheidung erfasst und interpretiert. Je nachdem, wie, d.h. nach welchen (psycholinguistischen) Kriterien, das Stimulusmaterial zusammengestellt und präsentiert wird, lassen sich dadurch Aufschlüsse über die mentalen Prozesse bei der Wortaktivierung gewinnen.

Zwei wichtige Resultate der Forschung zum lexikalischen Wettbewerb sind dabei:

- Je mehr Wörter zur gleichen Zeit aktiviert werden, desto schwieriger ist es für unser Gehirn, eines davon als „Sieger“ zu ermitteln. Erhöhter Wettbewerb führt also zu einer Verlängerung der Verarbeitungszeit (Cutler 2012: 85),
- Hörer greifen im Zuge der automatischen Worterkennung auf die phonologische, nicht auf die Bedeutungsinformation der Einheiten ihres mentalen Lexikons zu, um irrelevante Kandidaten auszusondern, d.h. die phonologische und konzeptuelle Repräsentationen sind weitgehend unabhängig voneinander (Norris et al. 2006; Cutler 2012: 89).

Segmentierung: Ermittlung von Wortgrenzen

Eine rein auf Aktivierung und Wettbewerb basierende Worterkennung würde zwar funktionieren, aber Hörer nutzen offensichtlich noch weitere Informationen, um Wörter im Sprachfluss zu ermitteln bzw. die Erkennung von Wortgrenzen zu beschleunigen. Während der Aktivierungs- und Wettbewerbsprozess universeller Natur ist, sind die Signale für Wortgrenzen sprachspezifisch: Cutler (2012: 118) unterscheidet dabei zwischen verschiedenen Typen von Signalen:

So kann in bestimmten Sprachen (a) *segmentale Information* zur Markierung von Wortgrenzen herangezogen werden, etwa wenn Einzellaute in phonemisch identischen Sequenzen unterschiedlich ausgesprochen bzw. gehört werden, je nachdem, ob sie am Wortanfang oder im Wortinneren vorkommen. Dies wäre z.B. beim ersten /t/ im Englischen *night rate* (mit Wortgrenze) versus *nitrate* (ohne Wortgrenze) der Fall (ebd.)

Sprachen unterscheiden sich weiterhin (b) in den *phonotaktischen Mustern*, d.h. in den Wahrscheinlichkeiten für das Vorkommen bestimmter Laute bzw. Lautkombinationen an Worträndern, also am Wortanfang und -ende. So können z.B. im Deutschen [N1] und [pt] in Endrändern (*lang, Ding; habt, lebt*), jedoch nicht in Anfangsrändern auftreten. [h] und [pr] kommen dagegen nur in Anfangsrändern (*Hose, privat*), nie in Endrändern vor. Dieses Wissen über in einer Sprache zugelassene und nicht-zugelassene Lautsequenzen machen sich Hörer für die Wortsegmentierung zunutze: Eine Sequenz wie [ɔlbEW] im Englischen könnte zwar *bare, air* und *beir* aktivieren, aber *air* und *beir* sind wesentlich unwahrscheinlicher, weil dann die Sequenz als [ɔlb.EW] segmentiert werden müsste. Letzteres würden die meisten

muttersprachlichen Hörer nicht tun, weil *-lb* am Wortendrand extrem unwahrscheinlich ist (ebd.).

Der dritte Typus von Wortgrenz-Signalen ist (c) die *rhythmische Struktur* einer Sprache, d.h. der Wechsel von betonten und unbetonten Silben. Wie hilfreich in dieser Hinsicht für das Englische beispielsweise die Betonung ist, hat Cutler in mehreren Studien eindrucksvoll gezeigt: Englische Hörer scheinen einer Strategie zu folgen, derzufolge eine betonte Silbe entweder ein lexikalisches Wort ist oder dessen Anfang markiert und dass jede schwache Silbe wahrscheinlich ein Funktionswort darstellt (ebd.: 122f.).

Die Possible-Word-Constraint

Bei der Beschreibung des Zugriffs auf das mentale Lexikon, insbesondere auf die Segmentierung des Lautstroms in Wörter durch (muttersprachliche) Hörer, darf schließlich ein Mechanismus nicht unerwähnt gelassen werden, der universelle Gültigkeit aufzuweisen scheint: die *Possible-Word-Constraint* (PWC) (Norris et al. 1997, Cutler 2012: 155). Generell formuliert, bewirkt dieser Mechanismus, dass Hörer Lautsequenzen, die keine möglichen Wortkandidaten sind, bei der Segmentierung des Lautstroms automatisch „verwerfen“, d.h., nicht als Wortkandidaten für den Wettbewerbsprozess „zulassen“. Für (fast) alle Sprachen der Welt sind einzelne Konsonanten bzw. Silben ohne vokalischen Kern als Wortkandidaten bzw. Segmentierungsreste ausgeschlossen.

Der PWC-Mechanismus hat weitreichende Folgen für die (Effizienz der) Segmentierung des Lautstroms: Er verhindert beispielsweise, dass bei einem lautlichen Input wie *Bring mir bitte die Vase ...* nach Eintreffen der ersten Silbe dieser Äußerung lexikalischer Wettbewerb zwischen den (mit dem Input an sich vollkommen kompatiblen) Wortkandidaten *bring* und *Ring* entsteht: *Ring* wird durch die PWC quasi automatisch ausgeschlossen, weil sonst ein einzelnes [b] übrigbliebe. Mit anderen Worten: Die PWC bewirkt eine Reduzierung von Wortkandidaten und damit von Wettbewerb und beschleunigt so den Erkennungsprozess. Leider gibt es keine Erhebungen für das Deutsche. Für das Englische berichtet Cutler (2012: 158) jedoch von einer Reduktion um etwa 70 % aller eingebetteten Wortformen (wie *ring* in *bring* oder *can* in *scan*) und für das Holländische um ca. 60 %. Insofern stellt die PWC einen sehr effizienten Segmentierungsmechanismus dar.⁵

Muttersprachliche Hörer verarbeiten auditiven Input demnach weitgehend automatisch (unbewusst), sehr schnell (in Millisekunden) und flexibel unterschiedliche relevante Signale kombinierend. Wesentliche Mechanismen sind kategoriale

⁵ Für das Deutsche wurde die PWC u.a. von Hanulíková; Mitterer; McQueen (2011) untersucht. Deutsche Hörer konnten z.B. das Wort *Rose* im Input *trose* und *kerose* schwerer (mit längerer Reaktionszeit) entdecken als im Kunstwort *suckrose* (ebd.: 516) – ganz gemäß den Vorhersagen der PWC.

Wahrnehmung, lexikalischer Wettbewerb und Aktivierungsausbreitung sowie sprachspezifische und universelle (PWC) Segmentierungsstrategien.

Im nächsten Abschnitt sollen nun die Konsequenzen für das fremdsprachliche Hören skizziert werden. Nur vor dem Hintergrund des muttersprachlichen Hörens lassen sich die Probleme ansatzweise verstehen, mit denen Hörer zu kämpfen haben, wenn sie sich dem Klang einer fremden Sprache aussetzen.

3 Fremdsprachliches Hören

Nach Cutler (2012: 304) ist für erfolgreiches Hören erforderlich, dass der Hörer in der Lage ist,

- minimale wortinterne Kontraste (d.h. phonemische Kontraste) zu unterscheiden,
- Wörter im Gedächtnis zu aktivieren,
- den Sprachfluss in Wörter zu segmentieren,
- aus den sich ergebenden Wörtern Sätze zu konstruieren.

Für L2-Hörer ist der Weg zum Erfolg bei jeder dieser vier Operationen mit separaten, möglicherweise unüberwindbaren Schwierigkeiten verbunden (ebd.).

3.1 Umgang mit fremden Lautkategorien: Unterscheidung von L2-Phonemkontrasten

Sowohl individuelle Erfahrung beim Erwerb einer Fremdsprache als auch Erfahrungen von Lehrkräften bei der Vermittlung einer Fremdsprache weisen in dieselbe Richtung: Verglichen mit anderen zu erwerbenden Teilfertigkeiten scheint die Aneignung der Lautstruktur einer Fremdsprache und insbesondere die Aufgabe, bestimmte Laute der Zielsprache als solche wahrzunehmen und/oder richtig auszusprechen, als besonders schwierig. Der Hauptgrund für diese Schwierigkeit liegt darin, dass die phonemischen Kategorien der L1 weitgehend bestimmen, wie Hörer Nicht-L1-Input interpretieren, bzw. dass die Sprachwahrnehmung von Erwachsenen hochgradig beschränkt ist durch die muttersprachlichen phonemischen Kategorien (Cutler 2012: 305; siehe auch die Sieb-Metapher bei Trubetzkoy 1989: 47).

Es kann hier nicht auch nur ansatzweise die einschlägige Literatur zum Erwerb fremdsprachlicher Phoneme wiedergegeben werden (vgl. etwa Flege 1988; 2003, Best 1994, Bohn 1998). Das Augenmerk soll vielmehr auf die Konsequenzen einer unzureichenden Kategorisierung von fremdsprachlichen Lauten auf die Worterkennung in der Fremdsprache gelegt werden.

Theoretisch fruchtbare Kategorisierungen von Typen der Lautwahrnehmung bei fremdsprachlichen Hörern liefern insbesondere zwei Modelle: das *Perceptual Assimilation Model* (PAM) (Best 1994, Best; Tyler 2007) und das *Speech Learning Model* (SLM) (Flege 1995; 2003). Das PAM postuliert, dass „naive Hörer“ – Er-

wachsene ohne Erfahrung mit dem „aktiven Erlernen einer Fremdsprache“ (Best et al. 2007: 16, Übersetzung G.D.) – versuchen, einen unbekanntem fremdsprachlichen Laut an dasjenige muttersprachliche Phonem anzupassen („perceptual assimilation“), das dem unbekanntem Laut am ähnlichsten erscheint. Das PAM unterscheidet dabei sechs Möglichkeiten, wie jeder Laut eines L2-Kontrastpaares perzeptuell assimiliert wird (ebd.: 23f.), wobei zwei Fälle für fremdsprachliche Hörer besonders schwierig seien: Die sogenannte „single-category assimilation“, bei der zwei kontrastierende L2-Laute einer einzigen L1-Kategorie zugeordnet werden (z.B. der notorische r-/l-Kontrast im Englischen für japanische Hörer) und die „category-goodness difference“, bei der einer von zwei kontrastierenden L2-Laute als gutes Exemplar und der andere als schlechtes Exemplar eines muttersprachlichen Lauts wahrgenommen wird (z.B. die Unterscheidung von Zulu [b] versus [ʔ] durch englische Hörer, die nur den ersten Laut als gutes Exemplar des englischen [b] wahrnehmen, Best 1994: 18).

Das *Speech Learning Model* (SLM) unterscheidet sich vom PAM (zumindest von dessen ersten Fassungen) u.a. dadurch, dass es nicht vom „naiven Hörer“ ausgeht, sondern die Veränderung der Lernsprache während des Aneignungsprozesses (mit Faktoren wie Lernerfahrung, Input) im Blick hat. Flege postuliert deshalb auch die Möglichkeit, dass für fremdsprachliche Laute, die als besonders „abweichend“ von muttersprachlichen Lauten wahrgenommen werden, auch eine neue, fremdsprachliche Kategorie gebildet werden kann (2003: 328).

3.2 Probleme bei der Aktivierung des L2-Wortschatzes

Generell gibt es zwei Gründe dafür, dass Hörer nicht auf einen Eintrag in ihrem mentalen L2-Lexikon zugreifen können. Der erste ist genauso trivial wie häufig: Hörer treffen auf eine ihnen unbekannte Lautkette, die sie keinem Eintrag in ihrem mentalen Lexikon zuordnen können, weil dieser Eintrag (noch) nicht existiert (das sogenannte „out-of-vocabulary problem“, Cutler 2012: 312). Das Treffen auf unbekannte Wörter ist mit einer gravierenden Störung des Online-Verstehensprozesses verbunden, die u.a. darin besteht, dass verarbeitungsintensive Prozesse wie „Überprüfen des Kontextes“, Inferenzziehungen etc. notwendig wären, die angesichts der Schnelligkeit des gesprochenen Inputs oft nicht zum Zuge kommen (können).

Der zweite Grund ist vermutlich mindestens ebenso häufig wie der erste: Im mentalen Lexikon des Hörers existiert zwar ein Eintrag für das gehörte Wort, aber die lautliche Information kann nicht ausreichend präzise analysiert werden, um auf den Eintrag zuzugreifen. Ein „an sich“ (möglicherweise in Schriftform) bekanntes Wort wird auditiv nicht erkannt. Die Hauptursache sieht Cutler (ebd.) in der Unfähigkeit des Hörers, fremdsprachliche Phonemkategorien zu unterscheiden. Dabei beschreibt sie folgende Auswirkungen dieser Unfähigkeit auf die lexikalische Verarbeitung: (1) die Bildung von sogenannten Pseudohomophonen, (2) die Aktivie-

rung unechter Wörter und (3) die zeitweilige Vagheit bei der Verarbeitung von L2-Input.

Die Entstehung von Pseudohomophonen

„Pseudohomophone“ entstehen, wenn L2-Hörer eine L2-Opposition nicht wahrnehmen können, weil beide L2-Laute einer einzigen L1-Kategorie zugeordnet werden (Bests „single-category assimilation“, vgl. Abschnitt 3.1). So können beispielsweise Hörer mit der L1 Deutsch oder Niederländisch oft den Kontrast englisch *bet* [E]/*bat* [é] nicht wahrnehmen, wodurch für diese Hörer eine gehörte Lautkette *bet* oder *bat* zu einem (Pseudo-)Homophon wird. Wie bei echten Homophonen ([baNk]) muss zur Verarbeitung der Kontext herangezogen werden, wodurch mehr Verarbeitungskapazität erforderlich (Cutler 2012: 314) wird.⁶

Aktivierung unechter Wörter

Die Unfähigkeit, L2-Lautkontraste wahrzunehmen, kann dazu führen, dass Wörter im Lautstrom gehört werden, die gar keine echten Wörter sind („Phantomwörter“), bzw. dass Nichtwörter als Wörter angesehen werden (Cutler 2012: 314).

Wenn jemand den [E]-[é]-Kontrast im Englischen nicht wahrnehmen kann und die beiden Phoneme für sie/ihn „gleich klingen“, dann klingen etwa *daff* wie *deaf* oder *lem* wie *lamb*. Empirisch wurde dies etwa von Broersma und Cutler (Broersma; Cutler 2008) untersucht. In ihrer Studie haben niederländische Hörer in 60 % der Fälle englische Nicht-Wörter als Wörter akzeptiert (ebd.: 26). Auch wenn es sich bei den von Cutler als „near words“ („Beinahwörter“) bezeichneten *daff* und *lem* nicht um echte Wörter des Englischen handelt, so kommen sie doch im Englischen vor, etwa eingebettet in *daffodil* oder *lemon* und bewirken, dass bei jedem Hören von *lem* in *lemon* auch der Wortkandidat *lamb* mitaktiviert wird.

Das Phänomen der Aktivierung von Phantomwörtern kommt jedoch nicht nur in eingebetteten Wörtern vor, sondern auch über Wortgrenzen hinweg. So hören niederländische Hörer, die in ihrer Muttersprache (wie im Deutschen) keine stimmhaften Obstruenten am Silbenendrand kennen („Auslautverhärtung“), bei der Präsentation der englischen Zweiwortsequenz *big roof* auch das stimmhaft auslautende *groove* (Broersma et al. 2008: 29).

Im Gegensatz zur eher geringen Zahl an möglichen Pseudohomophonen (siehe oben.) stellt die Aktivierung falscher Wortkandidaten ein wesentlich gravierenderes Problem für fremdsprachliche Hörer dar, weil die Zahl an eingebetteten Wörtern groß ist (zumindest im Englischen und im Niederländischen, siehe Cutler

⁶ Empirisch wurde dieses Phänomen in Wiederholungspriming-Studien untersucht, in denen Hörer mit Minimalpaaren konfrontiert wurden, die sich nur in dem für sie schwer zu unterscheidenden Laut unterschieden. Es zeigte sich, dass holländische Hörer auf Englisch *kettle* schneller reagierten, wenn sie zuvor das Wort *cattle* gehört hatten, als wenn sie ein Kontrollwort wie *window* gehört hatten (vgl. Cutler 2012: 313f.).

2012: 314) und, wie beispielhaft gezeigt, auch wortüberschreitende Sequenzen zur Phantomwort-Aktivierung beitragen können. Während muttersprachliche Hörer die Beinahwörter aufgrund der fehlenden Passung (*mismatch*) zur abgespeicherten Lautinformation für Lexikoneinträge sofort deaktivieren und so den Wettbewerb reduzieren können (Broersma et al. 2008: 30), werden bei fremdsprachlichen Hörern mehr Kandidaten aktiviert. Dies führt zu verstärktem Wettbewerb und verlängerten Verarbeitungszeiten.

Verlängerte Vagheit

Ein weiterer Effekt unzureichender Phonemdiskriminierung besteht darin, dass L2-Hörer den eintreffenden Input nicht so schnell wie L1-Hörer verarbeiten können, wenn dieser Input Laute enthält, die der L2-Hörer nicht ausreichend exakt unterscheiden kann. So würde die Lautkette *bal* bei englischen Hörern etwa die Kandidaten *balance*, *balcony*, *ballast* aktivieren. Bei einem L2-Hörer, der den [E]-[é]-Kontrast nicht wahrnehmen kann, werden zusätzlich zu *balance*, *balcony*, *ballast* auch noch *bellom*, *belly* oder *belfry* aktiviert, was eine Verdoppelung der Wortkandidaten und damit auch Verlängerung des Wettbewerbs, genauer „delay in reduction of competition“ (Cutler 2012: 322), mit sich brächte (ebd.: 316f.).

Quantitative Relevanz der drei Phänomene

Wie stark die drei genannten Effekte unzureichender Lautdiskriminierung sich auf die Worterkennung auswirken, hängt natürlich von der Zahl der individuellen Schwierigkeiten des einzelnen L2-Hörers und von der Größe seines mentalen Lexikons ab (Cutler 2012: 318). Dennoch hat Cutler annäherungsweise und exemplarisch, d.h. für einzelne Lautkontraste des Englischen, versucht, die Zunahme an Wettbewerb durch diese Effekte zu quantifizieren. Ohne hier auf die dabei zugrunde gelegten Annahmen und Teilberechnungen eingehen zu können, kommt sie dabei in ihrer korpusbasierten Frequenzanalyse des CELEX-Lexikons zu folgenden Ergebnissen (ebd.: 322f.):

- Pseudohomophonie ist kein allzu frequentes Problem: Die [E]-[é]-Verwechslung führt zu weniger als 150 Homophonen im Englischen, für die *r-l*-Verwechslung immerhin zu 300.
- Dagegen kommt die Aktivierung unechter Wörter wesentlich häufiger vor: So beläuft sich der [E]-[é]-Kontrast auf ca. 14.000 potenzielle Fälle (in einer Million laufenden Wörtern) fälschlicher Wahrnehmung von [é] als [E] und gar 64.000 Fälle für die Richtung [E] zu [é]. Dabei ist schon der Effekt der *PWC* (vgl. Abschnitt 2.2.4.) mit einberechnet. Die *r*-als-*l*-Verwechslung beträgt sogar ca. 50.000 und die *l*-als-*r*-Verwechslung 70.000 Fälle pro einer Million Wörter.

- Verlängerte Vagheit stellt ebenfalls ein quantitativ relevantes Problem dar: So ergeben sich beispielsweise für die 7.926 Wörter im CELEX-Lexikon, die [É] enthalten, pro Wort durchschnittlich 138 zusätzliche Wettbewerber mit [E].

Auch ohne Frequenz-Erhebungen zu weiteren Phonemkontrasten zeigen diese Daten doch deutlich: „any single phonemic confusion brings substantial potential for lexical confusion in its wake“ (Cutler 2012: 232).

Cutler sieht die beschriebenen Effekte als das gravierendste Problem beim fremdsprachlichen Hörverstehen, weil davon der Zugriff auf das Lexikon und damit die zentrale Komponente der Sprachverarbeitung betroffen ist (Broersma et al. 2008: 23) und zwar prinzipiell für alle Phasen des Erwerbsprozesses: Zwar hätten Anfänger ein noch beschränktes L2-Vokabular, sodass noch gar nicht allzu viele potenzielle Wortkandidaten aktiviert werden können, dafür dürften in dieser Phase vermehrt phonemische Verwechslungen auftreten, die sich auch auf ein kleines Vokabular auswirkten. Mit zunehmender Spracherfahrung könnte zwar die Zahl der phonemischen Verwechslungen zurückgehen, aber mit dem Anwachsen des L2-Wortschatzes steige wiederum die Zahl potenziell (fälschlich) aktivierter Wortkandidaten (Cutler 2012: 323).

4 Konsequenzen für die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik

Die skizzierten psycholinguistischen Befunde zum mutter- und fremdsprachlichen Hören (Abschnitt 2f.), die als Hauptproblem für fremdsprachliche Hörer die unzureichende Wahrnehmung phonemischer L2-Kontraste ausmachen, sind wenig kompatibel mit der aktuell allorts betriebenen Hörverstehensdidaktik, die Dekodierprobleme der Hörer weitgehend ignoriert und auf die Vermittlung kompensatorischer Strategien setzt. Sie sind sehr wohl kompatibel mit neueren Ansätzen der Hörverstehensdidaktik, die genau diese Ebenen der Verarbeitung im Fokus haben, etwa der *Micro-Listening-Ansatz* von Field (2008) oder die Arbeit mit spontansprachlichen Hörmaterialien (Thorn 2008; 2011, Cauldwell 2013).

4.1 Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik

Die traditionelle, fast schon „klassisch“ zu nennende Hörverstehenspraxis sieht so aus, dass zwischen den drei Phasen „vor dem Hören“, „während des Hörens“ und „nach dem Hören“ unterschieden wird (Dahlhaus 1994: 52ff., Field 2008: 16ff., Koepfel 2010: 249ff., Cauldwell 2013: 249f.), wobei die Lerner in der Prelistening-Phase auf den Hörtext eingestimmt werden (Wortschatzentlastung, Antizipation) und während des Hörens Notizen machen oder gleich die Fragen zum Text beantworten sollen. In der Nach-dem-Hören-Phase werden die Antworten überprüft

und die richtigen Lösungen (manchmal anhand des Transkripts) im Kurs besprochen. Eventuell schließen sich weitere Aktivitäten an. Die Förderung der Hörverstehenskompetenz – so der implizite oder explizite Grundsatz – erfolgt dadurch, dass Lerner im Laufe des Unterrichts mit möglichst vielen Hörtexten konfrontiert werden, wobei eine Progression über die Veränderung/Erhöhung der Textlänge, der grammatischen Komplexität, des verwendeten Wortschatzes etc. erfolgt.

An diesem zugegebenermaßen etwas verkürzt skizzierten Ansatz der Hörverstehensdidaktik ist in den letzten Jahren immer stärker Kritik geäußert worden. Die wichtigsten Kritikpunkte sind die folgenden:

- (1) Der Weg zum Ziel „Verstehen“ wird für Lerner insofern nicht ausreichend didaktisch gestaltet, als die grundlegenden mentalen Prozesse der Lautwahrnehmung und Worterkennung weitgehend ignoriert bzw. vorausgesetzt werden (Field 2008: 30f., Cauldwell 2013: 250f.).
- (2) Methoden der Lesedidaktik werden unreflektiert auf die fremdsprachliche Hörverstehensdidaktik übertragen, weil das Hören nicht als „an entirely different kind of processing“ gesehen wird (Field 2008: 27, Dietz 2014).
- (3) Es wird in der traditionellen Hörverstehensdidaktik zu wenig am lautlichen Material der Hörtexte („sound substance“ (Cauldwell 2013: 265)) selbst gearbeitet.
- (4) Wissen über L1-Hörprozesse wird unreflektiert auf die L2-Hörverstehensdidaktik übertragen und führt zu didaktischen Trugschlüssen, so etwa zur Empfehlung, den Kontext heranzuziehen (Field 2008: 136, Cauldwell 2013: 252).
- (5) Die typischen Aufgabenformate beim Hörverstehen dienen der Messung, aber nicht der Förderung der Hörverstehenskompetenz (Field 2008: 31, Cauldwell 2013: 256).
- (6) Anstelle des eigentlich notwendigen „Modells der spontanen Sprache“ liegt der konventionellen Hörverstehensdidaktik das ungeeignete Sprachmodell der „gepflegten Sprache“ zugrunde (Cauldwell 2013: 18ff., 261).

4.2 Ein alternativer Ansatz: Fields *Micro-Listening-Tasks*

Fields Monografie „Listening in the Language Classroom“ (2008) stellt ein Plädoyer für die Neujustierung der Hörverstehensdidaktik dar, die dem Dekodiertraining den ihm gebührenden Rang zumisst. Insbesondere stellt der Autor eine ausdifferenzierte Aufgabentypologie vor, die zum Ziel hat, verschiedene Teilkompetenzen des Dekodierens zu erfassen. Dabei charakterisiert er die meisten der von ihm vorgeschlagenen Aufgaben als sogenannte „micro-listening tasks“ (MLTs) (ebd.: 88, siehe auch Cauldwell 2013: 265). „Micro“ bezieht sich also auf die beschränkte zeitliche Dauer (fünf bis zehn Minuten), den begrenzten Umfang des verwendeten

Hörmaterials, in dem das zu übende Phänomen wiederholt vorkommen sollte und die Beschränkung auf eine bestimmte Komponente des Hörprozesses.

Was nun die zu trainierenden Teilkomponenten des Dekodierens angeht, so gliedert Field (2008: 336) sie in sechs Bereiche (siehe Anhang), die von der Phö- nem-, der Silben- und Wortebene über die syntaktische Ebene (Parsing) hin zur Ebene der Intonation und der Gewöhnung an Sprechervariation („Normalisation“) gehen. Jede dieser sechs Ebenen wird noch einmal in Teilprozesse untergliedert und dazu werden jeweils zahlreiche Aufgabentypen inklusive Instruktionen und (englischsprachigem) Beispielmateriale beschrieben.

Fields „Blaupausen“ für MLTs warten noch weitgehend auf ihre Adaptation für die DaF- und DaZ-Vermittlung. Hier geeignete Hör- und Übungsmaterialien zu erstellen, dürfte eines der spannendsten und vielversprechendsten Projekte für die zukünftige Hörverstehensdidaktik darstellen (vgl. Dietz 2017).

5 Resümee

Denkt man die Defizite der traditionellen Hörverstehensdidaktik mit den in Abschnitt 3 beschriebenen Problemen beim fremdsprachlichen Hörverstehen zusammen, so ergeben sich folgende Konsequenzen:

- (1) Eine zukünftige Hörverstehensdidaktik sollte wesentlich stärker als in den letzten Jahrzehnten das Training der Dekodierprozesse fokussieren, um die Abhängigkeit der L2-Hörer von text-externer Information („Weltwissen“) zu verringern.
- (2) Die unterrichtliche Arbeit sollte sich stärker am „Modell der spontanen Sprache“ und weniger an dem der „gepflegten Sprache“ (Cauldwell 2013) orientieren und dabei die Lerner mehr mit (didaktisch) authentischen Hörtexten konfrontieren.
- (3) Gefordert ist jedoch nicht nur die Arbeit mit anderem Hörmaterial, sondern ebenso ein anderes Arbeiten mit Hörmaterial, das die Eigenschaften gesprochener/gehörter Sprache in weitaus stärkerem Maße berücksichtigt als bisher. Dazu gehören u.a.:
 - (a) ein oft mehrfach wiederholtes auditives Präsentieren von Hörtexten bzw. Passagen daraus,
 - (b) eine kleinschrittige Vorgehensweise,
 - (c) der Fokus auf kleine und kleinste Passagen von Hörtexten,
 - (d) die Auswahl des Hörmaterials nach dem Vorkommen des zu übenden Phänomens – und nicht nur nach (inhaltlicher) Thematik, Wortschatz und/oder Schwierigkeitsgrad.

Hauptanliegen dieses Artikels war es, die Probleme des fremdsprachlichen Hörens insbesondere auf der Ebene der Worterkennung vor dem Hintergrund der mentalen Prozesse beim muttersprachlichen Hören zu skizzieren (Abschnitt 2f.). Die

von Cutler (2012) beschriebenen Auswirkungen unzureichender Lautwahrnehmung auf den Zugriff auf das mentale L2-Lexikon sind meines Wissens bislang in der DaF-Hörverstehensdidaktik nicht zur Kenntnis genommen worden und legen es in Übereinstimmung mit neueren Ansätzen (Field 2008, Cauldwell 2013) nahe, die Gewichte beim fremdsprachlichen Hörtraining neu zu justieren und dem Umgang mit der „lautlichen Substanz“ des Gehörten und den damit verbundenen mentalen Prozessen auch didaktisch in gebührender Weise Rechnung zu tragen. Dies bedeutet nicht, dass von nun an ausschließlich Dekodierübungen in Form von MLTs durchgeführt werden sollten. Natürlich müssen weiterhin auch längere Hörtexte verwendet und Erschließungsstrategien für diese vermittelt werden und auch Field widmet sich ausführlich dem Training der „meaning building processes“ (2008: 209ff.). Aber eine didaktische Vernachlässigung derjenigen Prozesse, die den Verstehensvorgang erst ermöglichen, sollte sich im Lichte des Gesagten verbieten.

Literatur

- Becker, Thomas (2012): *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen*. Darmstadt: WBG.
- Bergmann, Pia (2013): Laute. In: Auer, Peter (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler, 43–89.
- Best, Catherine T. (1994): The emergence of native-language phonological influences in infants: A perceptual assimilation model. In: Goodman, Judith C.; Nusbaum, Howard C. (Hrsg.): *The Development of Speech Perception. The Transition from Speech Sounds to Spoken Words*. Cambridge: MIT Press, 167–224.
- Best, Catherine T.; Tyler, Michael D. (2007): Nonnative and second-language speech perception. Commonalities and complementarities. In: Bohn, Ocke-Schwen; Munro, Murray J. (Hrsg.): *Language Experience in Second Language Speech Learning. In honor of James Emil Flege*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 13–34.
- Bohn, Ocke-Schwen (1998): Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? In: Wegener, Heide (Hrsg.): *Eine Zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 1–20.
- Broersma, Mirjam; Cutler, Anne (2008): Phantom word activation in L2. In: *System* 36, 22–34.
- Cauldwell, Richard (2013): *Phonology for listening. Teaching the stream of speech*. Birmingham: speechinaction.
- Cutler, Anne (1999): Prosodische Struktur und Worterkennung bei gesprochener Sprache. In: Friederici (Hrsg.), 49–83.

- Cutler, Anne (2012): *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge: MIT Press.
- Dahlhaus, Barbara (1994): *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Dietz, Gunther (2014): Rezension zu ‚Drenkert, Petra; Pinzhoffer, Gerhard; Grynefeld, Anna (2013): Training Hörverstehen. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene mit Audio-CD (MP3). Berlin: Booksbaum. In: *Info DaF* 41/2/3, 209–213.
- Dietz, Gunther (2017): *Mit fremden Ohren. Theoretische Grundlagen und didaktische Perspektiven des fremdsprachlichen Hörverstehens unter besonderer Berücksichtigung des Dekodiertrainings*. Unveröffentlichte Habilitationsschrift. Augsburg.
- Field, John (2008): *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flege, James E. (1988): The Production and Perception of Foreign Language Speech Sounds. In: Winitz, Harris (Hrsg.): *Human communication and its disorders. A Review*. Norwood: Ablex, 224–401.
- Flege, James E. (1995): Second language speech learning. Theory, findings, and problems. In: Strange, Winifred (Hrsg.): *Speech Perception and Linguistic Experience. Issues in Cross-Language Research*. Baltimore: York Press, 233–277.
- Flege, James E. (2003): Assessing constraints on second-language segmental production and perception. In: Schiller, Niels O.; Meyer, Antje S. (Hrsg.): *Phonetics and Phonology in language comprehension and production: differences and similarities*. Berlin; New York: de Gruyter Mouton, 319–355.
- Frauenfelder, Uli H.; Floccia, Caroline (1999): Das Erkennen gesprochener Wörter. In: Friederici (Hrsg.), 1–48.
- Friederici, Angela D. (Hrsg.): *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanulíková, Adriana; Mitterer, Holger; McQueen, James (2011): Effects of first and second language on segmentation of non-native speech. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 14/4, 506–521.
- Koeppl, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kohler, Klaus (1995): *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2., neubearbeitete Auflage. Berlin: Schmidt.
- Norris, Dennis; McQueen, James M.; Cutler, Anne; Butterfield, Sally (1997): The possible-word constraint in the segmentation of continuous speech. In: *Cognitive Psychology* 34, 191–243.

- Norris, Dennis; Cutler, Anne; McQueen, James; Butterfield, Sally (2006): Phonological and conceptual activation in speech comprehension. In: *Cognitive Psychology* 53, 146–193.
- Thorn, Sheila (2008): Mining listening texts. In: *Modern English Teacher* 18/2, 5–13.
- Thorn, Sheila (2011): Debunking authentic listening. In: *Modern English Teacher* 21/2, 65–69.
- Trubetzkoy, Nikolaj S. (1989): *Grundzüge der Phonologie*. 7. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhang: Liste der Dekodierprozesse (Field 2008: 336f.)**Appendix 1***Decoding processes***1. Phoneme level**

- 1.1 Phoneme recognition in a range of contexts
- 1.2 Discriminating consonants
- 1.3 Discriminating vowels
- 1.4 Recognising consonant clusters
- 1.5 Extrapolating spellings from sounds

2. Syllable level

- 2.1 Recognising syllable structure
- 2.2 Recognising syllable stress
- 2.3 Treating stressed syllables as more reliable
- 2.4 Using stressed syllables as access codes
- 2.5 Using weak syllables to locate function words

3. Word level

- 3.1 Lexical segmentation
 - 3.1.1 Rhythm-based strategies
 - 3.1.2 Using prefixes and suffixes as boundary markers
 - 3.1.3 Using fixed stress (where appropriate)
- 3.2 Recognising variant forms of words
 - 3.2.1 Allowing for cliticisation
 - 3.2.2 Allowing for resyllabification
 - 3.2.3 Recognising weak forms of function words
 - 3.2.4 Recognising assimilated words
 - 3.2.5 Allowing for elision
 - 3.2.6 Recognising reduced words within intonation groups
- 3.3 Recognising complete formulaic chunks
- 3.4 Using awareness of word frequency
- 3.5 Current activation
- 3.6 Spreading activation (word networks in the mind)
- 3.7 Distinguishing known and unknown words
- 3.8 Dealing with unknown words: infer – generalise – ignore
- 3.9 Automatic lexical access

4. Syntactic parsing

- 4.1 Building syntactic structures during pauses and fillers
- 4.2 Using planning pauses to demarcate syntactic structures
- 4.3 Distinguishing planning and hesitation pauses
- 4.4 Using intonation groups to demarcate syntactic structures

4.5 Building a syntactic structure online

4.5.1 Testing hypotheses

4.5.2 Using probability

4.5.3 Recognising syntactic chunks

4.5.4 Recognising the sentence pattern associated with the verb

4.5.5 Recognising primary L2 cues to syntactic organisation

4.6 Understanding functional language**4.7 Drawing inferences based on syntax****5. Intonation level**

5.1 Relating intonation groups to syntactic structure

5.2 Forming and testing decoding hypotheses as an intonation group proceeds

5.3 Identifying focally stressed syllables

5.4 Treating focally stressed syllables as central to the message

5.5 Recognising recurrent intonation-group chunks

5.6 Guessing words of low prominence in the intonation group

6. Normalisation to speaker voices

6.1 Allowing for voice variation

6.2 Setting baseline for loudness, pitch level, speech rate

6.3 Drawing on an accent repertoire

Wie nehmen neu zugewanderte Menschen in Deutschland ihre sprachliche Umgebung wahr? Zum Umgang von Deutschlernenden mit Text-Bild-Kombinationen im Alltag

*Pirkko Friederike Dresing; Carina Bechauf; Mareike Möllenkamp;
Sandra Ballweg; Julia Grubert; Anja Lewicki (Bielefeld)*

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Projekt vorgestellt, das im Wintersemester 2015/16 in einem Seminar zu *Multiliteracies* im Master-Studiengang „Deutsch als Fremdsprache und Germanistik“ an der Universität Bielefeld entstand. Ein Ziel des Seminars war es, die vielfältigen Facetten literaler Praktiken zu betrachten, die vom Erzählen und Vorlesen über das eigene Lesen bis hin zum Schreiben reichen und in verschiedenen Sprachen, Dialekten, Soziolekten etc. stattfinden können. Zudem wurde der multimodale Charakter literaler Praktiken betrachtet, d.h. die Nutzung verschiedener Medien, Modi und Wahrnehmungskanäle beim Umgang mit literaler Sprache. Diesem Ansatz liegt das Verständnis zugrunde, dass alle Menschen aufgrund ihrer individuellen sowie kultur- und milieuspezifischen literalen Erfahrungen über unterschiedliche literale Gewohnheiten und auch Fertigkeiten verfügen, die sie in den Unterricht tragen und die dort berücksichtigt werden sollten.

Aufgrund der zunehmenden Zuwanderung nach Deutschland im Herbst 2015, vor allem durch Geflüchtete, kam im Rahmen des Seminars schnell die Frage auf, mit welchen literalen Vorerfahrungen und Prägungen gerade diese Menschen nach Deutschland kommen, wie sie ihre neue sprachliche Umgebung wahrnehmen und

wie ihre Bedürfnisse im Sprachunterricht berücksichtigt werden können. Da dazu bisher keine empirischen Ergebnisse vorliegen, entstand die Idee, eine eigene Studie durchzuführen. Im Fokus stand die Frage nach den Rezeptionsstrategien und -prozessen von Menschen mit unterschiedlichen multiliteralen Vorerfahrungen bei der Betrachtung von ausgewählten Text-Bild-Verbindungen, denen die Menschen im Alltag begegnen. Um dieser Frage nachzugehen, wurde zunächst ein kleiner Ausschnitt der *linguistic landscape* in einer deutschen Großstadt dokumentiert und analysiert, um anschließend in Interviews mit drei neu zugewanderten Menschen in Deutschland, die Teilnehmende eines Einstiegskurses¹ waren, die Rezeption von Elementen dieser *linguistic landscape* zu erkunden. Dabei war von besonderem Interesse, wie die Befragten Schriften und Symbole wahrnehmen und interpretieren sowie welche Herleitungsstrategien sie dabei anwenden. Die Ergebnisse geben in Hinblick auf authentische Leseanforderungen im Alltag für Text-Bild-Verbindungen in einer deutschen Innenstadt einen Einblick in die Wahrnehmungs- und Leseprozesse und erlauben erste vorsichtige Implikationen für die Unterrichtspraxis.

In diesem Beitrag wird zunächst die Rezeption von Text-Bild-Verbindungen aus der Perspektive des Forschungsbereichs der Multiliteracies diskutiert (Abschnitt 2). Es folgt in Abschnitt 3 eine fremdsprachendidaktische Perspektive auf die Bildrezeption und das Sehverstehen. In Abschnitt 4 wird das Forschungsfeld der *linguistic landscapes* skizziert, bevor in Abschnitt 5 die Präzisierung der Fragestellung sowie die Vorstellung der forschungsmethodischen Ausrichtung im Fokus stehen. Dabei liegt das Augenmerk auf der Datengenerierung durch Interviews sowie auf der Arbeit mit der Grounded Theory nach Strauss; Corbin (1996). Es folgen die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse (Abschnitte 6 und 7).

2 Multiliteracies und literale Praktiken

Gerade im Kontext der Diskussionen über die PISA-Studien nimmt der Begriff der Literalität in Deutschland viel Raum ein. In einem schriftsprachlich geprägten Bildungssystem stellt sich die Frage nach der Förderung der literalen Kompetenz, besonders in der Bildungssprache Deutsch. Im Vordergrund steht dabei ein traditionelles Verständnis von Literalität, das diese als Kompetenz begreift und sie Illiteralität und Analphabetismus gegenüberstellt (vgl. Perry 2012: 53). Dieses Literalitätsverständnis ist vorrangig auf die Mehrheitsprache und Mehrheitskultur sowie Stift und Papier bzw. Printmedien ausgerichtet (vgl. Cazden et al. 1996: 60f.). In diesem Kontext sind beispielsweise auch Konzepte zu sehen, die das Vorlesen im Kindergarten in der Zielsprache Deutsch fördern sollen (z.B. O'Sullivan; Rösler 2013: 105, 107, Selimi 2013: 14). Daneben bestehen aber auch andere Ansätze, die beispielsweise über die Förderung der Herkunftssprachen das Anlegen einer mehr-

¹ Dieses Kursformat wurde nach dem starken Anstieg der Zahl der Asylsuchenden im Oktober 2015 als einmaliges Förderangebot der Bundesagentur für Arbeit eingeführt. Es endete im Frühling 2016. Der Umfang eines Kurses betrug max. 320 Unterrichtsstunden (Bundesagentur für Arbeit 2016).

sprachigen Literalität unterstützen, multimodale Zugänge, z.B. die Verbindung von Schrift und Bild, berücksichtigen und die in manchen Kulturkreisen verbreiteten Formen sogenannter oraler Literalität einbeziehen (vgl. z.B. Blackledge 2000, Elsner 2011). Hier liegt ein Literalitätsbegriff zugrunde, der auf dem 1996 von der New London Group eingeführten Verständnis von Multiliteracies beruht. Die Einführung eines neuen Begriffs basiert nach Angaben der Mitglieder dieser Gruppe von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf der Erkenntnis, dass veränderte soziokulturelle Umstände auch einen neuen Literacy-Begriff erfordern, der unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Voraussetzungen sowie den verschiedenen medialen Möglichkeiten gerecht wird und bestehende Chancenungleichheiten ausgleicht (vgl. Cazden et al. 1996: 62, siehe dazu auch Hélot 2015: 12).

Für die Literacy-Pädagogik entsteht dadurch ein neues Verständnis von Wissen, das sich nicht auf eine „shopping list of things-to-know“ (Cope; Kalantzis 2006: 36) beschränkt, sondern als eine aktive Gestaltung von Kommunikation und Bedeutungsaushandlung in verschiedenen multimodalen und multilingualen, sozialen und kulturellen Settings verstanden wird (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann man von einem Wandel von einem normativen zu einem deskriptiven Ansatz sprechen, bei dem sich der Fokus von der literalen Kompetenz zu einer Betrachtung und Beschreibung der literalen Praktiken verschoben hat, die wiederum weniger isoliert, sondern vielmehr in ihrer Einbettung in persönliche und soziale Kontexte verstanden werden (vgl. Perry 2012: 66). Literale Praktiken beinhalten demnach individuelle Verhaltensweisen, Einstellungen, Werte sowie Beziehungen und stellen zugleich einen sozialen Prozess dar, der gemeinsame, soziokulturell spezifische Wahrnehmungen repräsentiert.

Im Kontext des Deutschen als Zweitsprache gibt es mehrere Beispiele für diesen Wandel im Literalitätsverständnis, wie eben die oben skizzierte Förderung der Literalität in den sogenannten Herkunftssprachen und die Aufwertung von Erzählkulturen. Obwohl Eltern mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Kindertagesstätten und Schulen immer noch gelegentlich den Rat erhalten, ihren Kindern auf Deutsch vorzulesen, hat sich insgesamt doch die Auffassung durchgesetzt, dass die Eltern aus unterschiedlichen Gründen auf die Erstsprachen bzw. die Sprachen, mit denen sie sich am wohlsten fühlen, zurückgreifen sollten und dass je nach literaler Kultur das Erzählen von Geschichten ebenso hilfreich für die Literalitätsentwicklung der Kinder sein kann wie das Vorlesen, nicht zuletzt natürlich in Sprachen, die nicht geschrieben werden (vgl. dazu z.B. Babur; Chilla; Rothweiler 2013: 117ff.).

Auch auf die Arbeit mit erwachsenen Deutschlernenden hat das veränderte Verständnis von Literalität Auswirkungen, insbesondere die Alphabetisierung betreffend. Hier würde man nicht davon ausgehen, dass jemand, der in der Erstsprache nicht alphabetisiert ist, d.h. als primäre*r Analphabet*in eingestuft wird, über keinerlei Literalitätserfahrung verfügt und diese über die Alphabetisierung erst erwirbt. Vielmehr ist die Frage von Interesse, wie diese Person zuvor in ihrem Alltag

handlungsfähig war, welche Formen der oralen Literalität Anwendung fanden und wie sich die literalen Praktiken in einem Alltag gestalteten, der vielleicht in anderen Ländern und Umgebungen viel weniger schriftlastig ist, als das in Deutschland der Fall ist.

Dies veranschaulicht beispielsweise eine Studie von Juffermans; Coppoolse (2012) zu den literalen Praktiken von Menschen mit unterschiedlicher Alphabetisierungserfahrung in Gambia. Hier wurden Menschen zu ihrer Wahrnehmung von Text-Bild-Kombinationen aus der *linguistic landscape* in einer ruralen Gegend des Landes befragt. Es zeigt sich, dass die Dichotomie von *alphabetisiert* versus *nicht-alphabetisiert* zu einseitig ist, um die Komplexität verschiedener lokaler, literaler Praktiken abzubilden (vgl. ebd.: 245). Vielmehr setzen auch Menschen ohne Alphabetisierung vielfältige Strategien zum Umgang mit Schriftsprache ein, um den Alltag zu bewältigen, beispielsweise die Nutzung sozialer Netzwerke, den Rückgriff auf Bilder und Symbole sowie das Erschließen von Bedeutung aus Positionierung und Kontext (vgl. ebd.: 244f., vgl. Abschnitt 4). Betrachtet man diese Strategien als literale Vorerfahrungen, können sie gegebenenfalls bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch gewinnbringend eingesetzt werden.

3 Bildrezeption und Sehverstehen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts

Während zu Multiliteracies und literalen Praktiken im DaZ-Unterricht und bei DaZ-Lernenden wenige empirische Studien oder auch methodisch-didaktische Überlegungen vorliegen, ist der Bereich der Bild- bzw. Text-Bild-Rezeption im Fremdsprachenunterricht deutlich besser erforscht. Dazu zählen beispielsweise der Umgang mit Bildern im Fremdsprachenunterricht, der Bildeinsatz in Lehrwerken, das Sehverstehen und die *visual literacy* (vgl. z.B. Reinfried 1992, Nikolajeva 2003, Ballweg; Stork 2009 und die Beiträge in Hecke; Surkamp 2010 sowie Elsner; Helff; Viebrock 2013, für einen Überblick vgl. z.B. auch Reimann 2016). Der Fokus scheint dabei auf den Bildern selbst sowie auf dem Bildeinsatz durch Lehrende zu liegen, wohingegen die Wahrnehmungsprozesse eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Reimann 2016: 19).

Bei Text-Bild-Verbindungen liegt die Besonderheit vor, dass zwei Medien verbunden sind, die im Grunde völlig unterschiedlich wahrgenommen werden: Während Texte in einer vorgegebenen Leserichtung linear-sequenziell gelesen werden, sind Bilder meist Gegenstand holistischer Betrachtungen (vgl. Raith 2016: 203). Die Kopplung beider Medien erfordert auf Seiten der Rezipient*innen eine Kombination von unterschiedlichen Wahrnehmungsformen, die den Spezifika von Text-Bild-Kombinationen gerecht werden. Durch die Kombination entsteht eine Diskontinuität in der Betrachtung, da Texte nicht mehr linear, sondern „entlang von Blickachsen, die nicht unbedingt der herkömmlichen Leserichtung entsprechen müssen“ (ebd.: 204), wahrgenommen werden.

Für dieses Projekt, in dem die Rezeptionsstrategien erkundet wurden, schließt sich hier die Frage an, wie Elemente der Fremdheit sowohl in der bildlichen Darstellung als auch im Text die Wahrnehmung weiter beeinflussen. Schließlich ist davon auszugehen, dass die Darstellung von Text-Bild-Kombinationen eine Medialität aufweist,

die auf einem Zusammenspiel von sozioökonomischen, technischen, ästhetischen und anderen Faktoren gründet und im Wesentlichen – zumindest in Westeuropa – Rahmenbedingungen schafft, die weithin kulturübergreifend sind. (ebd.: 205)

Gleichzeitig richten sich Bilder wie Text-Bild-Verbindungen immer primär an Rezipient*innen, die auf gemeinsame kulturelle Deutungsmuster zurückgreifen, d.h. solche Muster, die im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeichert und abrufbar sind sowie eine gewisse Stabilität aufweisen (vgl. Altmayer 2006: 51). Es ist also von einer „starke[n] kulturspezifische[n] Gebundenheit der Produktions-, Darstellungs- und Rezeptionskonventionen“ (Raith 2016: 205f.) auszugehen, durch die bei der Rezeption gewissermaßen vorprogrammierte Deutungs- und Orientierungsmuster aktiviert werden (vgl. ebd.). Und diese sind sicherlich nicht für den gesamten westeuropäischen Kulturkreis gleich. Gemeinsamkeiten in den Rezeptionsmustern liegen auch keinesfalls nur bei national definierten Gruppen vor, sondern bei verschiedenen (religiös, sozial oder kulturell definierten) Gruppen verschiedener Größe, die auf einen kollektiven Wissensfundus zurückgreifen können, durch den bei der Rezeption neuer Inhalte Sinn und Bedeutung gestiftet werden können, auch wenn diese Muster gegebenenfalls konkurrierend oder widersprüchlich sind (vgl. Altmayer 2006: 52f.). Festzuhalten bleibt demnach, dass bei der Auseinandersetzung mit Text-Bild-Kombinationen neben individuellen auch kulturell geprägte Deutungsmuster zum Tragen kommen.

Aus neuropsychologischer Sicht kann Bildverstehen als Normalisierungsprozess verstanden werden, bei dem die Bildbetrachtenden versuchen, Ambiguitäten des Gesehenen zu reduzieren (vgl. Weidenmann 1988: 118). Im Sinne eines Ökonomieprinzips wird angestrebt, den Normalisierungsaufwand möglichst gering zu halten; d.h., ein Bild wird nur so lange betrachtet, bis die Betrachtenden meinen, den Inhalt erfasst zu haben (vgl. Dammann-Thedens; Michalek 2012: 134).

Beeinflusst wird der Rezeptionsprozess darüber hinaus vom Vorwissen der Rezipient*innen, was beispielsweise Weltwissen bezüglich des Themas und der auf dem Bild dargestellten Situation sowie der gesellschaftlichen, politischen und historischen Zusammenhänge und Wissen über ikonische und symbolische Zeichen einschließt (vgl. Biechle 2006: 21).

Insgesamt wird deutlich, dass die Wahrnehmung von Text-Bild-Kombinationen mit hohen kognitiven Anforderungen an die Rezipient*innen verbunden ist, die Vorwissen und individuell sowie kulturell geprägte Rezeptionsstrategien heranziehen, um dem Wahrgenommenen einen Sinn zuschreiben zu können. Unbekanntes, Widersprüchliches und Fremdes, dem man vor allem in einem fremden Land

begegnen kann, werden nach Möglichkeit im Zuge des Rezeptionsprozesses normalisiert und homogenisiert, wie sich auch am Datenmaterial unserer Studie zeigt (vgl. Abschnitt 6).

Zunächst steht jedoch die Frage im Vordergrund, wie sich Text-Bild-Kombinationen im Alltag darstellen, besonders in dem von uns betrachteten Ausschnitt einer deutschen Innenstadt.

4 *Linguistic Landscaping* als Zugang zu multiplen literalen Praktiken

Bei der Beschreibung der Text-Bild-Kombinationen im öffentlichen Raum wird auf den Ansatz der *linguistic landscape* zurückgegriffen. Unter einer *linguistic landscape* versteht man die Gesamtheit der Zeichen in einer öffentlichen Umgebung, was nicht auf Schriftsprache und Symbole beschränkt ist, sondern in Anlehnung an multimodale Theorien auch Bilder, Graffiti und gegebenenfalls auch Geräusche einschließt (vgl. Shohamy; Gorter 2009: 5). Diese alle können sowohl öffentlichen als auch privaten Ursprungs sein. Es handelt sich um

signs issued by public authorities (like governments, municipalities or public agencies), and those issued by individuals, associations or firms acting more or less autonomously in the limits of authorized regulations (Shohamy; Ben-Rafael; Barni 2010: XI).

Entsprechend sind mit diesen Zeichen im öffentlichen Raum unterschiedliche Absichten verbunden, beispielsweise die Vermittlung von ideologischen oder politischen Werten bzw. Botschaften oder auch werbende Zwecke (vgl. Shohamy; Gorter 2009: 5). Auch die Wahl einer Sprache ist von Bedeutung: Es geht nicht nur darum, die Rezipient*innen zu informieren, sondern mit der gewählten Sprache ist auch eine symbolische Bedeutung verbunden (vgl. Shohamy et al. 2010: XI), beispielsweise die Dominanz einer Mehrheitssprache, die Rolle von Minderheitensprachen oder der Einsatz des Englischen in der Werbung.

Die oben vorgestellten Einflüsse auf Rezeptionsprozesse, individuelle und kulturspezifische Deutungsmuster sowie Vorwissen mit ihren jeweils vielschichtigen Strukturen gelten auch für die Wahrnehmung der *linguistic landscape*. Das Verständnis eines Normalisierungsprozesses (vgl. Abschnitt 3) erklärt, wie fremde Elemente in bestehende Vorstellungen integriert werden, wobei Fremdes oder Widersprüchliches ausgeblendet oder uminterpretiert werden kann. In einer neuen Umgebung versuchen Menschen, Zeichen und ihre Bedeutung mit Bezug zu vertrauten Sprachen und Deutungsmustern zu verstehen, um die neue Umgebung zu erschließen (vgl. Shohamy; Gorter 2009: 4f.). Dabei greift auch das Ökonomieprinzip, durch das erklärbar wird, warum Dinge nur so lange betrachtet werden, bis sie einen Sinn ergeben. So ist auch zu verstehen, warum Menschen Elemente in der eigenen Umgebung nicht (bewusst) wahrnehmen, die sie tagtäglich sehen.

Einblick in die Wahrnehmung einer *linguistic landscape* unter Einbezug unterschiedlicher literaler Erfahrungen liefert die in Abschnitt 2 bereits erwähnte Studie von Juffermans; Coppoolse (2012). Hier wurde zunächst die *linguistic landscape* in einem Straßenzug eines gambischen Dorfs dokumentiert, wobei sich vor allem Plakate, Straßenschilder, Informationen, Aushänge etc. fanden. Aus ihnen wurden 23 Fotos von Elementen ausgewählt, die neben der dominierend verwendeten Sprache Englisch auch Arabisch, Chinesisch und die lokale Sprache Mandink enthielten. Andere in dem Dorf gesprochene Sprachen waren nicht repräsentiert (vgl. ebd.: 237). Diese Fotos wurden 20 Bewohner*innen des Dorfs vorgelegt, die über unterschiedliche literale Vorerfahrungen und Bildungsbiografien verfügten. In den begleitenden Interviews wurden jeweils zwei zentrale Fragen zu jedem Foto gestellt: „What does it tell you? How do you know?“ (ebd.: 240). Es zeigt sich, dass die Interviewpartner*innen zwölf unterschiedliche Dekodierungsstrategien verwenden (vgl. ebd.: 242):

- (1) Dekodierung der Buchstaben,
- (2) Lesen mit leichtem Zögern,
- (3) Buchstabieren einzelner Wörter,
- (4) Ausschließliches Lesen von Zahlen,
- (5) Wörter als Ganzes wiedererkennen,
- (6) Piktogramme und Logos erkennen,
- (7) Wiedererkennen einzelner Elemente über Textgestaltungsmerkmale,
- (8) Ein Schild als Ganzes wiedererkennen,
- (9) Ein Schild über den Hintergrund auf dem Foto wiedererkennen,
- (10) Raten,
- (11) Keine Interpretation, Antwort auf Nachfrage,
- (12) Keine Interpretation.

Die Autor*innen identifizieren verschiedene Einflussfaktoren auf die Wahl der Dekodierungsstrategie, nämlich Alphabetisierung, Bildungsgrad, Geschlecht, Alter sowie individuelle Präferenzen bei der Dekodierung (vgl. ebd.: 244). An diese Erkenntnisse knüpft die im Folgenden vorgestellte Studie an.

5 Die Wahrnehmung der *linguistic landscape* in einer deutschen Innenstadt: Vorstellung der Studie

Die Wahrnehmung einer *linguistic landscape* ist auch Gegenstand der vorliegenden empirischen Studie, nämlich die Rezeption von Elementen aus einer deutschen Innenstadt durch neu zugewanderte Menschen. In diesem Abschnitt wird die Fragestellung präzisiert und das Forschungsdesign vorgestellt.

5.1 Fragestellung

Aus den dargestellten theoretischen Überlegungen sowie dem zuvor skizzierten Erkenntnisinteresse (vgl. Abschnitt 1) ergibt sich die zentrale Fragestellung, wie Menschen, die erst seit kurzer Zeit in Deutschland leben, Text-Bild-Kombinationen in einer deutschen Stadt, in diesem Fall in Bielefeld, wahrnehmen. Die erste Aufgabe ist dabei die Beschreibung eines Ausschnitts der *linguistic landscape*. Hier werden beispielsweise die Wahl der Sprachen, der Anteil von Schriftsprache sowie die Verbindung von Schriftsprache und Bildern betrachtet. Im Anschluss daran werden den Untersuchungspartnern die ausgewählten Ausschnitte vorgelegt, um mit Hilfe von Interviews Hinweise zur Beantwortung der folgenden Teilfragen zu eruieren:

- (1) Welche Strategien wählen die Untersuchungspartner*innen bei der Betrachtung der gezeigten Ausschnitte?
- (2) Welche Einflüsse auf ihr Vorgehen werden dabei erkennbar?

Im Interpretationsprozess sollen schließlich auf Grundlage dieser Daten Aussagen über die Wahrnehmungsprozesse und die entsprechenden Einflüsse getroffen werden, um daraus im weiteren Verlauf u.a. erste Implikationen für die Gestaltung von DaF- und DaZ-Unterricht abzuleiten.

5.2 Forschungsdesign

Die Vorstellung des Forschungsdesigns umfasst den Aufbau der Studie, die Vorstellung der Untersuchungspartner*innen, die Datengenerierung sowie die Datenaufbereitung und -interpretation in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss; Corbin 1996).

Aufbau der Studie

Als beispielhaften Ausschnitt aus einer sprachlichen Umgebung wurde die Fußgängerzone der Bielefelder Innenstadt gewählt, die vergleichbar mit den Einkaufsstraßen in anderen Großstädten ist. Die erste Phase der Studie hatte eine möglichst umfassende fotografische Dokumentation von schriftsprachlichen Elementen in einem begrenzten Abschnitt der Innenstadt, beispielsweise von Straßenschildern, Hinweisschildern, Schaufenstern, Informationsschildern, Aufklebern und Plakaten, zum Ziel.

Die aus 184 Fotos bestehende Sammlung wurde gesichtet und in folgende Kategorien gruppiert:

- Informierende Elemente
 - des Einzelhandels,
 - der Kommune;

- werbende Elemente des Einzelhandels;
- Veranstaltungsankündigungen.

Aus jeder Kategorie wurden Fotos ausgewählt, sodass am Ende ein Korpus von elf verschiedenen Fotos vorlag. Eine starke quantitative Eingrenzung war dringend nötig, um eine bewältigbare Aufgabe zu stellen und die Untersuchungspartner*innen nicht zu überfordern. Die Auswahlkriterien für die einzelnen Fotos waren die Repräsentativität für das, was in der *linguistic landscape* vorzufinden war, die Passung zur Zielsetzung der Untersuchung, d.h. der Fokus auf Text-Bild-Kombinationen sowie die Eignung für den Sprachstand der Untersuchungspartner*innen, der zum Zeitpunkt der Erhebung bei A1.1² lag, sodass sehr textlastige Elemente (vgl. z.B. Abb. 2) nicht aufgenommen wurden. Die ausgewählten Fotos bildeten die Grundlage für die weitere Datengenerierung.

Die Arbeit mit Fotos wird in Anlehnung an Coulmas (2009: 22) als „de-contextualized and re-contextualized element[s] of a linguistic landscape“ verstanden, d.h., das Fotografieren löst die Elemente aus dem Kontext und die Beschreibungen und Interpretationen der Untersuchungspartner*innen ordnen sie wieder in einen (neuen) Kontext ein. Dies fand im Rahmen von Interviews mit drei aus Syrien stammenden Deutschlernenden statt, die zum Zeitpunkt der Untersuchung einen Einstiegskurs Deutsch besuchten.

Untersuchungspartner

Die Teilnehmer*innen dieses Kurses waren zu Beginn der Studie Anfang Dezember 2015 seit ca. drei bis fünf Monaten in Deutschland. Aus diesem Kurs wurden drei männliche Kursteilnehmer ausgewählt, die sich freiwillig zur Teilnahme bereit erklärten. Neben der Freiwilligkeit waren weitere Bedingungen, dass die Untersuchungspartner aus demselben Land stammten und dieselbe Sprache als eine ihrer Erstsprachen sprachen. Darüber hinaus wurden Lernende mit unterschiedlich ausgeprägten Kenntnissen der lateinischen Schrift und unterschiedlich guten Englischkenntnissen ausgesucht. Letzteres war deshalb von Interesse, da Englisch in der dokumentierten *linguistic landscape* einen großen Raum einnimmt (vgl. Abschnitt 6.1). So wurden folgende Untersuchungspartner ausgewählt (vgl. Tab. 1):

² Die Niveaueingabe richtet sich nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Trim; North; Coste 2000).

Tab. 1: Vorstellung der Untersuchungspartner.

	Alter	Her- kunfts- land	Ge- schlecht	Beruf	Sprachkenntnisse ³
U 1	45– 50 Jahre	Syrien	Männlich	Arzt	L1: Arabisch; geringe Englischkenntnisse (6 J.)
U 2	30– 35 Jahre	Syrien	Männlich	Soziologe	L1: Kurdisch, Arabisch auf erstsprachlichem Niveau; keine Englischkenntnisse (0 J.), geringe Französisch- kenntnisse (12 J.)
U 3	20– 25 Jahre	Syrien	Männlich	Student (Chemie)	L1: Arabisch; gute Englischkenntnisse (12 J.) und geringe Französischkenntnisse (6 J.)

Da die Kursleiterinnen gleichzeitig dem Forschungsteam angehörten, war es wichtig, die Teilnahme an der Studie nicht mit Vorteilen im Kurs bzw. die Nicht-Teilnahme mit entsprechenden Nachteilen zu belegen. Diesbezüglich waren günstige Voraussetzungen gegeben, weil die Kursteilnahme nicht mit Prüfungen, Bewertungen oder sonstigen möglichen Sanktionen in Verbindung stand. Darüber hinaus wurden vorab die Rollen besprochen und die Datenerhebung so gestaltet, dass die Interviewsituation räumlich und personell von der Unterrichtssituation getrennt wurde. Die Kursleiterinnen öffneten daher zwar den Zugang zum Feld, die Interviewdurchführung übernahm aber ein anderes Mitglied des Forschungsteams. Zudem fanden die Interviews nicht im Kursraum statt, wohl aber im selben Gebäude, das den Untersuchungspartnern vertraut war.

Datengenerierung

Bei den Interviews handelt es sich um leitfadengestützte Interviews mit den einzelnen Untersuchungspartnern, in denen der Interviewerin eine Sprachmittlerin zur Seite stand. Die Sprachmittlung von Englisch auf Arabisch und von Arabisch auf Englisch übernahm eine aus dem Libanon stammende Studentin.⁴ Die Intervie-

³ Angegeben entsprechend der jeweiligen Selbstbeschreibung und in Kontaktjahren zu einer Sprache in Schule oder Universität.

⁴ Die Sprachmittlung fand auf Englisch und Arabisch statt, da die Sprachmittlerin selbst erst seit kurzer Zeit in Deutschland lebte und zum Zeitpunkt der Untersuchung noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse hatte, um sicher in dieser Sprache vermitteln zu können.

werin wie auch die Sprachmittlerin waren den Untersuchungspartnern zuvor nicht bekannt. Vor jedem Einzelinterview fand eine Aufklärung über die Inhalte der Studie, den Ablauf und die Rahmenbedingungen statt. Weiterhin erfolgte die Zusage der Anonymität. Die Einverständniserklärung lag auf Arabisch vor. Nach diesem Vorgespräch wurde den Untersuchungspartnern eine Gruppe von dreimal drei und einmal zwei Fotos vorgelegt, aus denen sie zunächst das auswählen sollten, das sie am meisten anspricht. Die Leitfragen für das Interview lauteten:

- Why did you choose this photo?
- What do you see in the photo?
- What does it tell you? How do you know?
- What do you think of the photo/of the message?

Je nach Verlauf des Interviews wurden Zwischenfragen gestellt, insbesondere dann, wenn die Untersuchungspartner nicht selbstständig auf die schriftsprachlichen Elemente eingingen. Eine häufige Zwischenfrage lautete daher: What about the writing?

Datenaufbereitung und -interpretation

Datengrundlage waren drei Interviews mit unterschiedlicher Länge (zwischen ca. 30 und 50 Minuten). Die Gespräche fanden auf Englisch und Arabisch mit gelegentlichen deutschen Einschüben statt. Die Datenaufbereitung erfolgte durch das Programm EXMARaLDA nach der Konvention GAT2 (vgl. z.B. Selting et al. 2009). Die transkribierten Daten wurden anschließend von einer arabisch- und deutschsprachigen Übersetzerin mit den Audioaufzeichnungen abgeglichen, um Ungenauigkeiten in der Sprachmittlung zu identifizieren und auszugleichen.

Die Dateninterpretation erfolgte in Anlehnung an die Grounded Theory nach Strauss; Corbin (1996). Im ersten Schritt wurden die Daten offen kodiert, wobei Ereignisse mit Codes versehen wurden, die sich möglichst nah am Datenmaterial orientieren. Leitend waren hierbei die Verfahren der generativen Fragen sowie des ständigen Vergleichs. Codes, die das gleiche Phänomen betreffen, wurden anschließend zu Kategorien zusammengefasst, wobei das Abstraktionsniveau erhöht wurde. Im Arbeitsschritt des axialen Kodierens wurden Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt, z.B. die Suche nach Ursachen und Konsequenzen eines Phänomens. Beim selektiven Kodieren folgte die Suche nach diesen Verbindungen auf einem höheren Abstraktionsniveau, das u.a. die Zuspitzung der Ergebnisse auf eine Kernkategorie zur Folge hatte (vgl. Demirkaya 2014: 224f.). Genutzt wurde hierfür der Kodierrahmen nach Strauss; Corbin (1996: 78, Strübing 2014: 24–28).

6 Die Wahrnehmung der *linguistic landscape* in einer deutschen Innenstadt: Ergebnisdarstellung

Angelehnt an die Chronologie der Untersuchung wird in diesem Abschnitt zunächst ein kurzer Überblick über die *linguistic landscape* vor Ort (Abschnitt 6.1) gegeben, bevor die Ergebnisse der Interviewstudie aufgezeigt werden. Hier folgen zunächst die Kriterien, nach denen die Untersuchungspartner die Fotos auswählen (Abschnitt 6.2), was Aufschluss darüber gibt, was ihnen auf den ersten Blick ins Auge fällt. In Abschnitt 6.3 werden drei identifizierte Rezeptionsstrategien vorgestellt, die die Untersuchungspartner bei der Betrachtung der Text-Bild-Kombinationen einsetzen. Darüber hinaus wird gezeigt, wodurch die Strategiewahl beeinflusst wird. Das Kapitel schließt mit einer Darstellung von Prozessen des Verstehens bzw. Nicht-Verstehens der Text-Bild-Kombinationen (Abschnitt 6.4).

Es ist vorwegzunehmen, dass die Ergebnisse beim derzeitigen Stand des Projekts lediglich als Tendenzen zu verstehen sind, da nach drei Interviews noch keine theoretische Sättigung erreicht werden konnte. Die Reichweite der Ergebnisse wird in Abschnitt 7 diskutiert.

6.1 Überblick über die *linguistic landscape*

Im ersten Schritt der Datengenerierung wurden drei Straßenzüge in der Fußgängerzone der Bielefelder Innenstadt möglichst vollständig fotografisch dokumentiert und anschließend analysiert.⁵ Dabei fällt deutlich auf, dass die Mehrzahl der aufgenommenen Ausschnitte der Kategorie der werbenden Elemente des Einzelhandels zuzuordnen war, während Veranstaltungsankündigungen weniger häufig zu finden waren und rein informierende Elemente wie Informationen zur Mülltrennung oder zur Videoüberwachung vergleichsweise selten vorkamen. Insgesamt sind kurze Textelemente vorherrschend.

Weiterhin lässt sich als Spezifikum der Ausschnitte der *linguistic landscape* festhalten, dass die fotografische Dokumentation der *linguistic landscape* zur Vorweihnachtszeit stattfand. Dementsprechend finden sich auf Werbeflächen des Einzelhandels vermehrt Weihnachtssymbole (z.B. Weihnachtskugeln, Nikolausmützen, Sterne), mit denen auf laufende Rabattaktionen hingewiesen wird oder die als Schaufensterdekoration dienen.

Auffällig ist außerdem die dominierende Rolle des Englischen, das mit symbolischer Funktion in der Werbung eingesetzt und in einer informierenden Funktion als Übersetzung einer deutschsprachigen Information angeboten wird. Typisch für die symbolische Verwendung des Englischen ist die in Werbeslogans, wobei davon auszugehen ist, dass nicht alle Rezipient*innen die wörtliche Bedeutung verstehen

⁵ Rechtlich war dabei § 59 des Urheberrechts bindend, der vorgibt, an öffentlichen Plätzen nur solche Werke zu dokumentieren, „die sich bleibend an öffentlichen Wegen, Straßen oder Plätzen befinden“. Dazu zählen unter bestimmten Bedingungen auch Schaufenster und Plakatwerbungen (Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/urhg/>) (Zugriff: 1.8.2017).

(vgl. z.B. Abb. 1). Ein Beispiel für die informierende Funktion ist ein Hinweis zum Ladendiebstahl in Abb. 2. In dieser Funktion sind neben deutschen und englischen auch französische Elemente im Bereich des Bahnhofs zu finden. Minderheitensprachen sind deutlich seltener vertreten und finden sich vor allem an Restaurants oder Imbissen, die internationale Speisen anbieten (vgl. z.B. Abb. 3) sowie auf einer Ankündigung zu einer Veranstaltung (Abb. 4). Während sich die Speisekarten an verschiedene Rezipient*innen richten, die unabhängig von entsprechenden Sprachkenntnissen vermutlich mit den Gerichten vertraut sind oder sie aufgrund der bebilderten Darstellung kennenlernen möchten, richtet sich Abb. 4 gezielt an Menschen mit türkischen Sprachkenntnissen, sodass die Sprachkenntnisse gewissermaßen als Filter für die Auswahl der Adressat*innen dienen.



Abb. 1: Schaufenster „Gift Card“.



Abb. 2: Information über Videoüberwachung.



Abb. 3: Aufsteller mit Speiseangebot eines türkischen Restaurants.



Abb. 4: Plakat der Türkischen Arbeiterpartei.

6.2 Kriterien für die Auswahl von Fotos

Das Untersuchungsdesign war so ausgerichtet, dass den Untersuchungspartnern zunächst Gruppen von Fotos vorgelegt wurden, aus denen sie eines auswählten, über das sie sprechen wollten. Sie wurden befragt, warum sie genau dieses Foto ausgewählt haben. Diese Auswahlkriterien könnten ein Indikator dafür sein, welche Text-Bild-Kombinationen den Untersuchungspartnern auch im Alltag eher ins Auge fallen und Hinweise über die Gründe dafür liefern. Allerdings ist hier sicher auch der Einfluss der Datengenerierungssituation zu bedenken, durch die weitere spezifische Auswahlkriterien hinzukommen, beispielsweise das Bedürfnis, über das ausgewählte Bild kommunizieren zu können.

Kriterium „Ästhetik“

Bei dem Auswahlkriterium Ästhetik entscheidet das subjektive Gefallen eines Bildes über die Auswahl. Es werden insbesondere Attribute wie z.B. schön, neu oder lebhaft verwendet. So beschreibt Untersuchungspartner 1⁶ ein Plakat der Türki-

⁶ Im folgenden Abschnitt der Ergebnisdarstellung werden die Abkürzungen U1, U2 und U3 für die jeweiligen Untersuchungspartner verwendet.

schen Arbeiterpartei (Abb. 4) als schön und eindrucksvoll. Die Sprachmittlerin erläutert: „he says it_s beautiful“ (I1: 77).⁷ Auch U2 reagiert auf die Frage, wieso genau dieses Foto (Abb. 5) ausgewählt wurde, mit dem Verweis auf die ästhetische Erscheinung des Bildes bzw. des abgebildeten Gegenstandes, indem er das dargestellte Plakat als neu und schön bezeichnet: „he says that the it looks like it_s still new that it_s still a new sign“ (I2: 75f). Darüber hinaus wird ein Foto (Abb. 6) ausgewählt, auf dem in einem Schaufenster „schöne“ Kleidung zu sehen ist. U3 verweist in diesem Zusammenhang auf den guten Geschmack des Ladeninhabers (vgl. I3: 197ff.).



Abb. 5: Aufsteller mit Werbung für frischen Kaffee.

⁷ Alle aus den Transkripten der Interviews stammenden Zitate werden in folgendem Format belegt: I für Interview, 1/2/3 für die Nummer des Interviews und die Zeilenangabe.



Abb. 6: Schaufenster „#ImPerfect“.

Kriterium „Relevanz und Aussagekraft“

Ein weiteres zentrales Kriterium ist das der Relevanz und Aussagekraft eines Bildes. Dabei geht es den Untersuchungspartnern darum, Fotos auszuwählen, die eine größtmögliche Bedeutsamkeit, aber auch Klarheit haben. So erklärt U1: „there is a lot (being said) in the picture↓“ (I1: 53f.) (Abb. 4). Dieses Kriterium wurde auch angelegt, um Text-Bild-Kombinationen auszuschließen, nämlich dann, wenn diese als nicht interessant und bedeutsam wahrgenommen wurden (z.B. I3: 79f.).

Insgesamt werden eher Bilder gewählt, die klar, einfach und ansprechend sind (z.B. I2: 95f., I3: 87f.), was das oben angeführte Ökonomieprinzip aufgreift (vgl. Abschnitt 3).

Kriterium „Bezug zur eigenen Biografie und zu eigenen Erfahrungen“

Während die ersten zwei Kriterien der Ästhetik und der Relevanz/Aussagekraft vergleichsweise universell erscheinen, ist dies beim dritten Auswahlkriterium anders. Hier gewinnen die in Abschnitt 3 dargestellten kulturellen und individuellen Deutungsmuster an Bedeutung, wenn Bilder aufgrund ihres Bezugs zur eigenen Biografie und zu eigenen Erfahrungen ausgewählt werden. Belege für diese Vorgehensweise liegen bei allen drei Untersuchungspartnern vor, aber besonders bei U1 findet dieses Kriterium verstärkt Anwendung. Themen, die dabei eine Rolle spielen, sind vor allem Bezüge zur eigenen Kultur und zur Geschichte des Heimatlan-

des. Bei der Betrachtung von Abb. 4, einem Plakat der Türkischen Arbeiterpartei, sagt er – in den Worten der Sprachmittlerin:

erm so this picture has people in it and a sense of community↑ that there are many people and a lot of things happening↑ also carrying the flag↑ erm and he also referred to how it is erm () of home↓ in syria (there are/that is) also people (.) coming together and holding like a community picture↓ there is a lot (being said) in the picture↓ uh unity strength↓. (I1: 49ff.)

Die auf dem Bild zu sehende Kombination aus Flagge, Händen und vage zu erkennenden Personen löst bei ihm die Assoziation von Gemeinschaft, Versammlung, „a lot of things happening“ und die aktuelle Situation in der syrischen Heimat aus. Auch nennt er die Begriffe Einheit und Stärke. Im weiteren Verlauf des Interviews thematisiert U1 nicht nur die Situation im Heimatland, sondern auch seine aktuelle Situation in Deutschland als Migrant und Geflüchteter (ebd.: 57ff.). Ein zentrales Thema dabei ist Hoffnung, die er ebenfalls in dem Foto sieht. Auch U3 stellt einen Bezug zur syrischen Geschichte her: „oke_y (.) he says that this talks about the history from forty years↑ [ago]“ (I3: 41f.).

Bezüge zu eigenen Erfahrungen und zu Vertrautem finden sich auch bei anderen Fotos, beispielsweise bei der Werbung für einen türkischen Imbiss, auf der U3 ein Gericht wiedererkennt, das ihm vertraut ist („we have this food also“ (I2: 192f.)) oder bei einem Plakat, das Akrobatik und Sport zeigt, was ihn anspricht („because i like sports“ (I3: 205)).

Kriterium „Vermeidung von Festlegung“

Ein weiteres Auswahlkriterium, das einerseits Fremdheit ausdrückt und andererseits durch die Erhebungssituation ausgelöst sein könnte, ist die Vermeidung von Festlegung und von Begründungen. Dieses Auswahlkriterium ist typisch für U3, der die Auswahl meist mit Scherzen zu umgehen versucht.

Als der Untersuchungspartner ein Foto auswählen soll, fragt er: „can i pick can i just talk about them without picking one↑“ (I3: 148f.). Damit möchte er über alle Bilder sprechen, ohne sich für eines zu entscheiden und damit eine Festlegung vermeiden. Hierfür kann es verschiedene Gründe geben, beispielsweise dass er global über alle Fotos sprechen möchte, wie es insgesamt im Interviewverlauf den Anschein hat oder auch, dass er vermeiden möchte, über ein Bild nicht genug zu sagen zu haben oder dass er manche Fotos nicht genauer besprechen möchte. Hier scheint wieder das Kriterium der Relevanz zu greifen, aber auch das der Ästhetik, wenn z.B. Abb. 7 ihn nicht anspricht und er es nicht besprechen möchte: „erm so picture number five (U3: fünf) uh does not appeal to him him↑ or attract him↑“ (I3: 94ff.).



Abb. 7: Plakat mit Werbung für eine Diskothek.

6.3 Drei zentrale Rezeptionsstrategien und Einflussfaktoren auf die Wahl der Strategie

Bei den oben dargestellten Kriterien fällt auf, dass sich die Auswahlkriterien bei allen Untersuchungspartnern ausschließlich auf die Bildebene beziehen, nicht aber auf den Text oder auf die Text-Bild-Verbindung. Diese vier Kriterien wurden von allen Untersuchungspartnern an der einen oder anderen Stelle der Datenerhebung bei ihrer Auswahl angewandt. Das zentrale Ergebnis unserer Dateninterpretation bildet aber die Erkenntnis, dass sich drei zentrale Strategien unterscheiden lassen, mit denen die Untersuchungspartner die Text-Bild-Kombinationen rezipieren. Alle Untersuchungspartner greifen zumindest teilweise auf diese Strategien zurück, aber jeder von ihnen hat eine Präferenz für eine der Vorgehensweisen, die dann bevorzugt zur Anwendung kommt. Dabei handelt es sich um drei Strategien, die im Folgenden näher beschrieben werden:

- (1) Reine Bildbetrachtung,
- (2) Bildbetrachtung mit Integration einzelner Wörter,
- (3) Integriertes Text-Bild-Verstehen.

Strategie 1: Reine Bildbetrachtung

Die erste identifizierte Strategie ist dadurch gekennzeichnet, dass Schriftelemente auf den ausgewählten Fotos zunächst nicht beachtet werden und bildliche Elemente im Fokus stehen. Diese Strategie wird vorrangig von U1 angewendet. Bilder werden holistisch wahrgenommen, wobei die Reaktionen auf Farben und einzelne Bildelemente auf ein assoziatives Vorgehen schließen lassen, beispielsweise bei Abb. 7: „it says pain because of the red↑“ (I1: 87f.), wo die rote Farbe mit Schmerz in Verbindung gebracht wird. Typisch für diese holistische, assoziative Reaktion auf Bilder sind eine gewisse Schnelligkeit bei der Bildauswahl und bei den Antworten auf die Interviewfragen sowie ein hoher Redeanteil ohne längere Pausen oder auffälliges Zögern (z.B. ebd.: 46ff.).

Schriftelemente werden zunächst nicht beachtet. Auf die Frage, ob U1 die Schriftelemente aufgefallen seien, wird durch die Sprachmittlerin erläutert: „he doesn_t look at the uh the writing as much as the picture↓“ (ebd.: 74f.). Weiterhin ist es charakteristisch für diese Strategie, dass die Schrift dem Gesamteindruck des Bildes untergeordnet ist. Zunächst wird aus dem Bild eine erste Bedeutung abgeleitet, bevor die Schrift überhaupt beachtet wird:

so he says erm at first he does not eh look to the words as much as he looks at the whole picture [...] and the words are something else that comes after but it_s not the first (.) what gives him the first impression↓. (ebd.: 149ff.)⁸

Ein Betrachten oder Lesen der Schrift findet unter Anwendung dieser Strategie erst auf Nachfrage im Interview, ob die Schrift auch beachtet oder gelesen werde, statt: „not until you_re telling him to read it then he is reading it↓“ (ebd.: 153f.).

Diese Strategie geht einher mit der oben genannten assoziativen Herangehensweise und einem hohen Maß an Emotionalität, mit der auf Bilder reagiert wird. Ein solcher Zugang ist eher dann anzunehmen, wenn eine Person auch prinzipiell bereit ist, diese Emotionalität in einer fremden Umgebung mit unbekanntem Gesprächspartner*innen zum Ausdruck zu bringen.

Bezeichnend für diese Vorgehensweise ist die Reaktion von U1 auf das Plakat der Türkischen Arbeiterpartei, das er im Kontext mit seiner eigenen Lebensgeschichte als Geflüchteter als ausdrucksstärker empfindet: „this is a more expressive photo for him specifically for erm his life situation now as a migrant and refugee ↑“ (ebd.: 57ff.). Gemeint ist das dominante Bildelement einer Menschenmenge, die eine Flagge trägt (vgl. ebd.: 49f.). U3 geht sogar so weit, es konkret auf die syrische Geschichte zu beziehen, besonders auf die Zeit der Putsche 1966 und 1970: „he says that this talks about the history↑ from forty years [ago]↑“ (I3: 41f.).

⁸ Sinngemäß: „Er sagt, er schaue nicht so viel auf die Schrift wie auf die Bilder. Die Schrift ist etwas, das später kommt und nicht das, was ihm den ersten Eindruck vermittelt.“

Beachtenswert ist, dass U1 derjenige Untersuchungspartner ist, der seine Englischkenntnisse als „gering“ beschreibt, seit Kurzem erst Deutsch lernt und auch keine andere Sprache beherrscht, die die lateinische Schrift nutzt. Daher ist es in seinem Fall naheliegend, dass er weniger auf die Schrift zurückgreift als diejenigen Untersuchungspartner, die über bessere Englischkenntnisse und mehr Erfahrungen mit der lateinischen Schrift verfügen. Schließlich ist Englisch eine dominierende Sprache auf den Fotos. Dieser Zusammenhang wird sich im Folgenden noch zeigen.

Strategie 2: Bildbetrachtung mit Integration einzelner Wörter

Die zweite identifizierte Strategie, die verstärkt von U2 angewendet wird, ist die Betrachtung der Bildelemente bei gleichzeitiger Integration einzelner Wörter, ohne dass der Text linear-sequentiell gelesen wird. Einzelne Wörter werden auf Deutsch vorgelesen oder verwendet: „he says isn_t that a becher↑“ (I2: 44).

Englische Wörter auf Plakaten etc. werden hingegen häufig zumindest teilweise auf Deutsch übersetzt, wie beispielsweise bei dem Werbeslogan „refresh your day“ (Abb. 5), der zu „frisch your day“ (ebd.: 58) wird, ebenso wie das Wort „new“, das als „neu“ vorgelesen wird („he reads it in german it says neu“ (ebd.: 200)). Obwohl der Untersuchungspartner angibt, keine Englischkenntnisse aufzuweisen, zeigt sich, dass er zumindest über grundlegende rezeptive Fertigkeiten verfügt und Wörter versteht. Das Deutsche, das er seit Kurzem lernt, bindet er bereits ein. So erklärt sich, dass ein Verstehen auf der Wortebene erkennbar ist, weil komplexere Einheiten eine größere Herausforderung darstellen würden.

Es zeigt sich, dass trotz der Integration einzelner Wörter Schrift und Bild oftmals nicht in einen Gesamtzusammenhang eingeordnet werden, sodass die Bedeutung unklar bleibt. Kennzeichnend für die Strategie sind die Beschreibung einzelner Bildelemente und die Wiedergabe vereinzelter Wörter, ohne dass eine Gesamtinterpretation erkennbar ist. Entsprechend ist eine große Unsicherheit beobachtbar, beispielsweise wenn er ein Schaufenster als solches erkennt, aber insgesamt die Aussage nur schwer einordnen kann oder wenn er in Abb. 5 eine Nikolausmütze als einen Fisch identifiziert (vgl. Abschnitt 6.4) und dies nicht mit dem Rest des Bildes in Einklang zu bringen ist (vgl. I2: 41). Daher werden einzelne Bildausschnitte für die Sinnbildung herangezogen, wie etwa ein Prozentzeichen für einen Schlussverkauf (vgl. ebd.: 115f.) (Abb. 1).

Strategie 3: Integriertes Text-Bild-Verstehen

Unter Anwendung der dritten Strategie, die im Zuge der Dateninterpretation als integriertes Text-Bild-Verstehen bezeichnet wurde, werden sowohl bildliche als auch schriftliche Elemente in die Interpretation einbezogen. Typischerweise wird diese Strategie von U3 angewendet. Dabei erfolgt eine Kombination aus Text und Bild relativ automatisch. Ein lautes Lesen der Wörter zeigt sich nur vereinzelt: U3 glaubt, ein Symbol für Weihnachten zu erkennen: „(arabisch) christmas“ (I3: 105).

Die Sprachmittlern erläutert: „he says there is another sign for christmas“ (ebd.: 105f.). Weiterhin wird bei Anwendung der Strategie 3 ein Zusammenhang von Schriftzügen und bildlichen Elementen hergestellt, wie das Beispiel einer Rabattaktion in Form eines Herzens zur Weihnachtszeit an einem Schaufenster zeigt, das mit dem Valentinstag in Verbindung gebracht wird: „only that it is erm a clothing shop with a sale and somethings for the valentine_s day (.) the day for lovers“ (ebd.: 116ff.) (Abb. 1).

Kennzeichnend für diese Strategie ist, dass gleich auf einer abstrakteren Ebene über die Bedeutung der Text-Bild-Kombinationen gesprochen wird. So schmunzelt U3 darüber, dass eine Rabattaktion schon Ende des vergangenen Jahres, wenige Wochen vor dem Interview, abgelaufen war: „he says that that hehe the sale finished ehm last year“ (ebd.: 191f.). Hier liegt eine integrierte Beschreibung mit einer Interpretation des Gesamtbildes vor.

Die Wahl dieser Strategie steht in einem engen Zusammenhang mit den sehr guten Englischkenntnissen von U3. Die Geläufigkeit englischer Wörter führt dazu, dass diese teilweise laut gelesen und die Bedeutung der Wörter in die Beschreibung und Interpretation des Gesamtbildes einbezogen werden. Gleichzeitig fällt auf, dass sich U3 besonders auf die schriftlichen Elemente in englischer Sprache konzentriert, sodass die Vermutung naheliegt, dass er vorhandene deutsche Textelemente zugunsten der englischen ausblendet bzw. sie zumindest in den Hintergrund rücken. Die englischsprachigen Textelemente nehmen in der Interpretation auch deutlich mehr Raum als die Bildelemente ein.

6.4 Aspekte des (Nicht-)Verstehens von Text-Bild-Kombinationen

Die angeführten Strategien, so unterschiedlich sie auch sind, führen alle auf unterschiedliche Weise zu einem Erfolg, indem entweder Assoziationen ausgelöst werden, die ein Gesamtbild entstehen lassen, der Weg zum Verstehen über einzelne Elemente erfolgt oder die englischsprachigen Elemente verstanden werden. Neben Momenten des Verstehens kommt es im Laufe der Erhebungssituation bei allen Untersuchungspartnern auch zum Nicht-Verstehen. Die Verläufe des Verstehens und Nicht-Verstehens, den Umgang der Untersuchungspartner damit sowie den Aspekt der Fremdheit und Vertrautheit beim Text-Bild-Verstehen werden im folgenden Abschnitt beleuchtet.

Mögliche Verläufe des (Nicht-)Verstehens

Enthalten Bilder international verwendete Symbole, so werden diese häufig sofort erkannt: „internet the wifi is clear the signal“ (I2: 92f.). Hierbei bezieht sich der Untersuchungspartner auf ein Symbol mit der Überschrift: *Bei uns haben Sie wlan!*, welches sich außen vor einem Geschäft befindet (Abb. 8).



Abb. 8: Informationen zu WLAN, Steuern und Zahlungsmöglichkeiten.

Das Verstehen wird ebenfalls erleichtert durch eine klare und eindeutige Kombination von Text und Bild, so sorgen z.B. das Wort *Circus* und abgebildete turnende Akrobaten für die Zuordnung des Plakates zu einem Zirkus (vgl. I3: 205ff.) (Abb. 9).



Abb. 9: Plakat mit Werbung für den Zirkus FlicFlac.

Kombinationen aus Bild und Wort können auch zu vermeintlichem Verstehen führen, wie das Beispiel einer Speisekarte für ein türkisches Restaurant zeigt. So glaubt U2 zu verstehen, dass Menüs mit verschiedenen Fleischsorten kombinierbar seien („he understood in german like you can have this with this kind of meat or this kind of meat“ (I2: 198f.)), was aber dort nicht erkennbar ist.

In einer weiteren Situation wird der Text in die eigene Bildinterpretation eines Plakates, welches für eine Veranstaltung in einer Diskothek wirbt (Abb. 7), aufgenommen. Nachdem die Bedeutung des auf dem Plakat vorhandenen Ausdrucks „back to the roots“ erklärt wurde, integriert der Untersuchungspartner den Ausdruck in seine Bildinterpretation, indem er sinngemäß schlussfolgert: Egal, wie weit man fortgehe, man kehre immer zu seinen Wurzeln zurück (vgl. I1: 106ff.).

Auch zeigt sich, dass der Text eine untergeordnete Rolle spielt oder gar ausgeblendet wird, wenn das Bildverstehen deutlich im Vordergrund steht und starke Assoziationen hervorruft. Dies zeigt folgendes Beispiel, in dem das bereits zuvor erwähnte Bild der Türkischen Arbeiterpartei den Untersuchungspartner persönlich stark anspricht (Abb. 4):

yeah it(.) uh points to excitement(-) [...] it also points to uh unity (that_s it) (I: oke hm what do you see in the PHOto↑) uh he says it is not so clear↑ but it looks uh like it is a revolution↓ uh(-) like they are holding a flag↓(-)[...] (I: erm . what about the writing↑) he does not understand that text [...] oke_y (.) he says that this talks about the HIStory↑ from forty years↑(-) [...] yeah that the youth come together to carry the flag oke it is like a revolution or against an an enemy↓ or that they are united for some cause (-) oke↑. (I3: 30ff.)⁹

Hier fällt keinem Untersuchungspartner auf, dass die Sprache auf dem Plakat weder Deutsch noch Englisch, sondern Türkisch ist. Das Bild scheint eine ausreichende Aussagekraft zu haben, um zu einer Interpretation zu gelangen. Die fremde Sprache wird ausgeblendet.

Umgang mit Nicht-Verstehen

Werden Teile eines Bildes nicht erkannt bzw. nicht verstanden, finden sich bei U1, aber auch bei U3, vornehmlich eine Fokussierung auf bekannte/verständliche bildliche Elemente und eine freie assoziative Interpretation des Geschehenen. U2 hingegen reagiert auf das Nicht-Verstehen der Bilder oftmals mit Frustration, Irritation und Unsicherheit, was er auch verbalisiert. Bei der Betrachtung eines Bildes (Abb. 1) beobachtet U2 eine Reflexion von Lichtern in einem Schaufenster. Diese für U2 nicht einzuordnende Beobachtung führt zu einer Explizierung des Nicht-Verstehens: „so he says [...] it_s like a reflection what is this in the top↑ is it a reflection↑ that is what it_s not clear for him“ (I2: 133ff.). Auch finden sich als Reaktion auf das Nicht-Verstehen immer wieder Nachfragen und Rückversicherungen, wie z.B. die Frage nach dem Namen eines Kleidungsgeschäfts (vgl. I3: 122) oder nach der Bedeutung eines konkreten Bildelements, das er in diesem Fall als Fisch zu erkennen glaubt: „isn_t that a fish or it looks like a fish“ (I2: 41) (Abb. 5).

Aspekt der Fremdheit/Vertrautheit

Im Zuge der Interviews waren auch immer wieder Aspekte von Fremdheit oder Vertrautheit erkennbar. Fremdheit kann Irritation und Unverständnis hervorrufen. So wird z.B. bei der Betrachtung eines Bildes, das ein Schaufenster eines Kleidungsgeschäfts zeigt, Selbstverständliches in Frage gestellt (Abb. 1). Obwohl der Untersuchungspartner Ausschnitte wie Schaufensterpuppen oder Rabattaktionen erkennt (das Vertraute), erscheint das Bild im Gesamtzusammenhang fremd und er

⁹ Sinngemäß: „Das Bild verweist auf Aufregung. Es verweist auch auf Einheit. (I: Was siehst du auf dem Foto?) Er sagt, es sei nicht so klar, aber es sehe aus wie eine Revolution, als hielten sie eine Flagge. (I: Was ist mit der Schrift?) Er versteht den Text nicht. Er sagt, es gehe um die Geschichte von vor 40 Jahren, dass die Jugend zusammenkomme und die Flagge trage. Es sieht aus wie eine Revolution oder etwas gegen einen Feind. Oder, dass sie aus irgendeinem Grund vereint sind.“

ist sich nicht mehr sicher: „[it] is not clear and (he says) erm what is the point of it could be a clothes shop“ (I2: 172f.). In einem anderen Beispiel wird die bereits erwähnte Nikolausmütze als Fisch interpretiert (Abb. 5), was dazu führt, dass das Bild nicht mehr mit dem Text (Werbung für frischen Kaffee) zu vereinbaren ist und für Irritation sorgt.

Ein Beispiel für den Aspekt der Vertrautheit stellt die Übertragbarkeit eines Bildinhaltes auf die eigene Situation oder die syrische Geschichte dar. Das Plakat der Türkischen Arbeiterpartei (Abb. 4) wird dabei von zwei Untersuchungspartnern sofort ausgewählt und sowohl auf die syrische Situation heute als auch vor 40 Jahren bezogen. Ein weiterer Aspekt stellt die „fremde Vertrautheit“ dar, da von einem Untersuchungspartner das Speisenangebot eines türkischen Restaurants zunächst als unbekannt beschrieben wird („he doesn_t know what the meals are“ (ebd.: 189f.)), dann aber angemerkt wird: „we have this food also“ (ebd.: 192f.).

7 Diskussion der Ergebnisse und Implikationen für den Unterricht

Die Interpretation des vorliegenden Datenmaterials zeigt, dass die sprachliche Umgebung bei den Untersuchungspartnern vielfältige Reaktionen auslösen und Erinnerungen hervorrufen kann. Verstanden wird die Umgebung aber nur begrenzt, wie vor allem der letzte Teil der Ergebnisdarstellung zeigt. Bei der Betrachtung der Text-Bild-Kombinationen wählen die drei Untersuchungspartner jeweils unterschiedliche Strategien, deren Wahl von individuellen Präferenzen, von den Sprachkenntnissen im Englischen und Deutschen sowie vom Bildmaterial selbst abhängen. Außerdem ist ein unterschiedlicher Umgang mit dem Verstehen und Nicht-Verstehen von Text-Bild-Kombinationen zu erkennen, die von Frustration über freie Assoziationen bis hin zur Erschließung über einzelne Elemente reicht.

Damit sind einige der von Juffermans; Coppoolse (2012: 242) identifizierten Strategien auch hier erkennbar. So zeigt sich beim Verstehen von Logos und Piktogrammen, was sich in unserem Material im sofortigen Wiedererkennen des WLAN-Symbols wiederfindet. Darüber hinaus findet sich auch das Dekodieren von Schriftsprache, vom Lesen einzelner Wörter über zögerliches Lesen bis hin zum schnellen Erfassen komplexer sprachlicher Einheiten. Gleichzeitig sind deutliche Unterschiede festzustellen. Besonders bei U2 tritt der Fall auf, dass Bilder auch auf Nachfrage nicht interpretiert werden. In diesen Fällen liegt meist eine Irritation vor, die für den Untersuchungspartner nicht aufzulösen ist, beispielsweise der vermeintliche Fisch in der Kaffeewerbung oder die Reflexion der Beleuchtung, die die Qualität des Fotos beeinträchtigt. Statt des Ratens (Strategie 10 in der zitierten Studie) ist in dem vorliegenden Datenmaterial eher ein freies Assoziieren zu finden, was eventuell mit einer unterschiedlichen Aufgabenstellung zusammenhängen kann, die weniger auf korrektes Verstehen, sondern auf eine individuelle Interpretation abzielt.

Neben den Sprachkenntnissen und literalen Erfahrungen der Untersuchungspartner scheint auch das Bildmaterial selbst einen entscheidenden Einfluss auf die Strategiewahl zu haben. So ist zu vermuten, dass bei Bildmaterial, das starke individuelle Assoziationen hervorruft, der Text gegenüber den Bildern in den Hintergrund rückt. Logos und Piktogramme führen ebenso dazu, dass Bedeutung erschlossen und der Text zunächst nicht wahrgenommen wird. Hier greift das in Abschnitt 3 diskutierte Ökonomieprinzip des Normalisierungsprozesses, demzufolge ein Objekt nur so lange betrachtet wird, bis eine Bedeutung erschlossen werden kann. Damit geht auch einher, dass eher einfache Fotos ausgewählt und komplexe Fotos (z.B. Abb. 10) nicht weitergehend beachtet werden.



Abb. 10: Plakate vor dem Hinweis auf Räumungsverkauf.

Irritationen, die so nicht erwartet wurden, wie die Reflexion im Bild oder die fehlinterpretierte Nikolausmütze, führten in einzelnen Fällen dazu, dass Bild-Texte-Elemente nicht zielführend interpretiert werden konnten.

Auch wenn im Datenmaterial deutliche Tendenzen bei der Vorgehensweise der Untersuchungspartner erkennbar sind und vor allem die Komplexität der Rezeptionsstrategien und -prozesse deutlich wird, sind diese ersten Ergebnisse doch mit Einschränkungen zu betrachten: Auf ihrer Grundlage können Aussagen über die Wahrnehmungsprozesse dieser drei aus Syrien stammenden Untersuchungspartner bei der Auseinandersetzung mit ausgewählten Fotos aus der Bielefelder Fußgängerzone getroffen werden. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass bei nur drei Untersuchungspartnern in der Dateninterpretation keine theoretische Sättigung erreicht werden kann. Die Zusammenarbeit mit weiteren Untersuchungs-

partner*innen mit ähnlichen sowie mit unterschiedlichen Voraussetzungen muss daher folgen.

Ein weiterer beachtenswerter Aspekt bezieht sich auf die im Datenmaterial vertretenen Anteile verschiedener Sprachen. Da in der beschriebenen Umgebung Englisch einen deutlich größeren Raum einnimmt als erwartet, werden die Englischkenntnisse der Untersuchungspartner zu einer entscheidenden Größe. Über den Umgang mit dem Deutschen können hingegen weniger belastbare Aussagen getroffen werden, da deutsche Sprachanteile, wenn sie denn enthalten waren, von den Untersuchungspartnern weniger berücksichtigt werden.

Die Aussagekraft der hier skizzierten Ergebnisse ist durch das Untersuchungsdesign begrenzt. Bezüglich der Datengenerierung lässt sich festhalten, dass sich diese in der Zusammenarbeit mit einer Sprachmittlerin als Herausforderung darstellte. Durch diese konnte zwar der Gesprächsverlauf deutlich natürlicher gestaltet werden als das mit einer Dolmetscherin, die eine gleichzeitige wörtliche Übersetzung vorgenommen hätte, der Fall gewesen wäre. Dadurch entstand der Nachteil, dass im Verlauf des Interviews zunehmend Zusammenfassungen von Aussagen vorgenommen wurden, die Sprachmittlerin selbst zwischen dem aus ihrer Sicht Wesentlichen und Unwesentlichen unterschied und stellenweise versuchte, eigene Interpretationen der Aussagen der Untersuchungspartner anzubieten. Daher war es notwendig, im Anschluss an die Datengenerierung eine Nachübersetzung durch unabhängige, aus Syrien stammende Personen mit Erstsprache Arabisch vornehmen zu lassen, wobei hier die Möglichkeit zu Rückfragen an die Untersuchungspartner nicht mehr bestand.

Dennoch zeigt sich an diesen Ergebnissen, wie unterschiedlich Text-Bild-Kombinationen wahrgenommen werden und dass sie in der Form, in der sie in der unmittelbaren Umgebung, aber auch in Lehrwerken und anderen Unterrichtsmaterialien, vorkommen, Auslöser starker Reaktionen und Assoziationen sein können. Für den Unterricht für neu zugewanderte Menschen bedeutet das, dass Lehrende bei der Auswahl von Bildern und Text-Bild-Kombinationen eine große Sensibilität für dieses breite Spektrum an Strategien und Reaktionen beweisen müssen. Außerdem erscheint es sinnvoll, Text-Bild-Kombinationen, denen Lernende im Alltag begegnen können, auch zum Unterrichtsgegenstand zu machen, um Entschlüsselungs- und Verstehenshilfen anzubieten und gegebenenfalls Erlebnisse von Frustration zu minimieren und das Verstehen im Alltag zu verbessern. Dabei ist zu beachten, dass nicht eine Strategie für jeden Lernenden und jede Situation geeignet sein kann. Auch erscheint die Konzentration auf Deutsch allein nicht als zielführend, da im Alltag das Englische als Brückensprache sowie als lingua franca verstehensförderlich sein kann.

8 Fazit

Die Orientierung in einer neuen Umgebung ist für zahlreiche Migrant*innen, die nach Deutschland kommen, in mehrfacher Hinsicht eine große Herausforderung. Die neue Umgebung unterscheidet sich oftmals in sozialer, kultureller und insbesondere sprachlicher Hinsicht von dem Vertrauten im Heimatland. Wie die Analyse der *linguistic landscape* der Bielefelder Innenstadt aufzeigt, dominieren im Alltag in diesem Ausschnitt einer Stadt neben deutschen auch englischsprachige Elemente, die insbesondere Deutschlernende ohne umfassende literale Vorerfahrung mit lateinischer Schrift und ohne gute Englischkenntnisse vor die Herausforderung stellt, gleichzeitig auch mit der Entschlüsselung einer weiteren Sprache konfrontiert zu sein.

Anliegen des hier vorgestellten Projektes war es, im Rahmen seiner Reichweite Erkenntnisse über den Umgang mit Text-Bild-Kombinationen einer deutschen *linguistic landscape* von kürzlich nach Deutschland zugewanderten Menschen zu gewinnen. Die Ergebnisse zeigen höchst individuelle Strategien im Umgang mit den Text-Bild-Kombinationen, die zu unterschiedlichen Prozessen und Ergebnissen der Wahrnehmung führen. Die Ergebnisse unterstreichen auch die schon 1996 von der New London Group formulierte Notwendigkeit, den (bis heute noch) kompetenzorientiert verstandenen Literacy-Begriff neu zu definieren und Literalität als mehrsprachige, multimodale, literale Praktiken zu verstehen, die hochgradig individuell sind (vgl. Abschnitt 2).

In der Studie kristallisierten sich drei verschiedene Rezeptionsstrategien heraus, die in unterschiedlichem Maße durch die eigene Biografie, vor allem aber durch Vorkenntnisse im Englischen und Deutschen beeinflusst sind (vgl. Abschnitt 6.3). Weiterhin finden sich Hinweise auf eine zum Teil extrem emotionale Wirkung der Bilder, z.B. Verknüpfungen mit der eigenen Biografie, Assoziationen, die beispielsweise durch Farben hervorgerufen werden oder auch verschiedene Möglichkeiten, eine Bedeutung zu generieren oder mit Nicht-Verstehen umzugehen. Bei dieser Studie mit drei aus Syrien stammenden Teilnehmern eines Einstiegskurses in Ostwestfalen, die alle über einen hohen Bildungsabschluss (Universitätszulassung, begonnenes bzw. abgeschlossenes Studium) verfügen, kristallisierte sich bereits eine große Vielfalt von Strategien, Vorgehensweisen und Einflüssen heraus. Bei einer Folgestudie, die einen größeren Ausschnitt der *linguistic landscape* beleuchtet und auch durch ein breiteres theoretisches Sampling in der Datengenerierung eine größere Reichweite aufweist, könnte diese Vielfalt bestätigt bzw. widerlegt und gegebenenfalls ausgeweitet werden. Hier bietet es sich an, weitere Untersuchungspartner*innen mit verschiedenen literalen Vorerfahrungen und aus verschiedenen Kulturkreisen zu befragen. In longitudinal angelegten Studien können Verläufe und/oder Veränderungen aufgezeigt werden, um zu untersuchen, ob und wie sich die Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse bei zunehmender Aufenthaltsdauer verändern. In Bezug auf den Einsatz von Bildern im Unterricht stellt die Ausweitung der Untersuchung der Wahrnehmung und Wirkung von didaktisierten Bildern

in Lehrwerken auf diese Zielgruppe sowie die Perspektive der Lehrenden auf die Unterrichtspraxis unter Einbezug der Multiliteracies ein weiteres Forschungsdesiderat dar.

In diesem ersten Teil der Studie hat sich uns ein bislang wenig erkundetes Feld eröffnet, das für Lernende von enormer Relevanz ist und es auch für Lehrende sein sollte und in dem noch ein großer Forschungsbedarf besteht.

Literatur

- Altmayer, Claus (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44–59.
- Babur, Ezel; Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Ballweg, Sandra; Stork, Antje (2009): Lernerpräferenzen zum Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht – Ergebnisse einer Befragung. In: *Fremdsprache und Hochschule* 81, 67–96.
- Biechele, Barbara (2006): Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen. In: *interculture journal* 5/1, 17–50.
- Blackledge, Adrian (2000): Power relations and the social construction of ‘literacy’ and ‘illiteracy’: the experience of Bangladeshi women in Birmingham. In: Martin-Jones, Marilyn; Jones, Kathryn (Hrsg.): *Multilingual Literacies. Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 55–70.
- Bundesagentur für Arbeit (2016): *Erfolgreiche Bilanz: BA finanziert Deutsch-Einstiegs-kurse für 220.000 Flüchtlinge*. Online: <https://www3.arbeitsagentur.de/web/content/DE/Detail/index.htm?dfContentId=L6019022DSTBAI806319> (Zugriff: 1.8.2017).
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: *Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte*. Online: <http://www.gesetze-im-internet.de/urhgb/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; Kalantzis, Mary; Kress, Gunther; Luke, Allan; Luke, Carmen; Michaels, Sarah; Nakata, Martin (1996): A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. In: *Harvard Educational Review* 66/1, 60–92.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2006): From Literacy to “Multiliteracies”. In: *English Studies in Africa* 49/1, 23–47.
- Coulmas, Florian (2009): Linguistic landscaping and the seed of the public sphere. In: Shohamy; Gorter (Hrsg.), 13–24.

- Dammann-Thedens, Katrin; Michalek, Magdalena (2012): Bildnarration im Fremdsprachenunterricht – Annäherung an das Bildverstehen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 129–142.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 213–227.
- Elsner, Daniela (2011): Developing multiliteracies, plurilingual awareness & critical thinking in the language classroom with multilingual virtual talkingbooks. In: *Encuentro* 20, 27–38.
- Elsner, Daniela; Helff, Sissy; Vielbrock, Britta (Hrsg.) (2013): *Films, Graphic Novels & Visuals. Developing Multiliteracies in Foreign Language Education – An Interdisciplinary Approach*. Zürich; Berlin: LIT.
- Hecke, Carola; Surkamp, Carola (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Hélot, Christine (2015): Introduction. In: Hélot, Christine; Snaddon, Raymonde; Daly, Nicola (Hrsg.): *Children's Literature in Multilingual Classrooms. From multiliteracy to multimodality*. London: Trentham Book, 8–16.
- Juffermans, Kasper; Coppoolse, Jannet (2012): How Literate, Low-Literate and Non-Literate Readers Read the Linguistic Landscape in a Gambian Village. In: Hélot, Christine; Barni, Monica; Janssens, Rudi; Bagna, Carla (Hrsg.): *Linguistic Landscape, Multilingualism and Social Chance*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 233–247.
- Michler, Christine; Reimann, Daniel (Hrsg.) (2016): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Nikolajeva, Maria (2003): Verbal and visual literacy: The role of picture books in the reading experience of young children. In: Hall, Nigel; Larson, Joanne; Marsh, Jackie (Hrsg.): *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: Sage, 235–248.
- O'Sullivan, Emer; Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Perry, Kristen H. (2012): What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. In: *Journal of Language & Literacy Education* 8/1, 50–71.
- Raith, Markus (2016): Sagt ein Bild mehr als tausend Worte? Die Rezeption von Text-Bild-Kommunikaten als spezifische Form des Sehleseverstehens. In: Michler; Reimann (Hrsg.), 203–227.

- Reimann, Daniel (2016): Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Michler; Reimann (Hrsg.), 19–33.
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdspracheunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Selimi, Naxhi (2013): *Familiäre und institutionelle Einflüsse auf die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder. Hintergründe – Befunde – Familienprofile*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Selting, Margarete; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhlmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 353–402.
- Shohamy, Elana; Gorter, Durk (2009): Introduction. In: Shohamy, Elana; Gorter, Durk (Hrsg.): *Linguistic Landscape. Expanding the Scenery*. New York: Routledge, 1–10.
- Shohamy, Elana; Ben-Rafaeli, Eliezer; Barni, Monica (2010): Introduction. In: Shohamy, Elana; Ben-Rafaeli, Eliezer; Barni, Monica (Hrsg.): *Linguistic Landscape in the City*. New York: Routledge, XI–XXVIII.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 457–472.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2000): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Weidenmann, Bernd (1988): *Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern*. Bern: Huber.

Funktionales grammatisches Wissen als Grundlage für die Rezeption wissenschaftlicher Texte

Olja Larrew (Frankfurt am Main)

1 Lesen im Studium – Anforderungen und didaktische Ansätze

1.1 Lesen als Konstruktionsprozess

Im Gegensatz zu der im Alltag häufig anzutreffenden Vorstellung, dass man beim Lesen einem Text Bedeutungen entnimmt, bildet das Lesen einen konstruktiven Prozess, bei dem der Leser individuelle Bedeutungskonstrukte entwickelt. In der Psychologie des Textverstehens wird der Text nicht als Träger von Bedeutungen, sondern als Grundlage für die Konstruktion bzw. Evaluation und Revision mentaler Modelle durch den Leser verstanden (vgl. Schnotz 2005, Strohner 2005). Der Leser wird dabei sowohl durch die aus dem Text entnommenen Informationen (externes Wissen), als auch durch das eigene Vorwissen (internes Wissen) angeleitet. Je näher die mentale Repräsentation des Lesers der des Autors ist, desto besser gelingt die Kommunikation, die mit Hilfe des Mediums Text stattfindet. Da das Vorwissen, die Erwartungen und Ziele der Leser in den meisten Fällen nicht deckungsgleich sind, können auch ihre Bedeutungskonstrukte beim Lesen eines Textes sehr unterschiedlich ausfallen. Es werden verschiedene Ebenen unterschieden, auf denen mentale Repräsentationen beim Lesen entstehen (Schnotz 2005: 225):

- die Oberflächenebene (die Textoberfläche),
- die propositionale Ebene (der semantische Gehalt),

- die Modellebene (das mentale Modell des beschriebenen Gegenstandes),
- die Kommunikationsebene (Repräsentation der Kommunikationssituation),
- die Genreebene (Textgenre).

1.2 Herausforderungen des Lesens im Studium

Wenn man das Lesen von Texten als einen Konstruktionsprozess begreift, dann ist das Lesen wissenschaftlicher Texte im Studium nicht lediglich ein Mittel zum Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen, sondern es setzt diese bereits voraus. Im Unterschied zur Lektüre der Unterhaltungsliteratur müssen Studierende bei der Arbeit mit wissenschaftlichen Texten besondere Anforderungen erfüllen: Sie müssen zum einen über entsprechendes inhaltliches und methodisches Grundlagenwissen in ihrem Fach verfügen. Zum anderen ist die Vertrautheit mit den Grundsätzen der wissenschaftlichen Kommunikation eine Voraussetzung dafür. So müssen Studierende mit der doppelten Struktur der Alltäglichen Wissenschaftssprache umgehen und spezifische Bedeutungen der alltäglichen Sprachmittel in der Wissenschaftssprache erkennen können (vgl. Ehlich 1995; 1999). Oder sie müssen die typischen Textroutinen (Feilke 2012) in wissenschaftlichen Texten wahrnehmen. Im Unterschied zu journalistischen oder literarischen Texten sind wissenschaftliche Texte stärker routiniert, d.h. sie verfügen viel häufiger über spezifische Routineausdrücke, die Genre-konstituierend sind und entsprechend komplexe Verstehensleistungen vom Leser fordern (ebd.: 6ff.). Die Rezeption wissenschaftlicher Texte setzt also u.a. Kompetenzen voraus, die erst im Laufe des Studiums entwickelt werden (zur Entwicklung literaler Kompetenzen im Studium vgl. Pohl 2007, Steinhoff 2007).

Sowohl die Praxiserfahrung als auch Untersuchungen zur Lesekompetenz von Studierenden zeigen, dass Lesen eine der zentralen Herausforderungen für Studierende bei der Bewältigung ihrer Studienaufgaben darstellt. Im Rahmen der Studie zur Schreibkompetenz an Hochschulen von Dittmann et al. (2003: 177) nannten Studierende unter den zehn bei ihnen am häufigsten auftretenden Problemen u.a. folgende:

- Forschungsliteratur zusammenfassen,
- Forschungsliteratur einordnen/bewerten,
- Inhalt der Forschungsliteratur verstehen.

Darüber hinaus fehlen Studierenden Strategien zum Lesen wissenschaftlicher Texte. So hat die auf Umfragen basierende Studie zum Leseverhalten von Germanistikstudierenden im Bachelor-Studium von Morstein; Preußner (2012) ergeben, dass Studierende der Germanistik zwar gern lesen, ihr Leseverhalten allerdings durch Schullektüre und Bestsellerlisten bestimmt ist. Auch beim Lesen von Fachtexten erwarten Studierende Verständlichkeit: „Zahlreiche Äußerungen deuten an, dass

Leseprozesse bei nicht sofort verständlichen Texten abgebrochen werden“ (Morstein et al. 2012: 139). Studierende lesen Fachtexte als Pflichtlektüre und sind dabei extrinsisch motiviert, positiv schätzen sie vor allem das Lesen der Unterhaltungsliteratur ein. Außerdem hat die Studie gezeigt, dass Studierende eher wenig lesen: für ihr Germanistikstudium nur ca. ein bis drei Tage in der Woche. Ein weiteres Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Studierende ein gering ausgeprägtes Bewusstsein für die eigenen Leseschwierigkeiten bzw. deren Gründe haben.

1.3 Herausforderungen des Lesens für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache

Für Studierende, die Deutsch als Fremdsprache erworben haben bzw. noch erwerben, kann das Lesen wissenschaftlicher Texte darüber hinaus noch mit weiteren Schwierigkeiten verbunden sein, da ihr sprachliches, kulturelles und Textsortenwissen mit dem der Muttersprachler in den meisten Fällen nicht deckungsgleich ist (Fabricius-Hansen 1999: 15; 2001: 9f.). Auch Interferenzen aus der Muttersprache können eine Rolle beim Lesen spielen. Beispielsweise stellte Fabricius-Hansen (1999) fest, dass Studierende mit Norwegisch als Muttersprache die für sie fremde Wortstellung des Deutschen wie die Objekt-Verb-Subjekt-Abfolge oder die Flexion beim Lesen übersehen und dass das bei ihnen zur Bildung falscher Hypothesen bei der Textrezeption führt. Ähnlich können auf der Wortebene die *false friends* die Verarbeitung von Wissen beim Lesen negativ beeinflussen (Finkbeiner 2005: 127f.). Ein weiterer Unterschied beim Lesen von Fachtexten durch Studierende, die das Deutsche als Fremd- bzw. Muttersprache erworben haben, kommt bei den Lesestrategien, die sie anwenden, zum Vorschein. Es wurde festgestellt, dass Studierende mit Deutsch als Fremdsprache beim Lesen tendenziell eher die datengeleiteten Verarbeitungsprozesse (*bottom up*) einsetzen, die mit einem größeren kognitiven und zeitlichen Aufwand verbunden sind und bei denen sie sich in erster Linie auf die Details auf der sprachlichen Oberfläche des Textes konzentrieren (vgl. Meireles 2005). Studierende mit Deutsch als Muttersprache setzen dagegen vielmehr inhaltsgeleitete und schemageleitete Verarbeitungsprozesse (*top-down*) beim Lesen ein, die allerdings ebenfalls zu falschen Hypothesen beim Lesen führen können (siehe dazu die Beispiele bei Finkbeiner 2005: 126).

1.4 Didaktische Ansätze zur Förderung der Lesekompetenz im Studium

Um Studierende mit Deutsch als Fremd- und Muttersprache bei der Arbeit mit Fachtexten im Studium zu unterstützen, werden verschiedene Strategien und Vorgehensweisen für die Gestaltung des Leseprozesses empfohlen. Sie reichen von Empfehlungen zur Vor- und Nachbereitung des Lesens über Anleitungen zur Erstellung von Exzerpten und zur Steuerung der Lesegeschwindigkeit bis hin zu Tipps zur Einbettung des Gelesenen in den eigenen Text (siehe dazu z.B. Kretschmer; Stary 1999, Franck; Stary 2013, Lange 2013, Koch 2015). Speziell in

Bezug auf Studierende mit Deutsch als Fremdsprache werden darüber hinaus die Besonderheiten des Lesens in der Fremdsprache hervorgehoben. So schlägt Meireles (2005: 309ff.) vor, Strategien des globalen Lesens (*top-down-Strategien*) bei Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache zu fördern. Nach Fabricius-Hansen (2001: 12) setzt die Fähigkeit, global zu lesen, allerdings die Fähigkeit voraus, präzise und detailliert zu lesen. Darum plädiert sie dafür, Lese-Heuristiken beim Lesen in der Fremdsprache Deutsch an die Strukturen der Zielsprache anzupassen. Wichtig sei dabei, dass man:

im Fremdsprachenunterricht – auf Universitäts- und Hochschulebene wie im schulischen Unterricht gezielt auf rezeptive Fragestellungen eingeht und es als didaktisches Ziel hat, unangemessene Verarbeitungsroutinen abzubauen. Dabei sollte das präzise, auf ein volles Verständnis [sic!] zielende Lesen vor dem globalen, eher orientierenden Lesen geübt werden; denn nur so wird die Effizienz in der Verarbeitung grammatischer Signale und komplexer lexikalischer Einheiten erreicht, die eine angemessene Kontrolle beim globalen Lesen ermöglicht. (ebd.)

Damit Studierende angemessene Lesestrategien im Deutschen entwickeln können, sollte man sie für die spezifischen bedeutungstragenden Strukturen des Deutschen beim Lesen sensibilisieren wie beispielsweise Wortstellung im Satz oder Flexion (ebd.).

2 Analyse grammatischer Phänomene als Hilfsmittel bei der Textrezeption

2.1 Theoretische Grundlagen

Der vorliegende Beitrag stellt den Ansatz vor, die Lesekompetenz von Studierenden in der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch durch die funktionale Analyse grammatischer Strukturen beim Lesen zu fördern. Grammatik macht beim Lesen zwar nur einen Teil des gesamten Inputs aus, steuert aber ebenfalls den Verstehens- und Verarbeitungsprozess:

Sie lenkt das Verstehen in präzise Bahnen der Konstruktion von Äußerungen, wie das nur mit Juxtaposition nicht möglich wäre. Sie erlaubt, Zusammenhänge zu fixieren, die nur mit pragmatischen, kontextuell orientierten Verfahren nicht verbindlich formulierbar wären, oder jedenfalls nur mit erheblich größerem Aufwand. Damit macht sie auf ihre Weise die Verständigung sicherer und oft auch ökonomischer. (Lötscher 2005: 44)

Der Ansatz wurde im Projekt „Zwischen den Sprachen“ an der Goethe-Universität Frankfurt am Main entwickelt, das für mehrsprachige Lehramtsstudierende zwischen 2010 und 2016 angeboten wurde und dessen Ziel darin bestand, die akademische Sprach- und Textkompetenz der Zielgruppe zu fördern (siehe dazu Larrew; Pitzler; Rodríguez Navarro 2014). Der Ansatz geht von der sprachlichen Ebene eines Textes aus und wurde zielgruppenübergreifend in Lehrveranstaltungen für Studierende mit Deutsch als Zweit-, Fremd- und Muttersprache eingesetzt. Insbesondere eignet er sich für die Arbeit mit Studierenden mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, da sie ihre Sprachkompetenz tendenziell als einen Entwicklungsprozess und häufig auch als defizitär wahrnehmen und nach Strategien und passenden Angeboten suchen, um sich sprachlich weiterzuentwickeln (siehe dazu z.B. Rüdiger 2003, zur Sprachkompetenz von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache siehe Larrew 2014).

Die theoretische Grundlage dieses Ansatzes bilden pragmatische Sprachtheorien, die die kommunikativen Funktionen von Sprache in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellen. Zentral sind dabei die Theorie der Funktionalen Pragmatik (Ehlich; Rehbein 1986, Ehlich 2007, für einen Überblick siehe z.B. Redder 2010: 9ff.) und das darauf aufbauende Konzept der Alltäglichen Wissenschaftssprache von Ehlich (1993; 1995). Nach der Funktionalen Pragmatik vollziehen Sprecher durch sprachliche Mittel Prozeduren, die Instrumente des zielgerichteten Handelns sind. Einerseits stellen diese Prozeduren mentale Handlungen des Sprechers dar und lösen andererseits mentale Prozesse beim Hörer aus. Wenn man vor diesem Hintergrund nach Ehlich (1995: 342) berücksichtigt, dass die Wissenschaftssprache eine Art „allgemeine Methodologie“ ist, d.h., dass sprachliche Mittel in der Wissenschaftssprache zum einen das Ergebnis und zum anderen das Instrument des wissenschaftlichen Handelns sind, dann liegt es nahe, die für die wissenschaftliche Kommunikation typischen Handlungsmuster, die auch für die Rezeption wissenschaftlicher Texte grundlegend sind, ausgehend von der Bedeutung der einzelnen grammatischen Phänomene in der Wissenschaftssprache zu erklären. Gerade für Studierende mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist dieses Vorgehensweise fruchtbar, denn sie setzt an ihrem problemorientierten Sprachbewusstsein und an ihrem Sprach-Lernprozess an, fördert die Sprachkompetenz in der Wissenschaftssprache und ermöglicht es, auch das Leseverhalten von Studierenden zielorientiert zu steuern.

2.2 Praxis-Beispiele

Im Folgenden werden Beispiele dafür angeführt, wie die funktionale Analyse grammatischer Formen beim Lesen wissenschaftlicher Texte im Unterricht eingesetzt werden kann.

Beispiel 1: Ausgehend von dem Gebrauch der ersten Position im Satz können Studierende für die globale und lokale Textkohärenz in wissenschaftlichen Texten sensibilisiert werden.

Notwendigkeit einer genauen Todeszeitpunktbestimmung nach
traditionellem islamischem Recht

Die Probleme, die sich aus der Konfrontation mit dem modernen ‚westlichen‘ Hirntodkonzept ergeben, reichen in ihren Wurzeln viel weiter zurück. Der Islam hat sich seit seiner Frühzeit sehr gründlich mit der Frage der Bestimmbarkeit des genauen Todeszeitpunkts auseinandergesetzt, denn nach Scharia-rechtlicher Auffassung ändern sich mit dem Tod zahlreiche Rechtsverhältnisse und die daraus resultierenden Verpflichtungen. So endet z.B. der Ehevertrag und die Wartezeit (*idda*) [...] der Witwe bricht an, d.h. innerhalb von vier Monaten und zehn Tagen darf sie nicht wieder heiraten, damit eine Schwangerschaft ausgeschlossen werden kann. Für das hochkomplizierte islamische Erbrecht ist es relevant zu wissen – insbesondere wenn zwei Leute im gleichen Zeitraum sterben –, wann das Vermögen wie aufgeteilt werden kann. [...] Eventuell ist auch ein Blutgeld (*diyya*) fällig [...] oder das entsprechend höhere Entgelt (*qisās*). [...] Eine genaue Bestimmung des Todeszeitpunkts ist auch deswegen geboten, weil der Tote zügig zu bestatten ist. (Krawietz 2001: 240)

Die Bearbeitung des angeführten Textabschnitts in Lehrveranstaltungen bestätigt immer wieder die am Anfang dieses Aufsatzes angeführten Thesen, dass Studierenden Strategien für die Arbeit mit wissenschaftlichen Texten fehlen und dass Leser bei der Textrezeption durch ihr eigenes Vorwissen gesteuert werden und individuelle Bedeutungskonstrukte herstellen. Wenn man Studierende darum bittet, das zentrale Problem des angeführten Abschnitts zu nennen, lösen sie diese Aufgabe sehr unterschiedlich. Als thematische Schwerpunkte werden dabei Themen genannt wie „Islamisches Recht“, „Todeszeitpunkt“ oder „Bestimmung des Todeszeitpunkts“, es werden Erläuterungen zu den rechtlichen Details geliefert oder die Verständlichkeit der Darstellung wird kommentiert. Auch wenn man Studierende explizit auf das in der Überschrift genannte Stichwort „Notwendigkeit“ hinweist, ist es für sie in vielen Fällen – insbesondere für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache – nicht sofort nachvollziehbar, dass an dieser Stelle der thematische Schwerpunkt für den angekündigten Text festgelegt wird.

In diesem Fall ist es hilfreich, Studierende auf die typische Funktion der ersten Position im Satz in wissenschaftlichen Texten hinzuweisen – auf andere Textstellen bzw. Aussagen im Text zu verweisen, z.B.:

- am Satzanfang wird auf das Thema eines Kapitels oder der gesamten Arbeit verwiesen oder
- am Satzanfang wird auf die vorangegangene Aussage verwiesen.

Für die sprachliche Gestaltung des oben angeführten Textbeispiels ergeben sich dabei folgende Erklärungen:

Notwendigkeit einer genauen Todeszeitpunktbestimmung nach
traditionellem islamischem Recht

Die Probleme, die sich aus der Konfrontation mit dem modernen ‚westlichen‘ Hirntodkonzept ergeben, reichen in ihren Wurzeln viel weiter zurück. Der Islam hat sich seit seiner Frühzeit sehr

[Thematischer Schwerpunkt: Verweis auf das Thema des Kapitels]

gründlich mit der Frage der Bestimmbarkeit des genauen Todeszeitpunkts auseinandergesetzt, denn nach Scharia-rechtlicher Auffassung ändern sich mit dem Tod zahlreiche Rechtsverhältnisse und die daraus resultierenden Verpflichtungen. So endet z.B. der

[Beispiel/Beleg: verweist auf die Aussage davor]

Ehevertrag und die Wartezeit (*idda*) [...] der Witwe bricht an, d.h. innerhalb von vier Monaten und zehn Tagen darf sie nicht wieder heiraten, damit eine Schwangerschaft ausgeschlossen werden kann. Für das hochkomplizierte islamische Erbrecht ist es relevant zu wissen –

[Thematischer Schwerpunkt: Verweis auf das Thema des Kapitels]

insbesondere wenn zwei Leute im gleichen Zeitraum sterben –, wann das Vermögen wie aufgeteilt werden kann. [...] Eventuell ist auch ein

[Beispiel/Beleg: verweist auf die Aussage davor]

Blutgeld (*diyya*) fällig [...] oder das entsprechend höhere Entgelt (*qiṣaṣ*). [...] Eine genaue Bestimmung des Todeszeitpunkts ist auch deswegen

[Thematischer Schwerpunkt: Verweis auf das Thema des Kapitels]

geboten, weil der Tote zügig zu bestatten ist. (Krawietz 2001: 240, Hervorhebungen O.L.)

Wenn man Studierende beim Lesen eines wissenschaftlichen Textes auf die verweisende Funktion des Satzanfangs aufmerksam macht, verdeutlicht man das Phänomen der globalen und lokalen Kohärenz bzw. des thematischen „roten Fadens“ als typisches Merkmal wissenschaftlicher Texte. Mit diesem Wissen können Studierende die logischen Zusammenhänge und die thematischen Schwerpunkte in wissenschaftlichen Texten sicherer beim Lesen identifizieren.

Darüber hinaus lässt sich mithilfe der ersten Position im Satz eine weitere Handlung erläutern und zwar die Verdeutlichung von Belegen, die die eigenen Aussagen stützen, wie es das folgende Textbeispiel verdeutlicht:

Wörter mit Derivationssuffixen lassen sich häufig auf eine zugrunde liegende Form zurückführen. So ist *Rechnung* aus *rechnen* entstanden, *Lieferung* aus *liefern*, *Dunkelheit* aus *dunkel* und *Einsamkeit* aus *einsam*. Einige

Wissenschaftler betrachten dies als rein historisches Faktum, das für die Sprachproduktion keinerlei Bedeutung mehr hat. Andere glauben, diese Wörter würden bei jeder Verwendung wieder neu zusammengesetzt. (Aitchison 1997: 167, Hervorhebungen im Original)

In diesem Textausschnitt trifft der Verfasser eine Aussage zu Derivationsuffixen, belegt sie mit Beispielen und führt anschließend zwei verschiedene Positionen aus der Forschung dazu an. Diese leitet er mit dem expliziten Verweis auf andere Autoren ein: „Einige Wissenschaftler betrachten dies ...“ und „Andere glauben ...“ Hier handelt es sich um eine andere Art des Verweises: Durch die Wortfolge knüpft der Verfasser am Satzanfang an die Aussage davor an und hebt dabei das für die wissenschaftliche Kommunikation typische Phänomen der Diskursivität hervor, mit dem Studierende in vielen Fällen erst vertraut gemacht werden müssen (vgl. Ehlich 1999, Schiedermaier 2014). Durch den Vergleich mit einer Umformulierung dieses Beispiels, bei der nur die Wortfolge in beiden Sätzen geändert wird, kann gezeigt werden, wie sich die kommunikative Wirkung der Aussagen durch die Wortfolge verändern lässt:

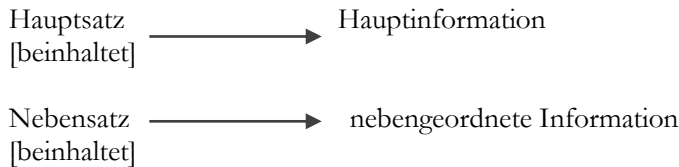
Wörter mit Derivationsuffixen lassen sich häufig auf eine zugrunde liegende Form zurückführen. So ist *Rechnung* aus *rechnen* entstanden, *Lieferung* aus *liefern*, *Dunkelheit* aus *dunkel* und *Einsamkeit* aus *einsam*. Dies betrachten einige Wissenschaftler als rein historisches Faktum, das für die Sprachproduktion keinerlei Bedeutung mehr hat.¹ Diese Wörter würden bei jeder Verwendung wieder neu zusammengesetzt, glauben andere. (umformuliert nach Aitchison 1997: 167)

In der Umformulierung rückt die inhaltliche Ausführung über die Merkmale der Derivationsuffixe in den Mittelpunkt der Darstellung. Die Gegenüberstellung verschiedener Forschungspositionen ist in diesem Fall weniger deutlich.

Beispiel 2: Satzstruktur (Haupt- und Nebensätze) als Instrument dafür, die unterschiedliche Gewichtung von Aussagen zu ermitteln

Wie oben bereits erwähnt wurde, haben Studierende beim Lesen wissenschaftlicher Texte häufig Schwierigkeiten damit, die Kernaussage eines Abschnittes zu identifizieren. In diesem Fall kann die Analyse der Satzstruktur als Hilfsmittel herangezogen werden und zwar die Funktion der Haupt- und Nebensätze, Aussagen unterschiedlich zu gewichten und Haupt- bzw. nebeneordnete Informationen zu unterscheiden:

¹ Z.B. Aronoff (1976).



Als:

Ergänzung, Erläuterung, Präzisierung, Begründung, Bedingung, Einschränkung
o.ä. der Aussage im Hauptsatz oder in einem anderen Nebensatz.

Wie sich die Satzstruktur-Analyse bei der Textrezeption einsetzen lässt, wird anhand des folgenden Textbeispiels erläutert:

Soviel über das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik nachgedacht und geschrieben wurde, so scharfsinnig die Gräben zwischen beiden ausgeleuchtet und immer wieder neue Brücken über diese hinweg vorgeschlagen wurden, so sehr überrascht doch eine Art ‚blinder Fleck‘, den diese Diskussion aufweist. Indem sie sich nahezu ausschließlich auf die Frage nach dem Modus der Transformation konzentriert, blendet sie ein Problem aus, mit dem dann auch die wissenschaftliche Fachdidaktik ihre „Abnehmer“ (etwa in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern) weitgehend allein lässt [...]. (Roth 2011: 156)

Bei der Aufgabe, die Kernaussage in diesem Textabschnitt zu identifizieren, werden Studierende gebeten, im ersten Schritt nur die Aussagen der Hauptsätze zu beachten. Dafür werden die Nebensätze zunächst ausgeblendet:

~~Soviel über das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik nachgedacht und geschrieben wurde, so scharfsinnig die Gräben zwischen beiden ausgeleuchtet und immer wieder neue Brücken über diese hinweg vorgeschlagen wurden, so sehr überrascht doch eine Art ‚blinder Fleck‘, den diese Diskussion aufweist. Indem sie sich nahezu ausschließlich auf die Frage nach dem Modus der Transformation konzentriert, blendet sie ein Problem aus, mit dem dann auch die wissenschaftliche Fachdidaktik ihre „Abnehmer“ (etwa in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern) weitgehend allein lässt: [...]~~ (ebd., alle Markierungen O.L.)

Dabei lassen sich folgende Aussagen als Hauptinformationen identifizieren:

Es gibt eine Art „blinden Fleck“, das überrascht. Sie blendet ein Problem aus.

Unklar ist an dieser Stelle, was mit dem „blinden Fleck“ gemeint wird und worauf sich „Sie“ in „Sie blendet ein Problem aus“ bezieht. Im zweiten Schritt werden

Antworten darauf gesucht, dafür werden Aussagen der Nebensätze im Text berücksichtigt:

~~Soviel über das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik nachgedacht und geschrieben wurde, so scharfsinnig die Gräben zwischen beiden ausgeleuchtet und immer wieder neue Brücken über diese hinweg vorgeschlagen wurden, so sehr überrascht doch eine Art ‚blinder Fleck‘, den diese Diskussion aufweist. Indem sie sich nahezu ausschließlich auf die Frage nach dem Modus der Transformation konzentriert, blendet sie ein Problem aus, mit dem dann auch die wissenschaftliche Fachdidaktik ihre „Abnehmer“ (etwa in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern) weitgehend allein lässt: [...] (ebd., alle Markierungen O.L.)~~

Nach diesem Arbeitsschritt lassen sich die aus den Hauptsätzen gewonnenen Aussagen folgendermaßen ergänzen: Es gibt eine Art „blinder Fleck“ in der Diskussion. Das überrascht. Die Diskussion konzentriert sich auf die Frage nach dem Modus der Transformation und blendet dadurch ein Problem aus. An dieser Stelle kann man fragen, warum der „blinde Fleck“ in der Diskussion überrascht und welches Problem dabei ausgeblendet wird – auch in diesem Fall wird im Text nach Aussagen in weiteren Nebensätzen gesucht, um die Frage zu beantworten:

~~Soviel über das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik nachgedacht und geschrieben wurde, so scharfsinnig die Gräben zwischen beiden ausgeleuchtet und immer wieder neue Brücken über diese hinweg vorgeschlagen wurden, so sehr überrascht doch eine Art ‚blinder Fleck‘, den diese Diskussion aufweist. Indem sie sich nahezu ausschließlich auf die Frage nach dem Modus der Transformation konzentriert, blendet sie ein Problem aus, mit dem dann auch die wissenschaftliche Fachdidaktik ihre „Abnehmer“ (etwa in der Ausbildung von Lehramtsanwärtern) weitgehend allein lässt: [...] (ebd., Hervorhebungen O.L.)~~

Auf diese Weise erarbeitet man schrittweise die folgende Zusammenfassung für den angeführten Textabschnitt: In der intensiv geführten Diskussion über das Verhältnis von Sprachwissenschaft und -didaktik fällt ein „blinder Fleck“ auf. Die Diskussion konzentriert sich auf die Frage nach dem Modus der Transformation und blendet ein Problem aus.

Durch die Berücksichtigung der Satzstruktur bzw. der Funktion der Haupt- und Nebensätze, Informationen zu gewichten und logische Hierarchien im Text herzustellen, lernen Studierende, die Absicht des Verfassers auch in komplexen Textstellen schrittweise nachvollziehen und anschließend mit eigenen Worten wiedergeben. Dieses Wissen können sie sowohl beim globalen als auch beim detaillierten Lesen einsetzen und es ist gerade beim detaillierten Lesen sinnvoll und hilfreich, da Studierende dabei in erster Linie auf die logischen Hierarchien im

Textaufbau achten, statt Sätze Wort nach Wort eventuell mit Hilfe eines Wörterbuchs zu übersetzen o.ä.

Die sprachliche Qualität auch publizierter wissenschaftlicher Texte fällt unterschiedlich aus (Kruse 2003: 99), daher ist es durchaus möglich, dass die funktionale Analyse der Haupt- und Nebensätze nicht in allen Fällen zur Lösung der Frage nach der Kernaussage eines Abschnitts führt. Insgesamt ist sie jedoch ein hilfreiches Instrument für Studierende, mit dem sie komplexe Textstellen bearbeiten können.

Beispiel 3: Sprachliche Mittel zur Herstellung der Diskursivität in einem wissenschaftlichen Text

Wichtig bei der Rezeption wissenschaftlicher Texte ist es außerdem, neben der Ebene der Wissensvermittlung die diskursive Ebene des Textes zu berücksichtigen, indem man auf eristische Strukturen achtet. Wie oben bereits erwähnt wurde, ist dies eine der größten Herausforderungen der Wissenschaftssprache für Studierende und muss geübt werden. (Ehlich 1999, Schiedermaier 2014) Die Diskursivität kann durch verschiedene sprachliche Mittel hergestellt werden, u.a. auch durch verschiedene grammatische Phänomene, z.B.:

Der Beginn von Foucaults eigentlichem Schaffen wird meist in die erste Hälfte der 1960er Jahre gelegt. (Raffinsøe; Gudmand-Høyer; Thanning 2011: 23, Hervorhebungen O.L.)

Im Gegensatz zu:

Der Beginn von Foucaults eigentlichem Schaffen liegt in der ersten Hälfte der 1960er Jahre. (umformuliert nach ebd., Hervorhebung O.L.)

Während im ersten Beispiel durch das Passiv signalisiert wird, dass die formulierte inhaltliche Aussage nicht auf ihren Verfasser, sondern auf andere Akteure – in diesem Fall Teilnehmer der Fachdiskussion – zurückzuführen ist, wird im zweiten Beispiel nur eine inhaltliche Aussage getroffen.

Ähnlich kann auch der Konjunktiv als eristische Struktur eingesetzt werden und dient der Unterscheidung zwischen den eigenen und fremden Aussagen – im folgenden Beispiel sogar im Rahmen eines Satzes:

Daraus schlussfolgerte die Forschergruppe (vgl. Demidow 1998: 147), dass der Aufbau eines adäquaten Schulwissens nur bei sinnvoller Verknüpfung zwischen erstsprachlichem und zweitsprachlichem Bedeutungsrahmen möglich ist, was bei zweisprachigen (bilingualen) Lernern gut erreichbar sei. (Engin 2009: 39, Hervorhebung O.L.)

Im Gegensatz zu:

Daraus schlussfolgerte die Forschergruppe (vgl. Demidow 1998: 147), dass der Aufbau eines adäquaten Schulwissens nur bei sinnvoller Ver-

knüpfung zwischen erstsprachlichem und zweitsprachlichem Bedeutungsrahmen möglich ist, was bei zweisprachigen (bilingualen) Lernern gut erreichbar ist. (umformuliert nach ebd., Hervorhebung O.L.)

Während es im ersten Beispiel erkennbar ist, dass die Aussage des letzten Nebensatzes nicht vom Verfasser dieses Textes stammt, sondern eine Wiedergabe aus Demidow (1998: 147) ist, ist das in der Umformulierung des Textbeispiels nicht erkennbar. Im umformulierten Beispiel ordnet der Leser die Aussage des letzten Nebensatzes der Verfasserin des Textes Engin (2009: 39) zu.

Darüber hinaus können grammatische Mittel das Handeln als methodische Grundlage der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung in wissenschaftlichen Texten zum Ausdruck bringen, wie im folgenden Beispiel:

Wenn der wissenschaftliche Fortschritt eng mit der Kritik verbunden ist, so ist letztere als ein notwendiges Merkmal der Wissenschaft anzusehen. (Paek 1993: 13, Hervorhebungen O.L.)

Im Gegensatz zu:

Wenn der wissenschaftliche Fortschritt eng mit der Kritik verbunden ist, so ist letztere ein notwendiges Merkmal der Wissenschaft. (umformuliert nach ebd., Hervorhebung O.L.)

In diesem Fall wird mit Hilfe der passivischen Konstruktion sein + zu + Infinitiv verdeutlicht, dass die vorgestellte Schlussfolgerung ein Ergebnis des Handelns der Verfasserin und nicht eine allgemeingültige Feststellung darstellt. An dieser Stelle wird außerdem ein methodischer Grundsatz bei der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung sichtbar, dass eine These erst dann als allgemeingültig gelten kann, wenn sie in der Forschungsgemeinschaft als solche angesehen wird.

Um wissenschaftliche Texte angemessen zu bearbeiten und einzuordnen ist das Wissen um diese Bedeutungen grammatischer Formen grundlegend wichtig.

Beispiel 4: Mithilfe der Verbindungswörter werden die logischen Zusammenhänge zwischen den Teilaussagen rekonstruiert

Leser neigen dazu, kleinere Informationsträger im Text wie beispielsweise Verbindungswörter beim Lesen zu übersehen. Daher sind auch Verbindungswörter ein hilfreiches Mittel bei der Rekonstruktion von Intentionen des Verfassers in einem Text. Dazu sei ein Beispiel angeführt für die Verwendung der Verbindungswörter *in dem* und *indem*, die in der gleichen kontextuellen Umgebung verschiedene Bedeutungszusammenhänge herstellen können, z.B.:

Roman Jakobson hat seine These in einem Experiment überprüft, indem er an Kindern und an Kranken verschiedene Formen der Sprachstörung untersuchte. (umformuliert nach Schwanitz 2002: 541, Hervorhebung O.L.)

Im Gegensatz zu:

Roman Jakobson hat seine These in einem Experiment überprüft, in dem er an Kindern und an Kranken verschiedene Formen der Sprachstörung untersuchte. (umformuliert nach ebd., Hervorhebung O.L.)

Diese gleichlautenden Verbindungswörter stellen verschiedene logische Zusammenhänge in den angeführten Aussagen her: Während im ersten Beispiel in dem durch „indem“ eingeleiteten Nebensatz die Art und Weise beschrieben wird, wie Roman Jakobson seine These überprüft, geht es im zweiten Beispiel um das Experiment. Hier wird in dem durch „in dem“ eingeleiteten Nebensatz erläutert, was er in dem genannten Experiment gemacht hat.

Wenn man Studierenden verdeutlicht, dass Verbindungswörter zentral für die Herstellung logischer Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aussagen sind, dann werden sie für den Umfang mit diesen sprachlichen Formen beim Lesen sensibilisiert und passen ihre Lesegewohnheiten entsprechend auch an.

2.3 Lehr-/Lernmaterial und didaktische Umsetzung

Umgesetzt werden kann der vorgestellte Ansatz in verschiedenen Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben oder Formulieren in der Wissenschaftssprache Deutsch, in denen die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Texten eine der Grundlagen bildet. Die grammatischen Phänomene – wie in den angeführten Beispielen – können zum einen in Form von Übungen, die auf das Lesen eines wissenschaftlichen Textes vorbereiten, vor dem Lesen eines Textes mit Studierenden diskutiert und geübt werden. Zum anderen können sie auch nach bzw. während des Lesens eines Textes thematisiert und eingesetzt werden, um spezifische Aufgaben zu lösen und beispielsweise Kernaussagen oder Positionen anderer Autoren in einem Text zu identifizieren.

Um die funktionale Analyse grammatischer Phänomene bei der Rezeption wissenschaftlicher Texte durchzuführen, wurden im Projekt „Zwischen den Sprachen“ Skripte und Arbeitsblätter entwickelt und eingesetzt, die sich zum einen auf die allgemeine Beschreibung der Funktionen grammatischer Phänomene im Deutschen (Granzow-Emden 2014, Hoffmann 2016) und zum anderen auf die vorhandenen Untersuchungen der Wissenschaftssprache (z.B. Graefen 1997, Steinhoff 2007, Redder 2009, Meißner 2014) stützen. Eine weitere Grundlage bildete die eigene Analyse des Gebrauchs grammatischer Phänomene in wissenschaftlichen Texten (Larrew i.V.). Als Materialgrundlage wurden dabei authentische Beispiele aus Texten herangezogen, die in verschiedenen Studiengängen von Studierenden bearbeitet werden und zum Teil zur Pflichtlektüre gehören.

3 Fazit und Ausblick

Der in diesem Beitrag vorgestellte Ansatz, bei der Rezeption wissenschaftlicher Texte eine funktionale Analyse grammatischer Phänomene als Hilfsmittel heranzuziehen, setzt an der Sprachkompetenz von Studierenden und zwar an ihrem Grammatikwissen an. Daher ist er insbesondere für Studierende mit Deutsch als Fremdsprache, die mit der allgemeinen Beschaffenheit der grammatischen Phänomene und mit dem gesteuerten Sprach- und Grammatikerwerb im Deutschen vertraut sind, aber auch für Studierende mit Deutsch als Zweit- und Muttersprache geeignet, die ihre Sprach- oder Grammatikkompetenz weiterentwickeln möchten. Durch die Beschäftigung mit den spezifischen Funktionen grammatischer Mittel in wissenschaftlichen Texten werden Studierende für die spezifischen Merkmale der wissenschaftlichen Kommunikation sensibilisiert und erwerben auf diesem Wege eine sprachliche und methodische Grundlage für die Textrezeption in der Wissenschaftssprache Deutsch. Studierende lernen sprachliche Formen als Instrumente kennen, mit denen sie ihren Leseprozess steuern können und entwickeln dabei Lesestrategien, die die wissenschaftssprachlichen Strukturen des Deutschen berücksichtigen und sowohl beim globalen als auch beim detaillierten Lesen eingesetzt werden können. Durch die Auseinandersetzung mit den Intentionen der Verfasser ausgehend vom Sprachgebrauch in ihren Texten lernen Studierende darüber hinaus Lesen als einen Konstruktionsprozess kennen, in dem sie ihr Sprachwissen als Steuerungsmittel einsetzen können.

Die Umsetzung des vorgestellten Ansatzes ist auf der Grundlage empirischer Analysen zur Grammatik der Wissenschaftssprache möglich (z.B. Graefen 1997, Redder 2001; 2009, Steinhoff 2007, Meißner 2014, für einen Überblick siehe bei Thielmann 2009: 28). Eine systematische Darstellung zum Gebrauch grammatischer Phänomene in der Wissenschaftssprache Deutsch, die in Form eines Lehrwerks zur Entwicklung literaler Kompetenzen von Studierenden auch beim Lesen eingesetzt werden kann, fehlt bislang. Einen Beitrag dazu wird eine Ausarbeitung des vorgestellten Projektmaterials leisten (Larrew i.V.).

Literatur

- Aitchison, Jean (1997): *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen: Niemeyer.
- Aronoff, Mark (1976): *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge: MIT Press.
- Blühdorn, Hardarik; Breindl, Eva; Waßner, Ulrich H. (Hrsg.) (2005): *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin; New York: de Gruyter.

- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin A.; Nennstiel, Christoph; Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich; Steets (Hrsg.), 155–185.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution: Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13–42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz L.; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin; New York: de Gruyter, 325–352.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *DaF* 26/1, 3–24.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.) (2003): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bände, Berlin; New York: de Gruyter.
- Engin, Havva (2009): Literalität und Mehrsprachigkeit. In: Engin, Hava; Olsen, Ralph: *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider, 33–44.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (1999): Grammatik und Verstehen. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, 15–30.
- Fabricius-Hansen, Cathrine (2001): *Texte in der Fremdsprache lesen und verstehen: Überlegungen zu einem vernachlässigten Thema*. Online: <http://folk.uio.no/cfhansen/cfhFfremdsprLesent01.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).
- Feilke, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hrsg.): *Schreib- und Textprozeduren. Erwerb, Förderung und didaktisch-mediale Modellierung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1–31.
- Finkbeiner, Claudia (2005): *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Franck, Norbert; Sary, Joachim (Hrsg.) (2013): *Die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens*. Paderborn: Schöningh.
- Graefen, Gabriele (1997): *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Granzow-Emden, Matthias (2014): *Deutsche Grammatik verstehen und Unterrichten*. Tübingen: Narr.

- Hoffmann, Ludger (2016): *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: ESV.
- Koch, Günther (2015): *Speed Reading fürs Studium*. Paderborn: Schöningh.
- Krawietz, Birgit (2001): Grundlagen und Grenzen einer Hirntodkonzeption im Islam. In: Schlich, Thomas; Wiesemann, Claudia (Hrsg.): *Hirntod. Zur Kulturgeschichte der Todesfeststellung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 239–256.
- Kretschmer, Horst; Stary, Joachim (1999): *Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Eine Arbeitshilfe für das sozial- und geisteswissenschaftliche Studium*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Kruse, Otto (2003): Schreiben lehren an der Hochschule. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.), 95–111.
- Lange, Ulrike (2013): *Fachtexte lesen – verstehen – wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.
- Larrew, Olja; Pitzler, Beate; Rodríguez Navarro, Barbara (2014): „Zwischen den Sprachen“: ein studienbegleitendes Programm für mehrsprachige Lehramtsstudierende an der Goethe-Universität Frankfurt. In: Knorr, Dagmar; Neumann, Ulla (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann, 169–195.
- Larrew, Olja (2014): Lernvoraussetzungen von Studierenden mit Deutsch als Zweitsprache. Praxiserfahrungen und didaktische Überlegungen. In: Bredel, Ursula; Ezhova-Herr, Irina; Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Zur Sprache.kom. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Göttingen: Universitätsverlag, 31–50.
- Larrew, Olja (i.V.): *Wissenschaftssprache Deutsch. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zum akademischen Schreiben*. Manuskript Goethe-Universität Frankfurt, Hochschule RheinMain.
- Lötscher, Andreas (2005): Die Formen der Sprache und die Prozesse des Verstehens. Textverstehen aus grammatischer Sicht. In: Blühdorn; Breindl; Waßner (Hrsg.), 19–45.
- Meireles, Selma M. (2005): Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers. In: Blühdorn; Breindl; Waßner (Hrsg.), 299–314.
- Meißner, Cordula (2014): *Figurative Verben in der allgemeinen Wissenschaftssprache des Deutschen: Eine Korpusanalyse*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morstein, Tanja; Preußner, Ulrike (2012): „Das Buch muss mich von der ersten Seite an fesseln, sonst lese ich es nicht“ – Das Leseverhalten von BA-Studierenden der Germanistik und seine Konsequenzen für die Kompetenzentwicklung. In: Preußner, Ulrike; Sennwald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzen an der Hochschule*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 119–142.

- Paek, Solja (1993): *Die sprachliche Form hypothetischen Denkens in der Wissenschaftssprache*. München: iudicum.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Raffinsøe, Sverre; Gudmand-Høyer, Marius; Thaning, Morten S. (2011): *Foucault. Studienhandbuch*, München: UTB.
- Redder, Angelika (2001): Modalverben in wissenschaftlicher Argumentation – Deutsch und Englisch im Vergleich. In: *Jahrbuch DaF* 27, 313–330.
- Redder, Angelika (2009): Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von *dabei* etc. in der Wissenschaftskommunikation. In: Ehrich, Veronika; Fortmann, Christian; Reich, Ingo; Reis, Marga (Hrsg.): *Koordination und Subordination im Deutschen*. Hamburg: Buske, 181–201.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008*. München: iudicum, 9–25.
- Roth, Kersten Sven (2011): Sprachwissenschaft, Sprachkritik und Sprachdidaktik. In: Schiewe, Jürgen (Hrsg.): *Sprachkritik und Sprachkultur*. Bremen: Hempen, 153–166.
- Rüdiger, Joana Angélica Portilho de Melo (2003): Wissenschaftssprachliche Erfahrungen von brasilianischen Studierenden beim Studium in Deutschland. In: Ehlich; Steets (Hrsg.), 325–346.
- Schiedermaier, Simone (2014) *Wissenschaftliches Schreiben als ein Schreiben auf zwei Ebenen – Überlegungen und Vorschläge aus der Vermittlungsperspektive*. Online: http://www.wissenschaftssprache.de/Texte/IDT_2013/Schiedermaier_IDT_2013.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Schnotz, Wolfgang (2005): Textverstehen aus psychologischer Sicht. In: Blühdorn; Breindl; Waßner (Hrsg.), 222–238.
- Schwanitz, Dietrich (2002): *Bildung. Alles, was man wissen muß*. München: Goldmann.
- Steinhoff, Thorsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Strohner, Hans (2005): Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht. In: Blühdorn; Breindl; Waßner (Hrsg.), 187–204.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.

„Dann musst du *eben* etwas dagegen tun!“ Spezifika mündlicher Hochschulkommunikation als Vermittlungsgegenstand für ausländische Studierende – aufgezeigt am Beispiel der Partikel *eben*

Coretta Storz (Chemnitz)

1 Vorbemerkungen

Partikeln wie *eben* gelten im Alltagsverständnis als Füllwörter ohne Funktion, die es zu vermeiden gilt. Schülerinnen und Schülern in Gymnasien wird dies in Stilübungen beispielsweise mit Hilfe des folgenden Merksatzes vermittelt: „Soll der Satz stilistisch gut sein, so darf man ihn nicht mit Füll- oder Flickwörtern aufblähen.“¹ Dennoch sind Partikeln hochfrequent. In einem neunzigminütigen Seminardiskurs aus der Literaturwissenschaft, der im Rahmen des Forschungsprojekts euroWiss²

¹ Der Merksatz ist Teil eines Arbeitsblattes, das auf der Webseite <http://deutschunddeutlich.de/> (Zugriff: 1.8.2017) in der Kategorie Stil- und Wortschatzübungen Gymnasiallehrkräften zum Kauf angeboten wird. Im Anschluss an den Merksatz wird eine Liste der Füll- und Flickwörter angeführt, die unter anderem den Ausdruck *eben* enthält.

² Das Forschungsprojekt euroWiss wurde von März 2011 bis März 2014 im Rahmen der Initiative „Deutsch Plus – Wissenschaft ist mehrsprachig“, gefördert von der VolkswagenStiftung, unter der Leitung von Prof. Dr. Angelika Redder durchgeführt. Projektbeteiligt waren die Universität Hamburg (Redder), die Technische Universität Chemnitz (Prof. Dr. Winfried Thielmann), die Università degli Studi di Bergamo (Prof. Dr. Dorothee Heller) und die Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Prof. Dr. Antonie Hornung). Ziel des Projektes war die Untersuchung wissensvermittelnder Hochschulkommunikation mit besonderem Augenmerk auf unterschiedlichen Verfahren der Ver-

aufgezeichnet und vollständig transkribiert wurde, kommt *eben* als Partikel beispielsweise 53-mal vor.

In der Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache insgesamt, aber auch im Kontext der sprachlichen Qualifizierung für ein Studium in Deutschland, spielen sie jedoch eine sehr geringe Rolle: So werden sie in vielen Lehrwerken gar nicht thematisiert oder in Form von Tabellen aufgelistet und mit kurzen Erklärungen versehen. *Eben* wird in derartigen Tabellen häufig als ein Ausdruck der Resignation beschrieben und anhand von Sätzen wie „Das Spiel ist eben verloren.“ vermittelt (z.B. Sander; Mautsch; Tremp Soares 2013: 43).

Diese Vermittlungsweise geht mit Ergebnissen der Partikelforschung einher, die die Ausdrucksklasse zu einem sprachwissenschaftlichen Forschungsgegenstand erhoben, umfassend in ihrer Gesamtheit beschrieben und von anderen Ausdrucksklassen abgegrenzt hat, bei der Bestimmung der Bedeutung einzelner Partikeln aber selten über eine Bedeutungsbeschreibung anhand konstruierter Beispielsätze hinausgegangen ist (vgl. u.a. Weydt 1979, Helbig 1988, Hentschel 1986).

Die Gültigkeit von Bedeutungsbestimmungen, die unter Ausschluss der sprachlichen Wirklichkeit vorgenommen wurden, hält der Konfrontation mit authentischem Material häufig nicht stand.

Grundlage meiner Analysen zur Partikel *eben* ist deswegen authentisches Material. Es handelt sich hierbei um Transkripte von Videoaufnahmen aus Lehrveranstaltungen an der TU Chemnitz, die im Rahmen des euroWiss-Forschungsprojekts erstellt wurden. Anhand dieses Materials untersucht der vorliegende Beitrag die Funktion der Partikel *eben* insbesondere im Hinblick auf ihren Status in der mündlichen Hochschulkommunikation und zeigt die sich daraus ergebende Schlussfolgerungen für die sprachliche Qualifizierung ausländischer Studierender auf.

2 *eben* in der Partikelforschung

Die Wortform *eben* lässt sich unterschiedlichen Ausdrucksklassen zuordnen: Sie kann als Adjektiv (Die Oberfläche ist eben), Temporaladverb (Ich bin eben erst gekommen.) und Gradpartikel (Ich meine eben den Mann, den du gestern getroffen hast.) auftreten. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ist *eben* in Äußerungen wie „Dann musst du eben etwas dagegen tun.“, also als sogenannte Abtönungspartikel oder Modalpartikel. Die Termini Modalpartikel und Abtönungspartikel werden gemeinhin als Synonyme verstanden (vgl. u.a. Weydt 1979, Diewald 2009, Zifonun; Hoffmann; Strecker 2011, Müller 2014), die eine Ausdrucksklasse bezeichnen, über deren formale Eigenschaften in der Literatur weit-

mittlung und Prozessierung wissenschaftlichen Wissens in der universitären Lehre, insbesondere in der mündlichen wissensvermittelnden Hochschulkommunikation, vgl. online: <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/daf/eurowiss.html> (Zugriff: 1.8.2017). Die Ergebnisse des Projektes werden u.a. in Redder; Heller; Thielmann (2014) und Hornung; Carobbio; Sorrentino (2014) zusammengetragen.

gehend Einigkeit herrscht,³ wohingegen eine Funktionsbeschreibung der Klasse insgesamt wie auch einzelner ihr zugehörigen Partikeln die Sprachwissenschaft vor große Herausforderungen stellt. So schreibt z.B. die IDS-Grammatik, dass sich die Funktion von Abtönungspartikeln „nur grob bestimmen“ (Zifonun et al. 2011: 59) ließe. Die Schwierigkeiten mit einer genauen Funktionsbestimmung von Abtönungspartikeln zeigen sich auch in der Literatur zur Partikel *eben*.

In vielen Veröffentlichungen werden die Bedeutungsvarianten der Partikel *eben* anhand von konstruierten Beispielsätzen gezeigt. So zum Beispiel im Lexikon deutscher Partikeln: „eben1: [...] Das Spiel ist eben verloren. [...] eben2: Dann arbeite eben schneller!“ (Helbig 1988). Als Gesamtbedeutung wird daraus die Suggestion „innerer Notwendigkeit und Unabänderlichkeit“ (ebd.: 120) bestimmt: „Bei der Abtönungspartikel ist der Sprecher auf die Bestätigung der Einstellung festgelegt, die als Folgerung aus einer vorausgesetzten Einstellung zustande kommt: Der Sachverhalt erscheint unabänderlich“ (ebd.: 124).⁴ Dieser Auffassung folgt Ickler (1994) nicht. Er sieht die Partikel *eben* „deutlich im Bereich der Argumentation“ (ebd.: 391) verortet und bestimmt ihre Bedeutung wie folgt: „Eine Aussage mit *eben* deutet an, dass die darin enthaltene Behauptung genau übereinstimmt mit einer vom Sprecher schon früher vertretenen (wenn auch nicht explizit geäußerten) Ansicht“ (ebd.). Wie problematisch Bedeutungszuschreibungen sind, die sich unter Ausschluss der sprachlichen Wirklichkeit an konstruierten Beispielsätzen abarbeiten, soll nun an einem authentischen Beispiel gezeigt werden.

Es handelt sich beim vorliegenden Beispiel um einen Ausschnitt aus einem Zeitungsartikel, der dem Online-Pressearchiv des Bundestages entnommen wurde. Der Text beschreibt den politischen Werdegang einer Abgeordneten und thematisiert dabei auch ihre Kindheit und ihren in dieser Zeit entstehenden Aktivismus:

- (1) Die Bedrohung der Natur hat Koczy schon sehr früh verstanden: 1961 in Heidenheim auf der Schwäbischen Alb geboren, verbringt sie als Kind viel Zeit in der Natur, mit ihrem Hund oder den Pfadfindern. Als der Club of Rome 1972 seine viel beachtete Studie „Die Grenzen des Wachstums“ veröffentlicht und die Diskussion um die fatalen Folgen des Wirtschaftswachstums beginnt, ist die Elfjährige alarmiert: „Im Unterricht habe ich dann darauf hingewiesen, dass die Erde untergehen wird, wenn die Menschen so weitermachen wie bisher.“ Sie schmunzelt in Erinnerung daran:

³ Laut der IDS-Grammatik sind Ausdrücke der Klasse Abtönungspartikel „diskurstypisch, nicht flektierbar, nicht vorfeldfähig, nicht betonbar oder mit verbindlichen Akzent (Komm ja nicht), modusgebunden, nicht auf Negationspartikel beziehbar, nicht erfragbar und mit anderen Partikeln kombinierbar.“ (Zifonun et al. 2011: 59). Eine ähnliche Merkmalsliste findet man in zahlreichen Grammatiken.

⁴ Eine Subsumierung der Bedeutung von *eben* unter dem Schlagwort Unabänderlichkeit nimmt u.a. auch Hentschel (1986) in ihren ausführlichen Untersuchungen zur Geschichte und Funktion deutscher Partikeln vor.

„Meine Mathematiklehrerin hat mich dann beim Wort genommen und gesagt: ‚Ute, dann musst du eben etwas dagegen tun.‘“ (Deutscher Bundestag)

Thema des im journalistischen Text inszenierten Diskurses ist die Empörung der Schülerin über die Ergebnisse einer Studie zu den Folgen des Wirtschaftswachstums auf die Umwelt. Die Lehrerin reagiert auf die Empörung des Kindes mit der Äußerung: „Ute, dann musst du eben etwas dagegen tun.“

Die Reaktion der Lehrerin auf die Empörung der Schülerin kann nicht, wie bei Helbig (1988) vorgeschlagen, als Aufzeigen einer Unabänderlichkeit beschrieben werden (ebd.: 120). Die Lehrerin versprachlicht hier mitnichten, dass für Ute nur ein Handlungsweg offenliegt, nämlich das Aktivwerden gegen die herrschenden Zustände. Auch ist die Partikelbedeutung im konkreten Beispiel nicht damit ausreichend beschrieben, dass die Lehrerin die Ansicht, Ute solle etwas gegen die Zustände tun, schon vorher vertreten hat und nun darauf hinweist, dass ihre Behauptung mit dieser bereits vorhandenen Ansicht genau übereinstimmt, so wie man Ickler (1994: 391) folgend schlussfolgern müsste.

Die vorgestellten Ansätze für eine Bedeutungserfassung von *eben* haben gemein, dass sie durch *eben* einen Bezug zu einem der Äußerung Vorgängigen versprachlicht sehen.⁵ Bei Helbig (1988: 120) ist von „vorausgesetzte Einstellungen“ die Rede. Ickler (1994: 391) sieht durch *eben* eine Anbindung an geläufige oder schon vorher vertretene Ansichten gegeben. Wie die Beispiele aus der mündlichen Wissenschaftssprache zeigen werden, ist *eben* aber nicht beschränkt auf den Einbezug von Einstellungen oder Ansichten (siehe Abschnitt 4).

Um sich einer Funktionsbeschreibung der Partikel *eben* zu nähern, bedarf es zunächst einer Konkretisierung dessen, was als einer Äußerung vorgängig beschrieben werden kann. Davon ausgehend muss dann untersucht werden, in welcher Weise dieses Vorgängige durch *eben* einbezogen wird.

Rehbein (1977: 82) folgend ist eine Äußerung nur als ein Teil der Geschichte einer sprachlichen Handlung anzusehen, der eine Vorgeschichte vorausgeht und eine Nachgeschichte folgt. Während die Nachgeschichte Folgen und Auswirkungen der Handlung beinhaltet, zählen zur Vorgeschichte alle die Handlung notwendig machenden und bedingenden Faktoren. Hierzu gehört zunächst das aus einem „defekten Weltzustand“ (ebd.) entstandene Mangelbewusstsein eines oder mehrerer Aktanten. Zur Behebung des Mangels bestehen eine Anzahl von „Veränderungsmöglichkeiten entsprechend den Gegebenheiten der Situation und anderer Faktoren, die in den Kategorien des Handlungsraums zusammengefasst sind“ (ebd.: 83). Der Handlungsraum hat eine objektive und eine mentale Seite. Maßgeb-

⁵ Die relationale Struktur ist für Diewald (2009) für die gesamte Klasse der Abtönungspartikeln konstitutiv. Neben dieser besitzt jede Partikel, so Diewald, eine „spezifische Eigenbedeutung, die sich aus der diachronen Quelle jedes Partikellexems ableitet“ (ebd.: 132). Die spezifische Relation zwischen pragmatisch präsupponierter Einheit und der Äußerung beschreibt Diewald, Ickler (1994) folgend, für *eben* als eine iterative.

lichen Einfluss auf die mentale Vorgeschichte einer Handlung hat die Weise des Einbezugs von Wissenselementen aus dem Wissensraum der Aktanten. Ehlich; Rehbein (1977) beschreiben Wissen als mentalen Sachverhalt mit Bezug auf die Wirklichkeit (ebd., 45). Wissen ist, so Ehlich et al., eine „dreistellige Relation zwischen A, B und C“ (ebd.), wobei A das Subjekt des Wissens (S), also der Wissende, B das Thema des Wissens (Θ) und C das Element des Wissens (Γ) ist, das der Wissende über das Thema des Wissens (Θ) weiß. Es ergibt sich also beispielsweise folgende Struktur: A weiß C von/über B. Oder: S weiß Γ von/über Θ (ebd.).

Auf Grundlage dieser Überlegungen zur mentalen den Wissensraum betreffenden Vorgeschichte einer Handlung soll nun die Funktion von *eben* an Beispiel (1) vorläufig bestimmt werden.

3 Heuristische Bestimmung

Anhand des inszenierten Diskurses aus Beispiel (1) lässt sich die Partikel *eben* wie folgt bestimmen: Die Lehrerin vollzieht mit der Äußerung „Dann musst du eben etwas dagegen tun.“ eine sprachliche Handlung, die sie durch *eben* an ihre Vorgeschichte anbindet. Der Einbezug der Vorgeschichte erfolgt über den Wissensraum. Die Lehrerin signalisiert, dass sie zum Thema des Wissens (Bedrohung der Welt durch Wirtschaftswachstum) über ein konkretes Wissenselement (Ute ist aufgebracht darüber) verfügt, das dem propositionalen Akt ihrer Äußerung (Ute tut etwas dagegen) und der Illokution (Aufforderung Utes) zu Grunde liegt. In diesem Beispiel kann die Funktion von *eben* also als Anbindung an ein konkretes, für die Handlung relevantes Wissenselement aus dem Wissensraum als Teil der mentalen Vorgeschichte beschrieben werden. Ein Verständnis ist hier möglich, da der Hörer (also Ute) oder der Leser des Artikels in seiner mentalen Sphäre nach dem entsprechenden Wissenselement suchen kann. *Eben* gibt dem Hörer also Aufschluss darüber, auf welche Weise das Gesagte zu verarbeiten ist, und kann damit in der Terminologie der Funktionalen Pragmatik als eine operative Prozedur beschrieben werden. Operative Prozeduren sind metakommunikativ. Sie dienen „der Bearbeitung sprachlicher Einheiten, Strukturen und versprachlichten Wissens innerhalb der sprachlichen Interaktion“ (Ehlich 2007: 213). „Der hierfür zu erbringende Aufwand hat dienende Funktion gegenüber dem, was eigentlich kommunikativ bewerkstelligt werden soll.“ (ebd.).

Die heuristische Bestimmung der Funktionalität von *eben* lässt sich also bündig folgendermaßen fassen: *Eben* zeigt die Bedingtheit der sprachlichen Handlung, auf der es operiert, durch die vom Sprecher als gemeinsames Wissen vorausgesetzte Vorgeschichte an.

Unter Einbezug der Wortgeschichte des Ausdrucks *eben* lässt sich diese Bestimmung verfeinern: Die Wortform *eben* ist gotischen Ursprungs; die gotischen Ausdrücke *ibsn/ibna* wurde, wie auch die daraus entstandene Ausdrücke *eban* (althochdeutsch) und *eben* (mittelhochdeutsch), adjektivisch in der Bedeutung *eben* und

gleich gebraucht (hierzu Hentschel 1986: 47, 75, 105). Zur adjektivischen Verwendung kam dann spätestens im 13. Jahrhundert die Verwendung von *eben* als temporaldeiktischer Ausdruck hinzu. *Eben* als Deixis zeigt auf einen gerade vergangenen Zeitpunkt und bewirkt damit letztendlich eine retrograde Fokussierung im Mentalen, da dort das Wissen über den Text- oder Diskursverlauf gespeichert ist (vgl. Rehbein 1995).

Wie in der heuristischen Bestimmung herausgearbeitet, bewirkt *eben* als operatives Mittel beim Hörer eine Aktualisierung von Wissens-elementen, die er mit dem Sprecher teilt und die er als Teil der mentalen Vorgeschichte der sprachlichen Handlung und damit als die Handlung bedingend interpretieren soll. *Eben* als Partikel hat einen aus der Wortgeschichte heraus erklär-baren, schwachzeigenden Funktionsanteil: Es zeigt auf geteilte Wissens-elemente in der mentalen Sphäre des Hörers, die, weil zur retrograden Fokussierung ausgewiesen, als der Äußerung vor-gängig interpretiert werden sollen. Ehlich (1994) spricht in solchen Fällen, bei denen ein Ausdruck von einem sprachlichen Feld in ein anderes (hier vom deiktischen Feld ins operative) transponiert wird, von Feldtransposition.

4 *Eben* in der mündlichen Hochschulkommunikation

An zwei Beispielen aus der mündlichen Hochschulkommunikation soll im Folgenden die heuristische Bestimmung von *eben* überprüft und der Status der Partikel in der universitären Wissensvermittlung untersucht werden.

Grundlage der ersten Analyse ist ein Transkript einer Sitzung eines literaturwissenschaftlichen Bachelor-Seminars zur Lyrik der DDR für Studierende im zweiten Semester. Thema der transkribierten Sitzung ist die Lyrik der DDR von 1961 bis 1965. Schon eine rein quantitative Analyse gibt einen Hinweis auf die Relevanz des Ausdrucks *eben*: *Eben* in operativer Verwendung kommt im neunzigminütigen Semindiskurs 53-mal vor. Das Seminar beginnt mit einem Referat zweier Studentinnen, die zunächst einen geschichtlichen Abriss der Jahre 1961 bis 1965 geben. Der Dozent kritisiert im Anschluss das Vorgehen der Arbeitsgruppe, im Referat einen geschichtlichen Abriss zu geben, ohne diesen mit der folgenden Lyrikinterpretation zu verknüpfen und gibt den Seminarteilnehmern daraufhin die Aufgabe, Argumente für die Relevanz der geschichtlichen Ereignisse für die Lyrik der DDR zu finden.

In Intervall 163 verbalisiert der Student Sm2 einen Lösungsversuch, indem er auf ein von allen Seminarteilnehmern potentiell geteiltes Wissen zurückgreift, das in der vergangenen Sitzung thematisiert wurde:

D [v]	also	• •	das ist volksbasiert, während hingegen also Deutsch/ die
	/162/		
Rf1 [v]	So würd ichs sehen.		
D [v]	Deutschen sind weiterhin ein Volk, aber jetzt • zwei Staaten.		
Sm2 [v]		/163/	• • Also wir hatten ja schon
Sm2 [v]	mal in den letzten Sitzungen, dass der Sozialismus ja alle • gesellschaftlichen • • äh		
D [v]		/164/	• Ja.
Sm2 [v]	Sektoren irgendwo durchdrungen hat.	/165/	Und das • • trifft in dem Fall natürlich dann/

Abb. 1: Transkriptausschnitt „Literaturwissenschaftliches Seminar: DDR-Lyrik“, Intervall 162ff.

Sm2 nennt hier die Erfahrungen, die die Literaten der 1960er-Jahre durch die Abschottung der DRR gemacht haben und den Einfluss des politischen Systems als Argumente für einen Einfluss der sozialgeschichtlichen Bedingungen auf die DDR-Literatur (Intervall 163).

D [v]	/171/ /172/ • Ja. • • Okay, also das is n ganz, ganz
Sm2 [v]	beeinflusst waren, ja nun umso mehr zu.
D [v]	/173/ entscheidender Punkt. Wir ham ja letzte Woche darüber • gesprochen, also was der
D [v]	Unterschied ist zwischen einem • äh/ zwischen einer bürgerlichen Gesellschaft, also hier
D [v]	liberal-demokratische Gesellschaft und einer sozialistischen Gesellschaft, die eben den
D [v]	/174/ ganzen Menschen will, • • ja. • Wir ham also von der Durchdringung • äh des Sozialismus
D [v]	in alle Lebensbereiche gesprochen und eben/ also von • dem äh/ von dem Wunsch, in
D [v]	dem sie sich etablierenden Sozialismus eben einen neuen sozialistischen Menschen zu
D [v]	/175/ erschaffen im Prinzip. • Naja, das heißt also man hat hier ganz andere gesellschaftlich-

Abb. 2: Transkriptausschnitt „Literaturwissenschaftliches Seminar: DDR-Lyrik“, Intervall 171ff.

Sein Lösungsversuch wird vom Dozenten durch Duplizierung der Steigerungspartikel *ganz* in „Okay, also das is n ganz, ganz entscheidender Punkt.“ (Intervall 172) exponiert positiv bewertet. Der Dozent bekräftigt den Rückbezug auf im Seminar erarbeitetes Wissen aus den letzten Sitzungen und expliziert diesen, indem er an Inhalte der vorangegangenen Sitzung erinnert, ohne sie näher auszuführen:

Wir ham ja letzte Woche darüber gesprochen, also was der Unterschied ist zwischen einem äh/ zwischen einer bürgerlichen Gesellschaft, also hier liberal-demokratischen Gesellschaft und einer sozialistischen, die eben den ganzen Menschen will, ja. (Intervall 173)

Durch den Verbalkomplex aus dem Verb *haben* im Präsens und dem Partizip *gesprochen* bezieht der Dozent das durch das Partizip ausgedrückte Handlungsergebnis in die aktuelle Situation mit ein. *Eben* tritt an einer Stelle auf, an der der Dozent zum Thema des Wissens (sozialistische Gesellschaft) ein Wissenselement verbalisiert (der Sozialismus will den ganzen Menschen), das er nicht näher erklärt. Durch *eben* weist er aber aus, dass er zu diesem verbalisierten Wissenselement ein umfassenderes geteiltes Fachwissen, das in der vorangegangenen Sitzung vermittelt wurde, voraussetzt, das es zum Verständnis mit einzubeziehen gilt.

Die obige Funktionalitätsbestimmung für *eben* erweist sich auch hier als gültig: Durch *eben* leitet der Dozent die Studierenden an, geteiltes, das heißt in diesem Kontext bereits vom Dozenten vermitteltes Wissen, zu aktualisieren und als die aktuelle Sprechhandlung, hier das *Aufgabelösen* (Ehlich; Rehbein 1986: 14ff.), bedingend zu interpretieren. Die dozentenseitig geplante Anregung, bereits erworbenes Wissen in die Lösung neuer Aufgabenstellungen mit einzubeziehen, ist ein prototypisches Beispiel für ein Vorgehen im Rahmen der für deutsche Universitäten typischen diskursiven Wissensvermittlung,⁶ die Redder (2009) als den „didaktischen Versuch [...], den Lernprozess, soweit wie möglich durch produktive Nutzung des bei den Lernenden bereits vorhandene Wissens zu gestalten“ (ebd.: 24) charakterisiert. Wie die Analyse des Semindiskurses aus der Literaturwissenschaft gezeigt hat, wird durch *eben* genau diese „Nutzung des bei den Lernenden bereits vorhandenen Wissen“ (ebd.) angeregt.

Nun ließe sich mutmaßen, dass es in der Literaturwissenschaft, also einer traditionsgemäß hermeneutischen Wissenschaft, nahe liegt, dass das Verknüpfen von Wissens-elementen in besonderer Weise und schon sehr früh im Studium angeregt wird, während in einer Naturwissenschaft, in der zu Beginn des Studiums eine größere unstrittige Wissensbasis geschaffen wird, eine derartige Verknüpfungsanregung eher nicht zu finden ist. Gegenteiliges lässt sich jedoch an Belegen aus einer Einführungsvorlesung aus der Physik zeigen. Auch hier finden sich Belege für dozentenseitiges *eben* in lehrstrategischer Funktion.

Die Vorlesung „Elektrodynamik“, die der folgenden Analyse zu Grunde liegt, gehört zum Grundlagenstudium der Physik. Zur Vorlesung steht den Studierenden ein Vorlesungsskript zur Verfügung, das nummerierte Gleichungen, Beschreibungen von Experimenten und kurze Erklärungen zum in der Vorlesung behandelten Wissen enthält. Skript und Vorlesung sind in Kapitel eingeteilt. In der Vorlesung, der der Transkriptausschnitt entstammt, wird Kapitel 28.4 behandelt, das Teil des Kapitels „Isolatoren im elektrischen Feld“ ist und den Titel „Energiedichte des elektrischen Feldes im Dielektrikum“ trägt.

Der Analyse des Ausschnittes aus der Vorlesung soll zunächst eine Skizzierung der inhaltlichen Zusammenhänge vorausgehen, da nur mit einem (zumindest basalen) Verständnis dessen, was hier vermittelt wird, die sprachlichen Verfahren der Vermittlung dieses Wissens aufgezeigt werden können.

Die Elektrodynamik als Teilgebiet der Physik beschäftigt sich mit bewegten elektrischen Ladungen und zeitlich veränderlichen elektrischen und magnetischen Feldern. Ein elektrisches Feld existiert im Raum um elektrisch geladene Körper. Experimentell lässt sich ein elektrisches Feld zwischen den Platten eines Plattenkondensators durch Anschluss an eine Spannungsquelle erzeugen. Beschrieben

⁶ Die diskursive Wissensvermittlung wurde von Redder (2009) umfassend beschrieben und in Veröffentlichungen, die aus dem kontrastiven euroWiss-Projekt hervorgegangen sind, als ein fächerübergreifendes Strukturprinzip der deutschen universitären Lehre herausgearbeitet (vgl. hierzu u.a. Redder et al. (2014) und Hornung et al. (2014)).

wird es durch die Elektrische Feldstärke E und die Verschiebungsdichte D . Wird der Kondensator von der Spannungsquelle abgeklemmt, bleibt die Ladung auf ihm erhalten. Auch die Verschiebungsdichte bleibt konstant. Das E -Feld entspricht somit dem D -Feld. Die elektrische Feldstärke E kann in Experimenten sehr gut sichtbar gemacht werden, zum Beispiel durch das Einfügen einer positiv geladenen Kugel zwischen die Platten, die sich dann entlang der Feldlinien bewegt. Bei hoher Spannung kann das elektrische Feld sogar hörbar oder spürbar werden. Die eben beschriebene Funktionsweise eines Plattenkondensators stellt jedoch eigentlich einen Sonderfall dar, denn es wird davon ausgegangen, dass beide Platten des Kondensators perfekt voneinander getrennt sind, und sich somit ein Vakuum zwischen den Platten befindet. Kondensatoren im Vakuum kommen jedoch sehr selten zum Einsatz, da das Einfügen eines nichtleitenden Stoffes die Kapazität eines Kondensators erhöht. Die nichtleitende Substanz zwischen zwei Kondensatorplatten nennt man Dielektrikum. Das E -Feld ist im Falle eines eingeschobenen Dielektrikums nicht mehr konstant, da es durch die Polarisierung der Atome des Dielektrikums verändert wird. Das D -Feld, das die Verteilung der Ladung auf den Platten beschreibt und das im Vakuum identisch mit dem E -Feld ist, ist im Falle eines Dielektrikums die unveränderliche Größe, wohingegen die elektrische Feldstärke nicht konstant bleibt.

Der Ausschnitt aus der Vorlesung, der im Folgenden analysiert wird, beginnt mit der Nennung des Kapitelnumerals und des Titels des entsprechenden Passus im Vorlesungsskript durch den Dozenten. Zu Beginn des neuen Kapitels schreibt der Dozent die Gleichung für Energiedichte aus einem früheren Kapitel an die Tafel, sodass es den Studenten gut möglich sein sollte, durch Rekapitulation oder Blättern im Skript das bereits bekannte Wissen zu aktivieren.

In Hinblick auf die Reihenfolge der vermittelten Wissens Elemente hat der Dozent also folgende Abfolge gewählt: Zunächst wurde das elektrische Feld als neues Thema des Wissens eingeführt (Kapitel 27 im Skript) und zum Thema des Wissens konkretes Wissen, unter anderem die Größe der elektrischen Feldstärke, gezeigt durch Experimente im Vakuum und deren Berechnung im Vakuum, vermittelt. Nach dem Einführungskapitel, in dem das elektrische Feld ausschließlich unter der Prämisse eines Vakuums zwischen den Kondensatorplatten beschrieben wurde, wurde im darauffolgenden Kapitel der allgemeine Fall, dass sich im elektrischen Feld Isolatoren befinden, betrachtet. Vor der Darbietung von Wissen zu Dielektrika wurde zunächst die Größe der Verschiebungsdichte D formal eingeführt mit dem Hinweis darauf, dass „der Vorteil der neuen Größe [...] erst beim Isolator im elektrischen Feld deutlich werden“ wird. Im Anschluss folgte ein Experiment, in dessen Verlauf ein Dielektrikum in einem Plattenkondensator eingefügt wurde, dessen Ergebnisse in Kapitel 28.5 diskutiert wurden, unter anderem im Hinblick auf die Veränderung elektrische Feldstärke durch Polarisierung im Dielektrikum.

D1 [v]	weglassen. ^{/10/} Das ist der Betrag der • • elektrischen Feldstärke. Und das war die	^{/11/}
D1 [nv]		
D1 [v]	Gleichung • • <u>zwanzig</u> im Kapitel	^{/12/}
D1 [nv]	<i>schreibt 3c) an die Tafel</i> siebenundzwanzig. ((1,9s))((1,8s)) <i>schiebt die</i>	
D1 [v]	Das gilt nach wie vor, ((1,2s)) aber es ist halt der Ausdruck der fürs <u>Vakuum</u>	
D1 [nv]	<i>Tafel nach oben</i>	
D1 [v]	^{/13/} gilt. ((1,5s)) Und wenn wir das jetzt übertragen wollen auf (den) allgemeinen Fall, dass	
D1 [v]	Dielektrika im Spiel sein dürfen, • • <u>dann</u> ((1,3s)) müssen mer das <u>umschreiben</u> . ^{/14/} Das	
D1 [nv]	<i>schauf auf seine Notizen</i>	
D1 [nmf]	<i>gedehnt</i>	
D1 [v]	^{/15/} mach ich erstmal ganz formal. • • Also formale Umschreibung, ((3,4s)) das kann man ja	
D1 [nv]	<i>schreibt 4a) an die Tafel</i>	
D1 [v]	^{/16/} machen. • • Das ist physikalisch sinnvoll, das werden Sie gleich sehen. • Formale	^{/17/}
D1 [nv]	<i>schauf auf seine Notizen</i>	
D1 [v]	Umschreibung • • mit ((1,4s)) Gleichung zwei. ^{/18/} ((1,1s))	
D1 [nv]	<i>schreibt 4b) an die Tafel</i> <i>schauf auf seine Notizen</i>	
[nn]	((Geräusch))	
D1 [v]	Die Gleichung zwei, die hieß: D ist • • Epsilon null mal E. ^{/19/} ((2,1s))	
D1 [nv]	<i>schreibt 4c) an die Tafel</i> <i>schauf auf seine Notizen</i>	
D1 [v]	Da könnte man also auch <u>schreiben</u> : • • W ist nhalb ((1s)) E mal D. ^{/20/} ((3,1s)) Das will ich mal	
D1 [nv]	<i>schreibt 4c) an die Tafel</i> <i>schreibt 4e) an die</i>	
D1 [v]	^{/21/} so machen, das ist die Gleichung dreizehn. ((4,4s)) Ich konnte das beim Vakuum halt nicht	
D1 [nv]	<i>Tafel</i>	
D1 [v]	so schreiben, weil wir • das D-Feld noch gar nicht kannten. • • <u>Das</u> ist die allgemeine •	^{/22/}
D1 [v]	^{/23/} Schreibweise. • E und D steckt drinne, • • und wenn Sie Vakuum haben, dann nehmen Sie	

Abb. 3: Transkriptausschnitt „Physik-Vorlesung: Elektrodynamik“, Intervall 10ff.

Im Transkriptausschnitt bringt der Dozent nun die Gleichung zur Energiedichte im Vakuum in Verbindung mit der im vorletzten Kapitel eingeführten Größe der Verschiebungsdichte D, da durch die Experimente zum Plattenkondensator mit Dielektrikum deutlich geworden ist, dass E im allgemeinen Fall nicht konstant bleibt und damit nicht mehr identisch mit D ist, weswegen nun geklärt werden kann, welche Bedeutung D zukommt.

Der Dozent erklärt, dass die bereits bekannte Gleichung zur Energiedichte E nur im Vakuum gilt und nun auf „den allgemeinen Fall, dass Dielektrika im Spiel sein dürfen“ (Intervall 13) umgeschrieben werden muss. Dies tut er zunächst formal, indem er die Gleichung zur Energiedichte und die Gleichung zur Verschiebungsdichte an der Tafel durch Umstellen zu einer neuen Gleichung für Energiedichte vereint, die sowohl die elektrische Feldstärke E als auch die Verschiebungsdichte D enthält. Nach der formalen Umstellung nennt er den Grund für die Reihenfolge des von ihm vermittelten Wissens. Es handelt sich hier nicht um reine Assertionen, also um die Weitergabe von Wissen an die Studierenden. Der Dozent macht an dieser Stelle sein didaktisches Vorgehen transparent: „Ich konnte das beim Vakuum halt nicht so schreiben, weil wir das D -Feld noch gar nicht kannten“ (Intervall 21). Die hier ausgeführte Sprechhandlung ist *Begründen*. Ehlich et al. (1986: 100ff.) beschreiben das Handlungsmuster als eine Sequenz von Handlungsschritten, die den Zweck verfolgen, ein Nichtverstehen beim Hörer für eine Handlung C in ein Verstehen umzuwandeln, um eine negative Einstellung des Hörers gegenüber C zu verhindern.

Eine Begründung kann durch die hörerseitige Kundgabe eines Nicht-Verstehens angeregt, aber vom Sprecher auch im Hinblick auf ein antizipiertes hörerseitiges Nicht-Verstehen vollzogen werden. Im zweiten Fall wird das Muster ohne eine Höreräußerung durchlaufen. Ein solcher Fall liegt hier vor: Der Dozent antizipiert ein Nichtverstehen auf Seiten der Studenten für sein Vorgehen, eine Gleichung für einen Spezialfall vor der allgemeinen Gleichung einzuführen. Um das Nichtverstehen in ein Verstehen umzuwandeln, liefert er nun einen Grund für sein Vorgehen: Die allgemeine Gleichung enthält die zusätzliche Größe D , die erst seit diesem Kapitel den Studierenden bekannt ist. Der Dozent betont nun mehrfach, dass die neue Gleichung die allgemeine Gleichung ist (Intervall 22 und 25, hier durch die Steigerungspartikel *wirklich* noch in seiner Bedeutung intensiviert) und somit die bekannte Gleichung aus dem vorletzten Kapitel nur im Sonderfall eines Vakuums gilt.

D1 [v]	nischt. ^{/37/} So, Sie hatten ne Frage. ((1,0s)) ^{/38/}
D1 [nv]	^{zeigt auf S1}
S1 [v]	^{/39/} (Problem für das D-Feld). • Äh • • was für
[nn]	^{/40/} ((Geräusch))
S1 [v]	^{/41/} Informationen stecken denn jetzt da drinne? Wenn ich • das D-Feld nur zwischen nem
S1 [sum]	^{schnell}
S1 [v]	^{/42/} Vakuum, ist das ja • • direkt proportional zu dem E-Feld. • Was/ was/ was für Informationen
D1 [v]	^{/43/} • • Ja, im Vakuum. • Äh da hätten Sie mich äh ^{/44/}
S1 [sup]	
S1 [v]	stecken im D-Feld, das im E-Feld nicht?
D1 [v]	^{/45/} fragen müssen, als ich das D-Feld im Vakuum eingeführt hab. Was soll der Quatsch?
D1 [v]	^{/46/} • Das ist doch dasselbe. • • Das D-Feld erhält seinen Sinn • • daraus, dass es eben, • wenn ^{/47/}
D1 [v]	Materie im Spiel ist, • • auf einmal das ist, was das Unveränderliche ist, das, was durch die
D1 [v]	^{/48/} äußeren Ladungen • eindeutig vorgegeben ist. ((1s)) Und das E-Feld erweist sich auf
D1 [v]	einmal • als was relativ Spezielles, was durch mehr oder weniger große Polarisation •
D1 [v]	verändert werden würde.
S1 [v]	^{/49/} ((1,1s)) Also ist das/ • das D-Feld dieses Feld, das • sowieso

Abb. 4: Transkriptausschnitt „Physik-Vorlesung: Elektrodynamik“, Intervall 37ff.

Auf Seiten von S1 ist ein Missverstehen entstanden, weswegen er sich zur Verbalisierung einer Frage mit Handzeichen anmeldet. Der Turn wird ihm vom Dozenten übergeben (Intervall 37).

S1 verbalisiert nun sein Wissensdefizit: „(Problem für das D-Feld). Äh was für Informationen stecken denn jetzt da drinne?“ (Intervall 40). Fragen erfolgt stets vor dem Hintergrund von Wissen (Ehlich et al. 1986: 71ff.). Eine Wissenslücke ist also stets eine Lücke im vorhandenen Wissen. S1 zeigt durch seine Frage, dass er mental einen Abgleich zwischen seinem Wissen zum D-Feld und seinem Wissen zum E-Feld durchgeführt hat. Im Falle des Vakuums hat sein Vergleichsprozess zu Gemeinsamkeiten beider Größen geführt (Intervall 41), er bemerkt sein Defizit in Hinblick auf die Unterschiede und fordert nun die Behebung dieses Defizits durch den Dozenten ein (Intervall 42). Die Geltung der Gemeinsamkeiten von D-Feld und E-Feld wird vom Dozenten in seiner Antwort aufgegriffen, durch „ja“ (Intervall 43) als gültig markiert, die Reichweite der Gültigkeit jedoch nochmals durch „im Vakuum“ expliziert. Durch die Deixis *da* lenkt der Dozent den Fokus der Hö-

rer/des Hörers auf einen zurückliegenden Zeitpunkt im Diskurs, nämlich dem Zeitpunkt als das D-Feld im Vakuum eingeführt wurde (Intervall 44). Der Dozent äußert, dass an diesem Punkt im Diskurs vor Vermittlung von Wissen zu Dielektrika die Abgrenzung von D auf Basis des Wissens, das der Dozent den Studierenden bereits transferiert hat, unmöglich war. Eine negative Bewertung der Notwendigkeit von D wäre zu diesem Zeitpunkt nachvollziehbar gewesen. Durch Verknüpfung von Wissen, das der Dozent nun bei den Studierenden voraussetzt, weil es Vermittlungsgegenstand der letzten beiden Kapitel war, kann die Unterscheidung von D und E jetzt vorgenommen werden.

Den vorzunehmenden Verknüpfungsprozess expliziert der Dozent in seiner Antwort: „Das D-Feld erhält seinen Sinn daraus, dass es eben, wenn Materie im Spiel ist, auf einmal das ist, was das Unveränderliche ist“ (Intervall 47). *Eben* aktiviert das Wissen der Studierenden zum Dielektrikum. Es soll hier aktualisiert werden, was zu E und D im Falle eines Dielektrikums bereits gewusst und im Experiment gezeigt wurde. *Eben* fordert den Einbezug dieses Wissens zur Prozessierung der Antwort, die Wissen zur Unterscheidung von E und D transferiert. Das Wissen wird vom Dozenten als geteilt vorausgesetzt, weil es bereits Vermittlungsgegenstand in der Vorlesung war. Auch hier wird deutlich, dass *eben* wissensverknüpfend wirkt, der Dozent es also verwendet als ein sprachliches Mittel im Kontext diskursiver Wissensvermittlung, die „den Lernprozess, soweit wie möglich durch produktive Nutzung des bei den Lernenden bereits vorhandenen Wissens zu gestalten“ sucht (Redder 2009: 24). *Eben* tritt in einem Diskursabschnitt auf, in dem der Dozent seine Didaktik offenlegt, da er einen Spezialfall zunächst ohne Abgrenzung zum allgemeinen Fall vermittelt hat. Eine Begründung für dieses ungewöhnliche Vorgehen wird in Intervall 56 deutlich: „Dass wir mit dem E-Feld angefangen haben, das hatte didaktische Gründe, weil das E-Feld das ist, was man als erstes spürt und worüber man stolpert, wenn man sich (dem im Experiment) nähert.“ Es findet hier ein systematisch geplanter Wissensaufbau vom Konkreten zum Abstrakten statt. Das konkret Wahrnehmbare sollte beim Studierenden ein Verständnis des transferierten Basiswissens zu elektrischer Ladung erleichtern. Nun müssen die Studierenden dieses Wissen teilweise in seiner Gültigkeit umwerten und darauf aufbauend das neue Wissen mit dem Basiswissen verknüpfen. *Eben* ist Teil der sprachlichen Oberfläche dieses gezielten didaktischen Vorgehens und entfaltet seine Funktion durch die Ausweisung eines Wissens als bereits dem Studierenden vermittelt und als in den Verständnisprozess als relevant mit einzu beziehen. Es wird deutlich, dass auch in der Vorlesung aus dem Grundstudium der Physik ein systematischer Rückgriff auf bereits vermitteltes Wissen durch den Dozenten angeregt wird, diskursive Wissensvermittlung also durchaus auch in frühen Studienphasen naturwissenschaftlicher Studiengänge und auch in eher monologischen Veranstaltungsformen vorzufinden ist.

5 *Eben* als prototypisches sprachliches Mittel diskursiver Wissensvermittlung und Vermittlungsgegenstand für ausländische Studierende

Die Funktionalität der Partikel *eben* konnte wie folgt bestimmt werden: Durch die Verwendung von *eben* zeigt der Sprecher dem Hörer an, dass er über Wissen verfügt, das Teil der Vorgeschichte der sprachlichen Handlung ist, auf der *eben* operiert. Dieses Wissen soll der Hörer nun zur Prozessierung der sprachlichen Handlung als relevant mit einbeziehen. *Eben* kann damit als *epistemische Partikel* beschrieben werden. Diese Funktionscharakterisierung ließ sich durch die Analysen der Belege aus der mündlichen Hochschulkommunikation bestätigen. Es wurde deutlich, dass die wissensaktivierende Funktion von *eben* dozentenseitig strategisch eingesetzt wird, um den Aufbau von neuem Wissen durch die Vernetzung mit bereits vermitteltem Wissen anzuregen. Die Anregung zum wissensverknüpfenden Lernen ist der zentrale Grundsatz diskursiver Wissensvermittlung, die wie Untersuchungen zur mündlichen Wissenschaftskommunikation zeigen, ein fächerübergreifendes Strukturprinzip der deutschen universitären Lehre (vgl. Redder 2009, Redder et al. 2014, Hornung et al. 2014) ist. *Eben* in seiner epistemischen Funktionalität kann somit als ein für universitäre diskursive Wissensvermittlung essentielles sprachliches Mittel beschrieben werden und sollte deshalb auch Vermittlungsgegenstand in Kursen zur sprachlichen Qualifizierung ausländischer Studierender sein.

Ausländische Studierende müssen allerdings nicht nur die Ausdrücke der sprachlichen Oberfläche kennenlernen, sie müssen verstehen, wie Wissensvermittlung in Deutschland vonstatten geht, denn dies kann sich unter Umständen substantiell von der Kultur der Wissensvermittlung anderer Länder unterscheiden.

Um die Studierenden auf die realen sprachlichen Anforderungen eines Hochschulstudiums vorzubereiten, ist es notwendig, Elemente der mündlichen wissensvermittelnden Hochschulkommunikation in die Vermittlung aufzunehmen. Hierbei kann durch den Einbezug authentischem Material ein Verständnis für die Funktion spezifischer wissenschaftssprachlicher Mittel angeregt und dadurch ein Einblick in das didaktische Vorgehen an deutschen Universitäten gegeben werden.

Die komplexe Funktionalität des Ausdrucks *eben* im Rahmen universitärer diskursiver Wissensvermittlung macht deutlich, wie wichtig es ist, dass sich die Sprachwissenschaft im Zusammenhang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache solcher vermeintlich ‚schlichter‘ sprachlichen Mittel und Verfahren annimmt und ihre Erkenntnisse auf Basis authentischer sprachlicher Daten gewinnt.

Literatur

- DeuD: *Arbeitsblätter für den Deutschunterricht*. Online: <http://deutschunddeutlich.de/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Deutscher Bundestag: „Ute, dann musst du eben etwas dagegen tun“. Online: http://www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2012/39779410_wegen_politik_koczy/209026 (Zugriff: 1.8.2017).
- Diewald, Gabriele (2009): Abtönungspartikeln. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin; New York: de Gruyter, 117–141.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36–114.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Ehlich, Konrad (1994): *Funktionale Etymologie*. In: Brünner, Gisela; Graefen, Gabriela (Hrsg.): *Texte und Diskurse*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 68–82.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26/1, 3–24.
- Ehlich, Konrad (2007): Determination. Eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und Sprachliches Handeln*. Band 2. Berlin; New York: de Gruyter, 197–228.
- TU Chemnitz: Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung (euroWiss): Online: <https://www.tu-chemnitz.de/phil/ifgk/germanistik/daf/eurowiss.html> (Zugriff: 1.8.2017).
- Helbig, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: ja, doch, halt und eben*. Tübingen: Niemeyer.
- Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Ickler, Theodor (1994): Zur Bedeutung der sogenannten ‚Modalpartikeln‘. In: *Sprachwissenschaft* 19, 374–404.
- Müller, Sonja (2014): *Modalpartikeln*. Heidelberg: Winter.
- Redder, Angelika (2009): Sprachliche Wissensverarbeitung in der Hochschulkommunikation. In: Levy-Tödter, Magdalene; Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 17–44.

- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1995): Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In: Wohlrapp, Harald (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart: frommann-holzboog, 166–197.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Sander, Ilse; Mautsch, Klaus F.; Tremp Soares, Heidrun (2013): *Mittelpunkt neu C1. Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene. Arbeitsbuch mit Audio-CD*. Stuttgart: Klett.
- Weydt, Harald (Hrsg.) (1979): *Die Partikeln der deutschen Sprache*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (2011): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin; New York: de Gruyter.

Anmerkung zur Transkriptionskonvention

Die im Aufsatz verwendeten Transkripte wurden entsprechend der Transkriptionskonvention HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription) mit Hilfe der Transkriptionssoftware EXMARaLDA erstellt. Die Grundidee der Halbinterpretativen Arbeitstranskription ist die Notation von mündlichen Äußerungen in Partituren, wodurch es möglich wird, die für mündliche Äußerungen typische Gleichzeitigkeit (im Kontrast zur Linearität schriftsprachlicher Texte) in parallel angeordneten Flächen abzubilden. Die Unterteilung der Partiturflächen in verschiedene Spuren ermöglicht es zusätzlich, besondere Betonungen, suprasegmentale Phänomene, zur verbalen Äußerung parallel verlaufende nonverbale Kommunikationselemente, akustische Phänomene ohne Autorenschaft (etwa Hintergrundgeräusche etc.) im zeitlichen Verlauf der Äußerungen verankert festzuhalten (vgl. Rehbein et al. 2004).

Themenschwerpunkt 3: Phonetik und Ausspracheschulung

*Koordination: Gabriele Kniffka (Freiburg); Winfried Thielmann (Chemnitz);
Katja F. Cantone-Altıntaş (Essen)*

Im Tagesgeschäft des Sprachunterrichts wie auch in den DaF/DaZ-Studiengängen werden Phonologie und Phonetik sowie ihre Anwendung in der Ausspracheschulung oftmals vernachlässigt. Der Leitgedanke des Themenschwerpunktes war es, diesem Gegenstandsbereich unter Berücksichtigung neuerer Forschung Raum zu geben.

Zwei Beiträge aus der Sektion stehen exemplarisch für das Themenspektrum, welches sich im Verlaufe der Tagung zeigte. Silvia Dahmen (Köln) stellt in ihrem Beitrag „Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden“ die Ergebnisse einer Untersuchung zur Effektivität von prosodieorientiertem versus segmentorientiertem Aussprachetraining bei italienischen DaF-Lernenden vor. Es konnte nachgewiesen werden, dass zahlreiche segmentale Aspekte der deutschen Aussprache durch ein Prosodietraining quasi „nebenbei“ mittrainiert werden. So erreichte das durchgeführte Prosodietraining insgesamt weitreichendere Effekte, sowohl auf der prosodischen als auch auf der segmentalen Ebene, als das Segmenttraining. Infolgedessen wird empfohlen, prosodischen Aspekten beim Aussprachetraining den Vorrang einzuräumen.

Junko Nakagawa und Mutsumi Tachikawa (Tokyo) präsentieren in ihrem Beitrag „Zur Bestimmung der phonischen Kernmerkmale für japanische DaF-Lernende“ einen Teil ihres Projekts zur Konzeption eines Syllabus zur Aus-

spracheschulung für japanische Deutschlernende. Es wird dargelegt, wie die so genannten „Kernmerkmale“ empirisch ermittelt und zu einer vorläufigen Liste zusammengestellt wurden.

Prosodie oder Segmente?

Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden

Silvia Dahmen (Köln)

1 Hintergrund und Forschungsstand

Prosodische Abweichungen in der Aussprache von L2-Lernenden haben nachgewiesenermaßen einen größeren Einfluss auf Bewertungen durch Muttersprachler als segmentale Abweichungen. Dies zeigen empirische Studien mit Muttersprachlern (z.B. Derwing; Munro; Wiebe 1997), die sprachliche Äußerungen von Zweitsprachenlernenden nach verschiedenen Kriterien bewerteten. Diese Kriterien umfassten den Grad des wahrgenommenen Fremdakzents, Verstehbarkeit bzw. Verständlichkeit der Äußerungen, Sprechflüssigkeit sowie die wahrgenommene globale Sprachkompetenz. Abweichungen in der Prosodie, also in Akzentuierung, Silbenstruktur, Intonation und Rhythmus führten in diesen Studien zu durchweg schlechteren Bewertungen in den oben genannten Kriterien als die nicht-normgerechte Aussprache von einzelnen Lauten (Segmenten). Auch der Einfluss von Aussprachetraining auf die Bewertung durch Muttersprachler wurde untersucht. Derwing; Munro; Wiebe (1998) und Derwing; Rossiter (2003) fanden z.B. für Englisch als L2 für Lernende mit verschiedenen L1 heraus, dass nur Lernende, die ein Prosodietraining erhielten, sich in allen Bewertungskriterien bei muttersprachlichen Beurteilungen verbesserten. Für Lernende mit Segmenttraining zeigten sich nur Verbesserungen beim Grad des wahrgenommenen Fremdakzents. Für italienische DaF-Lernende fand Missaglia (1999; 2007) mittels messphonetischer

Untersuchungen heraus, dass ein Training prosodischer Aspekte – hier wurden vor allem Übungen zur korrekten Akzentuierung durchgeführt – nicht nur Verbesserungen auf der Ebene der Prosodie nach sich zogen, sondern auch zu Verbesserungen auf der segmentalen Ebene, vor allem im Bereich der Vokalrealisierung, führten. Auch ihre Untersuchungen zu muttersprachlichen Bewertungen ergaben deutlich höhere Verbesserungen der Einschätzung der globalen Sprachkompetenz bei Lernenden, die ein Prosodietraining erhielten, im Vergleich zu solchen, die nur Einzellaute trainierten. All diese Studien deuten darauf hin, dass prosodische Aspekte offenbar wichtiger als segmentale Aspekte sind für eine kompetente Lerner-aussprache und dass ein Prosodietraining weitreichendere Effekte hat als ein Training von Einzellaute. Der größte Teil der Studien basiert auf Einschätzungen durch Muttersprachler, während experimentalphonetische Studien nur selten durchgeführt wurden.

2 Aktuelle Studie

Dahmen (2013) untersuchte mit messphonetischen Methoden die Effekte von prosodieorientiertem und segmentorientiertem Training bei norditalienischen DaF-Lernenden. Im Gegensatz zu Missaglias Studien gab es bei dieser Studie eine Kontrollgruppe, die in gleichem zeitlichem Umfang Unterricht bei der durchführenden Lehrperson erhielt, jedoch kein Aussprachetraining, sondern Übungen im Bereich Lese- und Hörverstehen. Die Probanden aller Experimentalgruppen nahmen an einem Vorbereitungscamp für das Große Deutsche Sprachdiplom/DSD II (B2/C1) teil; die Trainingseinheiten waren Bestandteil des Camps, in dem ansonsten noch die Bereiche Mündliche und Schriftliche Kommunikation sowie Landeskunde unterrichtet wurden. Insgesamt 33 Probanden im Alter zwischen 18 und 19 Jahren nahmen an der Studie teil. Alle hatten ungefähr gleich lang Kontakt zur deutschen Sprache zum Zeitpunkt der Untersuchung. Die Teilnehmer kamen von Schulen in Turin und Montagnana, wo sie kurz vor dem Abitur standen.

Die Trainingsphasen umfassten jeweils zehn Tage bei 45-minütigen Einheiten pro Tag. Vor Beginn und nach Ende der zehntägigen Trainingsphasen wurden Sprachdaten aufgenommen, die sowohl prosodische als auch segmentale Aspekte in Form von gelesenen und semispontanen Daten (letztere im Rahmen von speziellen Kartenspielen) gezielt abriefen. Die Daten wurden akustisch (und teilweise zusätzlich auditiv) ausgewertet und mit entsprechenden Sprachdaten deutscher Muttersprachler verglichen und hinsichtlich der Effekte durch die Trainings bewertet. Verbesserungen und Verschlechterungen in den gemessenen Parametern entsprachen dabei nach Selinkers (1972) Interlanguage-Hypothese Annäherungen an bzw. Abweichungen von den muttersprachlichen Referenzwerten. Untersucht wurden die Sprachdaten von zwölf Probanden mit Prosodietraining, 13 Probanden mit Segmenttraining und acht Probanden ohne Aussprachetraining.

Die Hypothese der Studie lautete: Ein Training, das prosodische Aspekte behandelt, hat weitreichendere Effekte auf die Ausspracheleistungen italienischer Deutschlernender im prosodischen und segmentalen Bereich als ein Training, das segmentale Aspekte behandelt.

3 Trainingsbereiche

Folgende Trainingsbereiche wurden in den Gruppen mit Prosodie- bzw. Segmenttraining behandelt.

Tab. 1: Trainingsbereiche zu Prosodie und Segmenten

	Prosodietraining	Segmenttraining
1.	Intonatorische Markierung von korrektivem Fokus	Aspiration/voice-onset time bei wortinitialen Plosiven
2.	Rhythmus (Reduktions- und Elisionsprozesse in unbetonten Silben)	Auslautverhärtung
3.	Silbenstruktur (Realisierung wortfinaler Kodas)	Quantität und Qualität bei deutschen Lang- und Kurzvokalen
	Insgesamt wurden 17 Einzelaspekte untersucht.	Insgesamt wurden 27 Einzelaspekte untersucht.

Fokus: Im Deutschen wird korrektiver Fokus intonatorisch durch Akzentuierung der fokussierten Konstituente und Deakzentuierung der nicht-fokussierten Konstituente markiert. Beispiel: Hast du eine rote Kanne? – Nein, ich habe eine BLAUE Kanne. In diesem Beispiel heben deutsche Sprecher die Konstituente „BLAUE“ durch höhere Lautheit (Intensität) und eine Tonhöhenbewegung hervor, während die Konstituente „Kanne“ leiser und mit flacher Intonation gesprochen wird. Im Italienischen wird nicht deakzentuiert, also betonen italienische DaF-Lernende üblicherweise beide Konstituenten gleich stark.

Rhythmus: Der deutsche Rhythmus zeichnet sich durch starke Reduktionen der unbetonten Silben aus, z.B. wird in einem Wort wie „haben“ die zweite Silbe ohne den Murmelvokal gesprochen: [ha:bm]. Italienisch gehört zu den Sprachen ohne rhythmische Silbenreduktion, also sprechen diese Lernenden üblicherweise die unbetonten Silben als Vollvokalsilben aus.

Silbenstruktur: Im Italienischen enden Wörter üblicherweise auf Vokal, während im Deutschen auch sehr komplexe konsonantische Auslaute möglich sind, z.B. in „Strumpf“. Italienische Deutschlernende fügen häufig einen Sprossvokal an konsonantisch auslautende Wörter an, beispielsweise klingt „Bus“ dann wie „Busse“.

Aspiration/voice-onset time: Im Deutschen unterscheiden sich die phonologisch „stimmlosen“ und „stimmhaften“ Plosive, also /p, t, k/ versus /b, d, g/ nicht

wirklich in ihrer Stimmbeteiligung, sondern vielmehr in der Zeit, die zwischen der Verschlusslösung und dem Einsatz der Stimmlippenschwingung vergeht (voice-onset time, VOT). Während der Verschlussphase ist hingegen nur selten Stimmlippenaktivität vorhanden. Die Unterscheidung müsste daher korrekter zwischen aspirierten (/p, t, k/) und unaspirierten Plosiven (/b, d, g/) getroffen werden. Im Italienischen hingegen sind alle Plosive unaspiriert und der Unterschied besteht darin, ob während des Verschlusses Stimmbeteiligung vorhanden ist oder nicht. Italienische Deutschlernende übertragen dies ins Deutsche, sodass ein Wort wie „Pass“ bei ihnen leicht mit der deutschen Aussprache von „Bass“ zu verwechseln ist.

Auslautverhärtung: Im Deutschen werden die stimmhaften Obstruenten /b, d, g, z, v/ im Silbenauslaut stimmlos. Im Italienischen kommen Obstruenten nur innerhalb von Geminaten (langen Konsonanten) im Wortinneren vor, z.B. in „freddo“ [fred.do]. Bei konsonantisch auslautenden deutschen Wörtern orientieren sich italienische Deutschlernende an der Schrift, sodass bei einem Wortpaar wie „Rat – Rad“ ein deutlicher Stimmhaftigkeitsunterschied produziert wird – meist noch gefolgt von einem Sprossvokal.

Quantität und Qualität von Vokalen: Deutsch besitzt bedeutungsunterscheidende Länge bei Vokalen (vgl. die Vokale in „Staat – Stadt“). Bei den meisten Lang-kurz-Paaren kommt ein Unterschied in der Vokalqualität hinzu (vgl. „Beet – Bett“: /be:t/ – /bɛt/). Italienisch besitzt keinen distinktiven Längenunterschied bei Vokalen, stattdessen wird zwischen langen und kurzen Konsonanten unterschieden. Im Deutschen produzieren diese Lerner entsprechend keine deutlich wahrnehmbaren Kontraste bei deutschen Lang- und Kurzvokalpaaren.

4 Untersuchungsbereiche

Für die Ermittlung der Trainingseffekte wurden verschiedene phonetische und auditive Parameter untersucht. Diese sind in der folgenden Tab. 2 zusammengefasst und können in Dahmen (2013: Kapitel 5ff.) genau nachgelesen werden.

Tab. 2: Untersuchte Parameter zu Prosodie und Segmenten

	Prosodie	Segmente
1.	Fokusmarkierung: F0-Auslenkung, Intensität, Vokaldauer, auditive Bewertung durch Muttersprachler	Aspiration/VOT: Positive VOT bei stimmlosen Plosiven, negative VOT bei stimmhaften Plosiven
2.	Rhythmus: Dauer des Reduktionsvokals, Vokalelision, Verhältnis der Silbenlänge (betont–unbetont), Qualität des Reduktionsvokals (Formanten)	Auslautverhärtung: Dauerverhältnis Vokal/Konsonant, (Präaspiration), Stimmbeteiligung während des Plosivverschlusses, finale Aspiration, Verschlussdauer
3.	Silbenstruktur: Zahl der Vokalepenthese und Konsonantene-lisionen bei verschiedenen Silbenkoda-Typen	Vokale: Dauerverhältnisse bei langen und kurzen Vokalen (und Konsonanten), Vokalqualität/Formanten

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchungen zu den Einzelbereichen sind in Dahmen (2013: Kapitel 5f.) nachzulesen. An dieser Stelle soll beispielhaft für den Bereich Fokus gezeigt werden, wie sich das Training auf die Aussprache der Probanden auswirkte und wie dies mit phonetischen Messmethoden dargestellt werden kann.

6 Beispiel Fokus

Untersucht wurden Nominalphrasen des Typs Adjektiv + Nomen, z.B. [blaue Kanne]. Deutsche markieren Fokus durch Platzierung eines Tonakzents auf der fokussierten Konstituente und Deakzentuierung der nicht-fokussierten Konstituente (siehe oben). Italiener markieren Fokus nicht durch Intonation: in einer (N+A)-Nominalphrase erhält N einen hohen Ton, A einen tiefen Ton – unabhängig vom fokalen Status.

Die Extraktion der F0-Kurve in den Äußerungen [BLAUE Kugel], mit Fokus auf „blaue“ und [blaue KANNE], mit Fokus auf „Kanne“ einer deutschen Muttersprachlerin zeigt deutlich die Tonhöhenbewegungen (also die Auslenkung der F0-Kontur) auf den fokussierten Konstituenten.

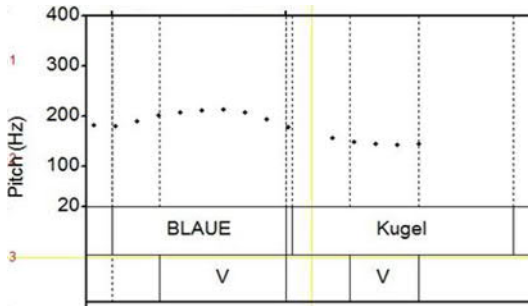


Abb. 1: L1-Intonationskontur (Deutsch) mit Fokus auf dem Adjektiv.

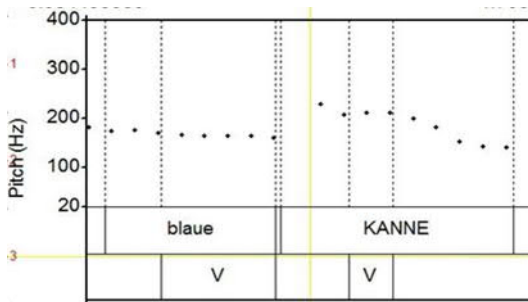


Abb. 2: L1-Intonationskontur (Deutsch) mit Fokus auf dem Nomen.

Betrachtet man entsprechende Äußerungen einer italienischen Probandin im Italienischen (Fokus ist wieder durch Kapitälchen markiert), fällt auf, dass kein intonatorischer Unterschied zwischen den beiden Fokusbedingungen besteht.

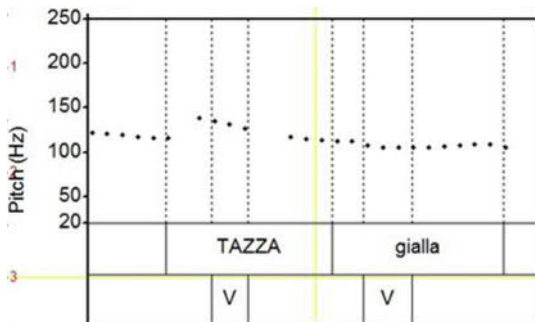


Abb. 3: L1-Intonationskontur (Italienisch) mit Fokus auf dem Nomen.

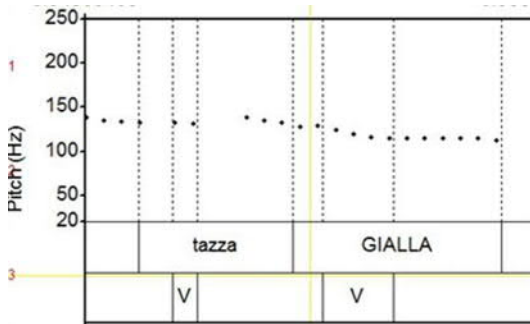


Abb. 4: L1-Intonationskontur (Italienisch) mit Fokus auf dem Adjektiv.

Im Deutschen zeigt die Probandin vor dem Training ein ähnliches F0-Muster wie im Italienischen, nur dass ihre Konturen hier sogar noch flacher sind. Entscheidend ist aber, dass sie offensichtlich keine intonatorischen Unterschiede zwischen den beiden Fokusbedingungen produziert.

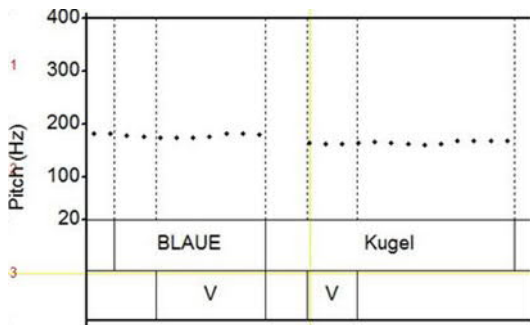


Abb. 5: L2-Intonationskontur mit Fokus auf dem Adjektiv; vor dem Training.

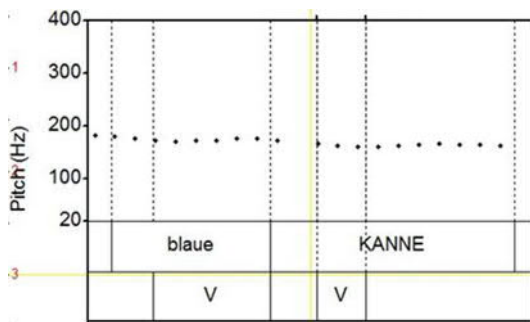


Abb. 6: L2-Intonationskontur mit Fokus auf dem Nomen; vor dem Training.

Nach dem expliziten Training zum korrekativen Fokus im Deutschen ähneln die F0-Konturen denen der deutschen Muttersprachlerin.

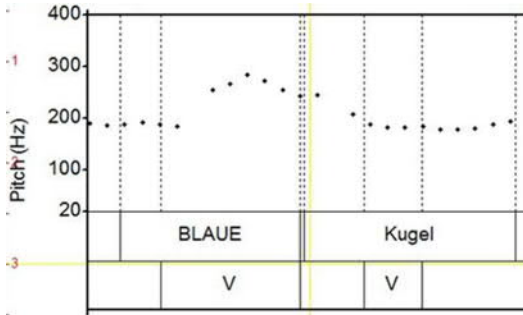


Abb. 7: L2-Intonationskontur mit Fokus auf dem Adjektiv; nach dem Training.

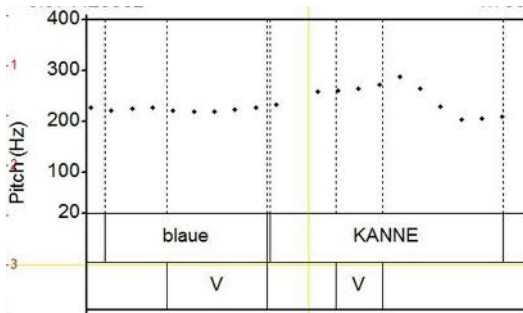


Abb. 8: L2-Intonationskontur mit Fokus auf dem Nomen; nach dem Training.

Dieses Beispiel zeigt in eindrucksvoller Weise, dass ein explizites Training zu deutlichen Verbesserungen der Aussprache führen kann.

7 Gesamtergebnis

Nach Auswertung aller untersuchten Parameter in allen prosodischen und segmentalen Teilbereichen lässt sich zuerst feststellen, dass sich nur die Gruppe mit Prosodietraining in allen untersuchten Bereichen signifikant verbessert hat. Dies zeigt, dass das Prosodietraining sich positiv sowohl auf die untersuchten prosodischen Teilbereiche als auch alle untersuchten segmentalen Teilbereiche auswirkte. Das Segmenttraining zeigt ebenfalls positive Auswirkungen auf die Prosodieebene, aber nur in den Bereichen, in denen Prosodie und Einzellaute eng miteinander verknüpft sind. So führt die explizite Beschäftigung mit Auslautverhärtung automatisch zu einer höheren Fokussierung auf die Silbenkoda, was wiederum in einer Reduktion wortfinaler Sprossvokale resultiert. Im Bereich Rhythmus ist zu sehen, dass sich auch die Kontrollgruppe verbessert hat. Dies kann darauf hindeuten, dass schon der intensive Kontakt mit deutschen Muttersprachlern, wie er im Rahmen des Sprachcamps stattfand, positive Effekte im Bereich der Silbenreduktion erzeugt. Insgesamt macht die folgende Tab. 3 aber deutlich, dass die Prosodiegruppe am meisten vom Training profitiert hat.

Tab. 3: Verbesserungen und Verschlechterungen der Gruppen in den untersuchten Bereichen.

	Prosodiegruppe	Segmentgruppe	Kontrollgruppe
PROSODIE			
Fokusmarkierung	+	=	=
Rhythmus	+	+	+
Silbenstruktur	+	+	=
SEGMENTE			
Aspiration/VOT	+	+	=
Auslautverhärtung	+	+	=
Vokale	+	-	-

- + Verbesserung
- = keine signifikante Veränderung
- Verschlechterung

Ein Blick auf den prozentualen Anteil an Verbesserungen und Verschlechterungen in den untersuchten Parametern der Teilbereiche für alle untersuchten Gruppen zeigt, dass sich die Prosodiegruppe nicht nur in allen Teilbereichen verbessert hat, sondern sich auch in mehr Aspekten sowohl in der Prosodie als auch bezüglich der Einzellaute verbessert hat.

Tab. 4: Prozentuale Angaben zu Verbesserungen und Verschlechterungen der Gruppen in Prosodie und Segmenten insgesamt.

Training	Gesamtzahl untersuchter Parameter	Art der Veränderung	Prosodie Gruppe	Segment Gruppe	Kontroll Gruppe
Prosodie	17	besser schlechter	47% 0	29% 0	6% 0
Segmente	27	besser schlechter	48% 0	30% 7%	0 4%

8 Fazit

Insgesamt lassen diese Ergebnisse den Schluss zu, dass zahlreiche segmentale Aspekte der deutschen Aussprache durch ein Prosodietraining quasi „nebenbei“ mittrainiert werden können, sodass das Prosodietraining insgesamt weitreichendere Effekte sowohl auf der prosodischen als auch auf der segmentalen Ebene hat als das Segmenttraining. Entsprechend sollten prosodische Aspekte beim Aussprachetraining im Vordergrund stehen.

Literatur

- Dahmen, Silvia (2013): *Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden*. Dissertation. Online: <http://kups.ub.uni-koeln.de/id/eprint/5368> (Zugriff: 1.8.2017).
- Derwing, Tracy M.; Munro, Murray J.; Wiebe, Grace E. (1997): Pronunciation instruction for fossilized learners: Can it help? In: *Applied Language Learning* 8, 217–235.
- Derwing, Tracy M.; Munro, Murray J.; Wiebe, Grace E. (1998): Evidence in Favor of a Broad Framework for Pronunciation Instruction. In: *Language Learning* 48/3, 393–410.
- Derwing, Tracy M.; Rossiter, Marian J. (2003): The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. In: *Applied Language Learning* 13, 1–18.
- Missaglia, Federica (1999): *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt am Main: Hector.
- Missaglia, Federica (2007): Prosodic training of Italian learners of German: the contrastive prosody method. In: Trouvain, Jürgen; Gut, Ulrike (Hrsg.): *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin; New York: de Gruyter, 237–258.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209–231.

Zur Reformierung der Ausspracheschulung für DaF in Japan

Mutsumi Tachikawa; Junko Nakagawa (Tokyo)

1 Einleitung

Seit dem Beginn des Kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachenunterrichtsmethode verlagert sich der Schwerpunkt des Unterrichts immer mehr von der Vermittlung der geschriebenen Sprache und der Praxis des Übersetzens auf den Erwerb der Kommunikationsfähigkeit. Der Status des Deutschen in Deutschland und auch in ganz Europa hat sich in letzter Zeit stark geändert. 2001 hat der Europarat Mehrsprachigkeit zum offiziellen Ziel für alle Europäer erklärt und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der sich an der Sprachhandlungskompetenz orientiert, übt jetzt großen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht in der Welt aus (Council of Europe).

In Japan wurde diese Didaktik zuerst in den Englischunterricht, dann an Hochschulen in den Unterricht anderer zweiter Fremdsprachen wie Deutsch oder Französisch eingeführt.¹ Der Kommunikative Ansatz konzentriert sich auf die kommunikativen Bedürfnisse in verschiedenen sprachlichen Lebenssituationen. Bei dieser Methode hat vor allem der mündliche Gebrauch von Sprache den Vorrang. Im Unterricht sollte dann auf die Ausspracheschulung mehr Aufmerksamkeit gerichtet werden als bisher, wo der Unterricht stark auf Lese- oder Grammatikübungen fokussiert war.

¹ In Japan lernt man Sprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Chinesisch normalerweise als zweite Fremdsprache erst an Hochschulen, während Englisch in der Regel mindestens sechs Jahre an der Schule gelernt wird.

Trotz der Zunahme von Hörverstehensübungen und Sprechübungen im Fremdsprachenunterricht wird doch die Aussprache immer noch gering geachtet.² Dieser Zustand der Ausspracheschulung ist auf der einen Seite den Lehrenden zuzuschreiben. Nach der neuesten Untersuchung (Japanische Gesellschaft für Germanistik 2015: 79) sind 85,1 % der Deutschlehrenden japanische Muttersprachler und manche von ihnen haben sich selbst keinem richtigen Aussprachetraining unterzogen und außerdem keine Phonetikkenntnisse.

Auf der anderen Seite liegt der Mangel an Lehrbüchern mit phonetischen Erklärungen und Übungen für japanische Deutschlernende der schlimmen Lage zugrunde. In nicht wenigen in Japan herausgegebenen Lehrbüchern³ sind deutsche Wörter oft mit japanischen Silbenschriften („Kana“) versehen, obwohl Kana die dem Japanischen eigentümlichen Silben darstellen und der Silbentyp des Japanischen sich von dem des Deutschen unterscheidet.

Seit dem Anfang dieses Jahrhunderts, besonders in den letzten zehn Jahren, werden einige Versuche oder Vorschläge zur Ausspracheschulung für japanische Deutschlernende gemacht. Es gibt phonetische Trainingsbücher wie Albrecht; Hirschfeld; Kakinuma (2000), Niikura; Lipsky (2005), Niikura (2013) oder Seino; Tokita; Ushiyama (2014), in denen versucht wurde, in einem Deutschlehrbuch phonetische Übungen einzureihen.

Mit den raschen Fortschritten bei digitalen Geräten setzen neuerdings mehr und mehr Fremdsprachenlehrende in ihrem Unterricht CALL-Lehrmaterialien ein. Iwasaki entwickelte ein Computer-Lehrmaterial zum Aussprachetraining sowohl auf der Ebene einzelner Laute als auch auf der Ebene prosodischer Elemente wie Akzent und Intonation. Masaki; Niikura (2010) untersuchen die Effektivität eines CALL-Lehrmaterials vom phonetischen Gesichtspunkt aus.⁴

Im gegenwärtigen DaF-Unterricht an den japanischen Hochschulen ist der Erwerb von Aussprache sowieso den Lernenden überlassen. Erfolg oder Misserfolg hängen jedoch teilweise von den Fähigkeiten und Anstrengungen der Lehrenden ab. In diesem Beitrag gehen wir auf eine Diskussion zur Reformierung der Ausspracheschulung für DaF in Japan ein. Als Ziel der Reformierung wird letztlich vorgeschlagen, einen für japanische Deutschlernende geeigneten Aussprache-

² Die Aussprache des Deutschen wird nur in den ersten Unterrichtsstunden anhand einer Liste von einzelnen Lauten mit Beispielwörtern eingeführt und durch Nachsprechen geübt. Die Lernenden werden dabei vornehmlich auf ihnen fremde Buchstaben (ä, ö, ü, ß) oder Laute, die weder das Japanische noch das Englische kennt, wie [ʁ] oder [x], aufmerksam gemacht. Die Artikulation und die phonologischen Eigenschaften des Deutschen werden nur kurz und unzulänglich behandelt.

³ Nach der genannten Untersuchung (Japanische Gesellschaft für Germanistik 2015: 88) benutzen 88,6 % aller Lehrenden Lehrbücher, die in Japan herausgegeben werden.

⁴ Sie haben ein Experiment durchgeführt, um zu ermitteln, welche phonetischen Eigenschaften in der Aussprache ihrer Studenten nach dem Einsatz eines CALL-Lehrmaterials verbessert werden. Nach ihrem Bericht führte das Experiment zum Erfolg, dass das CALL-Lehrmaterial bei den meisten Studenten effektiv gewirkt hat und ihre Aussprache sowohl im Bereich der Artikulation als auch im Bereich der Intonation verbessert wurde.

Syllabus zu errichten. Mit Rücksicht auf den Mangel an Unterrichtsstunden⁵ für DaF an den Hochschulen und das Bedürfnis im praktischen Leben kommen in den Syllabus nicht alle Einzelheiten der deutschen Aussprache. Der Syllabus sollte sich eher auf Merkmale konzentrieren, die sich bei der deutschen Aussprache von japanischen Muttersprachlern oft als problematisch erweisen und daher schwerpunktmäßig behandelt werden sollten. Bevor wir aber auf die Bestimmung solcher Merkmale eingehen, stellen wir zuerst Ausspracheprobleme bei japanischen Deutschlernenden vor, die im Allgemeinen aufgewiesen werden.

2 Ausspracheprobleme bei japanischen Deutschlernenden

2.1 Theoretische Daten aus der kontrastiven Analyse

Bei Aussprache Fehlern erwachsener Lernender einer Fremdsprache handelt es sich meistens um Interferenz, d.h. um die negative Einwirkung von muttersprachlichen Hör- und Sprechgewohnheiten auf die Anwendung der Fremdsprache.⁶ In den bisherigen Forschungen vom Deutschen und Japanischen wurden die Unterschiede der Aussprache zwischen den beiden Sprachen sowohl auf der artikulatorischen als auch auf der phonologischen und suprasegmentalen Ebene aufgewiesen (vgl. Niikura 2013).

Die Phoneme des Japanischen, d.h. die Laute, die das Japanische kennt, sind von geringer Anzahl als die des Deutschen. Im Japanischen sind die Konsonanten [f], [v], [l], [ʃ], [ʒ], [x], [ʀ] nicht vorhanden. Durch die auditive Verkennung, die oft wegen der Nähe der Artikulationsstelle verursacht wird, verwechseln manche japanische Deutschlernenden oft [f] mit [ϕ], [v] mit [b], [ʃ] mit [ç], [ʒ] mit [tʃ], [x] mit [ϕ] oder [h], [l] und [ʀ] mit [r]. <n>-Laut am Ende der Silbe wird im Japanischen je nach dem nachfolgenden Laut als sechs verschiedene Laute realisiert, während es im Deutschen immer als [n] realisiert wird. Durch den negativen Transfer der antizipativen Assimilation im Japanischen können Fehler bei [n] entstehen.

Die unterschiedliche Zahl der Phoneme hat bei den Vokalen ernsthaftere Folgen. Im Japanischen gibt es nur fünf Vokale, während im Deutschen etwa 17 Vokale unterschieden werden. Bei der Artikulation der Vokale geht es um die Stellung der Zunge (die horizontale Zungenbewegung), die Öffnung des Mundes (die vertikale Zungenbewegung) und die Lippentätigkeit (gerundet oder ungerundet/ge-

⁵ Der zweiten Fremdsprache werden pro Woche normalerweise ein oder zwei Unterrichtsstunden zugeteilt. Eine Unterrichtsstunde dauert meistens 90 Minuten.

⁶ Nach der Hypothese der kritischen Periode im Spracherwerb, die vom Linguisten und Neurologen Lenneberg (1967) aufgegriffen wurde, wird nach einem bestimmten Alter (12.–15. Lebensjahr) das Aufnahmevermögen für eine Sprache geringer. Erwachsenen Lernenden fällt es also oftmals schwer, einen fremden Laut nach dem Gehör auszusprechen. Ihre muttersprachliche Artikulationsbasis ist bereits so gefestigt, dass sie vom Standpunkt ihrer Muttersprache aus die Laute der zu erlernenden Sprache nachahmen.

spreizt) (Hall 2011: 23, Knight 2012: 63ff.). Da es für das Japanische charakteristisch ist, dass die Lippen bei der Aussprache der Vokale kaum tätig sind und damit auch die Vokale ihre Klangfarbe nicht verändern, wenn sie lang ausgesprochen werden, kennen manche japanischen Muttersprachler den Unterschied zwischen „gerundet“ und „ungerundet“, zwischen „gespannt“ und „ungespannt“ nicht. Japanische Deutschlernende reduzieren somit die 17 deutschen Vokale auf die fünf japanischen Vokale.

Auch bei der Sprechsilbe, d.h. der kleinsten Lautgruppe der Sprache, gibt es einen Unterschied zwischen den beiden Sprachen, der beim Aussprachelernen eine entscheidende Rolle spielt. Deutsch hat sowohl offene als auch geschlossene Silben, aber Japanisch hat nur offene Silben, die auch als Moren gelten (z.B. Japan Foundation 2009: 71f., Hall 2011: 220f., Rug 2012: 52). Bei geschlossenen Silben erleichtern japanische Deutschlernende ihre Aussprache durch den Einsatz von Sprossvokalen. Diese Sprechgewohnheit wirkt problematischer bei Konsonantenhäufungen, in denen mehr als zwei Konsonanten hintereinander folgen.

Die segmentale Einheit stellt zugleich die rhythmische Grundeinheit der Sprache dar. Das Klangsystem des Japanischen ist nämlich von dem des Deutschen ziemlich verschieden. Für Deutsch ist die auf der Basis der Silbenakzentuierung gestaltete Intonation wichtig, die durch die Stimmstärke und Tonerhöhung gekennzeichnet ist. Für Japanisch ist dagegen der durch in gleichem Abstand angeordnete Moren gestaltete, monotone Rhythmus charakteristisch. Der Wortakzent wird im Japanischen durch die Tonerhöhung gekennzeichnet, aber im Deutschen hauptsächlich durch die Betonung (Hall 2011: 155, 277).

Die Manipulation der prosodischen Merkmale fällt Lernenden in der Regel auf der Satzebene viel schwerer.⁷ Im Deutschen können bestimmte Wörter wie z.B. Artikel, Pronomen oder Konjunktionen bei einer neutralen und sachlichen Äußerung nicht betont werden. Solche nichtakzentuierbare Wörter bilden mit einem Akzentwort Rhythmusgruppen oder Akzentgruppen. In einer Rhythmusgruppe wird also nicht jedes Wort gleich stark betont, sondern trägt normalerweise nur die betonte Silbe des letzten betonbaren Wortes den Akzent (Hauptakzent). Im Vergleich zur akzentuierten Silbe werden alle anderen Silben schneller und relativ unscharf ausgesprochen. Diese Modulation oder Schattierung kennen japanische Sätze nicht, in denen je zwei Moren eine Rhythmusgruppe bilden, die in gleichem Abstand eintönig ausgesprochen wird (Rausch; Rausch 2002: 126f., Niikura 2013: 91).

⁷ Der Erwerb der korrekten Aussprache auf der suprasegmentalen Ebene ist so schwierig, dass in der Literatur oft darauf hingewiesen wird, dass die Schulung fast unmöglich ist. Walker (2010: 39) begründet die Unlehrbarkeit der Intonation neurolinguistisch: „The choice of a particular tone is made at the very beginning of the sequence of neurolinguistic processes involved in human speech. These processes do not allow speakers to consciously select tone in the same way that they can consciously articulate a particular consonant. Instead, speakers subconsciously use the same tone that would be appropriate for the same message in their mother tongue.“

2.2 Empirische Daten aus dem Unterricht

In diesem Abschnitt werfen wir einen Blick auf die Fehlertendenzen bei studentischen Deutschlernenden, die Deutschlehrenden in Japan aus der Unterrichtserfahrung bekannt sind. Von 2012 bis 2014 haben wir unter 37 Deutschlehrenden,⁸ die an einer Universität in Japan tätig sind, eine Umfrage dazu veranstaltet, welche Eigenschaften oder Fehler in der Aussprache von japanischen Deutschlernenden sie als problematisch betrachten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zusammengefasst:

- (1) Die Laute, die im Japanischen nicht existieren. [ʀ], [v] und Umlaute werden oft fehlerhaft gesprochen.
- (2) Langvokale, die zu kurz ausgesprochen werden.
- (3) Sprossvokale bei Konsonantenhäufung.
- (4) Fehler, die durch Buchstaben verursacht werden. Die Aussprache von <ä> ist eigentlich für japanische Deutschlernende nicht schwer, weil der Laut dem japanischen e-Laut ziemlich ähnlich ist. Wegen des ungewohnten Buchstabens wird er aber von vielen Deutschlernenden falsch ausgesprochen. Fehler bei der Auslautverhärtung bei den Plosiven , <d>, <g> entstehen aufgrund der deutschen Orthografie, die die Auslautverhärtung nicht widerspiegelt. Andere auf Buchstaben basierende Aussprachefehler gelten in den meisten Fällen als negativer Transfer aus dem Englischen.
- (5) Englischer Akzent. In Japan lernt man in der Schule als erste Fremdsprache sechs Jahre lang Englisch. Manche Studierenden werden vom englischen Akzent stark beeinflusst.
- (6) Suprasegmentale Eigenschaften der Äußerungen. Japanische Deutschlernende sprechen eintönig und kennen keine richtige Akzentuierung oder Tonhöhenbewegung.
- (7) Verhalten im Fremdsprachenunterricht. Die meisten japanischen Studierenden sind in der Regel nicht daran gewöhnt, im Unterricht das Wort zu ergreifen. Im Deutschunterricht sprechen sie oft sehr schüchtern und zu leise aus. Eine zu leise Stimme wirkt negativer als eine falsche Aussprache, weil die Kommunikation nicht richtig zustande kommt.

Mit der wissenschaftlichen Korrektheit ihrer Kommentare möchten wir uns hier nicht auseinandersetzen. Beachtenswert ist es, dass die Umfrage die Tendenz zeigt, dass deutsche Muttersprachler bei der Beurteilung der Fehlerhaftigkeit der Aussprache mehr auf die suprasegmentalen Eigenschaften wie Hauptakzent und Me-

⁸ Elf japanische Deutschlehrende und 26 deutsche Muttersprachler.

lodieverlauf im Satz geachtet haben als auf die einzelnen Laute (5–7), deren Aussprache eher japanische Deutschlehrende bekümmert (1–4).⁹

3 Ein Vorschlag zur optimalen Ausspracheschulung für DaF in Japan

3.1 Kernmerkmale

In den vorherigen Abschnitten haben wir Fehlertendenzen in der Aussprache von japanischen Deutschlernenden dargestellt. Daraus ergibt sich der Diskussionspunkt, welche Probleme in der Ausspracheschulung schwerpunktmäßig behandelt werden sollen. Dieser Punkt hängt eng mit der Frage zusammen, worin der Zweck des Deutschlernens für japanische Studierende überhaupt besteht.

In Japan werden Studierende stark dazu ermuntert, Englisch zu erlernen, um in der sich mehr und mehr globalisierenden Gesellschaft agieren zu können. Ihre Kommunikationspartner können nicht nur englische Muttersprachler, sondern auch Nichtmuttersprachler sein. Sie verwenden Englisch dann als eine internationale Sprache, eine „Lingua franca“. Deutsch lernen die meisten japanischen Studierenden als eine Fremdsprache. Das Lernziel ist, durch die sprachliche Kommunikation fremde Kulturen und fremde Denkweisen kennenzulernen. Die angenommenen Gesprächspartner sind deutsche Muttersprachler (vgl. Sakai 2011).

Es wäre daher vernünftig, dass die Ausspracheschulung die Aussprache von Muttersprachlern zum Vorbild nimmt und versucht, Lernende daran heranzuführen. Eine unrealistische Zielsetzung belastet die Lernenden aber sehr. Außerdem sind Muttersprachler geschickt in der Anpassung, um anhand kontextueller Zeichen Aussprachefehler ihrer Gesprächspartner zu kompensieren. Beim Gespräch stehen die Beteiligten in engem Kontakt und die sprachliche Anpassungsfähigkeit der deutschen Muttersprachler wird so stark aktiviert, dass sie ihre japanischen Gesprächspartner in den meisten Fällen verstehen können, auch wenn deren Aussprache gravierende Fehler aufweist.¹⁰

Der Erwerb einer Aussprache auf muttersprachlichem Niveau muss also nicht unbedingt das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts sein, wenn man davon ausgeht, dass eine verständliche, die Kommunikation nicht beeinträchtigende Aussprache ausreicht, um mit Sprechern der Zielsprache erfolgreich zu kommu-

⁹ In den bisherigen Forschungen von Englisch als Fremdsprache wurde darauf hingewiesen, dass bei der Kommunikation mit Muttersprachlern Fehler von Melodie und Intonation auf die Kommunikation störend wirken, während für die Verständigung zwischen Nichtmuttersprachlern richtige Aussprache der einzelnen Laute als entscheidend gilt (Arimoto 2015).

¹⁰ Walker (2010: 27) bemerkt: „Native speakers [...] together with non-native speakers with very high levels of proficiency, use *top-down processing* to access meaning, and to re-interpret what they think they have heard when the perceived meaning does not make sense. That is to say, they use information that may not actually be in the words they hear in order to understand the intended message.“

nizieren.¹¹ Wichtig ist, dass der Sprecher richtig verstanden wird und der Stress des Zuhörens auf Seiten des Gesprächspartners möglichst reduziert wird (vgl. Settineri 2011). Um einerseits die Anpassungsfähigkeiten des Gesprächspartners möglichst zu aktivieren und andererseits einen Zusammenbruch der Kommunikation zu vermeiden, muss ein gewisser Grad an Verständlichkeit der Aussprache im Gespräch gesichert werden. Die Verständlichkeit in diesem Sinne ist der Zweck der Ausspracheschulung im DaF-Unterricht.

Es stellt sich dann die Frage, welche Ausspracheprobleme die Kommunikation beeinträchtigen können, mit anderen Worten, welche artikulatorischen und phonologischen Merkmale für die Verständlichkeit entscheidend sind. Die Merkmale, deren Nicht-Beachtung sich negativ auf das Verständnis des Erzählinhalts auswirkt, nennen wir nach Jenkins „Kernmerkmale“ (*core items*). Die Konzentration auf die Kernmerkmale wird effektiver sein, als wenn man alle Einzelheiten, in denen die Aussprache von Lernenden von der der Muttersprachler abweicht, berücksichtigt (Jenkins 2002: 96). Das Wichtigste in der Ausspracheschulung für DaF ist demnach, die Lernenden dazu anzuregen, die Aussprache, die die Kernmerkmale ausmacht, richtig zu erwerben und letzten Endes in ihrem Repertoire aufzunehmen.

3.2 Ermittlung von Kernmerkmalen

Wie sollen nun die Kernmerkmale für DaF-Lernende in Japan ermittelt und bestimmt werden? Aus den bisherigen Ergebnissen der kontrastiven Analysen und den Ergebnissen der Umfrage der Lehrenden ist es gut zu erschließen, welche Laute den japanischen Deutschlernenden Schwierigkeiten bereiten. Zu beachten sind jedoch nicht alle schwierigen Laute, sondern nur Laute oder phonische Merkmale, die sich in einer sprachlichen Kommunikation als störend erweisen. Die Kernmerkmale in der Aussprache für DaF-Lernende sind Eigenschaften, die als Garantie der Verständlichkeit gelten, um mit Gesprächspartnern erfolgreich zu kommunizieren. Um diese Merkmale herauszufinden, haben wir in der Hinsicht ein Experiment durchgeführt, das zeigen soll, welche Fehler störend auf die Verständlichkeit wirken.

Das Experiment wurde folgendermaßen durchgeführt: Vorträge von Probanden wurden aufgenommen und von Prüfern überprüft. Die Prüfer notierten die Artikulationsfehler mit oder ohne IPA-Zeichen, wenn ihnen etwas unverständlich

¹¹ Über die Pädagogik für Englisch als eine Fremdsprache im Vergleich zu der für Englisch als eine internationale Sprache bemerkend legt Jenkins ein Grundprinzip vor (Die Erklärungen in dem Zitat wurden selbst eingefügt): „Turning to the case of EFL [= English as a Foreign Language] and other modern foreign languages, the purpose of learning is, by definition, to speak the target language as a ‘foreigner’ in order to facilitate communication with NSs [= native speakers] of the language. Here, it seems reasonable to argue that the goal of pronunciation teaching should be the sufficiently close approximation of an NS accent such that it can be understood by NSs of that language.“ (Jenkins 2002: 85).

oder merkwürdig vorkam. Die Notizen und die Interviews mit den Prüfern bildeten die Datengrundlage für die Analyse.

- (1) Die Wahl der Prüfer und Probanden
 - Die Prüfer mussten nicht unbedingt Phonetiker sein oder phonetische Kenntnisse haben.¹²
 - Als Probanden kamen durchschnittliche Lernende in Frage.
- (2) Ressource zur Analyse
 - Zur Analyse wurden nicht freie Gespräche, sondern Vorträge eines geschriebenen Textes herangezogen.¹³
- (3) Angabe der Fehler
 - Die Prüfer gaben nicht nur falschgesprochene Laute an, sondern sie beschrieben konkreter, z.B. mit welchem Laut der betreffende Laut verwechselt wurde oder wie er klang usw.
- (4) Umriss der Experimente
 - Das Experiment wurde unter verschiedenen Bedingungen zweimal durchgeführt.

Tab. 1: Experimente.

	Das 1. Experiment (E1)	Das 2. Experiment (E2)
Datum	2013–2014	2014–2015
Prüfer	1. Sechs Muttersprachler, 2. Drei Nichtmuttersprachler (Deutschlehrende).	Vier Muttersprachler.
Probanden	Vier Personen (A1–A2), 19–47 Jahre alt.	Neun Personen (A1–B1), 18–65 Jahre alt.
Japanisch-Kenntnisse von Prüfern	Mit und ohne.	Mit.

¹² Von den Prüfern, die phonetische Kenntnisse haben, lässt sich erwarten, die Fehler der Probanden in der phonetischen Hinsicht zu präzisieren und mit IPA-Zeichen genau wiederzugeben. Wenn man jedoch nur Phonetiker als Prüfer benutzen will, wird die Anzahl ziemlich eingeschränkt. Außerdem ist es fragwürdig, ob die Ergebnisse allgemeine Akzeptabilität von den Deutschsprechenden repräsentieren, denn Phonetiker haben einen trainierten Gehörsinn und haben sich darauf spezialisiert, verschiedene Arten von Aussprache zu erkennen.

¹³ Der Grund dafür ist, dass beim freien Gespräch öfters grammatische Fehler sowie Fehler der Ausdrücke vorkommen. Somit wissen die Prüfer nicht, ob es um Fehler der Aussprache geht oder um Fehler aus anderen Ursachen. Außerdem lässt sich beim freien Gespräch kaum erwarten, dass alle im Deutschen relevanten Phoneme benutzt werden.

	Das 1. Experiment (E1)	Das 2. Experiment (E2)
Quelle der Analyse	Aufnahme der Lernenden, die einen Text vorlesen.	Aufnahme der Lernenden, die einen Text vorlesen.
Text	Volksmärchen: „Der Froschkönig oder der eiserne Heinrich“ (token frequency 241, type frequency 146).	Nachrichten: „Diskussionen um Tötung einer Giraffe“ (token frequency 152, type frequency 98).
Angabe der Fehler	1. Die Prüfer haben die Vorträge gehört und mit dem geschriebenen Text verglichen und entweder mit IPA-Zeichen oder mit deutschen Graphemen geschrieben, wenn sie etwas anders gehört haben. 2. Interview.	1. Die Prüfer haben entweder mit IPA-Zeichen oder mit deutschen Graphemen den ganzen Text verschriftet, genauso wie sie ihn gehört haben. 2. Interview.

3.3 Bestimmung von Kernmerkmalen

Durch die Auseinandersetzung anhand der angegebenen Quellen (nach den theoretischen und empirischen Daten sowie nach den Ergebnissen der Experimente) lässt sich eine vorläufige Liste der Kernmerkmale aufweisen:

- (1) Einzelne Laute:
 - (a) kräftige Lippenbildung und korrekte Zungenposition, vor allem bei [i:], [e:], [u:],
 - (b) Langvokale mit korrekter Länge,
 - (c) kräftiges Zischen bei stimmlosen Frikativen,
 - (d) hörbares Hauchgeräusch bei stimmlosen Plosiven,
 - (e) genügend lange Berührungsdauer der Zunge an der Artikulationsstelle vor allem bei [ʃ] und [ŋ],
 - (f) korrekte Unterscheidung zwischen ähnlichen Lauten vor allem bei [ʁ] und [ʀ], [b] und [v],
 - (g) korrekte Artikulation bei [zi], [tsi], [ni]. (Störend klingt es, wenn die Laute palatalisiert werden.)
- (2) Phrasen und Sätze:
 - (a) Korrekte Betonung im Wort und Satz. Japanische Muttersprachler neigen dazu, alle einzelnen Wörter gleichmäßig zu betonen und es klingt oft abgehackt. Sie müssen unbetonte Phrasen richtig unbe-

- tont sprechen. (Störend klingt es, wenn man zu viel betont oder immer gleichmäßig betont.)
- (b) Klare Intonation, besonders am Satzende. Manche Muttersprachler reagieren stark auf die Satzmelodie. Für die erfolgreiche Kommunikation mit Muttersprachlern muss man beim Lernen den Schwerpunkt mehr auf die Satzmelodie legen.
- (3) Sonstige:
- (a) Laute Stimme. Sie müssen deutlich und hörbar sprechen, auch wenn sie unsicher sind.

4 Errichtung des Aussprache-Syllabus

4.1 Gestaltung von Lehr-/Lernumgebungen

Nun ist ein Aussprache-Syllabus festzulegen, der einen besonderen Trainingsweg in Bezug auf die Kernmerkmale darstellt. Bevor wir auf die Diskussion, wie die Aussprache in den gesamten Syllabus integriert werden kann, eingehen, stellen wir hier fest, was unter „Syllabus“ verstanden wird.

„Syllabus“ versteht sich im Allgemeinen als Lehrplan mit Informationen über Inhalt, Ort, zeitlichem Umfang, Lehrmaterialien, Teilnahmebedingungen sowie Angaben zu Lernzielen und zum Evaluationsverfahren. Den Begriff „Syllabus“ verwendet man also für den Lehrplan eines einzelnen Kurses, während es bei der „Kursplanung“ um Regelungen für den ganzen Kursverlauf geht. Die Kursplanung betrifft nicht nur die Festlegung von Inhalten, sondern die Berücksichtigung aller Elemente, die Lehr-/Lernumgebungen ausmachen: Lernende, Lehrende, Ort, Zeit, Lerngruppe, Ziele, Methoden, Lehrmaterialien, Lernsequenzen, Evaluation u.a. (für eine ausführliche Diskussion über Syllabus und Kursplanung vgl. Nuissl; Siebert 2013).

Sowohl im Syllabus als auch in der Kursplanung sind verschiedene veränderliche Größen/Variablen, enthalten, die für eine erfolgreiche Durchführung von Lehrveranstaltungen entscheidend sind.

Im Folgenden werden einige Variablen, die die Kursleitende für die Integration von Aussprache in den Kursverlaufsplan in Betracht ziehen sollen, überprüft.

4.2 Variable und Planung

Lernende

Als unsere Zielgruppen gelten erwachsene studentische Lerner, die Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch gewählt haben. Die Gruppen sind in der Hinsicht homogen, dass die Teilnehmer hauptsächlich japanische Muttersprachler sind, die Englisch als erste Fremdsprache gelernt haben.

Curriculare Umgebung

Für eine Kursplanung ist zuerst die curriculare Umgebung, in der die Ausspracheschulung geschieht, zu bedenken. Es gibt zwei Möglichkeiten: entweder Alltagsklassen oder Klassen, die speziell für die Ausspracheschulung eingerichtet wurden. Es ist hier mit Kenworthy (1987) und Walker (2010) zu dem Schluss zu kommen, dass es ganz allgemein besser ist, Wege zur Integration von Aussprache in die Alltagsklassen zu finden.

Aussprache steht nicht nur mit Wortschatz, sondern auch mit Grammatik oder Redeweise in engem Zusammenhang. Jedes Mal, wenn Lernende einem neuen Wort begegnen, fragen sie sich, wie es ausgesprochen wird. Durch den Wortschatz liefern die Texte verschiedene Laute, mögliche Lautverbindungen, Beispiele der sogenannten Auslautverhärtung sowie Kontraste in der Quantität der Vokale (Hirschfeld; Neuber 2010: 10ff.).

Grammatik führt auch zum Teil zur Erwerbung der Kernmerkmale. Zum Beispiel hängt der Unterschied zwischen den Merkmalen definit (bestimmt)/indefinit (unbestimmt) mit der korrekten Akzentuierung oder der Intonation der Sätze zusammen wie in:

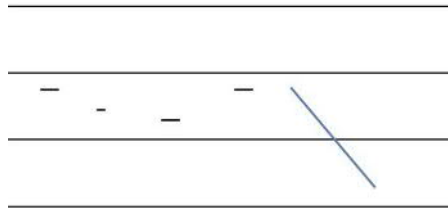
- (1) (a) Er hat ein gebrauchtes Fahrrad gekauft.
- (b) Er hat das gebrauchte Fahrrad gekáuft.

- (2) (a)



Das ist eine Schúle

(b)



Das ist die Schúle.

Phrasen und Äußerungen können auch benutzt werden, um Lernenden integrierte Übungen zu einzelnen Lauten, Lautverbindungen und der Akzentuierung zu bieten. Für Lernende, in deren Muttersprache, wie im Japanischen, es kein Äquivalent für Akzent im Deutschen gibt, liefern alltägliche Äußerungen oder Dialoge eine gute Gelegenheit, ihnen die Wichtigkeit dieses Merkmals in Bezug auf die Verständlichkeit bewusst zu machen. Zum Beispiel hängt die genaue Bedeutung des Satzes „Anna ist die Freundin von Thomas.“ davon ab, wo der Hauptakzent gesetzt wird:

- (3) (a) Anna ist die Freundin von Thomas. (Nicht Susanne.)
 (b) Anna *ist* die Freundin von Thomas. (Das ist tatsächlich so.)
 (c) Anna ist die *Freundin* von Thomas. (Nicht die Schwester.)
 (d) Anna ist die Freundin von *Thomas*. (Nicht von Max.)

Lehrende

Unter Berücksichtigung der „korrekten“ Aussprache wird oft behauptet, dass Muttersprachler für Lernende automatisch ein gutes Vorbild liefern. Auf der institutionellen Ebene ist es aber nicht immer möglich, alle Lehrstühle mit Muttersprachlern zu besetzen. Außerdem gibt es auch Argumente, die für Nichtmuttersprachler sprechen. Im Vergleich zu muttersprachlichen Lehrenden, die meist nicht dialektfrei sind, erkennen manche nichtmuttersprachliche Lehrende ihren „fremden“ Akzent und haben dafür einen Sensor für Verständlichkeit. Japanische Deutschlehrende wissen aus eigener Erfahrung, welche phonischen Fehler japanischer Sprecher sich auf das Verständnis des Erzählungsinhalts sowie auf die Kommunikation an sich negativ auswirken. Sie können damit den Lernenden Übungen speziell für Ausspracheprobleme für Japaner bieten. Nötigenfalls, zum Beispiel beim Training der prosodischen Elemente wie Betonung oder Intonation, bei deren Erwerbung die Nachahmung als didaktische Methode effektiv ist, können sie auch auditive Medien wie CD oder DVD benutzen, wo die Texte von den Sprechern mit einem ideal korrekten Akzent gelesen werden.

Beim Vermitteln der einzelnen Laute sollen die Lehrenden den sogenannten Modelllaut möglichst nicht aussprechen, sondern nur bewerten, ob die Aussprache

der Lernenden richtig oder falsch ist. Wenn die Aussprache nicht akzeptabel ist, macht die Lehrperson die Lernenden auf die Mundbewegung aufmerksam. Wenn sie phonetische Kenntnisse hat, kann sie dabei von einem ihr und den Lernenden bekannten Laut – einem Laut ihrer Muttersprache – ausgehen.¹⁴ Die Lernenden manipulieren dann anhand der Hinweise zur Artikulation ihre Sprechorgane, was sie den deutschen Laut entdecken lässt. Die Aussprache, die auf diese Weise selbstgesteuert gelernt wird, wird von Lernenden besser und nachhaltiger erworben, als dies durch Nachahmung möglich wäre.¹⁵

Lehrmaterialien

Es können manche Kursleitenden darüber im Zweifel sein, ob sie Lehrmaterialien speziell für Aussprache einsetzen sollen. Für Kurse gibt es normalerweise festgelegte Materialien wie Lehrbücher oder Texte, die mehr oder weniger Erklärungen über die deutsche Aussprache enthalten. Wie schon oben erwähnt wird, widmen sich nicht wenige Lehrbücher kaum oder gar nicht der Aussprache und phonetische Übungen darin sind oft beschränkt. Mit einem Lehrbuch, das in Deutschland herausgegeben wird, kann die Aussprache zwar besser erlernt werden als mit einem japanischen Deutschbuch, jedoch bieten die deutschen Lehrbücher nicht immer ausreichende Übungen speziell für Ausspracheprobleme von Japanern an.

Wenn man sich mit dieser Situation nicht zufriedengeben will, können einem nur noch zwei Vorschläge gemacht werden. Als eine Möglichkeit gilt der Einsatz von CALL-Lehrmaterialien. Mit CALL-Lehrmaterialien können die Lernenden je nach ihren Fähigkeiten effizient lernen. Dieser Trainingsweg führt auch zur Autonomie, d.h. dem selbstgesteuerten Lernen bei Lernenden. Bei der Ausspracheschulung ist autonomes Lernen jedoch nicht ganz so leicht. Lernende könnten effektiver die Aussprache lernen, wenn sie neben der auditiven oder visuellen Beurteilung durch den Computer gelegentlich von den Kameraden oder Lehrenden Feedback bekommen würden, um zu wissen, zu welchem Grad ihre Aussprache von anderen verstanden wird. Die Lehrenden sollten auch bei passender Gelegenheit den Lernenden Hinweise zur Artikulation geben.

Empfehlenswerter sind Anstrengungen, originale Lehrmaterialien zusammenzustellen bzw. zu entwickeln, die sich auf Ausspracheprobleme typisch für japanische Deutschlernende konzentrieren.¹⁶ Sie sollen einerseits modulweise konstruiert sein, damit je nach Bedarf in der Klasse wiederholt Übungen gemacht werden können. Andererseits sollen sie auch kommunikationsorientiert sein, denn die Aus-

¹⁴ Walker (2010: 139) bemerkt, dass der sprachliche Hintergrund von Lernenden eher „Freund“ als „Feind“ ist.

¹⁵ Bei dieser Methode werden die Konzeptionen des Kognitiven Ansatzes und des „Silent Way“ im Fremdsprachenunterricht umgesetzt.

¹⁶ Wir beschäftigen uns seit 2013 mit dem Projekt, ein Lehrbuch zur Ausspracheschulung für japanische Deutschlernende zu entwickeln (vgl. Nakagawa; Tachikawa 2016: 167ff.).

spracheschulung zielt schließlich darauf ab, den Lernenden ein Aussprachetraining zu bieten, das zur erfolgreichen Kommunikation in der Wirklichkeit führt.

Ziele und Lehrsequenzen

Um die Lernziele und deren Erreichbarkeit in der verfügbaren Zeit zu betrachten, müssen Lehrsequenzen programmiert werden. Bei der Kernmerkmale-Konzeption ist die „richtige“ Aussprache so weit erforderlich, dass die Verständlichkeit oder die Annehmbarkeit gesichert wird. Lernende können aber auch über diese Stufe hinaus ihre Aussprache zur Reife bringen. Bei unserem Vorschlagssyllabus werden die Inhalte in drei Phasen aufgeteilt.

Tab. 2: Ein vorläufiger Aussprache-Syllabus für DaF in Japan.

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
Allgemeine Ziele	Die Kernmerkmale-Konzeption einführen; Minimale ausgewählte Merkmale ins Repertoire der Lernenden hinzufügen.	Die Lernenden besitzen die korrekte Aussprache in Bezug auf alle angenommenen Kernmerkmale in ihrem produktiven und rezeptiven Repertoire.	Die sprachliche Anpassungsfähigkeit der Lernenden kultivieren, damit sie erfolgreiche Interaktion mit verschiedenen Gesprächspartnern (sowohl Muttersprachlern als auch Nichtmuttersprachlern) erfahren.
Lautlehre	Die Begriffe „Laute“ und „Phoneme“ sowie den Unterschied des Lautsystems zwischen Deutsch und Japanisch einführen.	Die Lernenden erkennen das Vorkommen einer Aspiration oder eines Glottisschlags und können selbst über diese Merkmale verfügen.	Den Begriff und die Rolle der Sprachvariation in Bezug auf regionale, soziale und stilistische Dimension einführen.
Vokale	Die Lernenden auf die kräftige Lippenbildung und richtige Zungenposition aufmerksam machen, vor allem	Die Lernenden können den Schwachlaut [ə] richtig gemurmelt und das vokalisches <r> [ɐ] wie ein kurzes,	Die Lernenden können ungeachtet lautlicher Umgebung über die Artikulation von Langvokalen, Kurz-

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	bei [i:], [e:] und [u:]. Langvokale sollen richtig lang ausgesprochen werden.	schwaches <a> (anders als „R-gefärbte Vokale“ in amerikanischem Englisch) aussprechen.	vokalen, Diphthongen und Schwa verfügen.
Konsonanten	Die für japanische Deutschlernende problematischen Konsonanten einführen, dabei die Lernenden mit der Regelung des phonologischen Merkmals stimmhaft/stimmlos bei der Orthografie , <d>, <g> und <s> bekannt machen. Bei Konsonantenhäufungen und geschlossenen Silben sollen ohne den Einsatz von Sprossvokalen ausgesprochen werden.	Die Lernenden können die Konsonanten, auch bei Konsonantenhäufungen, deutlich aussprechen: Frikative mit kräftigem Zischen, Plosive mit hörbarem Hauchen, Nasale, vor allem [n] und Liquiden, vor allem [l], mit genügend langer Berührungsdauer der Zunge an der Artikulationsstelle; sie unterscheiden zwei verschiedene Laute, die im Japanischen nur Varianten des einen Phonems sind.	In der mündlichen Kommunikation mit natürlicher Geschwindigkeit manipulieren die Lernenden sowohl produktiv als auch rezeptiv mit phonostilistischen Differenzierungen wie Assimilation (einmal [áɪnma:l] → [áɪmma:l] ¹⁷ , abgeben [áppe:bən] → [áppe:bən] ¹⁸) oder Elision (finden [fɪndən] → [fɪndŋ] ¹⁹).
Betonung und Intonation	Den Begriff und die Rolle der Betonung (Wort-,	Die Lernenden unterscheiden zwischen betonbaren	Die Lernenden können starke und schwache Silben in

¹⁷ Hier wird das <n> nicht als alveolares [n], sondern als bilabiales [m] ausgesprochen, da der Folge-laut ebenfalls bilabial ist (regressive Assimilation).

¹⁸ Hier wird das <g> wie ein <k> stimmlos ausgesprochen, da das vorangehende , wegen der Auslautverhärtung, ebenfalls stimmlos ist (progressive Assimilation). Dass der stimmhafte Laut stimmlos ausgesprochen wird, wird durch [̥] markiert.

¹⁹ Hier wird das unbetonte <e> der letzten Silbe, ein Schwa [ə], aus sprachökonomischem Grund elidiert, wobei der folgende Nasal [n] als ein syllabischer oder vokalischer Konsonant (markiert durch [̩]) etwas länger ausgesprochen wird.

	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	Haupt- oder Kontrastakzent im Satz) und die Funktion der Intonation einführen.	und unbetonbaren Wörtern; sprechen im Vergleich zur akzentuierten Silbe alle anderen Silben in der Wortgruppe schneller und relativ unscharf aus.	Wortgruppen und zusammenhängender Rede richtig verwenden, mit der Betonung die informationstragenden Wörter effektiv markieren und die Intonation richtig verwenden, um die beabsichtigte Bedeutungen zu übermitteln.
Laute Stimme/positive Haltung	Die Lernenden darauf aufmerksam machen, dass nicht nur der Inhalt des Gesprächs, sondern auch die Lautstärke bei der Kommunikation eine große Rolle spielt. Die Lernenden wissen und erfahren selbst, ob ihre eigene Stimme für ihre Gesprächspartner laut genug ist und wie laut ihre Stimme sein soll, um von den anderen verstanden zu werden.	Die Lernenden können mit der angemessenen Lautstärke sprechen. Sie lernen auch Gestik und Mimik der deutschen Muttersprachler beim Gespräch kennen, damit die Lernenden vermeiden können, missverstanden zu werden.	Die Lernenden können nicht nur mit einem einzelnen Partner, sondern auch in Gruppen verschiedener Größe verständlich sprechen. Sie verhalten sich beim Gespräch selbstbewusst.

Phase 1 kann in den ersten zwei Semestern, in denen die Lernenden normalerweise zweimal pro Woche Deutschunterricht haben, ausgeführt werden und Phase 2 mag dann in den folgenden zwei Semestern erreicht werden. Lernende, die nach den Grundkursen in einer höheren Klasse weiter lernen, würden auf Phase 3 übergehen.

Evaluation

Zuletzt wenden wir uns dem Evaluationsverfahren in Bezug auf die Aussprache zu. Die Evaluation der Aussprache ist, wie manche Kursleitenden erleben, in verschiedenen Dimensionen anders als die Evaluation in anderen Gebieten des Fremdsprachenlernens. Erstens ist die Aussprache nicht so einfach, nicht wie Grammatik oder Wortschatz, in die Blöcke einzustufen und kann daher nicht parallel zum ganzen Programm stufenweise gelehrt oder geprüft werden. Die Besonderheit des Aussprachelernens deutet Hewings (2004: 18) an: „all features (individual sounds, word stress, features of connected speech, intonation, etc.) will be present even in the very earliest lessons with beginner students, both in what they hear and in what they are required to say.“ Zweitens ist die Aussprache im Wesentlichen physisch und gute Kenntnisse in der Artikulation oder der Prosodie führen nicht immer, sowohl produktiv als auch rezeptiv, zur Geschicklichkeit in der Aussprache. Kenntnisse und Geschick können gewöhnlich nicht auf einmal in einem Test geprüft werden. Drittens muss unterschieden werden, ob schließlich getrennte einzelne Merkmale wie Vokale, Konsonanten oder Akzentuierung geprüft werden sollen – wobei die Fähigkeiten der Lernenden, zwischen bestimmten Wortpaaren (Minimalpaaren) zu unterscheiden, den Akzent sowohl auf der Wortebene als auch auf der Satzebene zu erkennen oder den Verlauf der Tonhöhe zu identifizieren, in den Mittelpunkt der Evaluation gestellt werden – oder einfach der Gesamteindruck eingeschätzt werden sollen, inwieweit in der Kommunikation die Verständlichkeit oder die Annehmbarkeit gesichert wird.

Je nach Zweck werden drei Typen der Evaluation unterschieden: diagnostische Evaluation, formative Evaluation und summative Evaluation. Unter diagnostischer Evaluation werden zwei verschiedene Formen zusammengefasst. Bei der ersten Form handelt es sich um eine Eignungsprüfung, die gegebenenfalls einen selektiven Charakter besitzt. Durch das Durchführen von dem Lehr-/Lernprozess vorangestellten Prüfungen wird beabsichtigt, ausgewogene Lerngruppen zu formen. Als die zweite Form der diagnostischen Evaluation, die bei unserem Syllabus eine wichtige Rolle spielt, gelten Prüfungen, die (nicht notwendigerweise zu Beginn eines Lehr-/Lernprozesses) durchgeführt werden, um die momentane Lage der Fertigkeiten der Lernenden festzustellen, mit anderen Worten zu wissen, welche Probleme und Prioritäten es bei einzelnen Lernenden oder in der Klasse gibt.

Für diesen Zweck, auch als eine Lösung der genannten Konflikte, wird vorgeschlagen,²⁰ dass die Lernenden nach einem bestimmten Zeitraum (zwei bis vier Wochen) nach dem Kursbeginn den eigenen Vortrag eines bestimmten Textes, der verschiedene Kernmerkmale enthält, aufnehmen (siehe Anhang).

Neben dem Vortrag eines Textes soll ein kurzes Gespräch aufgenommen werden, z.B. etwas, was die Lernenden im Unterricht schon geübt haben, beispiels-

²⁰ Bei unserem Syllabus wird das Evaluationsverfahren, das Walker für die ELF-Aussprache (Englisch als Lingua franca) konzipiert hat, teilweise eingeführt.

weise ihre Selbstvorstellung, damit andere Ausspracheprobleme als etwa beim Vorlesen wahrnehmbar werden.

Die diagnostische Evaluation zeigt sowohl der Lehrperson als auch den Lernenden verschiedene Ausspracheprobleme, mit denen sie sich über den ganzen Lehr-/Lernprozess beschäftigen müssen. Es wäre außerdem effektiver, wenn die Lernenden bei der Überprüfung der Aufnahme zusammen in Gruppen arbeiten. Nicht nur würde diese Zusammenarbeit Feedback in Bezug auf die Korrektheit der Merkmale liefern, sondern auch die Anpassungsfähigkeit der Kameraden fördern. Die Lernenden würden sich dann aktiver, reflektierender und kritischer mit der Verbesserung ihrer Aussprache auseinandersetzen.

Unter formativer Evaluation werden Lernfortschrittskontrollen mit förderndem Charakter verstanden. Die Lernfortschrittskontrollen werden in Form mehrerer kleinerer Überprüfungen, die durchgeführt werden, um zu wissen, welches Niveau die Lernenden in einem gegebenen Zeitraum erlangt haben und welche Förderarbeit sie nötig haben, in den Lehr-/Lernprozess integriert.

Die Aussprache der Lernenden wird in Form einzelner Wörter oder Sätze, in denen die Kernmerkmale vorkommen, geprüft. Auch dabei ist es wünschenswert, die zu beurteilenden Materialien aufzunehmen.²¹ Die folgenden Tabellen stellen Beispiele formativer Prüfung für die Beurteilung der Aussprache von [l], [n] sowie den Minimalpaaren [b]/[v], [l]/[ʀ], [f]/[x] vor. Bei der ersten Form der Prüfung nehmen die Lernenden ihre eigene Aussprache von allen Wort- und Satzpaaren auf und die Lehrperson beurteilt dann die Korrektheit.

Tab. 3: Eine formative Prüfung für die Beurteilung der Aussprache von [l], [n] sowie den Minimalpaaren [b]/[v], [l]/[ʀ], [f]/[x].

I. Sprechen Sie jedes Wortpaar aus!	II. Sprechen Sie jedes Satzpaar aus!
Künste / Küste	Ich liebe diese Künste. / Ich liebe diese Küste.
Eisbein / Eiswein	Anna mag Eisbein gern. / Anna mag Eiswein gern.
legte / regte	Er legte sich nicht. / Er regte sich nicht.
halte / hatte	Ich halte eine Katze im Arm. / Ich hatte eine Katze im Arm.
auf / auch	Da steht sie auf. / Da steht sie auch.

²¹ Walker (2010: 152) nennt Vorteile der Aufnahme wie folgt:

- Learners can prepare the sample in their own time and at their own speed.
- Learners can rehearse as much as they want before handing in a sample they are finally satisfied with.
- The speaker and the assessor do not have to be in the same place at the same time.
- The assessor has the opportunity to listen to the sample or part of the sample more than once.
- The assessor and the speaker can discuss the mark on the basis of a joint analysis of the recording.

Die Lernenden nehmen nur die Aussprache von einem Wort/Satz jedes Wort-/Satzpaars auf. Die Lehrperson hört und markiert dann das Wort/den Satz, das/den sie verstanden hat. Diese Arbeit kann auch spielerisch unter den Lernenden in der Gruppe durchgeführt werden. Das Ergebnis des Vergleichs zwischen der Absicht des Sprechers und der Wahl der Prüfer liefert dem Sprecher ein leiten-des Feedback.

Tab. 4: Eine andere Form der Prüfung für die Beurteilung der Aussprache von [l], [n] sowie den Minimalpaaren [b]/[v], [l]/[ʀ], [f]/[x].

<p>I. Sprechen Sie nur ein Wort jedes Wortpaars aus! Welches Wort haben Sie ausgewählt? Markieren Sie!</p> <p><input type="checkbox"/>Künste / <input type="checkbox"/>Küste</p> <p><input type="checkbox"/>Eisbein / <input type="checkbox"/>Eiswein</p> <p><input type="checkbox"/>regte / <input type="checkbox"/>legte</p> <p><input type="checkbox"/>halte / <input type="checkbox"/>hatte</p> <p><input type="checkbox"/>auf / <input type="checkbox"/>auch</p>	<p>II. Sprechen Sie nur einen Satz jedes Satzpaars aus! Welchen Satz haben Sie ausgewählt? Markieren Sie!</p> <p><input type="checkbox"/>Ich liebe diese Künste. / <input type="checkbox"/>Ich liebe diese Küste.</p> <p><input type="checkbox"/>Anna mag Eisbein gern. / <input type="checkbox"/>Anna mag Eiswein gern.</p> <p><input type="checkbox"/>Er regte sich nicht. / <input type="checkbox"/>Er legte sich nicht.</p> <p><input type="checkbox"/>Ich halte eine Katze im Arm. / <input type="checkbox"/>Ich hatte eine Katze im Arm.</p> <p><input type="checkbox"/>Da steht sie auf. / <input type="checkbox"/>Da steht sie auch.</p>
---	--

Für die Prüfung der prosodischen Merkmale könnte von den Lernenden die Aufnahme eines kurzen Dialogs wie den folgenden verlangt werden:

Verkäufer: Guten Morgen! Bitte schön!
Kundin: Guten Morgen. Ich hätte gern ein Roggenbrot, ein Fruchtbrot, zwei Zöpfe und drei Brötchen ... äh ... nein, vier bitte.
Verkäufer: Noch etwas?
Kundin: Haben sie Zwiebelkuchen?
Verkäufer: Hier, bitte.
Kundin: Oh, Zwiebelkuchen, lecker! Zweimal, bitte. Das war's.
Verkäufer: Achtzehn Euro zwanzig.
Kundin: So, bitte.
Verkäufer: Danke schön. Achtzig Cent zurück. Eine Tüte?
Kundin: Ja, bitte.
Verkäufer: So, bitte. Schönen Tag noch!

Jeder/Jede Lernende liest zusammen mit dem Partner/der Partnerin zweimal (einmal als Verkäufer/-in, das andere Mal als Kunde/Kundin) den Text und nimmt seinen/ihren Vortrag auf. Wichtig ist, dass die Lehrperson vor der Durchführung der Prüfung bekannt macht, was für Merkmale in der Prüfung tatsächlich abgefragt werden. (Sie kann einfach den Kandidaten den Bewertungsbogen zeigen.) Die „Offenlegung“ hat einen vorteilhaften Effekt sowohl auf die Kandidaten

als auch auf die Prüfer. Einerseits finden die Lernenden die Prüfung gerecht, wenn sie feststellen, dass sie in der Aussprache geprüft werden, die sie im Unterricht wiederholt geübt haben. Andererseits können sie sich bei der Vorbereitung für die Aufnahme auf die Merkmale konzentrieren, die geprüft werden und brauchen sich nicht durch Merkmale, die sie persönlich als schwer empfinden, entmutigen zu lassen. Auf der Seite der Prüfer bedeutet dies, dass sie genötigt sind, ihre Aufmerksamkeit nur darauf zu richten, was angekündigt wurde und alles andere, was sie problematisch finden, zu ignorieren. Die Beschränkung spielt vor allem bei muttersprachlichen Lehrenden, die oft dazu neigen, alle Aspekte der Ausspracheprobleme von Lernenden im Vergleich zu ihrer Norm zu beurteilen, eine bedeutende Rolle.

Alle anderen problematischen Merkmale als die in der Liste, können die Prüfer als Bemerkungen in den Bewertungsbogen eintragen.

Bei summativer Evaluation handelt es sich oft um Prüfungen am Ende eines Lehr-/Lernprozesses, die eine Lernphase abschließen und das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus überprüfen (Reinmann 2007: 14). Während es bei diagnostischer und formativer Evaluation effektiv und nützlich ist, einzelne Merkmale zu prüfen, ist für den Abschluss des Kurses eine zusammenfassende Prüfung geeigneter. Der Output des gesamten Lehr-/Lernprozesses kann nämlich nur holistisch zusammen mit anderen Fähigkeiten (grammatisch korrekt, zusammenhängend und fließend sprechen, in der Kommunikation geschickt und anpassungsfähig sein) in Aktivitäten wie Rollenspielen, Aufgaben der Problemlösung oder Präsentationen, eingeschätzt werden, auf deren nähere Diskussion in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann.

Tab. 5: Ein Exemplar des Bewertungsbogens für eine formative Prüfung.

Name:	
Name des Partners / der Partnerin:	
Aufnahmedatum:	
1) Vokale (8×1 Punkt)	
[ɛ]/[ɛ:]	<u>h</u> ätte <u>ä</u> h
[œ]/[ø:]	sch <u>ö</u> n Z <u>ö</u> pfe Br <u>ö</u> tchen
[y]/[y:]	Fr <u>ü</u> chtebrot zur <u>ü</u> ck T <u>ü</u> te
2) Konsonanten[häufung] (12×1 Punkt)	
[ç]/[x]	<u>ic</u> h Fr <u>ü</u> ch <u>t</u> ebrot Br <u>ö</u> tch <u>en</u> Zwiebelk <u>uc</u> hen <u>ac</u> htz <u>e</u> hn <u>ac</u> htz <u>ig</u> <u>auc</u> h
[sv]/[tv]	<u>z</u> wei <u>e</u> twas <u>Z</u> wiebelk <u>uc</u> hen <u>z</u> weimal <u>z</u> wanzig
3) Betonung und Intonation	
Ich hätte gern ein Roggenbrot, ein Fruchtebrot, zwei Zöpfe und drei Brötchen...	
äh... nein, vier bitte. (3 Punkte)	
Haben Sie Zwiebelkuchen? (2 Punkte)	
Achtzig Cent zurück. Eine Tüte? (2 Punkte)	
Lautstärke (3 Punkte)	
Punkte: / 30	
Bemerkungen:	

5 Schlussfolgerung

Beim Entwurf zu einem Aussprache-Syllabus für DaF in Japan lässt sich „Verständlichkeit“ als Ziel des Aussprachelernens bestimmen. „Verständlich“ ist die Aussprache, wenn die/der Sprechende in einem Gespräch ohne starken Stress beim Zuhören auf Seiten des Gesprächspartners richtig verstanden wird. In diesem Zusammenhang basiert der Syllabus auf der Konzeption der Soziophonetik/-phonologie. In einer sprachlichen Kommunikation muss jede/jeder Teilnehmende praktisch möglichst Fehler vermeiden, die auf das mutuale Verständnis störend wirken. Alle phonischen Eigenschaften, die sich für einen „fließenden Austausch“ als entscheidend erwiesen, wurden in diesem Beitrag „Kernmerkmale“ genannt und sie als die fundamentalen Komponenten in den Syllabus integriert.

Weitere Forschungen werden noch in Bezug auf zwei offene Angelegenheiten verlangt. Die erste dringende Frage ist die Bildung von phonetischen/phonologischen Kenntnissen bei Lehrenden. Einerseits muss die Lehrperson bei passender Gelegenheit den Lernenden Hinweise zur Artikulation geben, damit sie ihre

Sprechorgane richtig manipulieren können. Andererseits muss sie auch bewerten können, ob die Aussprache der Lernenden im Ganzen akzeptabel ist oder nicht. Diese Fähigkeit ist nicht an einem Tage zu gewinnen. Am besten unterziehen die Lehrenden sich selbst einem besonderen Aussprachetraining. Des Weiteren bedarf es neben dem Anbieten der Lehr-/Lernmaterialien sowie der Handbücher auch der Untersuchung einer Ausspracheschulung, deren Erfolg oder Misserfolg nicht von den Fähigkeiten der Lehrenden abhängt.

Literatur

- Albrecht, Irmtraud; Hirschfeld, Ursula; Kakinuma, Yoshitaka (2000): *Deutsche Phonetik für japanische Studenten*. 2. Auflage. Tokio: Ikubundo.
- Arimoto, Jun (2015): *Hatsuonshido no jittai*. Online: http://www.eigokyoikunews.com/columns/taishukan/2005/11/post_28.html (Zugriff: 1.8.2017).
- Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_EN.asp? (Zugriff: 1.8.2017).
- Hewings, Martin (2004): *Pronunciation Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Japan Foundation (2009): *Onsei o oshieru*. Tokio: Hitsuji Shobo.
- Japanische Gesellschaft für Germanistik, Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2015): *Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan – Untersuchungsbericht 2. Die Lehrenden – Die Lernenden*. Online: <http://www.jgg.jp/modules/neues/index.php?page=article&storyid=1435> (Zugriff: 1.8.2017).
- Jenkins, Jennifer (2002): A sociolinguistically based, empirically researched pronunciation syllabus for English as an international language. In: *Applied Linguistics* 23/1, 83–103.
- Hall, T. Alan (2011): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur (2010): Prosodie im Fremdsprachenunterricht in Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktion. In: *Deutsch als Fremdsprache* 47/1, 10–16.
- Lenneberg, Eric-Heinz (1967): *Biological foundations of Language*. New York: Wiley.
- Kenworthy, Joanne (1987): *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman.
- Knight, Rachael-Anne (2012): *Phonetics*. New York: Cambridge University Press.

- Masaki, Akiko; Niikura, Mayako (2010): Verbesserung der Aussprache von Deutschlernenden nach Einsatz von CALL-Lernmaterial. In: *Lingua* 21, 93–107.
- Nakagawa, Junko; Tachikawa, Mutsumi (2016): Die Ausspracheschulung für japanische Deutschlernende. Eine soziophonetische Untersuchung zur Festlegung eines Aussprache-Syllabus für Deutsch als Fremdsprache. In: *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule* 58. Frankfurt am Main: Peter Lang, 165–194.
- Nakagawa, Junko; Tachikawa, Mutsumi (2017): Zur Ermittlung der phonischen Kernmerkmale für japanische Deutschlernende. In: Zhu, Jianhua; Zhao, Jin; Szurawitzki, Michael (Hrsg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation*. Band 4. Frankfurt am Main: Peter Lang, 279–284.
- Niikura, Mayako; Lipsky, Angela (2005): Deutsch Aussprache und Hörverstehen. Ein Übungsbuch. Tokio: Sanshusha.
- Niikura, Mayako (2013): *DVD&CD de manabu doitsugo hatsuonmasutā*. Tokio: Daisan Shobo.
- Nuissl, Ekkehard; Siebert, Horst (2013): *Lehren an der VHS. Ein Leitfaden für Kursleitende*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Rausch, Rudolf; Rausch, Ilka (2002): *Deutsche Phonetik für Ausländer*. 7. Auflage. Berlin: Langenscheidt.
- Reinmann, Gabi (2007): *Bologna in Zeiten des Web 2.0 – Assessment als Gestaltungsfaktor*. Online: <http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/643> (Zugriff: 22.4.2017).
- Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder. Gesprochenes Hochdeutsch*. Leipzig: Schubert.
- Sakai, Kazumi (2011): Deutschunterricht in einer multilingual werdenden Gesellschaft. Ein Versuch aus der Sicht des Plurilingualismus. In: *Hiyoshi-Studien zur Germanistik* 48, 67–89.
- Seino, Tomoaki; Tokita, Itsuko; Ushiyama, Saori (2014): *Meine Deutschstunde. Liebesgrüße aus München für kommunikativen Unterricht*. Tokio: Asahi.
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16/2, 66–80.
- Walker, Robin (2010): *Teaching the Pronunciation of English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.

Anhang

Exemplare zum Vortrag

Text 1

Ich wohne am Stadtrand allein in einer kleinen Mietwohnung. Ich werde bald 75. Niemand feiert meinen Geburtstag. Ich habe keine Familie.

Jeden Tag gehe ich spazieren. Vor zwei Wochen fand ich ein Kätzchen in einem Gebüsch, ungefähr sechs Monate alt. Ich kümmerte mich nicht um es, denn ich bin allergisch gegen Tiere. Am nächsten Tag sah ich wieder das Kätzchen. Es miaute und folgte mir. Ich gab ihm ein Stück Keks, das in meiner Tasche war. Am nächsten Morgen hörte ich ein kleines Miauen vor dem Fenster. Das war das Kätzchen. Was tun? Ich gab ihm warme Milch. Es kam dann regelmäßig jeden Morgen zu mir. Schließlich war es immer da. Tag und Nacht. Ich besorgte eine Kiste für das Kätzchen. Aber eines Tages war es verschwunden. An den folgenden Tagen war es auch nicht da. Ist es einfach fortgegangen? Oder ist was passiert? Ich hatte große Angst. Wo ist mein Kätzchen? Ja, *mein* Kätzchen!

Heute Morgen kam es wieder zu mir. Ich legte ihm eine Rosette um den Hals an. Sehen sie! Es sieht wie ein Geburtstagsgeschenk aus!

Text 2

Sie heißt Franziska Fröhlich. Sie ist Ärztin von Beruf. In ihrer Klinik arbeiten elf Ärzte, 35 Krankenpfleger und sieben Beschäftigungstherapeuten. Sie arbeitet 40 Stunden pro Woche, oft nachts und am Wochenende. Am Dienstag hat sie aber immer frei.

Heute ist Dienstag. Sie möchte im Supermarkt eine Flasche Olivenöl und etwas Süßigkeiten kaufen. In der Nähe von ihrem Zuhause gibt es eine U-Bahnstation. Da oben ist ein großes Einkaufszentrum, das täglich von acht bis zehn Uhr geöffnet ist. Das findet sie sehr praktisch.

Themenschwerpunkt 4: Ästhetische und kulturelle Bildung in DaF, DaZ, DaM

*Koordination: Annegret Middeke (Göttingen); Anastasia Moraitis;
Andrea Schäfer (Essen)*

In der Seoul Agenda vom Mai 2010 wurde die bedeutsame Erkenntnis, dass kulturelle Bildung für die Bewältigung von Herausforderungen in einer inzwischen hochkomplexen Gesellschaft ein wichtiges Fundament darstellt, niedergeschrieben. Nun gilt es in sozial und kulturell heterogenen Gesellschaften, dieses Fundament auszubauen. An dem Prozess müssen sich verschieden Akteure aus Politik, Öffentlichkeit, Kunst und Bildung etc. beteiligen.

Zwar wird ästhetisches Lernen häufig mit den ‚hohen Künsten‘ in Verbindung gebracht, verstanden als „Lernen mit allen Sinnen und Gefühlen“, wie es die Etymologie des Wortes *αἴσθησις aísthēsis* nahelegt, doch bezieht es sich auf alle Formen kulturellen, also auch alltagskulturellen Lernens (vgl. Bernstein; Lerchner 2014: VI). Angesichts des gesellschaftlichen Wandels waren die Leitfragen der Sektionsarbeit:

1. *aus anthroposophischer Sicht:* was genau die Begriffe „Ästhetik“ und „Kulturelle Bildung“ implizieren,
2. *aus philosophischer Sicht:* welche Rolle sie im Konkreten für die deutsche Gesellschaft im 21. Jahrhundert spielen und wie bedeutsam sie für das Individuum einer Gesellschaft sind,

3. *aus lebensweltlicher Sicht*: ob die kulturelle Lebenswelt eines mehrsprachig aufgewachsenen Kindes, eines DaF-/DaZ-Lerners im Kontext von ästhetischem Lernen eine Rolle spielt,
4. *aus didaktischer Sicht*: wie und wo in einer durchtechnisierten Welt, in der Computer und Handys die Verhaltenskomplexität der Lebenswelt junger Menschen erhöhen und beeinflussen, ästhetische und kulturelle Bildung stattfinden kann,
5. *aus schulischer Sicht*: inwieweit im Kontext dieser Begriffe von Kompetenzen gesprochen werden kann und ob das Freiwerden von Kreativität im schulischen Alltag mit Blick auf die Curricula oder im DaF-/DaZ-Lehrgang mit Blick auf den GER als messbare Kompetenz einzustufen ist.

Die sieben Vorträge des Themenschwerpunkts ergänzten einander, was den Theorie-/Praxisbezug, die Inlands-/Auslandsperspektive, die Bereiche Erwachsenen- und Schulbildung sowie den DaF-/DaZ-/DaM-Fokus angeht und schufen eine vielfältige Grundlage für die Bewusstmachung, Reflexion und Diskussion der Komplexität des Forschungs- und Handlungsfeldes Ästhetische und kulturelle Bildung in DaF, DaZ, DaM.

Die im Band enthaltenen Vorträge von Öie Kirs (Tallin) und von Anastasia Moraitis (Essen), Miranda Gobiani (Kutaissi), Tinatini Meburishvili (Kutaissi) und Bella Shalamberidze (Tiflis) beschreiben zwei Projekte mit Germanistik-/DaF-Studierenden im Ausland. Bei beiden geht es um die Erkundung und bewusste Wahrnehmung des Eigenen – der Stadthistorie von Tallin in dem einen, des Simon Janashia Museums in Tiflis in dem anderen – als handlungsorientiertes, kognitiv-affektives Verfahren zur Förderung der landeskundlichen und interkulturellen Kompetenz der estnischen bzw. georgischen Studierenden. Weitere Vorträge, die aus verschiedensten Gründen nicht im Band enthalten sind (z.B. weil sie Teil einer Qualifizierungsarbeit sind und vorab nicht veröffentlicht werden dürfen, weil sie an anderer Stelle publiziert werden, weil endgültige Forschungsergebnisse zum Drucktermin noch nicht vorlagen etc.), haben die Fachdiskussion, die auf hohem Niveau geführt wurde, bereichert.

Einen theoretischen Überblick bot Vanessa Geuen (Darmstadt) in ihrem Vortrag „Zur Produktivität des Nicht-Verstehens“. In den Leerstellen, Brüchen und Paradoxa in kulturell-ästhetischen Verstehensprozessen erkennt sie produktive interkulturelle Potenziale und fragt in erster Linie nach dem Beitrag, den Literatur als Medium neuer und anderer Erfahrungs-, Deutungs- und Wahrnehmungsmuster für diese Verstehensprozesse leisten kann. Um „Metapoesie zwischen Reflexion von Literarizität und Vermittlung von Sprachkönnen“ ging es Nils Bernstein (Celle), der die Lernziele von metapoetischen Gedichten im Fremdsprachenunterricht in Augenschein nimmt. Damit ist nicht nur gemeint, welche Sprach- und welche Textualitätskompetenzen im weitesten Sinne vermittelt werden können, sondern

auch wie die erworbene Textkompetenz sich auf andere Textproduktionen, etwa auf akademisches Schreiben, übertragen lässt. Maik Walter (Berlin) zeigte in seinem Vortrag „Mit Helden reisen. Oder wie viel Ästhetik verträgt der Fremdsprachenunterricht?“ anhand eines Theaterprojektes zum Thema ‚Helden‘ an der Deutschen Privatschule Windhoek, wie ästhetisches Lernen mit einer modernen kompetenzorientierten Sprachvermittlung verschränkt werden kann. Auch Julia Plainer (Essen) und Ina Lammers (Essen) stellten ästhetisches Lernen in den Zusammenhang mit dem Aufbau von alltags- und bildungssprachlichen Kompetenzen in mehrsprachigen Schulkontexten. Am Beispiel von Poetry-Slam-Projekten mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II wurden Motivationszunahmen, Lernfortschritte und vor allem auch Veränderungen im Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler nachgezeichnet. Um die produktive Verbindung von ästhetischem Genuss und praktischem Kompetenzerwerb ging es auch Anke Stöver-Blahak (Hannover) in ihrem Vortrag „Poesie und Theater im DaF-Unterricht für IngenieurInnen. ‚Feuer und Wasser‘ passen überraschend gut zusammen“. Überzeugend demonstrierte sie, dass auch Studierende, deren angestrebte Berufsbilder wenig mit Literatur und Ästhetik zu tun haben, sich mithilfe eines ganzheitlichen Unterrichtsmodells, in dem Poesie und Theater genutzt werden, um studienrelevante Fertigkeiten wie Sprechen, Vortragen, Hörverstehen, sprachliches Interagieren u.a. zu trainieren, sehr wohl für mehr als Fachsprache begeistern können.

Wo bleibt „in Zeiten einer verordneten Bildungseffizienz und immer weiter um sich greifenden, zertifizierenden Prüfungssucht“ (Maik Walter, Berlin) noch Raum für ästhetisches Lernen? Müssen Zugänge zum Spracherwerb, die über funktional-pragmatische Lernziele hinausweisen, (neu) legitimiert werden? Das waren zwei zentrale Fragen der lebhaften Diskussionen in diesem Themenschwerpunkt. „Warum kulturelle und ästhetische Bildung in Lehr-Lernzusammenhängen?“ lautet deshalb der einführende Beitrag von Anastasia Moraitis (Essen) und Annegret Middeke (Göttingen), die davon überzeugt sind, dass ästhetisches Lernen einen nicht nur wichtigen, sondern auch unerlässlichen Zugang zu sprachlicher Bildung im Kontext von Multikulturalität und Multilingualität darstellt.

Literatur

Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF- / DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag.

Seoul Agenda (2011): *Zweite Weltkonferenz für Kulturelle Bildung*. Online: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Kultur/Kulturelle_Bildung/111024_Seoul_Agenda_DE_final.pdf (Zugriff: 1.8.2017).

Warum kulturelle und ästhetische Bildung in Lehr-Lernzusammenhängen?

Anastasia Moraitis (Essen); Annegret Middeke (Göttingen)

1 Terminologische und konzeptionelle Ansätze

Die im Titel des vorliegenden Beitrags formulierte Fragestellung ist eng verknüpft mit den zu bewältigenden Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, die es zu beobachten, mit Blick auf die Belange von Menschen und deren Lebensumstände zu begleiten und im demokratischen Sinne zukunftsorientiert zu steuern gilt. Dieser Weg ist ohne Erziehung und Bildung nicht gangbar (Liebau 2014: 17f.). Kulturelle Bildung ist unlängst als Teil von Bildung identifiziert worden (Ermer 2009: 1) und wird im Zusammenhang mit demokratischen Bildungsprinzipien aus der Perspektive von pädagogischer, sozialer, bildungspolitischer und kultureller Diversität diskutiert. Verstand man unter Kultureller Bildung „zunächst einmal eine pragmatische Sammelbezeichnung für die Arbeitsfelder, in denen Kinder und Jugendliche an eine künstlerisch-ästhetische Praxis herangeführt wurden“ (Fuchs 2014: 225f.), bemühte man sich später, die eher unpräzisen Begrifflichkeiten Kultur und Bildung definitorisch in Einklang zu bringen, was zu zahlreichen, in der Gänze zu konsensuell greifbaren Theorienbildungen geführt hat. In Anlehnung an Liebau (2014: 26) beispielsweise wird Kulturelle Bildung verstanden

etwa in Abgrenzung zu Politischer Bildung, Sportbildung oder anderen – *als Bildung, in der der Zusammenhang von Wahrnehmung, Ausdruck, Darstellung und Gestaltung der Welt vorrangig unter ästhetischen Gesichtspunkten in Rezeption und Produktion zum Gegenstand wird.* Kulturelle Bildung ge-

schieht dabei in den drei großen Feldern der informellen, der nonformellen und der formalen Bildung. (Hervorhebung A.M.; A.M.)

„Warum kulturelle und ästhetische Bildung?“ Weil sich die Welt immer wieder verändert, sich auf Bekanntes zurückbesinnt und lebensrelevante Akzente neu aushandelt und neu setzt. Und weil kulturelle und ästhetische Bildung als Querschnittskompetenz untrennbar zum Leben gehört, schon immer gehört hat (Fuchs 2014: 218ff.). Der Motor menschlichen Lebens ist „angeregt durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung“ (Schweizerische UNESCO-Kommission; Deutsche UNESCO-Kommission; Österreichische UNESCO-Kommission 2016: 14) erneut in unser Bewusstsein gerückt. Erneut aus dem Grund, dass in Kontexten historischer Ereignisse eine allumfassende Bildung, die sich ausnahmslos an alle Mitglieder einer Gesellschaft richtet, immer wieder als Garant sozialer, wirtschaftlicher und politischer Stabilität angesehen wurde und wird.

Die Niederschriften des Pädagogen, Gelehrten und Bischofs Johan Amos Comenius (1592–1670), dessen pädagogische Weitsicht und erzieherisches Gespür für (kulturelle) Bildung unter Berücksichtigung des Aspekts von Diversität, wie man heute sagen würde, als Basis für eine emanzipatorische, friedliche und respektvolle Koexistenz betrachtete (Schaller 1995: 47), ist ein früher Beleg für formulierte lebensbegleitende und lebensrelevante Bildung. Die Weitsicht, sich dem noch jungen Gewerk des Buchdrucks zur Vervielfältigung von Bildern und/mit Sprache zu Nutze zu machen, dies zum Zwecke Allgemeinbildung mit sprachlicher Bildung zu koppeln, zeigt eine Person mit pädagogischen Visionen. Auch wenn zu Zeiten des Comenius der Begriff Kulturelle Bildung nicht wie im heutigen Sinne konturiert war, so war im Kern die Botschaft eindeutig. „Bildung für alle“.¹ Auf den bedeutsamen Aspekt von Sprache im Umfeld kultureller und ästhetischer Bildung wird in Abschnitt 3.1 Bezug genommen.

Hinter dem Gesagten verbirgt sich die Frage nach den Vorstellungen, wie eine Gesellschaft leben möchte und welche Potenziale in ihr und in jedem Subjekt verborgen sind; Fragen, die rückblickend im ausgehenden 20. Jahrhundert auch in Hinblick auf bildungspolitische Überlegungen neu aufgeworfen und diskutiert wurden. Auf dem Weg hin zu einer sich immer deutlicher abzeichnenden Demokratisierungsbewegung in Europa ist an dieser Stelle ein Meilenstein besonders hervorzuheben. Als Reaktion auf die gesellschaftlichen Umbrüche der 1980er-Jahre legten der damalige Kommissionsleiter der UNESCO Edgar Faure und der zu dieser Zeit fungierende Präsident der EU-Kommission Jacques Delors jene Basis, von der aus essenzielle und richtungsweisende Impulse für eine neu ausgerichtete Lern- und Erziehungskultur ausgingen. Faure publizierte 1972 seinen Bericht (den sogenannten Faure-Bericht) mit dem Titel „Learning to be. The World of Education Today and Tomorrow“ (Die deutsche Übersetzung, herausgegeben von Grundmann, erschien 1973: „Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über

¹ Online: <https://www.unesco.de/bildung/bildung-2030/bildung-fuer-alle-bilanz.html> (Zugriff: 1.8.2017).

Ziel und Zukunft unserer Erziehungsprogramme.“). Delors erweiterte Faures Gedanken, die im sogenannten Delors-Bericht von 1996 unter dem Titel „Learning: the treasure within“ nachzulesen sind. Beide Publikationen haben bis heute nicht an Aktualität verloren, im Gegenteil: Sie prägten maßgeblich den Ansatz der „Arts Education“ („Kunst in der Bildung“), der viele Jahre nach den beiden Veröffentlichungen in dem „Schlussbericht der Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘“ (Deutscher Bundestag 2007: 379) formuliert und verankert wurde. Vielfältig und vielschichtig sind die Potenziale, die identifiziert werden:

Durch Kulturelle Bildung werden grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben, die für die Persönlichkeitsbildung des jungen Menschen, die emotionale Stabilität, Selbstverwirklichung und Identitätsfindung von zentraler Bedeutung sind: Entwicklung der Lesekompetenz, Kompetenz im Umgang mit Bildsprache, Körpergefühl, Integrations- und Partizipationskompetenz und auch Disziplin, Flexibilität, Teamfähigkeit. [...] Kulturelle Bildung erschöpft sich nicht in der Wissensvermittlung, sondern sie ist vor allem auch Selbstbildung in kulturellen Prozessen. (ebd.)

2 Selbstbildung in kulturellen Prozessen – das FASS-Modell

Der Anspruch der Selbstbildung in kulturellen Prozessen ist, wie im Folgenden näher beleuchtet wird, ein sehr hoher und der Zugang zu den verschiedenen künstlerisch orientierten Programmatiken ohne Anstrengung nicht zu erreichen, worauf Dietrich; Krinninger; Schubert (2013: 26f.) zu Recht aufmerksam machen. Sie warnen zudem davor, voreilig den Schluss ziehen zu wollen, dass die sehr hohen Bildungsansprüche allein die Pädagogik erfüllen könne. Ihre Vorbehalte begründen sie mit jener „Kluft“, die sich zwischen den pädagogischen Anstrengungen und den Bildungsansprüchen öffne. In der Konsequenz stellen die Autoren die nicht gerade simple Frage, „inwieweit ästhetisches Erleben überhaupt pädagogisch zugänglich ist“ und bringen damit ihre Aporie deutlich zum Ausdruck. Sie stellen die Vermutung auf: „Zumindest ist es nicht lehrbar; es lässt sich nicht vermitteln und nicht erzwingen, es stellt sich ein (oder auch nicht)“ (ebd.: 27). Gleichzeitig herrscht Konsens darüber, dass Bildung ohne eine ästhetische Komponente nicht vorstellbar sei. Eben darum sind pädagogische und didaktische Konzepte zur Heranführung an ästhetisches Erleben und zur Unterstützung bei der kognitiven Verarbeitung und Versprachlichen des Erlebten gefordert.

Um eine Antwort auf die Frage nach dem Mehrwert von ästhetischer Erziehung zu geben, haben die Autoren ein Modell entworfen, in dem sie substantielle Fertigkeiten und Fähigkeiten benannt haben, die sich in vier Teildimensionen ausdifferenzieren lassen. Es handelt sich um die Dimensionen „Fingerfertigkeit“, „Alphabetisierung“, „Selbstaufmerksamkeit“ und „Sprache“ (FASS-Schema) (ebd.: 26ff.). Die richtige Lesart des Modells offenbart sich erst im Zusammenspiel der

einzelnen Dimensionen. Die Dimension „Fingerfertigkeit“ meint im wahrsten Sinne des Wortes jene erlernbare kulturelle Technik wie die Fähigkeit, ein Bild malen zu können (z.B. der Gebrauch und die Auswahl von Farben und Pinsel), ein Musikinstrument spielen zu können (z.B. das Lesen von Noten, das Halten einer Geige) oder tanzen zu können (z.B. das Ausführen eines *Penché*). Die „Alphabetisierung“ (Mollenhauer 1990: 485) erweitert die erste Teildimension dahingehend, dass das Individuum als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft Wissen über diese und weitere Gesellschaften aufweist (interkulturelles Lernen), für deren Vermittlung Bildungseinrichtungen wie Schule, Hochschule, berufliche Schule etc. verantwortlich sind. Außerschulische Akteure wie Museumspädagogen, Theaterpädagogische Seminare und weitere Kulturanbieter sehen sich ebenfalls in der Verantwortung, einem möglichst breiten Publikum kulturelle Praxis nahe zu bringen. So erfordern diese beiden Teildimensionen, dies ist zu erkennen, Kompetenzen, die durch ein fachspezifisch geschultes Personal in einem zeitlichen Kontinuum eingebettet, systematisch und explizit vermittelt werden müssen. Eine weitere Teildimension rückt die Sprache in den Vordergrund. Sie unterliegt ebenso wie die zuvor genannten Dimensionen ihrer gesteuerten Vermittlung. Die ästhetische Erfahrung eines Individuums bliebe ungehört und ungesehen, wäre eine verbale oder eine non-verbale (z.B. Gestik und Mimik) Mitteilung über selbst Erlebtes nicht möglich. Sprache als verbaler Ausdruck ästhetischer Erfahrung ermöglicht es, das subjektiv Erlebte zu artikulieren, zu formulieren und zu reflektieren und somit im Gedächtnis zu speichern. Bilden mangelnde sprachliche Fähigkeiten eine Barriere innerhalb einzelner kommunikativer Akte, ist zu befürchten, dass ein „vertieftes Nachdenken im Sinne der kognitiven Aktivierung“ (Schmidt 2016: 72) ausbleibt. Der Ausbau von (Fach-)Sprache ist daher konstitutiv – und dies nicht nur in den naturwissenschaftlichen oder technischen Fächern, sondern gleichwohl in der Auseinandersetzung mit bildender Kunst, Literatur etc. Überzeugende Argumente liefert Schmidt, die in ihrer empirischen Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen von Kunstrezeption die Bedeutsamkeit der Vermittlung eines adäquaten sprachlichen Repertoires herausgearbeitet hat.

Hierbei handelt es sich um eine besondere Ausdrucksweise [...]. Sie pendelt zwischen Wissenschaftlichkeit und Poetik [...], da gegenseitige Beeinflussung von Wahrnehmung, Kunstwerk und Sprache [...] sowohl eine tastende, spielerische und kreative Annäherung als auch die Verwendung präziser und fachlich korrekter Begriffe notwendig macht. (ebd.)

Die Klammer zu den bisher vorgestellten drei Teildimensionen des FASS-Schemas bildet die „Selbstaufmerksamkeit“. Die „Selbstaufmerksamkeit“ gilt, so kann angenommen werden, als Voraussetzung dafür, dass es überhaupt zu ästhetischen Erfahrungen kommt.

Ist dieser Schritt von der Wahrnehmung zur Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung vollzogen, begibt sich das Subjekt in einen Modus der Selbstaufmerksamkeit, in dem es sich selbst und den Gegenstand auf andere Weise wahrnimmt als im Zustand der pragmatischen Welt- und Selbstzuwendung. (Dietrich et al. 2013: 29)

Anders: die Aufgabe ästhetischer Bildung besteht darin das ‚Selbst‘ und die ‚Welt‘ im Sinne einer kritischen Subjekt-Erfahrung in einen Kontrast zu setzen, wie Mollenhauer (1988: 451) formuliert.

Das Vier-Dimensionen-Modell hilft Folgendes zu verstehen: Diese vier Teildimensionen sind miteinander verzahnt und können nur gebündelt in Interaktion treten und auch dann erst, wenn einem Individuum die Möglichkeit eingeräumt wird, die einzelnen Teildimensionen zu entdecken und auszuprobieren, mit anderen Worten: Erfahrungen – ästhetische Erfahrungen – zu sammeln. Dem Subjekt wird es erst möglich sein, seine individuell geformten Perzepte zu konstruieren (Murch; Woodworth 1978) und zu konstituieren, wenn Wahrnehmungsprozesse in Gang gesetzt werden können.

Grundlage ist hierbei die Annahme, dass jede Wahrnehmung vom Betrachter mit seinem Vorwissen, seinen Erfahrungen, Erinnerungen, Einstellungen und Empfindungen verknüpft wird. [...] Dazu gehören sowohl das Erleben als auch das Erkennen, die Deutung und das Verstehen des Wahrgenommenen. (Schmidt 2016: 55f.)

Der Sprache, sei es, dass sie für ein Kunstwerk oder für einen literarischen Text herangezogen wird, kommt eine besondere Bedeutung zu, denn „vor allem ein differenzierter Wortschatz [...] lenkt und unterstützt die Wahrnehmung und kann sie intensivieren“ (ebd.: 58). Zum einen können ästhetische Erfahrungen die Spracherwerbsprozesse unterstützen, wie Schier, Chen, Walter und andere (in Bernstein; Lechner 2014) anhand von Fallbeispielen demonstrieren, zum anderen ist für deren Verbalisierung ein (meta-)linguistisches Repertoire erforderlich. Der Aufbau der erforderlichen sprachlichen Kompetenzen ist eines der Lehr-/Lernziele des mehrsprachigkeitsdidaktischen DaF- und DaZ-Unterrichts.

3 „Die Welt verändert sich – also muss sich auch die Bildung verändern.“²

Bildung muss sich dahingehend verändern, dass das Diversitätsbewusstsein nicht nur in der Gesellschaft, sondern auch innerhalb von Lehr-Lernkontexten einen größeren Stellenwert erhält. Diversität impliziert eine durch Vielfalt geprägte Gesellschaft und wird aus pädagogischer, soziologischer, auch politischer und wirtschaftlicher Ebene beleuchtet und hinterfragt (z.B. Prengel 2003). Das bedeutet:

² Schweizerische UNESCO-Kommission et al. (2016: 3).

„Eine Kultur der Diversität geht somit weg von der Separierung hin zu einer aktiven Teilnahme aller Individuen, die vielfältige gegenseitige Lernchancen und Lernressourcen nutzen“ (Sliwka; Klopsch 2011: 287). An dieser Stelle sei die Frage aufgeworfen, die hier lediglich weitere Überlegungen anregen und nicht vertiefend diskutiert werden kann, inwieweit alle Mitglieder dieser Gesellschaft tatsächlich alle Lernchancen und Lernressourcen nutzen und inwieweit ihre mitgebrachten Kulturen in dem Prozess eine Rolle spielen. Die Studie „Kulturelle Bildung im Lebenslauf“, die 2012 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Auftrag gegeben wurde, bestätigt die geringe Teilnahme an kulturellen Angeboten sowohl bei Kindern aus Haushalten, deren Bildungsstand im Vergleich als sehr niedrig eingestuft wird, als auch bei Kindern aus mehrsprachigen Familien.³ Doch: „Alle Kinder benötigen sichere Grundkompetenzen in den ästhetischen Elementarformen als Basis für zukünftiges, lebenslanges Lernen.“ (Dietrich et al. 2013: 107). Besonders mit der spätestens 2015 aufkommenden breiten Flüchtlingsbewegung Richtung Europa respektive Deutschland wurde der Blick auf migrationsbedingte Diversität erneut geschärft. Mecheril (2015: 2) konstatiert im Zuge seiner Überlegungen im Kontext von Migrationspädagogik,

dass Migration zu einem der wichtigsten Themen gesellschaftlicher Selbstverständigung der Gegenwart und Zukunft avanciert ist. Dass auch im Feld kulturell-ästhetischer Bildung in den letzten Jahren eine vermehrte Zuwendung zu migrationsgesellschaftlichen Fragen eine Rolle spielt, bestätigt die allgemeine Situation.

Dies muss insoweit mitgedacht werden, als dass Kulturelle Bildung dazu beiträgt

Individuen zu einem selbstbestimmten Leben, zur Entdeckung und Entfaltung ihrer expressiven Bedürfnisse sowie zur aktiven Teilnahme an Kultur zu befähigen. In einer Welt, deren soziale, politische und ökonomische Prozesse von einer Fülle ästhetischer Medien – traditioneller wie elektronischer – geprägt werden, wird kulturelle/musisch-ästhetische Bildung zu einer wichtigen Voraussetzung für autonome und kritische Teilhabe an Gesellschaft und Politik. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 157)

In den bisherigen Ausführungen wurden einzelne Aspekte in den Blick genommen, zum einen, um die Komplexität des Arbeitsfeldes anzudeuten, zum anderen aber, um das wissenschaftstheoretische Wissen als unumgängliche Basis zu identifizieren, wenn es darum geht, didaktische Konzepte an Schulen, Hochschulen oder anderen Institutionen zu entwickeln, die „beide Seiten der Bildung“ unter Berücksichtigung aller Mitglieder einer Gesellschaft evozieren wollen. Ein Bereich, den es

³ Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-horizont-bildungsberichterstattung-des-bundes> (Zugriff: 1.8.2017).

näher zu thematisieren gilt – und das soll im Weiteren versucht werden –, ist tatsächlich der Umgang mit Mehrsprachigkeit in Verbindung mit kultureller-ästhetischer Bildung. Um den Rahmen näher einzugrenzen, sei konkret auf die Arbeitsfelder Deutsch als Zweit-, Fremd- und Bildungssprache verwiesen.

3.1 Sprachliche Bildung im Kontext von Multikulturalität und Multilingualität

Sprachliche Bildung ist eine Querschnittsaufgabe in allen Bildungsabschnitten vom Kindergarten über die Schule, beim Übergang zum Beruf und bei Erwachsenen mit einer anderen Herkunftssprache als Deutsch auch in den Integrationskursen (§ 43 Aufenthaltsgesetz) zur bedarfsgerechten sprachlichen Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Die Vermittlung des Deutschen als Fremd-, Zweit-, Bildungs-, Fach- und Berufssprache muss heutzutage immer im Kontext von Mehrsprachigkeit gedacht werden. Nach Oomen-Welkes (2008) Konzept von Mehrsprachigkeitsdidaktik sind es fünf Ebenen, auf denen sprachliche Kompetenzen formuliert werden: die Ebene (1) der funktionalen und pragmatischen Kommunikation, (2) des Sprachwissens und einer kritischen Reflexion, (3) der allgemeinen Sprachbewusstheit und Welterfassung, (4) des Expressiven und Ästhetischen, (5) der Sprachentstehung, -geschichte, der Verschiedenheit von Sprache und Literaturen und den damit einhergehenden Wertvorstellungen und Normen sowie der Sprachlichkeit des Menschen im Allgemeinen.

Die Unterrichtsrealität jedoch sieht oft so aus, dass hauptsächlich (um nicht zu sagen: fast ausschließlich) Kompetenzen auf der Ebene der funktionalen und pragmatischen Kommunikation vermittelt werden. Das gilt vor allem für den Bereich Deutsch als Zweitsprache, z.B. in Integrations- und Orientierungskursen, in denen, wie Fornoff (in diesem Band) beschreibt, aufgrund von administrativen Sachzwängen weniger sprach- und kultureflexive Kompetenzen, geschweige partizipatorische Diskursfähigkeit, sondern mehr normative Orientierungen und grundgesetzlich fixierte Werte vermittelt werden. Zabel (2014) zeigt anhand von Datenbeispielen zur Behandlung des Themas „religiöse Vielfalt“ im Orientierungskurs, dass weder die Lehrmaterialien noch die Arbeitsaufträge der Lehrkräfte zu einer (kritischen) Auseinandersetzung mit diesem curricular vorgeschriebenen Thema anregen. Dabei wirft, so Schweiger (2016: 258), gerade „die migrationsbedingte Dynamik von Gesellschaften die Frage auf, welche Wirklichkeitsausschnitte im Sprachunterricht zum Gegenstand gemacht werden“. Hinzugefügt werden darf der Frage nach dem *Was* insbesondere die Frage nach dem *Wie*, d.h. die Frage nach den lerntheoretischen und didaktisch-methodischen Ansätzen bei der Vermittlung von „Lebenswirklichkeit“ im DaF-/DaZ-Unterricht.

Die Frage stellt sich auch für die Lehr-/Lerninhalte, -materialien und -ziele an deutschen Schulen, sowohl was den Regelunterricht als auch was den Sprach(förder)unterricht anbelangt. „Tatsache ist“, stellt Lange (2014: 95) fest,

dass heutzutage immer noch in vielen Schulen die ganze Klasse wie ein einziger Schüler unterrichtet wird, und zwar als ein einziger Schüler, der Deutsch spricht, auf Deutsch denkt, in Deutschland aufgewachsen ist und auch ‚deutsch‘ erzogen worden ist.

Auf der anderen Seite werden zurzeit an vielen universitären Standorten gleichzeitig, zum Teil von Stiftungen wie Mercator unterstützt, Materialien und didaktische Instrumente entwickelt, die der sprachlichen und kulturellen Heterogenität an deutschen Schulen gerecht werden sollen, sei es für den sprachsensiblen Fach- oder den fachsensiblen Sprachunterricht, seien es mehrsprachigkeitsdidaktische Materialien zur Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt und zum Aufbau von Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Die Materialien aus dem Freiburger Projekt Jaling⁴ für Lernende der Primar- und Sekundarstufe etwa sind, wenn gleich aus dem Jahr 2001, heute noch aktuell und brauchbar, nicht zuletzt, weil sie auf alle Ebenen der Mehrsprachigkeitsdidaktik abzielen. Die darin behandelten Themen, deren Inspiration das alltägliche Leben liefert, haben zum Ziel, den Blick nicht nur für das zu sensibilisieren, was Menschen und Kulturen voneinander trennt, sondern auch – was zielführender ist – für das, was Menschen und Kulturen miteinander verbindet. „Fremdheit, das Nicht-Kennen gehört heute zum Alltag. Zum ästhetischen Erleben wird es, wenn es etwas in uns anspricht, etwas in anderem Licht erscheinen lässt, wenn dadurch etwas neu gesehen wird“ (Dietrich et al. 2013: 111).

3.2 Kulturelles und ästhetisches Lernen mit literarischen Texten

Vorbehalte gegenüber Unterrichtsinhalten, die nicht unmittelbar ökonomisch verwertbar sind, scheint es bei Lehrenden wie Lernenden zu geben. „Wozu braucht ein Maschinenbauer Gedichte?“, zitiert Stöver-Blahak (2010: 57) einen Studenten in einem studienbegleitenden Deutschkurs der Universität Hannover. Und man gewinnt den Eindruck, dass die Anerkennung des ästhetischen Lernens als (dem kognitiven Lernen gleichwertigen) Zugang zum Sprachenlernen einen ähnlich steinigen Weg vor sich hat wie einst die Sprachlernspiele „als legitime Arbeits- und Übungsformen“ im Fremdsprachenunterricht (Fornoff 2013: 89). Der Legitimierungsprozess in diesem Bereich setzte mit der sogenannten kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren ein; inzwischen liegen empirische Ergebnisse vor, die die didaktische Effektivität von Sprachlernspielen belegen (vgl. ebd.) und ‚sogar‘ in einem gegenstands- und zweckorientierten Lehrwerk wie „Kommunikation in der Wirtschaft“ finden sich Spiele. Gedichte hingegen stoßen außerhalb des allgemeinen Deutschunterrichts noch auf Widerstand. In ihrer Dissertation „Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten“ (2012) und zahlreichen weiteren Publikation räumt Stöver-

⁴ Online: <https://home.ph-freiburg.de/jaling/> (Zugriff: 1.8.2017).

Blahak mit Vorurteilen auf und zeigt anhand der lernerorientierten, sozialkonstruktivistischen Arbeit mit Gedichten in studienbegleitenden DaF-Kursen, dass diese überhaupt „nicht als langweilig empfunden werden müssen und auch MaschinenbauerInnen, ElektrotechnikerInnen oder BauingenieurInnen in der dargestellten Methode Gedichte ‚brauchen‘ können“ (Stöver-Blahak 2010: 57). Die mehrsprachige Welt der Wissens- und Informationsgesellschaften ist zugleich eine, in der interkulturelle Bildung eine große Rolle spielt. Ästhetisches Erleben als „sinnlich orientiertes Wahrnehmen“ und dessen Reflexion als „subjektbezogenes Interpretieren von Wirklichkeit“ trägt zur Förderung interkultureller Kompetenz bei (Schier 2014: 2). Anders formuliert:

Ästhetische Erziehung ist heute interkulturelle Erziehung. Dies gilt zum einen, weil alle pädagogischen Veranstaltungen heute mit Teilnehmerinnen und Teilnehmern mit unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten rechnen müssen. Das gilt zum anderen aber auch, weil das ästhetische Erleben selbst sich weniger denn je eindeutig kulturell verorten lässt. (Dietrich et al. 2013: 100)

Mehrsprachigkeitssensible und interkulturelle pädagogische Konzepte zielen häufig auf das Lernen mit literarischen Texten oder genauer: mit den *kulturellen Kontexten* literarischer Werke, die es einerseits zu erschließen gilt und an die andererseits kulturelle Deutungsmuster herangetragen werden – eine Dialektik, die bei zunehmender kultureller Vielfalt einer immer differenzierteren Reflexion bedarf. Ausgehend davon, dass literarische Texte Fremdheitserfahrungen verarbeiten und gleichzeitig selbst ein kulturelles Statement sind und ihre Rezeption und interpretierende Aneignung durch den Leser wiederum kulturelle Fremdheitserfahrungen darstellen, muss an sich jeder Literaturunterricht interkulturell gedacht werden. Und mit welchem Ziel? Mit dem Ziel, auf der Suche nach Gemeinsamkeiten und nicht nach Differenzen, eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung zu etablieren. Kein Kind kommt, „als kulturell unbeschriebenes Blatt in die Kindertagesstätte oder die Grundschule“ (ebd.: 107). Seine Anerkennung und die jedes Einzelnen

als Subjekte ist gebunden an die Anerkennung des kulturellen oder allgemeiner: des sozialen Rahmens, in denen sie ihre grundlegenden Handlungskompetenzen und Orientierungen, ihre Sprache und Empfindsamkeiten, ihre *habits* und ihre habituellen Dispositionen gewonnen und entwickelt haben. (ebd.: 104)

Entsprechend warnte schon vor mehr als 25 Jahren Wintersteiner (2001: 163f.) davor, Literatur im Fremdsprachenunterricht lediglich als Instrument des Spracherwerbs oder gar als landeskundliche Informationsquelle verwenden zu wollen und mahnte an, die kulturell relevanten Potenziale literarischer Texte im DaF-Unterricht zu nutzen – nicht nur für den Spracherwerb, sondern auch für die Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt, ästhetische Formen, kulturelle Muster sowie für fremde Perspektiven und Phänomene und vor allem für deren *Anerkennung*. Verspürt der

Lerner eine gewisse „Lust am Text“, so kann dieses Verlangen nach Sinnerzeugung bei gleichzeitiger Entpragmatisierung der Fantasie eine motivationale Lernressource im Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Die „Anthropologie der Literatur“ geht unter Berufung auf Nietzsches Diktum vom menschlichen Fundamentaltrieb zur Metaphernbildung gar von einem dem Menschen ureigenen „Fiktionsbedürfnis“ aus, das nicht erst aufgebaut werden müsse, sondern dem Menschen innewohne. So weise jedes menschliche Verhalten als bio-kulturelles Konstrukt poetogene, also poesiewirksame Strukturen auf, ohne dass diese als Kunst bezeichnet werden müssten (vgl. Zymner; Engel 2004). Die Grundannahme, dass die Fantasie des Menschen in allem Nützlichen auch Künstlerisches zu finden strebt, findet sich bereits in Deweys (2014) beeindruckendem Buch „Kunst als Erfahrung“ (Art as Experience, 1934), in dem es heißt:

Daß der Ursprung der Kunst in der menschlichen Erfahrung liegt, wird jedem klar, [...] der bemerkt, mit wieviel Freude die Hausfrau ihre Blumen pflegt, mit wie viel Hingabe ihr Gatte das kleine Fleckchen Rasen vor dem Haus instand hält; der das Behagen mitempfindet, der ein Holzfeuer im Kamin anfacht und dabei die hochschießenden Flammen und die zerfallende Glut betrachtet. Fragte man alle diese Menschen nach dem Sinn ihrer Tätigkeiten, so würden sie gewiß einleuchtende Gründe anführen. Derjenige, der die brennenden Äste anfachte, gäbe zur Antwort, daß auf diese Weise das Feuer besser brenne. Von dem sprühenden Farbenspiel, das vor seinen Augen abläuft, ist er indessen nicht weniger fasziniert, und seine Phantasie nimmt daran lebhaften Anteil. (ebd.: 11)

Genau dieses Farbenspiel der Fantasie sind in der Mehrsprachigkeitsdidaktik jene Ebenen über der funktional-pragmatischen. Die klangliche Wirkung eines Reims oder Parallelismus, einer Anapher oder einer Onomatopöie nehmen die Lernenden auch ohne linguistisches Wissen wahr und sie können sich daran erfreuen. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei den Lehrenden sehr wohl sprachwissenschaftliche Inhalte und didaktisch-methodisches Wissen voraussetzen sind, auf die eine solide Didaktik aufgebaut werden kann, und dass bei den Lernenden kognitive und (bildungs-)sprachliche Kompetenzen herausgebildet werden sollten, damit beim Sprechen über die ästhetische Erfahrung nicht Sprachnot ausgelöst, sondern jener in Abschnitt 2 beschriebene Prozess der Selbstaufmerksamkeit und Selbstbildung initiiert und vollzogen wird.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche Texte quer durch die deutsche Literaturgeschichte (wie auch anderer Literaturgeschichten), die *explizit* die Begegnung mit nicht zuletzt anderssprachigen „Fremd“-Kulturen, insbesondere auch mit Mehrsprachigkeit zum Gegenstand haben. Den recht neuen und vielversprechend erscheinenden Aspekt der „Glokaliätät“ beleuchtet vor allem Rösch (2016). Unter dem Begriff *Neue Weltliteratur* versteht sie

die fortschreitende Internationalisierung der Literatur, die ihrem Ursprung nach nicht mehr an einen Ort gebunden ist, sondern zwischen Kulturen wandelt und ‚welthaltig‘ ist, weil sie eine Teilnahme an globalen Ereignissen ermöglicht. (ebd.: 6)

Die Thematisierung von Glokalität mit kanonischen und aktuellen literarischen Texten im DaF-/DaZ-Unterricht kann als ein sich der Dichotomie zwischen dem sogenannten „Eigenen und Fremden“ widersetzendes synkulturelles Verfahren zur Auffindung und Aushandlung von hochkomplexen Interdependenzverhältnissen im mehrsprachigkeitsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht angesehen werden.

4 Lehr-/Lerninhalte, -materialien und Lehrerbildung – was ist zu tun?

Um etwas „neu“ sehen zu können, bedarf es auf Seiten der Lehrenden das Vorhandensein eines reichen Repertoires einer handlungs- und produktionsorientierten Didaktik, wie sie beispielsweise Spinner (2002) vorschlägt. Mit Bezug auf den Literaturunterricht zielen solche Ansätze

auf einen Unterricht, in dem sich die Schülerinnen und Schüler nicht nur lesend und analysierend mit einem Text beschäftigen, sondern sie in literarischen und anderen ästhetischen Ausdrucksformen tätig werden lässt: Sie schreiben erzählend und lyrisch gestaltend zu Texten, sie interpretieren durch szenische Darstellung, sie malen, erarbeiten Vertonungen u.ä. (ebd.: 247)

Zahlreiche didaktische Konzepte, die besonders im Laufe der letzten Jahre entstanden sind, versuchen der Forderung nachzukommen, kulturelle und ästhetische Bildung in den Lehr-Lernprozess einzubeziehen. Im Themenschwerpunkt „Ästhetisches Lernen in DaF, DaZ, DaM“ auf der Jahrestagung DaF/DaZ in Essen, haben z.B. Bella Shalamberidze, Tinatini Meburishvili und Miranda Gobiani, Maik Walter, Öie Kirs sowie Julia Plainier und Ina Lammers beeindruckende Beispiele aus den Bereichen Museums- und Dramapädagogik, Erlebte Landeskunde und Performen mit Poetry Slam dargeboten – und schnell wurde klar: Solche Lehr-/Lernformate stellen die Lehrkräfte vor eine nicht zu unterschätzende Herausforderung. Abgesehen davon, dass sie ein hohes Maß an Engagement, an sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Grundlagen vorweisen müssen, ist auch die Spezialisierung in den jeweiligen Kunstsparten fundamental. Jemand, der in seinen Sprach- oder Literaturunterricht beispielsweise ein künstlerisches Bild einbeziehen möchte und dies nicht nur mit dem alleinigen Zweck, das Vorwissen der Lerner zu aktivieren, sollte ein angemessenes kunsthistorisches Wissen vorweisen können. Ohne Techniken des Theaters zu kennen, wird die szenische Darstellung eines im Unterricht gelesenen literarischen Textes nur eine emotionale Trockenübung bleiben. Diese Mindestvoraussetzung gilt für jede Kunstsparte, ohne die ästhetische

Erfahrungen nicht in Gang gesetzt werden können. Eine zukunftsorientierte Lehrerbildung sollte diesen Aspekt stärker einbeziehen, so die Forderung, und es stellt sich die Frage, inwieweit die jeweiligen DaZ/DaF-Institutionen an den Universitäten Deutschlands den „Schlussbericht der Enquete-Kommission ‚Kultur in Deutschland‘“ (Deutscher Bundestag 2007: 379) umsetzen.

Die exemplarische Untersuchung von Curricula von BA- und MA-Studiengängen DaF/DaZ sowie von Zusatzqualifikationen, Zertifikats-, Ergänzungs- und Erweiterungsstudiengängen DaF/DaZ an deutschen Hochschulen zeigt jedoch eine deutliche Unterrepräsentanz von Lehr-/Lernangeboten im Bereich Kultur und Ästhetik, zumal in den nicht-grundständigen Studiengängen. Allenfalls Literatur und Film kommen mitunter vor. Das lässt sich in erster Linie mit den Ressourcen erklären – nicht ausreichend zur Verfügung stehende Unterrichtszeit, Mangel an qualifizierten Lehrkräften –, aber auch mit fehlender Akzeptanz und Einsicht in die Notwendigkeit und den pädagogischen Wert ästhetischen und kulturellen Lernens.

In Anbetracht der multilingualen Schülerschaft scheint die Entwicklung von Lehrmaterialien für den mehrsprachigen Deutschunterricht mit einem Schwerpunkt auf Literatur ein wichtiges Arbeitsfeld im Bereich DaZ-Lehrmaterialien zu sein. Diese sollen offen für die Beiträge aller Lernenden und insbesondere ihrer Sprachen sein, handlungsorientierte Lernangebote bereitstellen (Projekte, Sprach-/Literaturwerkstatt usw.) und die Sprachenbewusstheit, aber auch die (Sprachen)-Lernbewusstheit der Schüler fördern. Dabei wird nicht angestrebt, dass sie „alle mehrsprachig werden“. Jedoch sollen sie

Mehrsprachigkeit, Translation, Trans- und Interkulturalität in literarischen und anderen Texten sowie in unterrichtsbezogener oder alltäglicher Kommunikation erkennen und in Planspielen und anderen Interaktionen im Deutschunterricht probierend gestalten lernen. Die Grundlage dafür liefert ein Umgang mit Sprache/n und Literatur/en, der ihnen hilft, Dichotomien als solche zu entschlüsseln, Kulturalisierung und dominanzkulturelle Phänomene aufzubrechen, Perspektiven zu wechseln, Multiperspektivität zu entfalten, um sich letztendlich über Mehrsprachigkeit und Interkultur als Lebens- und Gesellschaftsform, die sich in der Literatur und auch in der Sprache manifestiert, bewusst zu werden. (Strategiepapier „Interkulturelle Literaturdidaktik“ [unveröff. Dokument])

Wichtig dabei ist, dass interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik keine Zielgruppendidaktik ist und sich deshalb auch nicht ausschließlich an Schüler mit Zuwanderungsgeschichte richtet, sondern an heterogene Lerngruppen im Allgemeinen. Entsprechend müssen Lehrkräfte in Fortbildungen für den vielsprachigen Deutschunterricht sensibilisiert werden. Konkret ist neben der allgemeinen Kompetenz in DaZ-relevanten Fragen speziell aus Sicht der interkulturellen Literaturdidaktik zu fordern, dass Lehrkräfte, die Sprach- und speziell Text- und Schreibkom-

petenzen vermitteln (neben Lehrkräften im Fach Deutsch sind das auch die in den Fremdsprachen- und den gesellschaftswissenschaftlichen und in allen anderen Fächern), Grundzüge einer interkulturellen Text- und Literaturdidaktik im Kontext allgemeiner DaF-/DaZ-Kompetenzen beherrschen. Selbstverständlich hat die Aus- und Weiterbildung in interkultureller Literaturdidaktik den alters- und schulformengerechten Möglichkeiten und den curricularen Vorgaben Rechnung zu tragen. Dabei wird es nicht nur darauf ankommen, die Arbeit mit explizit interkulturellen literarischen Texten sowie entsprechenden Lehrmaterialien aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik stärker in den Curricula zu verankern, sondern vor allem die bisherigen Inhalte durch entsprechende Fragestellungen und Vermittlungsmethoden interkulturell zu erweitern bzw. die interkulturelle Perspektive des Verstehens und Schreibens, die bereits vorhanden ist, überhaupt sichtbar zu machen und produktiv im Sinne allgemeiner Lernziele wie Toleranz und kulturelle Offenheit zu nutzen. Schließlich stellt sich noch die Frage nach der zu lesenden Literatur. Welcher Kanon steht den Lehrenden zur Verfügung, um über den eigenen Tellerrand hinauszuschauen, um Literaturen anderer Kulturkreise ins Bewusstsein zu rücken?

Angehenden Lehrern sollte während des Studiums der Zugang zu kultureller und ästhetischer Bildung eröffnet werden. Erst Möglichkeiten wie beispielsweise am eigenen Leib zu erfahren, was es bedeutet, in einem theatralen Prozess Sprache anwenden zu müssen oder visuelle Zeichen in Sprache zu verwandeln, schafft eine Sensibilisierung für Wahrnehmungsprozesse und eine sinnvolle didaktische Umsetzung. Studierenden müssen Konzepte zur Verfügung gestellt werden, an denen sie sich orientieren und erkennen können, an welcher Stelle des Lernprozesses ästhetisches und fachliches/sprachliches Lernen generiert werden kann. Einige Beispiele finden sich u.a. im Band „Ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur“ (Bernstein et al. 2014), in dem Interessierte inspirierende didaktische Vorlagen finden können. Einen innovativen Ansatz bietet auch die Musikpädagogik. In dem Projekt „SPRache lernen durch sINGen, Bewegung und Tanz“ wird durch Memorieren von kurzen Melodien oder Melodieabschnitten und einfachen grammatischen Strukturen mit anschließendem korrigierendem Feedback ein intuitiv-kognitiver Zugang zur deutschen Sprache ermöglicht. Konzipiert für Flüchtlingskinder in Willkommensklassen und andere Seiteneinsteiger-Schülerinnen und -schüler, findet dieser Ansatz, so Gaul (SWR2 2016) auch großen Anklang bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache. SPRING sieht sich

als wichtiges musikdidaktisches Element, als musikalischer Beitrag zu den aktuellen Sprachförderprogrammen des Lernfeldes „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ). Viele Übungsformen und Probetechniken dürfen den aktiv Musizierenden, Chor- und Ensembleleitern unter den Lesern aus ihrem Studium, ihrer Ausbildung oder ihrer täglichen Arbeit vertraut sein. Dass diese Techniken hier im Kontext Sprachförderung erscheinen, rückt sie in eine neue anwendungsbezogene Dimension.

Aber auch für diejenigen, die im Studium noch nicht Gelegenheit hatten, diese Übungsmechanismen anzuwenden, sind sie in SPRING erfahrbar gemacht und anhand unserer Liedauswahl konkret umsetzbar. (Gaul; Nage 2016: 5)

Solche und alle anderen künstlerischen Ausdrucksformen sind es wert, vermittelt zu werden – und dies ein Leben lang.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Online: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).
- Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein; Lerchner (Hrsg.), 261–277.
- Deutscher Bundestag (2007): *Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“*. Eingesetzt durch Beschluss des Deutschen Bundestages vom 15. Dezember 2005 (Bundestagsdrucksache 16/196). Online: dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Dewey, John ([1934]/2014): *Kunst als Erfahrung*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dietrich, Cornelia; Krininger, Dominik; Schubert, Volker (2013): *Einführung in die Ästhetische Bildung*. 2. Auflage. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Ermert, Karl (2009): *Was ist kulturelle Bildung?* Online: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung> (Zugriff: 1.8.2017).
- Faure, Edgar; Grundmann, Elisabeth (Hrsg.) (1973): *Wie wir leben lernen. Der UNESCO-Bericht über Ziel und Zukunft unserer Erziehungsprogramme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fornoff, Roger (2013): Lexikalische Landeskunde. Ein Spielmodell für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zum Thema „Das Wort des Jahres“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 18/2, 88–99. Online: <http://tu>

- journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/53/49 (Zugriff: 1.8.2017).
- Fuchs, Max (2014): *Subjektivität heute. Transformationen der Gesellschaft und des Subjekts*. München: Utz.
- Gaul, Magnus; Nage, Eva (2016): *SPRING. Sprache lernen durch Singen, Bewegung und Tanz*. Kassel: Bosse.
- Grgic Mariana; Rauschenbach, Thomas (2012/13): *Kulturelle Bildung im Horizont der Bildungsberichterstattung des Bundes*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-horizont-bildungsberichterstattung-des-bundes> (Zugriff: 15.8.2017).
- Lange, Varvara (2014): Interkulturelle Kommunikation: Chancen und Potenziale im Deutschunterricht. In: Bredel, Ursula; Ezhova-Heer, Irina; Schlickau, Stephan (Hrsg.): *Zur Sprache.kom. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Göttingen: Universitätsverlag, 93–107.
- Liebau, Eckert (2014): Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In: Liebau, Eckert; Jörissen, Benjamin; Klepacki, Leopold (Hrsg.): *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexion und empirische Befunde*. München: kopaed, 13–28.
- Mecheril, Paul (2015): Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: *Mission Kulturagenten – Onlinepublikation des Modellprogramms „Kulturagenten für kreative Schulen 2011–2015“*. Online: <http://publikation.kulturagenten-programm.de/detailansicht.html?document=148> (Zugriff: 1.8.2017).
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ist ästhetische Bildung möglich? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34/4, 443–461.
- Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36/4, 481–494.
- Murch, Gerald M.; Woodworth, Gail L. (1978): *Wahrnehmung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore; Karagiannakis, Evangelia (2004): *KaragiannakisJaLing. Janua Linguarum – das Tor zu Sprachen/ la porte des langues/ the door to languages*. Online: <https://home.ph-freiburg.de/jaling/flyer/flyer.html> (Zugriff: 15.8.2017).
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 479–492.
- Prenzel, Annedore (2003): Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. In: *frühe Kindheit* 6/6, 29–63. Online: <http://liga-kind.de/fk-603-prenzel/> (Zugriff: 1.8.2017).

- Rösch, Heidi (2016): Globale Literatur im (Deutsch-als-)Fremdsprachunterricht. In: *InfoDaF* 43/1, 3–20.
- Schaller, Klaus (1995): Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. In: Hopmann, Stefan; Riquarts, Kurt (Hrsg.): *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik*. Weinheim; Basel: Beltz, 47–60.
- Schier, Carmen (2014): Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden. In: Bernstein; Lerchner (Hrsg.), 3–17.
- Schmidt, Rebekka (2016): *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed.
- Schweiger, Hannes (2016): Über Grenzen. Migrationspädagogische Perspektiven für kulturreflexives Lernen. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula; Schickhaus, Ursula (Hrsg.): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015*. Göttingen: Universitätsverlag, 261–279.
- Schweizerische UNESCO-Kommission; Deutsche UNESCO-Kommission; Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2016): *Bildung überdenken. Ein globales Gemeingut?* Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246481GER.pdf> (Zugriff 1.8.2017).
- Sliwka, Anne; Klopsch, Britta (2011): Neue Schulkultur(en) entwickeln. Diversität, Lernen und Teilhabe in einer guten Schule. In: Braun, Tom (Hrsg.): *Lebenskunst lernen in der Schule. Mehr Chancen durch Kulturelle Schulentwicklung*. München: kopaed.
- Spinner, Kaspar H. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 247–257.
- Stöver-Blahak, Anke (2010): Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht. Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hrsg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag, 49–58.
- Stöver-Blahak, Anke (2012): *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Strategiepapier „Interkulturelle Literaturdidaktik“ (unveröffentlichtes Dokument, erarbeitet von Heidi Rösch, Irene Pieper und Annegret Middeke) im Rahmen

- der „Hildesheimer Initiative – Professionalisierung der Lehrerbildung in den Bereichen DaZ und Interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik“. Vorgestellt von Ursula Bredel und Hrvoje Hlebec auf der FaDaF-Jahrestagung 2012 in Hildesheim.
- SWR2 (2016): Die SPRING-Methode von Magnus Gaul und Eva Nage. Sprache lernen mit Gesang. 17.11.2016, 15.05 Uhr. Online: <http://avdlswr-a.akamaihd.net/swr/swr2/musik/cluster/2016/11/899012.19244s.mp3> (Zugriff: 1.8.2017).
- Walter, Maik (2014): Mit Worten Räume bauen: Improvisationstheater und szenische Wortschatzvermittlung. In: Bernstein; Lerchner (Hrsg.), 233–247.
- Wintersteiner, Werner (2001): Doppelte Fremdheit. Anmerkungen zum Begriff „Interkulturelle Literaturdidaktik“. In: Kuri, Sonja; Saxer, Robert (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck: Studienverlag, 162–180.
- Zabel, Rebecca (2014): Kulturelle Orientierung in Orientierungskursen nach dem Aufenthaltsgesetz und die Frage des ‚Anschließen-Könnens‘. In: Mackus, Nicole; Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011*. Göttingen: Universitätsverlag, 83–104.
- Zymner, Rüdiger; Engel, Manfred (2004): Nichtkunst und Dichtkunst. Einige vorseilende Bemerkungen. In: Zymner, Rüdiger; Engel, Manfred (Hrsg.): *Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder*. Paderborn: mentis, 7–10.

Ein nicht nur touristischer Streifzug durch Tallinn – mit Deutsch zurück in die Vergangenheit der Stadt

Öie Kirs (Tallinn); Anastasia Moraitis (Essen)

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag basiert auf der Idee, Phänomene der kulturellen Bildung in den DaF-Unterricht einzubinden. Zweifelsohne ist kulturelle Bildung ein wesentliches Element und konstitutiver Bestandteil von Allgemeinbildung. Die Projektidee zielt darauf ab, die Lerner im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts mit tiefgründigen landeskundlichen Kenntnissen zu versehen und parallel dazu ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zu vertiefen: Leseverstehen, Erweiterung des Wortschatzes, mündlicher Ausdruck etc. Die Besonderheit des Projekts liegt darin, dass das Deutsche als Fremdsprache die Brücke darstellt, die die L1-Lerner zu ihrer eigenen vergangenen Geschichte führt. Die angedachte und im Folgenden vorgestellte Vorgehensweise verleiht dem traditionellen Fremdsprachenunterricht einen beträchtlichen Mehrwert sowohl durch das individuelle kulturelle Lernen als auch durch die Vermittlung allgemeinen kulturellen Wissens.

Zunächst soll ein Exkurs kurz auf den Begriff „Kulturelle Bildung“ eingehen – dies zur besseren Einordnung, da die Begriffsbestimmung äußerst komplex ist. 2010 fand in Seoul die Zweite UNESCO-Weltkonferenz zur kulturellen Bildung statt. Dort wurde auch Folgendes formuliert:

Kulturelle Bildung muss als Grundlage einer ausgewogenen kognitiven, emotionalen, ästhetischen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen begriffen werden. (Merkel 2013: 3)

Zunächst ist kulturelle Bildung ein Sammelbegriff für Prozesse und Aktivitäten in den unterschiedlichsten Sparten (u.a. Musik, Literatur, Medien, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Architektur, Film, Fotografie, Video, Spielpädagogik, Zirkusarbeit, Museumspädagogik, Tontechnik). Kulturelle Bildung trägt sowohl zur Allgemeinbildung als auch zur Persönlichkeitsbildung junger Menschen bei. Sie befähigt zur Auseinandersetzung mit der Kunst und damit auch mit der Gesellschaft dieser und anderer Epochen. Sie weckt das Interesse an fremden Kulturen und macht weltoffen. Gerade deshalb hat sie – auch unter Berücksichtigung der interkulturellen Bildung – einen so großen Stellenwert für unsere Gesellschaft, daher ist eine möglichst frühe Auseinandersetzung mit kultureller Bildung wesentlich (Stute; Wibbing 2014).

2 Zur Bedeutung von Landeskunde im DaF-Unterricht

Die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen ist vom Fremdsprachenunterricht nicht auszuschließen. Landeskunde soll die Lerner auf Land und Leute der Zielsprache gespannt machen und ihre Motivation erhöhen, die Zielsprache zu erlernen. Die Landeskunde heute geht über die einfache Realienkunde weit hinaus. Nicht nur Fakten und Daten (z.B. Einwohnerzahl des Landes, Sprache etc.) stellen wichtige Informationen dar, sondern auch die komplexe Geschichte eines Landes, was für das Verstehen der eigenen Kultur bedeutend ist. So können eingehende landeskundliche Kenntnisse u.a. Klischeevorstellungen und Vorurteilen gegenüber anderen Ländern und ihren Einwohnern vorbeugen. Die in den DaF-Lehrwerken zu diesem Zweck bereitgestellten Unterrichtsmaterialien bieten zur Vermittlung landeskundlichen Wissens unterschiedliche Zugänge an. Häufig werden Orte und Regionen aus dem deutschsprachigen Raum entweder eingehend präsentiert oder aber im Kontext des zu behandelnden Themas lediglich erwähnt. Um dies zu verdeutlichen, sei auf die Lehrbücher *Optimal A1 – B1* (Müller; Rusch et al. 2004–2006) und *em neu. Hauptkurs* (Perlmann-Balme; Schwalb 2008) verwiesen: der Bayerische Wald, Berlin, Bern, Bregenz, die Eifel, Fribourg, Hamburg, Konstanz, München, die Ostseeküste, Salzburg, Seebüll, Sankt Peter-Ording, Wien, Zürich etc. Das sind nur einige Beispiele aus dem Unterrichtsmaterial, dessen sich die Autorin für das Sprachprojekt bedient hat. Der Grundgedanke ist, dass die so ausgerichteten DaF-Lehrwerke durchaus um ein weiteres Arbeitsmodul bezüglich der Landeskunde erweitert werden könnten, in dem das Eigene und das Fremde oder auch das Eigene *durch die Begegnung mit dem Fremden* reflektiert werden. Die Regionalisierung von DaF-Lehrwerken, d.h. dass der Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich die Landeskunde des Zielsprachenlandes im Blick haben, sondern auch als „Instrument zur sprachlichen Bewältigung der eignen Situation und Fortbildung der eignen Identität“ genutzt werden soll (Osterloh 1978: 190), wird seit den späten 1970er-Jahren des 20. Jahrhunderts gefordert (Osterloh 1978, später Gerighausen; Seel 1982, Neuner 1987, Krusche 1994, Breitung; Lattaro 2001 etc.) und in

zahlreichen Fällen erfolgreich umgesetzt (siehe Casper-Hehne; Middeke 2009, Abdalla 2011 etc.). Warum nicht sein eigenes Land bzw. seinen Heimatort aus einer anderen Perspektive kennenlernen? Auf diese Weise erhalten die Lerner der Fremdsprache einen zusätzlichen Input, was nicht nur für ihre kulturelle Allgemeinbildung, sondern auch für ihre Fähigkeit zum Eigen- und Fremdverstehen förderlich sein kann. Dieser Gedanke führte zu der Idee, den Kursteilnehmern gelegentlich Kurzprojekte anzubieten, die den traditionellen DaF-Unterricht mit der Landeskunde der eigenen Heimat Estland respektive Tallinn, verknüpfen.

Da die Methoden des Unterrichts bekanntlich nicht unabhängig von den Personen sind, die sie ausführen, hat auch dieser Aspekt bei der Ideenfindung und Konzeption des Projekts eine große Rolle gespielt. Die Autorin ist nicht nur begeisterte Anhängerin der estländischen Kulturgeschichte, sondern führt auch nebenberuflich interessierte Gäste durch das mittelalterliche Tallinn und zeigt ihnen markante historische Zeugnisse, die die Kultur des Landes geprägt haben. Das Potenzial, das eine touristisch ausgebildete Person für die Vermittlung von fremdsprachlichen Unterricht mitbringt, liegt auf der Hand und wurde in der Literatur bereits vielfach diskutiert (siehe z.B. Barner 1997, Huson 2003, Costa; Müller-Jacquier 2010). Aufgrund des persönlichen Zugangs und eigener Erfahrungen erhält der ganze Unterricht einen gewissen individuellen Akzent (Bönsch 2002: 25).

3 Das Projekt: anhand kulturgeschichtlicher Details in der Altstadt von Tallinn die Weltgeschichte kennen lernen

3.1 Projektbeschreibung

Unter einem Unterrichtsprojekt versteht man ein Vorhaben, bei dem sich die Schüler und Lehrer eine Idee, ein Problem oder ein anvisiertes Produkt vornehmen. Zu Beginn des Projekts diskutiert man die Vorgehensweise, entwickelt einen Bearbeitungsplan und führt ihn unter Beachtung von selbst gesetzten Regeln aus.

Der vorliegende Artikel beruht nicht auf einem konkreten Projekt, sondern auf gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen, die die Autorin in den Jahren zwischen 2013 und 2015 in Sprachgruppen der Niveaustufen B1/B2 (nach dem GER) gemacht hat. Die einzelnen Projekte resultierten somit aus den zu besprechenden Themen in den jeweiligen Kursbüchern. Wenn z.B. im Kursbuch *em*-Hauptkurs (B2) Berlin thematisiert wurde, wurden die Lerner aufgefordert, sich an einem themenbezogenen Projekt zu beteiligen. Den Lernern waren die Spielregeln bekannt, denn zu Semesterbeginn war ausgemacht worden, dass jeder Kursteilnehmer während des Semesters zwei Referate halten muss. Die Themen konnten frei ausgewählt werden. Zur Disposition standen auch Themen wie Sprache, Berufe, Konsum, Mobilität etc. Das Ziel dieses Vorgehens war, durch einen persönlichen Bezug eines ausgewählten Themas einen Beitrag zu leisten, um das Unterrichtsmaterial zu erweitern und zu bereichern. Die eigenständige Beschäftigung mit dem

ausgewählten Thema führte zu intensiverem Lernen. Das Vorhaben verlief parallel zu den aktuell behandelten Inhalten im Lehrbuch, in dem ein Ort oder eine Region im deutschsprachigen Raum thematisiert wird. Erfahrungsgemäß entschied sich etwa ein Drittel der Sprachgruppe für dieses Projektangebot. Wichtig war, dass nur diejenigen sich an den Kurzprojekten beteiligten, die ein wahres Interesse an dem Thema hatten und voller Elan dabei waren (Kirs 2013: 37). Das Projekt verlief nach einem von den Teilnehmern abgestimmten Vorgehen. Sie einigten sich auf vier Schritte: Themenfindung, Recherchieren, Präsentieren und Auswerten.

3.2 Vorgehen und Themenfindung (am Beispiel von „Estlands Hauptstadt Tallinn“)

Die Arbeit der Studierenden beginnt mit der Themenfindung, die in einer geschichtsträchtigen Stadt wie Tallinn nicht einfach ist. Tallinn, die mittelalterliche Hauptstadt von Estland, hat eine äußerst abwechslungsreiche Geschichte hinter sich. Die wechselvollen historischen Epochen, dänische, deutsche, schwedische, russisch-zaristische und russisch-sowjetische Einflüsse, finden sich bis heute und ihre facettenreichen Spuren im Stadtbild von Tallinn sind es wert, entdeckt zu werden. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass Tallinn weltweit eher unter seinem deutschen Namen Reval und besonders für seine Hansegeschichte bekannt ist. Es wird deutlich, dass es in Tallinn zahlreiche einzigartige kulturgeschichtliche Details gibt, die im Kontext der Weltgeschichte von besonderem Interesse sind. Diese Tatsache ermöglicht viele Projektarbeiten vor Ort. Mit offenen Augen durch die Stadt gehend, entdecken sie Details, die mit den in der Geschichtsstunde, in der Literatur oder Kunst erworbenen Kenntnissen in Verbindung zu bringen sind. Ein lehrreiches Beispiel für fächerübergreifenden Unterricht.

Um im Weiteren die Idee des Vorhabens zu erläutern und die Kursteilnehmer zu inspirieren, wurde von der Autorin, die den Kurs leitete, ein Beispiel als Power-Point-Präsentation angeführt. Auf dieser waren verschiedene Abbildungen historischer Denkmäler zu sehen. Besonders auffallend ist das weiße Kreuz auf rotem Grund, das auf den unterschiedlichsten Denkmälern auftaucht. Es findet sich in der Altstadt von Tallinn, auf ihren Kirchenaltären (Heiliggeistkirche, Nikolaikirche), Gildehäusern (Große Gilde, die Gilde des Heiligen Knut, Schwarzhäupterbruderschaft) und im Bürgersaal des Rathauses. Je nach Anbringungsort handelt es sich entweder um das kleine Stadtwappen von Tallinn, um die Hanseflagge oder um das Symbol für die Auferstehung Christi. Somit verändert sich die Interpretation des Kreuzes mit dem jeweiligen Kontext. Die implizierten Geschichten und Diskurse führen zurück in die vergangenen Epochen der Stadt. Ein paar konkrete Beispiele: Am Gebäude der Großen Gilde wird das beschriebene Motiv eher als die symbolhafte Hanseflagge interpretiert.¹ Ebenso an den Altären der Heiliggeist-

¹ Gebäude der Großen Gilde mit Tallinner Wappenmotiv auf der Fassade. Online: http://static1.album.cc/files/12/333/large_15512333_ogBV.jpg (Zugriff: 1.8.2017).

und Nikolaikirche, denn gerade die wohlhabenden Kaufleute der Großen Gilde waren die Sponsoren des jeweiligen Altarbaus. Anders im repräsentativen Bürgersaal des Rathauses. Das Motiv steht für das kleine Stadtwappen von Tallinn und zwar neben dem großen Wappen von Tallinn.² Sein Ursprung liegt im dänischen Dannebrog,³ das – so die Legende – im Jahre 1219 während eines Kampfes zwischen Dänen und Esten vom Himmel fiel. An einem Pfeiler der Heiliggeistkirche ist diese Legende auch heute noch nachzulesen. Das bereits genannte Motiv symbolisiert aber auch noch etwas Anderes: die Auferstehung Christi.⁴ Diese wäre somit die dritte Interpretationsmöglichkeit. Aus dem Grab steigend trägt Christus das Kreuz in Form eines Banners in der Hand, was seinen Sieg über den Tod symbolisieren soll (Kello 2009: 41). Für Lernende ist es besonders wichtig, diese drei Interpretationsmöglichkeiten zu kennen und darüber zu reflektieren.

Anhand dieses vorgestellten Beispiels und der Projektidee konnten sich die Kursteilnehmer entscheiden, ob sie mitmachen möchten oder nicht. Die Interessenten wurden gebeten, innerhalb von drei Tagen ihre Projektthemen zu nennen. Das Arbeitsthema trug den Titel: *Durch kulturgeschichtliche Details in der Altstadt von Tallinn Weltgeschichte kennen lernen* (Kirs 2013: 36).

3.3 Recherchieren

Wie bereits weiter oben erwähnt, begleitete das Projekt den regulären DaF-Unterricht. Die Gestaltung der Forschungsphase wurde weder gemeinsam vorbestimmt noch überwacht. Das Einzige, was feststand, war die Dauer und die Präsentationsform des Projekts: Innerhalb von zwei Wochen sollte ein Produkt in Form einer 15-minütigen Power-Point-Präsentation entstehen. Der ausgemachte Termin durfte nicht überschritten werden, da die Themen laut Kursprogramm alle zwei bis drei Wochen wechselten. Es wurde individuell, paarweise oder in einer Kleingruppe gearbeitet. Zuerst einigte man sich auf ein Thema bzw. auf ein Objekt. Danach hat sich jedes Gruppenmitglied in das Thema eingearbeitet. Meistens wurde zu diesem Zweck im Internet nach der themenbezogenen Information gesucht. Da in den verwendeten Quellen mehrere Fachbegriffe und Termini unbekannt waren, nutzten die Teilnehmer Wörterbücher, um Wörter nachzuschlagen und über ihre mögliche Bedeutung im konkreten Kontext zu diskutieren. Dabei stand die Wortschatzerweiterung in der deutschen Sprache im Vordergrund. Nach der Erstellung des Referat-Textes wurde die Power-Point-Präsentation vorbereitet. Jedes Gruppenmitglied übernahm einen Teil des mündlichen Vortrags, sodass die

² Tallinner Stadtwappen. Online: https://et.wikipedia.org/wiki/Tallinna_vapp (Zugriff: 1.8.2017).

³ Dannebrog. Online: <https://ubuntudanmark.dk/wp-content/uploads/2011/12/Dannebrog.jpg> (Zugriff: 1.8.2017).

⁴ Auferstehung Christi. Online: <https://www.heiligenlexikon.de/Fotos/Jesus14.jpg> (Zugriff: 1.8.2017).

sprachlichen Fertigkeiten nicht nur trainiert, sondern auch geprüft werden konnten.

3.4 Präsentieren

Zur Präsentation der Projektergebnisse kamen sowohl die Projektteilnehmer als auch die Mitstudierenden, die sich am Projekt nicht beteiligt haben. Die von den Studierenden angefertigten Präsentationen beinhalteten teilweise sprachliche und inhaltliche Fehler. Die unten angebrachten Beispiele wurden von der Autorin während der Studentenreferate aufgezeichnet. Beim Erstellen der Kurzfassung des jeweiligen Studentenvortrags hat sich die Autorin ebenso auf einen themenbezogenen Artikel in der Zeitschrift „Haridus“ gestützt. 2009 erschien nämlich in der genannten Zeitschrift (auf Deutsch *Bildung*) ein Bericht über die weltgeschichtlich bedeutendsten Sehenswürdigkeiten in der Altstadt von Tallinn.

Im Folgenden einige studentische Projektbeispiele: Zum Thema mittelalterlicher Rathausplatz bzw. Marktplatz waren mehrere Studierendenarbeiten entstanden. Der Rathausplatz ist ein häufiges Ziel sowohl für die Einheimischen als auch für Gäste, dies vor allem im Rahmen von Festen und sonstigen kulturellen Veranstaltungen. Auf dem zentralen Platz der Altstadt wohnt man stimmungsvollen Konzerten bei und begrüßt seine Olympiahelden. Weiß man aber auch etwas über die einzigartigen Wasserspeier⁵ oder über das Gemälde mit der Darstellung des Jüngsten Gerichts⁶ an der Fassade des Rathauses? Hat man diese Details überhaupt einmal bemerkt? Oder aber den stolzen Weihnachtsbaum⁷ am Marktplatz? Weiß man, dass die Tradition der öffentlichen Tannenbäume mit großer Wahrscheinlichkeit aus Reval/Tallinn stammt? Die Projektteilnehmer hatten die Möglichkeit, sehr viel über ihre Heimatstadt zu erfahren und ihre neu erworbenen Kenntnisse zu vermitteln (Kirs 2013: 37f.). Diese kultur-historischen Indizien sollen weiter unten kurz vorgestellt werden, denn erst der Rückgriff in die Geschichte mit ihren vielen Mythen und Legenden erlaubt ein besseres Verstehen von kulturell erzeugten Codierungen.

Beispiel: Historisches Tallin

Beispiel 1: Drachenkopf-Wasserspeier am Tallinner Rathaus (1427)

Das Tallinner Rathaus zieren zwei drachenköpfige Wasserspeier, die eine Kugel im Maul halten. Seit eh und je haben sich im Volksmund vieler Völker Sagen und Le-

⁵ Drachenkopf-Wasserspeier am Rathaus. Online: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Tallinna_raekoja_veesüliiti_20090618_by_Ahsoous.jpg (Zugriff: 1.8.2017).

⁶ Jüngstes Gericht am Tallinner Rathaus. Online: http://farm1.static.flickr.com/134/336363805_8b31342a6b.jpg (Zugriff: 1.8.2017).

⁷ Städtischer Weihnachtsbaum am Tallinner Marktplatz heute. Online: [https://www.puhkuseestis.ee/bw_client_files/puhkus_cestis/public/news2_img/magick.php/68_DSC01734.JPG?resize\(800x600\)](https://www.puhkuseestis.ee/bw_client_files/puhkus_cestis/public/news2_img/magick.php/68_DSC01734.JPG?resize(800x600)) (Zugriff: 1.8.2017).

genden verbreitet, die von den auf die Erde stürzenden Mördermeteoriten berichten. Die unbeschreibliche Katastrophen verursachenden Meteoriten wurden sowohl in den mündlichen Überlieferungen als auch in der Kunst als Drachen dargestellt. Aus der ganzen Welt kennt man Sagen, Legenden und Epen, in denen gegen einen Drachen gekämpft wird. Insbesondere in den asiatischen Ländern werden die Drachen bis heute hoch geehrt. Das erwähnte Motiv wurde sowohl in den Stein gehauen als auch in Bronze gegossen, in den Stoff gewebt oder auf Pergament gemalt. Häufig hat man den Drachen eine Kugel bzw. Weltkugel in das Maul, auf den Kopf oder in die Hand gegeben. Damit wurde von unseren Vorfahren die Angst und Ehrfurcht vor den Naturgewalten ausgedrückt (Kello 2009: 43).

Die Tallinner Meteoritendrachen sind ein Beispiel dafür, dass das genannte Motiv sich ebenso im europäischen Kulturraum verbreitete.

Beispiel 2: Das Jüngste Gericht am Tallinner Rathaus

Unter dem Jüngsten Gericht versteht man das zweite Kommen Christi. Es soll ein das Weltgeschehen abschließendes göttliches Gericht sein: ein Gericht über alle Lebenden und Toten, das über ewiges Leben und ewige Verdammnis entscheidet. In der christlichen Ikonografie wird das Jüngste Gericht unterschiedlich dargestellt. Die Bildkomposition folgt einem typischen Muster: Oben in der Mitte thront Christus als Pantokrator (Alleinherrscher) und in seiner Funktion als Salvator mundi, als Erlöser, wird er von Aposteln umringt, die als Beisitzer fungieren. Mit seiner rechten Hand segnet Christus, mit der Linken hält er entweder das Buch des Lebens oder er weist die Verdammten zurück. Links neben Christus kniet als Fürbitterin für die Menschheit Maria, rechts Johannes der Täufer (in dieser Position aber eher in der byzantinischen Tradition verhaftet) oder Johannes der Evangelist. Maria und Johannes bilden mit Christus die sogenannte Deësis: das aus drei Personen bestehende Jüngste Gericht. Stets werden (vom Betrachter aus gesehen) links die Seligen dargestellt, die in den Himmel auffahren und rechts die Verdammten, die zur Hölle herabstürzen.

Im Ratssaal des Rathauses wurde u.a. auch über die Stadtbürger gerichtet. Die Darstellung vom Jüngsten Gericht soll möglicherweise als eine Ermahnung an die damaligen Richter gedacht sein, damit sie ein gerechtes Urteil fällten, denn eines Tages mussten sie auch selbst vor das Gericht treten. Außerdem war es auch als Ermahnung an die Stadtbürger gemeint: Die Ehrenhaften im Leben landen bekanntlich nicht in der Hölle.

Beispiel 3: 1441 erster öffentlicher Weihnachtsbaum auf dem Tallinner Rathausplatz

Die Tradition am Jahresende mit Bäumen bzw. Zweigen sein Zuhause zu schmücken stammt aus längst vergessenen Zeiten. So bekränzten beispielsweise die Römer (seit dem 8. Jahrhundert vor Christus) zum Jahreswechsel ihre Häuser mit Lorbeerzweigen. Auf diese Weise wurde zur Wintersonnenwende der Sonnengott verehrt. In weiteren Überlieferungen sollen im Winter auch in nördlichen Gegenden wie z.B. im heutigen Deutschland, England, Dänemark etc. schon früh Tannenzweige ins Haus gehängt worden sein, um böse Geister zu vertreiben. Das

Grün der Zweige oder des Baums spielt auch im christlichen Kontext bis heute eine bedeutsame Rolle.⁸ Es symbolisiert das Wachstum, neues Leben und die Wiederkehr des Frühlings.

In der Neuzeit breitete sich der Brauch über die Hansekaufleute immer mehr aus. Ab dem 16. Jahrhundert hat man in Deutschland begonnen, die Weihnachtsbäume ins Haus zu bringen (Kello 2009: 43). Von den Kirchen wurde dieser Brauch noch bis Mitte des 17. Jahrhunderts abfällig verurteilt und für kindisch gehalten, schließlich verband man mit dem Schmücken von Tannenbäumen noch den antiken Brauch des Götzendienstes (ebd.). Von den Schwarzhäuptern, den Mitgliedern einer gildeartigen Vereinigung von ledigen Kaufleuten in Reval und Riga, wurden aber gegen Ende der Weihnachtszeit Tannenbäume höchstwahrscheinlich aus den Gildehäusern auf den Markt bzw. Rathausplatz getragen, geschmückt und zum Schluss verbrannt. Die diesbezogene älteste Datierung stammt aus dem Jahr 1441 aus der Stadt Tallinn. Vermutlich haben gerade die Schwarzhäupter diese Tradition über die Hanse in Europa verbreitet. Heute wird wohl zu Weihnachten auf jedem Marktplatz Europas ein Weihnachtsbaum aufgestellt (ebd.).

Dieser Streifzug in die Geschichte Tallinns diente den Studierenden zur Vorbereitung ihrer eigenen Projekte und war wesentlicher Teil des Sprachunterrichts. Das Kennenlernen der eigenen Geschichte in der Fremdsprache Deutsch bildete schließlich das Herzstück des Projektes.

Beispiel: Heiligenthematik

2013 haben sich mehrere Studierende mit der Heiligenthematik beschäftigt. Es handelte sich um eine B1.2 Gruppe, in der ein beträchtlicher Anteil der Lernenden Studierende waren, deren Hauptfach Kunst, Geschichte oder Kulturgeschichte war.

Die Kulturgeschichte kennt keinen aus Estland stammenden Heiligen, auch keine aus Estland stammende Heilige. Ungeachtet dessen sind sie bei uns in Kunst und Architektur reichlich vertreten und die Auseinandersetzung mit ihnen erweitert das kulturelle Wissen. Um das Projekt in Gang zu bringen, wurden von der Kursleiterin vorab einführende Fragen formuliert: Aus welchem Land stammt der/die betreffende Heilige? Wann und warum wurde er/sie heilig gesprochen? Was sind seine/ihre Attribute, woran erkennt man ihn/sie? Wessen Schutzpatron war/ist er/sie? Was ist seine/ihre Botschaft an dem Platz, wo er/sie in Tallinn/Estland vorzufinden ist?

⁸ Zur Farbsymbolik siehe online: <http://www.feste-der-religionen.de/farben/gruen.html> (Zugriff: 1.8.2017).

Die Studierenden setzten sich mit einem wenig bekannten Heiligen auseinander, der aber gerade für Tallinn eine besondere Rolle spielte und spielt: der Heilige Viktor.⁹

Beispiel 1: Der Heilige Viktor als Schutzheiliger von Reval bzw. Tallinn

Die Power-Point-Präsentation beinhaltete zahlreiche Abbildungen des Heiligen Viktor.¹⁰ Kommentiert wurden die Bilder von den Studierenden wie folgt:

Den Heiligen Viktor trifft man an mehreren Altären von Tallinner Kirchen. Viktor von Marseille ist ein christlicher Märtyrer, der im 3. Jh. vom Kaiser Maximian verfolgt wurde. Viktor war ein Soldat, der eine Beteiligung am römischen Götteropfer verweigerte. Er wurde wiederholt gefesselt durch Marseille geschleift und nach zahlreichen Folterungen zwischen den Mühlsteinen einer Getreidemühle getötet. Als Soldat wird der Heilige Viktor in Kriegerrüstung dargestellt. Sein Gedenktag ist am 21. Juli.

An den Altären in Tallinn steht der Heilige Viktor neben den bedeutendsten Heiligen des Deutschen Ordens: der Jungfrau Maria, der Heiligen Elisabeth und dem Heiligen Georg. Das kann kein Zufall sein, denn Altäre mit dem Abbild vom Heiligen Viktor sind als Auftragsarbeit von den Lübecker Meistern Hermen Rode und Bernt Notke speziell für die Tallinner Nikolaikirche und Heiliggeistkirche bestellt worden. Also, der Heilige Viktor hatte uns zu beschützen und den Sieg mitzubringen (Kello 2009: 42).

Beispiel 2: Der Heilige Mauritius und die Schwarzhäupter

Die von den Studierenden angefertigte Power-Point-Präsentation beinhaltete zahlreiche Abbildungen des Heiligen. Kommentiert wurden die Bilder von den Studierenden wie folgt:

Der Heilige Mauritius war nach der Legende ein Heiliger aus Ägypten. Er war der Führer einer Römischen Legion, er war christlich. Er und alle anderen Männer in seiner Legion wurden enthauptet.

Seit dem 13. Jahrhundert wird er als Afrikaner dargestellt.

Der Heilige Mauritius und die Schwarzhäupter im Baltikum (mit Abbildung)

Die Schwarzhäupter waren eine Vereinigung der ledigen Kaufleute und Schiffseigner in den Baltischen Städten Riga, Tallinn, Pärnu und Tartu. Der Heilige Mauritius war der Schutzpatron der Schwarzhäupter. Die Gesellschaft in Tallinn hieß Bruderschaft der Schwarzhäupter. Die Bruderschaft der Schwarzhäupter war wahrscheinlich 1399 gegründet.

⁹ Heiliger Viktor als Tallinner Schutzpatron am Altar der Heiliggeistkirche in Tallinn (15. Jahrhundert), Erster von rechts. Online: <https://www.google.de/> (Zugriff: 1.8.2017).

¹⁰ Leidensgeschichte vom Heiligen Viktor am Altar der Nikolaikirche in Tallinn (15. Jahrhundert). Online: <https://www.google.de/> (Zugriff: 1.8.2017).

4 Didaktisches Vorgehen und anschließende Auswertung im Plenum

Das Projekt verfolgte mehrere Ziele: Zunächst ging es darum, das landeskundliche Wissen aufzubereiten und zu erweitern – und dann, dieses Wissen in deutscher Sprache in Form einer Power-Point-Präsentation dem Plenum zu präsentieren. Für die Präsentationen wurde meistens ein anderthalbstündiges Seminar reserviert. Bei einer größeren Anzahl von Vorträgen wurden sie auf mehrere Deutschseminare verteilt. Da die Projekte einen Teil des DaF-Unterrichts ausmachten, wurden alle zuhörenden Kursteilnehmer aufgefordert, sich an den Diskussionen zu beteiligen. Am Ende der jeweiligen Präsentation durften sie an den Vortragenden Fragen stellen. Zudem war vereinbart, dass die Vortragenden je drei Fragen an das Publikum richten, um zu sehen, ob man sie auch verstanden hat. Das bedeutete aktives und konzentriertes Zuhören. Damit wollte man vermeiden, dass die Referenten sich zu kompliziert und undeutlich ausdrücken. Sie sollten daran interessiert sein, dass die von ihnen vermittelte Information bei den Zuhörern auch ankommt. Nach jeder Präsentation wurde eine kurze Übergangspause eingeschaltet, sodass die Zuhörer ihre Bewertungen in Form von Noten abgeben konnten. Dies erfolgte nach einem vorgegebenen Kriterienblatt. Ausgegangen wurde davon, dass jeder Projektteilnehmer eine große Arbeit geleistet hatte und es wert war, dafür die höchste Note zu bekommen. Von der Maximalnote (A/5- ausgezeichnet) wurden je 0,25 Punkte abgezogen, wenn der Vortrag z.B. wegen zu komplizierten Wortschatzes, zu vieler grammatischer Fehler oder undeutlicher Aussprache schwer verständlich war, wenn alles abgelesen wurde und es keinen Kontakt zum Auditorium gab, wenn man die Fragen des Publikums nicht beantworten konnte etc. Um die Kommunikation und Diskussion zwischen den Kursteilnehmern zu fördern, fand das Auswerten als Partnerarbeit statt. Das Ergebnis wurde auf ein dafür vorbereitetes Blatt geschrieben.

Nach dem Ansehen und Anhören der Projektprodukte gab es eine gemeinsame Gesprächsrunde, in der die Vorträge unter unterschiedlichen Aspekten diskutiert wurden. Es wurden ebenso Verbesserungsvorschläge für künftige Projekte gesammelt. Die Kursteilnehmer sind zu folgenden Schlussfolgerungen gekommen:

- Die Studierenden haben die Stadt Tallinn aus einer ganz anderen Perspektive kennen gelernt und waren erstaunt über ihre kulturgeschichtlichen Phänomene, die mit der Weltgeschichte in Verbindung zu bringen sind.
- Während der Recherche-Phase wurde ihnen bewusst, dass sie immer tiefer in das zu erforschende Thema eintauchten. Oft genügte es nicht, sich bloß einer Quelle zu bedienen. Es wurden teilweise auch muttersprachliche Texte gelesen, um das Verständnis der neuen Themen zu unterstützen.

- Es machte Spaß, seinen Mitstudenten etwas Unbekanntes zu präsentieren. Das Interesse spiegelte sich auf den Gesichtern der Zuhörer und in den gestellten Fragen wider.
- Man musste sich sprachlich anstrengen, um aus relativ schwierigem Lesematerial mit fremdem Wortschatz einen den Kursteilnehmern verständlichen Präsentationstext zu verfassen.
- Aus Sicht des Publikums waren manche Vorträge wegen eines komplizierten und unbekanntem Wortschatzes teilweise schwer zu verstehen.
- So mancher Referent neigte zum Ablesen von ganzen Passagen, die anscheinend auch ihm selbst sprachliche Schwierigkeiten bereiteten, geschweige den Zuhörern. Mit dem Zweck des gemeinsamen Lernens wurde der Referent gebeten, mit Hilfe seiner Notizen den unverständlichen Textteil mit eigenen Worten wiederzugeben. Auf diesem Weg hat es meistens viel besser funktioniert (Kirs 2013: 42f.).

5 Zusammenfassung

Als Fazit der obigen Ausführungen kann man behaupten, dass der Versuch, den Fremdsprachenunterricht mit den zusätzlichen landeskundlichen Modulen zu bereichern, erfolgreich war. Parallel zur Landeskunde des Zielsprachenlandes wurde die Kulturgeschichte des eigenen Landes vermittelt. Sowohl die Projektteilnehmer als auch ihre Kommilitonen haben Deutsch gelernt und dabei als „Nebenprodukt“ ihr allgemeines kulturelles Wissen erweitert. Der Lernprozess sei anhand des bereits benannten Themas zum Heiligen Viktor kurz skizziert. Die Autoren des jeweiligen Referats hatten zuerst das themenbezogene Material durchgelesen und sprachlich bearbeitet. Dabei lag der Fokus auf dem verstehenden Lesen.¹¹ Die unbekanntem Vokabeln, die das Verstehen des Textinhalts erschwert haben, wurden nachgeschlagen und notiert. Dazu zählten Begriffe wie das Attribut, enthaupten, die Bruderschaft, fesseln, die Lanze, der Mohr, ruhmreich, der Schiffseigner, der Schutzpatron, sich weigern etc. Danach wurde eine Power-Point-Präsentation vorbereitet, wobei das Sprechen, also der mündliche Ausdruck im Vordergrund stand. Es war zu überlegen, wie man das neu Gelernte an das Publikum sprachlich vermittelt. So standen die Referenten vor der Herausforderung, sich sowohl über das inhaltliche als auch über das sprachliche Vorgehen Gedanken zu machen. Die Zuhörer hatten dem Referat zu folgen, da am Ende des Vortrags diskutiert wurde, aber es sollten auch Fragen gestellt werden. Das Stellen von Fragen machte einen weiteren Teil des sprachlichen Lernprozesses aus.

Abschließend sei festzuhalten, dass ein analytischer Blick auf das durchgeführte Projekt Folgendes ergeben hat:

¹¹ Ausführlicher zum Thema, siehe auch Sohrabi; Parvaneh (2012: 40f.).

Der methodische Ansatz berücksichtigte das interkulturelle Lernen, verknüpft mit dem entdeckenden Lernen¹². Die Vorteile entdeckenden Lernens sind beispielsweise:

- Entdeckendes Lernen steigert die intellektuellen Fähigkeiten,
- Entdeckendes Lernen fördert die intrinsische Motivation,
- Entdeckendes Lernen unterstützt die Fähigkeit, Informationen zu speichern und wieder abzurufen.

Entdeckendes Lernen wird durch die Lehrkraft unterstützt und gelenkt, wie im Falle des vorgestellten Projekts, fordert aber die Lerner auch auf, sich diskursiv, intensiv und selbstbestimmend mit den Inhalten auseinanderzusetzen.

Strategisch wurden vorwiegend metakognitive Lernstrategien angewandt, wobei das bearbeitete Material indirekt zum Lernen beigetragen hat. Als Tendenzen des Fremdsprachenunterrichts sind die Merkmale des interkulturellen, informellen und fächerübergreifenden Lernens nicht zu übersehen (Kirs 2013: 43f.).

Literatur

Abdalla, Heba (2011): *Prinzipien bei der Entwicklung von Lehrwerken für das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache an der ägyptischen Oberschule unter Berücksichtigung der Schreibkompetenz*. Dissertation. Online: <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/AbdallaHeba/diss.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).

Auferstehung Christi. Online: <https://www.heiligenlexikon.de/Fotos/Jesus14.jpg> (Zugriff: 1.8.2017).

Barner, Axel (1997): Das Eigene als das Fremde sehen – Der „Stadtführer Bukarest“ als Projektarbeit mit Studenten der Bukarester ‚Politehnica‘. In: *Info DaF* 24/5, 656–660.

Bönsch, Manfred (2002): *Unterrichtsmethoden kreativ und vielfältig*. Baltmannsweiler: Schneider.

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*. 2. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 1041–1053.

Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (2009): Regionalisierte Lehrwerke für deutschsprachige Slawisten und slawischsprachige Germanisten. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 158–162.

¹² Ausführlicher zum Thema, siehe auch Hartinger; Lohrmann (2011) und Schneider (2016).

- Costa, Marcella; Müller-Jacquier, Bernd (Hrsg.) (2010): *Deutschland als fremde Kultur: Vermittlungsverfahren in Touristenführungen*. München: iudicium.
- Dannebrog. Online: <https://ubuntudanmark.dk/wp-content/uploads/2011/12/Dannebrog.jpg> (Zugriff: 1.8.2017).
- Drachenkopf-Wasserspeier am Rathaus. Online: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/77/Tallinna_raekoja_veesüliiti_20090618_by_Ahsoous.jpg (Zugriff: 1.8.2017).
- Gebäude der Großen Gilde mit Tallinner Wappenmotiv auf der Fassade. Online: http://static1.album.ee/files/12/333/large_15512333_ogBV.jpg (Zugriff: 1.8.2017).
- Gerighausen, Josef; Seel, Peter C. (1982): Regionale Lehrwerke. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut in München vom 23. bis 24. Oktober 1981*. München: Goethe-Institut, 23–35.
- Harteringer, Andreas; Lohrmann, Katrin (2011): Entdeckendes Lernen. In: Einsiedler, Wolfgang; Götz, Margarete; Harteringer, Andreas; Heinzl, Friederike; Kahler, Joachim; Sandfuchs, Uwe: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. 3., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinghardt, 367–371.
- Heiliger Viktor als Tallinner Schutzpatron am Altar der Heiliggeistkirche in Tallinn (15. Jahrhundert), Erster von rechts. Online: <https://www.google.ee/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Huson, Nicola (2003): Ein Terrain des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch): Interkulturelle Kompetenz in der Tourismusausbildung. In: *Info DaF* 30/4, 375–382.
- Jüngstes Gericht am Tallinner Rathaus. Online: http://farm1.static.flickr.com/134/336363805_8b31342a6b.jpg (Zugriff: 1.8.2017).
- Kello, Karl (2009): Tallinna TOP 10. In: *Haridus* 7/8, 41–43.
- Kirs, Õie (2013): Vermittlung allgemeinen kulturellen Wissens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. In: *Võõrkeeleõpetus ristteel* 3. Tallinn, 33–45.
- Krusche, Dietrich (1994): Regionale Lehrwerkentwicklung. In: Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt, 238–243.
- Leidensgeschichte vom Heiligen Viktor am Altar der Nikolaikirche in Tallinn (15. Jahrhundert). Online: <https://www.google.ee/> (Zugriff: 1.8.2017).

- Merkel, Christine (2013): Internationale Entwicklungen für Kulturelle Bildung. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/internationale-entwicklungen-kulturelle-bildung> (Zugriff: 1.8.2017).
- Müller, Martin; Rusch, Paul et al.: (2004): *Optimal A1, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. München: Langenscheidt.
- Müller, Martin; Rusch, Paul et al.: (2005): *Optimal A2, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Müller, Martin; Rusch, Paul et al.: (2006): *Optimal B1, Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin; München etc: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (1987): Germanistisches Grundstudium in der „Dritten Welt“ – regionalspezifische und regionübergreifende Aspekte. In: Ehlers, Swantje; Karcher, Günther L. (Hrsg.): *Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik*. München: iudicium, 11–16.
- Osterloh, Karl-Heinz (1978): Eigene Erfahrung – fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. In: *Unterrichtswissenschaft* 6/3, 189–199.
- Perlmann-Balme, Michaela; Schwalb, Susanne: (2008): em neu: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Niveauekurs B2. Hauptkurs. Mannheim: Hueber.
- Schneider, Ralf (2016): Vom entdeckenden zum forschenden Lernen. Eine hochschuldidaktische Herausforderung für Lernwerkstätten am Beispiel der Grundschulwerkstatt/des pädagogischen Labors der Universität Kassel. In: Schude, Sabrina; Bosse, Dorit; Klusmeyer, Jens (Hrsg.): *Studienwerkstätten in der Lehrerbildung. Theoriebasierte Praxislernorte in der Hochschule*. Kassel: Springer VS 107–118.
- Sohrabi, Parvaneh (2012): *Strategisches Lesen lernen für die Rezeption fremdsprachiger Hypertextstrukturen*. Tübingen: Narr.
- Städtischer Weihnachtsbaum am Tallinner Marktplatz heute. Online: [https://www.puhkuseestis.ee/bw_client_files/puhkus_eestis/public/news2_img/magick.php/68_DSC01734.JPG?resize\(800x600\)](https://www.puhkuseestis.ee/bw_client_files/puhkus_eestis/public/news2_img/magick.php/68_DSC01734.JPG?resize(800x600)) (Zugriff: 1.8.2017).
- Stute, Dirk; Wibbing, Gisela (2014): *Kulturelle Bildung als Baustein der Unterrichtsentwicklung*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-bauste-in-unterrichtsentwicklung> (Zugriff: 1.8.2017).
- Tallinner Stadtwappen. Online: https://et.wikipedia.org/wiki/Tallinna_vapp (Zugriff: 1.8.2017).

Deutsch lernen im Museum – ein erlebnisorientiertes Projekt im georgischen Nationalmuseum von Tbilissi/Tiflis

*Tinatin Meburishvili (Kutaisi); Anastasia Moraitis (Essen);
Bella Shalamberidze (Tiflis)*

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt ein innovatives Projekt vor, das im Jahr 2013 im Simon Janashia Museum in Tiflis (Georgien) realisiert wurde. Das berühmte 1852 gegründete Museum verfügt über eine umfangreiche Kollektion vielfältiger historischer und ethnographischer Exponate, die eine Zeit umspannen, die, ausgehend von der prähistorischen Zeit, sich über die Antike, die christliche Epoche, das Mittelalter bis heute erstreckt.¹ Unter dem Motto „Deutsch lernen im Museum“ kooperierte das Georgische Nationalmuseum, das 1947 nach dem berühmten georgischen Historiker Simon Janashia benannt wurde, mit dem dort ansässigen Goethe-Institut, mit dem ehrgeizigen Ziel, landeskundliche und kulturspezifische Aspekte in der Fremdsprache Deutsch zu vermitteln. Für dieses Sprachlern-Projekt wurden kontextspezifische Arbeitsmaterialien für die sprachlichen Niveaustufen A1 bis B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) entwickelt. Die hier anvisierte Zielgruppe bestand aus L1-Lernern, die in Georgien leben, was den zusätzlich innovativen Charakter des Projekts unterstrich. Als methodisches Grundprinzip wurden Prinzipien des offenen Unterrichts gewählt.

¹ Georgian National Museum. Online: http://museum.ge/?lang_id=ENG (Zugriff: 1.8.2017).

2 Zum Einstieg – Lernen im Museum

„Deutsch lernen im Museum“ ist für mich als Georgierin und gleichzeitig als Deutschlehrende die beste Möglichkeit, diese schwere Sprache fächerübergreifend in einer authentischen, angenehmen, außerschulischen bzw. universitären Umgebung zu erleben, zu erlernen, zu üben und zu erweitern.

So bewerten die Autorinnen die Teilnahme an der Fortbildung für Deutschlehrende in Georgien. Die daraus gewonnenen wertvollen Beobachtungen und Erfahrungen bilden die Vorlage für den vorliegenden Beitrag.

In der wissenschaftlichen Literatur wird immer wieder darauf verwiesen, dass Museen Lernorte seien (Paetsch 2014: 6ff., Noschka-Roos 2016: 43ff.). Dieser apodiktischen Annahme sei zunächst zu widersprechen, will schließlich nicht jeder Besucher etwas lernen, wenn er ein Museum betritt. Die Ästhetik eines Raumes oder eines Exponates emotional zu erfassen, mag so manchem Kunstlaien legitimerweise genügen. Zudem sind Museen kein Schulersatz bzw. ersetzen nicht das schulische Curriculum, zudem werden die ausgewählten Exponate nicht zwangsläufig aus ihrem kulturhistorischen Gesamtkontext heraus beleuchtet. Aber der gut organisierte und vorbereitete Museumsbesuch kann eine fruchtbare Ergänzung sein, sich neue lebensweltliche Zugänge zu eröffnen und ein lebenslanges Lernen (Eissenhauer; Ritter 2010: 10ff., Hamann 2016: 234ff.) zu unterstützen. Galt das Museum einst als Tempel ausschließlich historisch beflissener und hochgebildeter Experten, hat sich, das kann konstatiert werden, das Museum besonders im Laufe der letzten Jahrzehnte immer mehr dem Laien und dem kulturhistorisch eher Nichtkundigen geöffnet. Im Zuge der Demokratisierung von Bildung und im Zuge der Forderung nach kultureller und ästhetischer Bildung arbeiten Museen respektive die Museumspädagogik (Nettke 2016: 31ff.) intensiv auch in Kooperation mit anderen Bildungsvertretern wie Schulen und Universitäten daran, Wissen erlebnisorientiert einem möglichst breiten Publikum zugänglich zu machen.² Die Potenziale eines Museums als Erlebnisort (Hamann 2013: 1)³ liegen in der Verbindung von Vergangenheit und Zukunft. Der Alltag vergangener Zeiten spiegelt in allen seinen Facetten und Dimensionen (Architektur, Haushaltsgeräte, Dinge des alltäglichen Lebens etc.) das Hier und Heute wider, er ist Teil der Kultur eines Landes, einer Region, einer Stadt und somit Ausdruck von Identität. An dieser Stelle knüpft das Projekt an, das im Folgenden vorgestellt wird. Das Besondere an dem Projekt liegt

² Diskutiert wird das Tätigkeitsfeld des Museumspädagogen, das einerseits darin besteht, kulturelle Bildung zu vermitteln, andererseits aber in Tätigkeiten wie Öffentlichkeitsarbeit und Marketing involviert ist. Zu den Anfängen der Museumspädagogik siehe online: archiv.museumsbund.de/de/das_museum/themen/museumspaedagogik/geschichte_diskussion/ (Zugriff: 1.8.2017). In der Diskussion um das Tätigkeitsfeld des Museumspädagogen darf der Faktor Wirtschaftlichkeit nicht außer Acht gelassen werden. Für weiterführende Informationen siehe online: archiv.museumsbund.de/de/das_museum/themen/besuchersforschung/ (Zugriff: 1.8.2017).

³ Hier wird der Begriff „Erlebnisort“ eingeführt, dem sich die Autorinnen anschließen.

darin begründet, dass deutschlernende Georgier aufgrund des Museumsbesuchs nicht nur ihre eigene Heimat aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen, ihr enger Bezug zur Heimat bildet auch die emotionale Brücke zum Erlernen der Fremdsprache Deutsch.

Um museale Exponate, gleichgültig ob es sich beispielsweise um Gegenstände des täglichen Lebens, Töpferkunst oder um Gemälde handelt, verstehen zu können, bedarf es einer ganzheitlichen Betrachtung. Dies kann im Stillen geschehen, individuell und emotional. Man kann einen flüchtigen Blick auf das Exponat werfen und die Ästhetik auf sich wirken lassen oder der Betrachter versucht jedes Detail wahrzunehmen, visuell und kognitiv, um das Objekt in seiner Bedeutung in Gänze zu erfassen. Im Gespräch mit anderen, in einem kommunikativen Diskurs oder beim Lesen der Literatur zum Objekt, steht der Betrachter vor einer neuen Herausforderung – der Sprache. Die Rede ist hier von der Bildungssprache (Gogolin; Lange 2011: 107ff.). Diese stellt nicht nur für Muttersprachler (L1) eine Herausforderung dar, bewegen sie sich sprachlich schließlich auf einem anderen Terrain. Fachspezifische Begriffe wie Exponate, Rundplastik, Replik, Artefakte, Befund, Kontext, Patina etc. müssen neu codiert werden und das zuzuordnende kulturhistorische Wissen zum ausgewählten Exponat muss erworben werden. Zu diesen Wissensbeständen zählen technische und handwerkliche Details, die die Entstehung eines archäologischen Exponats wie eines Marmorobjekts oder eines Goldschmucks beispielsweise verdeutlichen, Leben und Werk eines Künstlers und vieles mehr. Wie unschwer zu erkennen ist, scheint ein Museum ein geeigneter Ort dafür zu sein, kommunikative Kompetenz herauszufordern und zu schulen, dies unter Berücksichtigung des fachsprachlichen Registers (Gibbons 2006). Vor dieser sprachlichen Herausforderung stehen erst recht DaF-Lerner, in diesem konkreten Fall sind es Georgier. Sprachlich bewegen sie sich zwischen dem A1- und B1-Niveau gemäß GER. Um diese Zielgruppe, die später näher beschrieben wird, geht es in der Projektdarstellung.

Der unmittelbare Zugang zu Museumsgegenständen ermöglicht nicht nur eine räumliche, sondern insbesondere auch eine emotionale Nähe zum Objekt, durchaus aber auch eine emotionale Distanz. Dass Emotionen in Lehr-Lernkontexten eine bedeutsame Rolle spielen, ist schon lange Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen und sei anhand des folgenden Zitats daran erinnert. Hannaford (2008: 68) konstatiert:

Unser Geist-Körper-System lernt, indem es das Leben in einem Kontext erfährt, in Beziehung zu allen anderen und es sind unsere Emotionen, unsere Gefühle, die uns diesen Kontext vermitteln. Um lernen, denken oder kreativ sein zu können, muss der Lernende emotionales Engagement verspüren. Sonst wird Unterricht zu einer intellektuellen Übung.

Eine treffende Beschreibung eines Lehr-Lernkontextes, der auf den Erlebnisort Museum übertragen werden kann. Doch sei Achtsamkeit im Umgang mit den Ob-

jekten angeraten, verfügen diese über multiple Bedeutungsmöglichkeiten. Objekte werden in Ausstellungen von Kuratoren kontextualisiert und entsprechend inszeniert, was z.B. durch begleitende Texte und/oder weiteren Erklärungen geschieht. Es sei festzuhalten: Museen eröffnen dem Besucher Erlebnisorte, in denen sie die Welt kognitiv-abstrakt, aber, anders als in der Schule, mit allen Sinnen erfassen können.

Dieses hier gebotene besondere Potenzial der räumlichen und emotionalen Nähe, der haptischen, der visuellen und auch olfaktorischen Wahrnehmung,⁴ nutzen Museumspädagogen und wie im vorliegenden Projekt, Fremdsprachendidaktiker, um kooperativ und fächerübergreifend zielgruppenspezifische Vermittlungsformen mit Ansätzen aus beiden Bildungsgebieten miteinander zu kombinieren. Aus diesem Wissensspeicher schöpfend, werden kreative, ästhetische und kulturell spezifizierende Lehr- und Lernstrategien erarbeitet. Eine, wie sich herausstellt, für alle beteiligten Kooperationspartner bereichernde Vorgehensweise, da sowohl Lernende als auch Lehrende an Motivation gewinnen. Schließlich:

Das Museum weist seit seiner Frühzeit eine hohe Bildungsaffinität auf: Als Institution informellen Lernens besitzt es als ‚Heimat der Originale‘ eine einzigartige Schlüsselqualifikation in Bezug auf Anschaulichkeit, Beeindruckungspotenzial und Authentizität. Allerdings: Es gilt, die Originale jeweils so zum Sprechen zu bringen, dass zeitgenössischen BetrachterInnen die (historischen) Zusammenhänge deutlich werden. (Henkel 2013: 5)

Im Folgenden wird das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ vorgestellt.

3 Das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ in Tiflis

Das Georgische Nationalmuseums – Simon Janashia Museum – in Tiflis strebt seit 2004 die Entwicklung moderner und zukunftsweisender Bildungsprogramme an und hat sich somit einem breiteren Publikum geöffnet. Dieses ehrgeizige Ziel setzt eine enge, sich gegenseitig befruchtende Zusammenarbeit mit lokalen und internationalen Kultur-, Bildungs- und wissenschaftlichen Einrichtungen voraus. Als Produkt dieser Zusammenarbeit erscheinen gemeinsame Ausstellungen, Workshops und Seminare, öffentliche Vorträge und Publikationen, die das Ziel verfolgen, sowohl Kindern und Jugendlichen als auch Erwachsenen sprachliche und kulturelle Bildung zu vermitteln. In diesem Kontext entstand die Idee zum Projekt „Deutsch lernen im Museum“. Die Initiative ging von Gerlinde Massoudi, der Leiterin der Sprachabteilung am Goethe-Institut Georgien und Erika Jäggi vom Büro für Bil-

⁴ Exemplarisch sei auf die Ausstellung „Belle Haleine – Der Duft der Kunst“ hingewiesen, die 2015 im Museum Tinguely (Basel) stattgefunden hat. Die Ausstellungsreihe widmet sich den fünf menschlichen Sinnen, einer komplexen und faszinierenden Thematik. Online: <http://www.tinguely.ch/de/ausstellungen/ausstellungen/2015/Belle-Haleine.html> (Zugriff: 1.8.2017).

dungsprojekte in Basel, die ihre Erfahrungen aus dem Projekt „Deutsch lernen im Historischen Museum Basel“ einbringen konnte, aus.⁵ Am Sprachlernprojekt beteiligt waren ferner Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache aus Tiflis und den Regionen Kachetien, Kartlien, Imeretien, Adscharien sowie Museumsmitarbeiter des georgischen Nationalmuseums, die für die deutschsprachige Führungen bzw. Workshops im Museum verantwortlich waren. Somit setzte sich das Projektpersonal in Tiflis aus Sprachexperten und musealen Fachkräften zusammen, die die Klammer des Projekts bildeten.

Mit dem innovativen und praxisnahen Projekt „Deutsch lernen im Museum“ wurde der Erlebnisort Museum nicht nur von den Deutschlernenden, sondern auch von den Deutschlehrenden als Motivationsbrücke (Lewalter 2016: 122f.) zum Erlernen der deutschen Sprache in außerschulischen bzw. außeruniversitären Kontexten, unter Berücksichtigung der Landeskunde Georgiens, wahrgenommen. So initiiertes Deutschunterricht kann sich positiv auf das Spracherlernen auswirken, davon sind alle Kooperationspartner überzeugt. Dass ein Museum Bildungs- und Vermittlungsangebote im schulischen Kontext anbieten kann, wurde auch so von den Akteuren im öffentlichen Diskurs zu bildungspolitischen Maßnahmen in Georgien kommuniziert.

Die 2013 ins Leben gerufene Kooperation zwischen dem Simon Janashia Museum, dem Goethe-Institut und den anderen beteiligten Akteuren verfolgte das Ziel, Arbeitsmaterial für Deutschlehrende/-lernende verschiedener Niveaustufen von A1 bis B1 in Deutsch zu entwickeln und weiteren Interessierten zur Verfügung zu stellen. Die so entwickelten Unterrichtsmaterialien zu „Deutsch lernen im Museum“ wurden im Jahr 2014 in Form von Handreichungen online veröffentlicht und offerieren besonderes sprachliches, methodisch-didaktisches, landeskundliches und kulturspezifisches Potenzial für die Didaktik des Fremdsprachenlernens. Die beiden Handreichungen, aus denen die weiter unten vorgestellten exemplarisch ausgewählten Übungen entnommen wurden, sind folgende:

- (1) *Feste feiern – Essen und Trinken,*
- (2) *Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute.*

3.1 Ein Projekt entsteht

Das an dem Projekt beteiligte Fachpersonal verfolgte multiple Ziele. Aus sprachdidaktischer Perspektive lag der Fokus auf sprachliches und fachliches Lernen. Unter Zuhilfenahme von Ästhetik bildender Objekte wurde ein weiteres Ziel anvisiert, nämlich die Vermittlung von kultureller Bildung. Vorausgesetzt sind fachliche Kompetenzen von Seiten des zu lehrenden Personals sowie eines methodisch wie

⁵ Zu didaktischen Materialien siehe online: http://www.hmb.ch/fileadmin/user_upload/Inhalte/PDF/Vermittlung_und_Angbote/materialien_deutsch_lernen_im_historischen_museum_basel.pdf (Zugriff: 1.8.2017), Online: <http://www.museenbasel.ch/de/deutschlernenimmuseum2.php> (Zugriff: 1.8.2017).

didaktisch adäquaten Plans. Daher bildete die Fortbildung der Deutschlehrenden einen wichtigen Baustein des Projekts.

Das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ wurde in folgenden Arbeitsschritten entwickelt:

Orientierungsphase: In der Orientierungsphase wurde zunächst die Projektgruppe gebildet. Sie setzte sich zusammen aus verschiedenen Bildungseinrichtungen, zu denen die öffentliche Schule Tiflis, die Staatliche Ilia-Universität Tiflis, die Staatliche Akaki-Zereteli-Universität Kutaisi und die Nationalgalerie Tiflis gehören. Im Herbst des Jahres 2013 fand ein erstes Treffen aller Beteiligten in Tiflis statt, wo es darum ging, das landeskundliche und sprachliche Vorwissen der Projektteilnehmer festzustellen und zu vertiefen. Dabei fiel die Wahl auf Themen wie Landeskunde und Geschichte Georgiens.

Planungsphase: Während der Planungsphase gab es mehrfache Diskussionen möglicher Fortbildungen und Workshops für Lehrende bzw. Lernende zwischen dem Goethe-Institut Georgien und dem Projektleiter bzw. der Projektgruppe; die didaktisch aufbereitete Handreichung „Deutsch lernen im Museum“ erschien im Jahr 2014.

Präsentationsphase: Anschließend fand eine öffentliche Pilotveranstaltung in Kooperation mit dem Nationalmuseum, dem Goethe-Institut Georgien und dem Projektleiter bzw. der Projektgruppe statt.

Evaluiert wurde einerseits anhand von Fragebögen, die an Deutschlehrende und -lernende gerichtet wurden, und andererseits anhand von Abfragen im sozialen Netzwerk Facebook.

Reflexion: Es folgte eine Reflexion über das Lehr-/Lernverhalten aller am Projekt beteiligten Akteuren sowie eine Beurteilung hinsichtlich der Potentiale des Projektes. Zu diesem Zweck wurden die Arbeitsschritte videographiert.

4 Der Workshop mit Schülerinnen und Schülern konkret – Erwerb der Fremdsprache Deutsch anhand musealer Exponate – Landeskunde Georgiens

Georgien ist ein Land mit einer sehr alten Kultur und vielen verschiedenen Traditionen, wie die zahlreichen Exponate im Simon Janashia Museum belegen. Mithilfe der speziell auf dieses Museum zugeschnittenen Materialien zum Projekt „Deutsch lernen im Museum“ kann ein Zugang zu der historischen, sozialen und kulturellen Vielfalt des Landes geschaffen und beleuchtet werden. Besonders im Fokus standen die Bereiche menschlicher kulturabhängiger Standards zum Thema *Essen und Trinken – Feste feiern* (Teil 1) und zum Thema *Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute* (Teil 2). Wie bereits weiter oben erwähnt wurde das Projekt zunächst im Jahre 2013 als Workshop für Deutschlernende und als Fortbildung für Deutschlehrende in Georgien vom Goethe-Institut Tiflis angeboten bzw. durchgeführt. Im Anschluss daran wurden die im Rahmen des Workshops gemeinsam

entwickelten Materialien in Form einer Handreichung (zweisprachig) im Jahr 2014 veröffentlicht. Den ausgewählten Themen folgend wurden Workshops von 17 Deutschlehrenden aus zwölf Schulen der Regionen Georgiens durchgeführt. Im Simon Janashia Museum organisierten die Lehrenden mit ihren Lernern Workshops anhand der zur Verfügung gestellten Materialien zu „Deutsch lernen im Museum“.

Das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ wurde für folgende Zielgruppen entwickelt:

- Teil 1 (ab A1): Deutschlernende Schülerinnen und Schüler im Alter von 8 bis 18 Jahren (sieben bis zwölf Personen pro Gruppe),
- Teil 2 (ab A2): Studierende im Alter von 18 bis 26 Jahren (max. 16 Personen in der Gruppe).

Aus sprachdidaktischer Perspektive zielten die Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) darauf ab, in einen kommunikativen Austausch zu gehen und sich sprachlich auszuprobieren. Die Operatoren Benennen und Beschreiben halfen, die Arbeitsaufträge vor Ort zu bewältigen. Konkrete Objekte und Bilder lieferten genügend praxisnahe Sprechansätze, sodass sich die Teilnehmer in der Gruppe intensiv im Gespräch über das Gesehene auseinandersetzen konnten. Sie wurden dazu aufgefordert ihren rezeptiven Wortschatz (Verstehenswortschatz) zu aktivieren, ihren produktiven Wortschatz (Mitteilungswortschatz) weiter zu schulen. Letzterer spielt gerade in der Kommunikation eine wesentliche Rolle. Gleichzeitig konzentrierten sich die Lerner darauf, direkte Bezüge zum heutigen Lebensalltag zu entdecken.

Die Möglichkeit selbsttätig agieren zu können, weckt Freude am Lernen und förderte die Selbstständigkeit der Lerner. Die Aufgabestellung erforderte nicht nur Einzelarbeit, sondern auch das kooperative Arbeiten, sodass Rücksichtnahme geübt und gegenseitige Hilfestellung gegeben wurde. Es wurde in der Gruppe und mit der Gruppe gelernt.

Am Lernprozess sind alle Sinne beteiligt, sodass Erlebnisse und Erfahrungen individuell wahrgenommen werden. Ob es um das Betrachten von Gegenständen, das Ertasten und Beschreiben von versteckten Gegenständen, das Riechen und Erraten von Düften geht oder um den spielerischen Umgang mit Farb- und Obstpuzzle, das Inszenieren von Bildsequenzen, die einem Gemälde entnommen sind – all das sind Aktivitäten, die der Unterricht sowohl in der Schule als auch in universitären Seminaren normalerweise nicht ohne Weiteres anbietet, im Museum jedoch möglich sind und den Ort zu einem Erlebnisraum machen.

Darüber hinaus erlebten und gestalteten die Deutschlernenden den Fremdsprachenunterricht projektartig und fächerübergreifend. Zu denken ist dabei beispielsweise an Fächer wie Kunst, Geschichte und Architektur. Das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ fungiert, aus didaktischer Perspektive, als eine Art „Motivationsbrücke“, die Lerner anregt, Interesse und Neugierde zu wecken. Die Potenziale eines Lernszenarios im Museum liegen auf der Hand.

4.1 Erlebnisorientierte Projektarbeit zu den Themen: *Feste feiern – Essen und Trinken und Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute*

Projektarbeit bietet sich da an, wo intensive Kooperation zwischen den Mitgliedern einer Gruppe gefragt ist. Ein Vorteil kooperativen Arbeitens ist, dass sich die einzelnen Lerner besser kennenlernen und sich professionell mit den zu erarbeitenden Inhalten auseinandersetzen. Die Teilnehmer arbeiten in den jeweiligen Arbeitsgruppen; beschäftigen sich mit einem Thema über einen bestimmten Zeitraum und tauschen Ideen und Einsichten gegenseitig aus; gehen mit entstehenden sprachlichen Schwierigkeiten selbständig um, obwohl Ratschläge und Unterstützung seitens der Lehrenden entgegengenommen werden können. Dem Deutschlehrenden bietet diese Vorgehensweise zudem die Möglichkeit, Lernerbedürfnisse (Lerntypen) zu beobachten und zu erkennen und stärker Bezug zu nehmen. Das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit wird, in Form einer Präsentation, von den jeweiligen Gruppen vor Ort im Plenum vorgestellt und stellt den Abschluss der Projektreihe dar. Um sich ein konkretes Bild vom konkreten Arbeitsablauf machen zu können, sei an dieser Stelle ein aus dem Aufgabenpool ausgewählter Arbeitsauftrag vorgestellt.

Die jeweiligen Aufgaben und Übungen wurden vor Projektbeginn von den Autorinnen Meburishvili und Shalamberidze festgelegt. Die teilnehmenden Lerner setzten sich zu zweit oder in einer Kleingruppe (max. fünf Personen) zusammen und tauschten ihr Wissen (Vorwissen) aus. In der nächsten Arbeitsphase vertieften die Lernenden ihr bisheriges Wissen durch Hinzunahme der bereitgestellten Arbeitsmaterialien. Den methodischen Weg suchten sich die jeweiligen Lernergruppen selbst aus. So konnten sie beispielsweise zwischen dem Aufbau von Bildkompetenz und dem Verfassen von Alltagsdialogen wählen. Sie konnten sich mit Erzählstrukturen befassen oder mit *Elfen* arbeiten. Berücksichtigt wurde die Schreibfertigkeit (unterstützt durch diverse Schreibübungen, Überarbeitung ihrer eigenen Texte, Überprüfung der grammatischen Strukturen etc.), die Sprechfertigkeit, die beispielsweise in der Darstellung von Szenen gefördert werden kann, aber auch bei der Präsentation vor den Mitschülern und Lehrkräften. Die Inszenierungen bzw. die Rollenspiele von ausgewählten Bildern sind geradezu dafür prädestiniert, sprachliche wie schriftsprachliche Kompetenzen zu fördern. Parallel dazu führte die intensive Auseinandersetzung mit der Aufgabe zu spezifisch landeskundlichen und auch kulturspezifischen Kenntnissen, die mit dem Vorwissen vernetzt wurden. Dieses landeskundliche Wissen (z.B.: Tischmanieren, traditionelle Bekleidung in Georgien, Hochzeitstisch mit dem Brautpaar) war grundlegende Voraussetzung dafür, um das Verständnis für die vielleicht nicht mehr vorhandenen Traditionen zu entwickeln und um sie schließlich auch szenisch oder pantomimisch zu interpretieren. Andere Aufgaben forderten dazu auf, Details auf Bildern genau wahrzunehmen und zu benennen, vorgegebene Objekte zu suchen, Gegenstände zu riechen und/oder zu ertasten. Das Lehrmaterial ist didaktisch und methodisch so aufgebaut, dass es den Lehrenden den Weg weist und die Aspekte

benennt, die den Schwerpunkt der jeweiligen Aufgabe bilden (z.B.: Schreiben, Sprechen, Grammatik, Wortschatz, Landeskunde).

Unterrichtseinheiten zum Thema „Feste feiern – Essen und Trinken“ in der Pirosmani-Ausstellung

Die Unterrichtseinheiten, die in der Galerie des Museums, in der permanenten Pirosmani-Ausstellung und in der Goldschatzabteilung stattfanden, boten eine Vielfalt von Lehr- und Lernübungen/-aufgaben. Nach Abklärung der Verhaltensregeln im Museum,⁶ erhielten die Lerner ihre Arbeitsaufträge.

Die einzelnen Übungen verfolgten festgelegte Ziele: Um sich dem Thema *Riechen und Ertasten* zu nähern, wurden Adjektive zur sinnlichen Wahrnehmung gesammelt, notiert und gelernt. Eine mögliche Folgeübung fokussiert die Rektionsverben wie „Es riecht nach ...“ Um sich dem ausgewählten Objekt zu nähern, bedarf es einer Reihe von Fragen, die von den Teilnehmern verständlich formuliert werden müssen. Das Repertoire an W-Fragen kann besonders für Sprachanfänger sehr hilfreich sein.

Gearbeitet wurde mit dem bereits für Deutschlehrende im Internet zur Verfügung gestellten Lehrmaterialien „Deutsch lernen im Museum“. Zum Aufgabenrepertoire zählen die Aufgaben zur ersten Orientierung im Museum: Dank der bereits ausgearbeiteten Arbeitsblätter, deren Inhalt den Museumsbesuch vorbereiten, erweitern die Deutschlerner nicht nur ihre Deutschkenntnisse, sondern erhalten eine erste Orientierung über die Gegebenheiten und Raumteilung im Museum selbst. Dazu gehören orientierende Suchaufträge, die den Raum Museum erlebbar machen. Die nächste Aufgabe ist der Landeskunde vorbehalten und fand in der Blauen Galerie der im Nationalmuseum integrierten Nationalgalerie statt. Das ausgewählte Thema *Feste feiern – Essen und Trinken* ist für Lerner (7–12 Jahre) der Niveaustufen A1/2 gedacht. Die Gruppengröße betrug max. 15 Personen und für den Museumsbesuch wurden 90 bis 120 Minuten eingeplant.

Die ständige Ausstellung beherbergt berühmte Künstler, so auch den landesweit bekannten autodidaktischen georgischen Maler Niko Pirosmani.⁷ Auf diesen Maler und sein Werk abgestimmtes didaktisches Arbeitsmaterial stand den Lernern in Fülle zur Verfügung. In einer Materialkiste fanden sich zudem die auf den Maler und sein Genre abgestimmten laminierten Arbeitsblätter mit Lehrerhinweisen. Kleinschrittig wurden die Lerner durch das vom Künstler Niko Pirosmani gemalte Bild „Fest unter den Weinreben“ (Goethe-Institut Georgien 2014a: 9ff.) geführt. So beinhaltete beispielsweise ein Arbeitsauftrag folgende Fragen, die dabei helfen sollten, Bilddetails zu erfassen, in diesem Fall die gemalten Fische:

⁶ Die Verhaltensregeln, die im Museum beachtet werden mussten, waren Teil des unterrichtlichen Konzepts. Vgl. z.B. Amt für multikulturelle Angelegenheiten (2016).

⁷ Kurzbiografie des Künstlers. Online: <http://www.georgienseite.de/startseite/kultur/malerei/niko-pirosmani/> (Zugriff: 1.8.2017).

Such dieses Bild in der Ausstellung! Es ist Teil eines großen Bildes. Hast du es gefunden? Bravo! Schau dir jetzt das große Bild ganz genau an: Was ist hier dargestellt? Welche Objekte oder Personen erkennst du darauf? Lies die Wortschatzliste und benenn die Objekte auf Deutsch. (ebd.: 14)

Am Ende der Bildarbeit unterstützt eine deutsch-georgische Wortschatzliste die Handreichung (ebd.: 14ff.), bestehend aus Nomen, das Erlernen neuer Wörter. Darunter befinden sich Begriffe wie der Fisch – der Krug – das Radieschen – die Apfelsine – der Schaschlik – das Schwein – das Hähnchen – das Trinkhorn etc.

Gegenstände, die dazu einladen, haptisch wahrgenommen zu werden, nehmen im Museum einen besonderen Stellenwert ein. So können die Kinder ertastend und erratend sinnlich in die Welt von Speisen, Düften etc. eintauchen (beispielsweise zum Thema „Tisch decken“, „Duft Dosen“ und „Fühlsack“). Die anspruchsvollen Aufgabenstellungen lassen die Lernenden aktiv werden, dabei dienen konkrete Objekte als Impulsträger für das Sprechen, Diskutieren und Beurteilen.

Um einen weiteren Eindruck von der Arbeit zu erhalten, sei an dieser Stelle ein zweiter Arbeitsauftrag vorgestellt, der sich in der Handreichung (ebd.: 27ff.) befindet und so für Interessierte bereitgestellt ist:

„Didaktische Handreichung: Den Tisch decken“

Sozialformen: Einzelarbeit schriftlich (als Hausaufgabe)

Partnerarbeit mündlich (als Variante Einzelarbeit schriftlich)

Teil 1: Hausaufgabe, Einzelarbeit schriftlich, Zeit: 30–45 Minuten

Der Deutschlehrer/die Deutschlehrerin verteilt das Arbeitsblatt A05-01-01 und A05-01-02 Arbeitsblatt: „Ich decke den Tisch“ und erklärt die Aufgabe evtl. als Hausaufgabe. Die Kinder sollen die Beispielbilder anschauen und sich überlegen, wie ein vollständig gedeckter Tisch aussieht. Was steht auf dem Tisch? Was liegt auf dem Tisch? Wie heißen diese Objekte?

Die Kinder machen eine Zeichnung im dafür vorgesehenen Rahmen.

Sie beschriften alle Objekte: Geschirr (der Suppenteller, der Teller, die Tasse, usw.), Besteck (der Löffel, die Gabel, usw.), die Serviette, das Salz usw. Sie malen die Zeichnung aus.

Teil 2: Bilddiktat, „Ich sitze am Tisch“, Partnerarbeit mündlich, Dauer: 15 Min.

Alle bringen ihre Zeichnung in die Schule mit. Die Kinder diktieren einer Partnerin oder einem Partner ihre Zeichnung: „In der Mitte steht der Teller. Rechts liegt der Löffel usw. ...“ Die Partnerin/der Partner zeichnet nach Diktat. Arbeitsblatt A05-02

Variante Teil 2: Text „Ich sitze am Tisch“, Einzelarbeit schriftlich

Die Kinder schreiben auf, was sie auf ihrem Bild sehen: „In der Mitte steht der Teller.

Rechts liegt der Löffel usw. Die Kinder werden die neu gelernten Vokabeln bzw. Satzkonstruktionen transferieren.“

Unterrichtseinheiten zum Thema: „Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute“

Eine weitere Aufgabe widmet sich dem Thema *Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute* und wird für Lerner ab der Niveaustufe A2/B1 empfohlen (Goethe-Institut Georgien 2014b: 15). Für die Gestaltung der thematisch angepassten Arbeitsmaterialien wurden fünf Gemälde der ständigen Ausstellung „Neues Leben der Orientalischen Kunstsammlung“ und zwölf Kunstwerke aus der Archäologischen Schatzkammer, wobei es sich hier um einen Goldschatz handelt, ausgewählt. Die in der ständigen Ausstellung vorhandenen Exponate dokumentieren Statussymbole und ihre Interpretation, aus heutiger Sicht und mit dem Blick auf die Zeit ihrer Entstehung. Um einen sinnvollen Zugang zu ermöglichen, sollte zunächst aber auch darüber nachgedacht werden, wie der Begriff heute konnotiert wird.

Status [wird] heute als die Stellung einer Person oder einer Gruppe innerhalb der Gesellschaft bezeichnet. Der soziale Status der Person oder der Gruppe bestimmt meistens die Statussymbole. [...] ‚Sein und Schein‘ sind [...] zwei Seiten jeder Persönlichkeit: ‚Sein‘ – die Wirklichkeit, was man ist, ‚Schein‘ – das, was man sein will, wie man erscheinen will. (ebd.: 12)

Die Goldschatz-Ausstellung und die Orientalische Sammlung im Simon Janashia Museum zum Thema *Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute* bieten sich geradezu an, die kommunikative Kompetenz im fachsprachlichen Dialog mit anderen zu aktivieren, aber auch um sich über kulturelle Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten auszutauschen. Das Materialpaket bietet DaF-Lehrpersonen eine Arbeitsgrundlage für den Deutschunterricht von 135 bis 180 Minuten im Nationalmuseum. Hier ein Ausschnitt (ab Arbeitsschritt 4) möglicher Übungen zu ausgewählten Bildern (ebd.: 17ff.):

4. Rollenspiel

Die Lehrperson führt die TN zum Bild „Empfang beim Schah“

Jede Gruppe bekommt die Aufgabe, eine Szene nach dem Bild vorzuspielen. (s. AB 4.1)

- *Die TN überlegen, wer welche Rolle übernimmt.*
- *Die TN müssen bei der Vorbereitung des Rollenspiels auf die statusbestimmenden Symbole und Körperhaltung der abgebildeten Personen achten.*

Dauer 10 Min.

- *Die Gruppen spielen die Szenen im Plenum vor.*

Dauer 20 Min.: Jede Gruppe bekommt für die Präsentation 5 Minuten.

Elfchen

Die Gruppen (als Einzelarbeit oder als gemeinsames Produkt) schreiben Elfchen zu ihrem (oder zu einem beliebigen) Bild der Ausstellung. Sie bekommen AB (AB 4.2) mit der Struktur eines Elfchens.

Dauer 10 Min.

Die Gruppen präsentieren ihre Elfchen im Plenum.

Dauer 10 Min.

Die Lehrperson kann beobachten, die TN beraten und bei Fragen helfen.

5. Vergleich mit dem aktuellen Leben

Jeder TN zieht aus dem Sack ein Kärtchen, auf dem ein moderner Gegenstand abgebildet ist

(s. Vorlage 4)

Jeder TN überlegt, ob/wie dieser Gegenstand den Status in der modernen Gesellschaft bestimmt.

Dauer 5 Min

Die TN besprechen im Plenum:

- *Was hat sich im Laufe der Zeit geändert? Sind heute dieselben Symbole statusbestimmend?*
- *Welche Schmuckstücke aus der Schatzkammer würden Sie gerne tragen? Warum?*
- *Wie würden die Personen aus den besprochenen Bildern aussehen, wenn sie im 21. Jh. dargestellt würden? Was würden sie von diesen Gegenständen behalten? Was würde sich in ihrer Körperhaltung ändern? (Zeigen oder zeichnen Sie das).*

(s. AB 5.1) Dauer 15 Min

6. Evaluationsrunde

Die TN machen eine Runde und besprechen ihre Emotionen und Eindrücke zum Unterricht im Museum.

Welche Erwartungen hatten Sie im Zusammenhang mit dem Museum?

Sind Ihre Erwartungen in Erfüllung gegangen?

Beurteilen Sie den heutigen Unterricht mit einem Wort (Adjektiv)

Zusammenfassend kann konstatiert werden: Die methodisch und sprachlich sinnvoll aufgearbeiteten Inhalte boten den Schülerinnen und Schülern genügend Informationen zu den ausgewählten Museumsobjekten, um ihr bisheriges Vorwissen zu erweitern, mehr über die spannende Geschichte ihrer Kultur zu erfahren und diese zu reflektieren. Zudem konnten Bezüge und Vergleiche mit dem heutigen Alltag hergestellt werden, wozu beispielsweise vertraute und bekannte Traditionen, Esskultur, Feiern und deren Regeln gehören. Lerner erkundeten die Landeskunde Georgiens im außerschulischen Raum.⁸ Unter dem Aspekt des lebenslangen Ler-

⁸ Zur Bedeutung der Thematik im Kontext des Fremdsprachenunterrichts vgl. Zeuner (2009).

nens eröffneten sich zudem auch für Lehrkräfte neue Wege der Wissensgenerierung; sie erfuhren Neues über die eigene Geschichte und reflektieren sie, um sich auf diese Weise von möglichen Stereotypen oder gar von Vorurteilen gegenüber anderen Völkern zu lösen. Nicht wenige Eroberer haben auf die Geschichte Georgiens im Laufe der Jahrhunderte eingewirkt und diese geprägt. So wird deutlich: „Die individuellen Erfahrungen und das Weltwissen der Schülerinnen und Schüler werden zusammen mit den Objekten im Museum Anlass für einen regen Gedankenaustausch über die Feste in Georgien geben“ (Goethe-Institut Georgien 2014a: 7).

Während der Durchführung nahmen die Lehrenden meist die Rolle des Moderators ein und gaben den Lernern den Raum, möglichst selbständig und eigenverantwortlich zu arbeiten. Auf diese Weise konnten die Lehrenden, die sich ihr Wissen während der Fortbildungsseminars angeeignet haben, auf ihre Lerner transferieren. Das wichtigste Lernziel der Lehrpersonen im Rahmen des Workshops „Deutsch lernen im Museum“ bestand darin, neue Lehrmethoden kennenzulernen und die neuesten Erkenntnisse zum Fremdsprachenunterricht im Museum an konkreten Themen nachzuvollziehen; Erfahrungen beim Unterrichten außerhalb eines Klassenraums sowohl mit Anfängern als auch mit Fortgeschrittenen in Deutsch zu sammeln und ihre Motivation zum Sprachenlernen zu steigern.

5 Projektresultate

Das Museum ist ein eigenständiger Erlebnisort, der besondere Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung stellt. Lehrpersonen stehen immer wieder vor der Herausforderung Schülerinnen und Schülern bzw. Studierenden Methodenkompetenz zu vermitteln und sie zum lebenslangen Lernen anzuleiten. Sie sollen dazu befähigt werden, Sachverhalte zu beurteilen, sich selbstständig mit Problemen auseinanderzusetzen, sich frei in der fremden Sprache zu äußern, dies unter Einbezug landeskundlicher und kulturspezifischer Elemente und ihre Ergebnisse fachsprachlich zu verschriftlichen und die gewonnenen Kenntnisse zu präsentieren. Handlungsorientierung, fächerübergreifender Unterricht, Lernen mit allen Sinnen und das Mitgestalten des Unterrichts sind nur einige Schlagworte, die das Projekt „Deutsch lernen im Museum“ auszeichnen.

Anhand der offenen Unterrichtsgestaltung, wird unter den Lernenden die Fähigkeit zur Kooperation in einer sozialen, kulturellen, sprachlich und fachlich heterogener Gruppe entwickelt. Im Museum haben sie die Chance, vor Ort den Zugang zur Welt über vielfältige sinnliche Erfahrungen zu finden; Probleme selbständig zu lösen und mit der Umwelt der umgebenden Wirklichkeit in Kontakt zu treten.

Das reale Handeln ermöglicht den Lernenden im Museum intensiv in der deutschen Sprache zu arbeiten, indem sie sowohl die Deutschlehrende als auch die

Mitarbeiter des Museums je nach Aufgabenschwierigkeit befragen und sich Informationen verschaffen.

Durch das simulative Handeln versprachlichen sie Rollenspiele, vollziehen fremde, vergangene Erfahrungen nach und transformieren diese in den Alltag. Die Förderung der Empathiefähigkeit, modellhafter Nachvollzug des Fremden oder vergangenen Alltags und Bildbetrachtungen verschaffen den Lernenden den Zugang zu vergangenen Sachverhalten und erwecken sie wieder zu neuem Leben (vgl. Matthes 1998: 11).

Ein weiterer Schritt in methodischer Hinsicht beim „Deutsch lernen im Museum“ ist es, dass die Lehrenden sich Kunstwerken nähern und sich für den Umgang mit Kunstwerken immer wieder Fragen stellen:

- Was sind angemessene Auswahlkriterien?
- Wie viel kunst- oder kulturhistorisches Wissen muss vermittelt werden?
- Welche Aufgaben/Übungen/Fragen dienen dazu, ein Bild sinnvoll und zielgruppengerecht im Unterricht einzusetzen?

Einerseits können anhand von Bilder Diskussionen zu religiösen, historischen oder gesellschaftlichen Fragen mit Bezug zum Zielsprachenland hergestellt werden. Andererseits motivieren die Werke der Künstler aus den Herkunftsländern besonders zu vergleichenden Auseinandersetzungen. Oben genannte Themen bieten die Möglichkeit zum Vergleich von gesellschaftlichen Einstellungen, von Traditionen und kulturellen Auffassungen, die im Rahmen eines interdisziplinären Unterrichts als besonders wertvoll angesehen werden (Otto 1993: 64ff.).

Als Endprodukt aus der Auseinandersetzung mit dem Fremdsprachenunterricht im Museum sind von den Lernenden zahlreiche Beiträge entstanden. Dazu zählen Wandzeitungen oder auch die selbsterstellten Poster zu einem fachgebundenen Thema, die sie vor dem Plenum in Unterrichtssitzungen präsentieren.

Damit gewinnt das Museum an Bedeutungsvielfalt: er bietet Raum für Neues, nämlich für einen praxisnäheren, innovativen, fächerübergreifenden, produktiven und autonomen Fremdsprachenunterricht, indem die Museumsobjekte aus multidimensionaler Perspektive beleuchtet werden können, zum Experimentieren und zum Entwickeln neuer Methoden einladen. Außerdem zählen folgende Leistungen zu den Resultaten des gesamten Projektes:

- (1) Lehrbuch „Deutsch lernen im Museum“ als Ergebnis der Kooperation zwischen dem Goethe-Institut Georgien und dem Nationalmuseum Georgien,
- (2) Fortbildungsangebot – „Deutsch lernen im Museum“ für die Deutschlehrer in Georgien,
- (3) Gelungene Kooperation zwischen dem Goethe-Institut Georgien und dem Nationalmuseum Georgiens – planmäßige Durchführung von Workshops als Fremdsprachenunterricht mit Schwerpunkt auf Landeskunde im Museum,

- (4) Vorhandene Motivationserhöhung und gesteigerte Selbstbewusstsein beim Fremdsprachenlernen unter den Lernenden in Georgien.

6 Evaluation des Projektes

In den Jahren 2014/15 wurden zahlreiche Workshops für die Deutschlernenden in Georgien angeboten, selbst wenn Sprachlernende noch geringe Sprachkenntnisse hatten und das Museum als Ort des nonverbalen Verstehens wahrgenommen haben. Bei der Evaluation des Projekts hat die Vielzahl der Lernenden betont, dass der Unterricht im Museum sie zur Verbesserung des freien Sprechens auf Deutsch unterstützt hat. Zu den Vorteilen der Workshops zählten die Möglichkeit sich aktuellen und modernen Alltagsthemen widmen zu können und die Chance zur freien Meinungsäußerung. Als nachteilig empfanden sie die eigenen Sprechhemmungen, Kommunikationsstörungen durch Fehler und ihre mangelnden Grammatikkenntnisse. Dennoch bestand weiterhin der Wunsch auf mehr Deutschunterricht zu verschiedenen Themen im außerschulischen/außeruniversitären Raum, wie Galerien oder Museen.

Parallel wurden die Fortbildungsseminare für Deutschlehrende in Georgien von den Autorinnen des Projektes vor Ort in der Nationalgalerie bzw. im Museum veranstaltet, die sie auf die selbständige Durchführung der jeweiligen Unterrichtseinheit in bestimmten Sprachniveaus im Deutschen vorbereitete. An den Seminaren haben in den Jahren 2014/15 mehr als 30 Deutschlehrer aus Schulen und Universitäten Georgiens teilgenommen. Alle Befragten fanden die Unterrichtsphasen sinnvoll, die Erklärungen zu den Arbeitsaufträgen leicht verständlich. Als besonders vorteilhaft wurde der Zugang zu den umfangreichen Materialien zur Landeskunde und zu den Hinweisen bezüglich der Verhaltensregeln im musealen Raum erachtet. Dabei haben diese Seminare das Selbstwertgefühl der Deutschlehrenden erhöht, was alle Befragten mit der höchsten Punktzahl positiv bewertet haben. Auf regionaler Ebene besteht eine große Nachfrage auf Erfahrungsaustausch. Das Interesse für eine Fortsetzung des Projektes in ganz Georgien ist darüber hinaus sehr groß.

7 Herausforderungen und Perspektiven/Ausblick

Der Wert eines Projektes dieser Art „Deutsch lernen im Museum“ besteht ohne Zweifel darin, dass sich daraus zahlreiche, weitere kreative Projekten anschließen können. Es regt auch dazu an, über die bisherige methodische Herangehensweise im Fremdsprachenunterricht nachzudenken bzw. neu zu überdenken. Insbesondere sollte Kunst im Fremdsprachenunterricht eine größere Rolle spielen und daher die Auseinandersetzung mit dieser im Sprachunterricht intensiver gestaltet werden. Die kreativen, bereits online veröffentlichten Projektbeiträge wie *Essen und Trinken – Feste feiern* (Teil 1) und *Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heu-*

te (Teil 2) sollten sowohl Lehrende und Lernende anregen, die Durchführung solcher Projekte in Erwägung zu ziehen. Das durchgeführte Projekt sollte als Vorlage für die Entwicklung weiterer Projekte auch in anderen georgischen Museen, wie z.B. im Staatlichen georgischen Seidenmuseum in Tiflis oder im Staatlichen Historisch-Ethnographischen Museum in Kutaissi dienen. Um eine Nachhaltigkeit des Projekts zu gewährleisten, empfiehlt sich weiterhin die Kooperation zwischen dem georgischen Nationalmuseum und den beteiligten Bildungseinrichtungen. Zudem sollte als Ergänzung zu den Workshops folgendes angeboten werden:

- (1) Sprachunterricht in allen Sprachen als Workshop im Museum. Neben Deutsch könnten andere Sprachen, u.a. Georgisch, von diesem Konzept profitieren und die Lernenden allgemein für das Erlernen weiterer Sprachen motivieren.
- (2) Führungen für Erwachsene in verschiedenen Fremdsprachen. Da sich unsere Vorstellung vom Lernen stetig wandelt und Lernen in jeder Lebensphase möglich ist, muss den Menschen lebenslang die Möglichkeiten zum Lernen in informellen Situationen und auf individuelle Weise angeboten werden.
- (3) Ein mediales Raumtheater organisieren. Ein kompletter Museumsraum mit modernster Technik wird zur Filmkulisse gemacht und eine filmische Darstellung und animierte Filmsequenzen verbinden authentische Originalexponate mit filmischen Bildern, poetischer Sprache und mitreißender Musik oder auch deutschsprachige Vertonung bzw. Gespräche zwischen den Objekten, da erwiesenermaßen der Umgang mit unterschiedlichen Medien den fremdsprachlichen Lernprozess positiv beeinflusst und anhand Filmszenen, Bildern oder auch Musik vertieft und erweitert. Gienow; Hellwig (1997: 17) führen dazu aus:

Begründete Medienvielfalt schafft Wechsel der Aufmerksamkeitszuwendung und -distanz, der Wahrnehmung, Denk- und Deutungsmöglichkeit. Sie berührt sich mit der Komplexität und Differenziertheit der ablaufenden Lernprozesse, trägt zur Verbindung von Sprache, Welt und Selbst bei, erleichtert die ‚Verschmelzung der Horizonte‘, der Perspektiven der Lerner sowie die Verknüpfung von Sprache, Bild und Ton bei der Darstellung von Sachverhalten und Handlungen.

Daher die goldene Regel für alle Lehrenden: „Alles soll wo immer möglich den Sinnen vorgeführt werden [...]. Und wenn etwas durch verschiedene Sinne aufgenommen werden kann, soll es den verschiedenen zugleich vorgesetzt werden. [...] Und weil die Sinne die treuesten Sachwalter des Gedächtnisses sind, so wird diese Veranschaulichung

der Dinge bewirken, dass jeder das, was er weiß, auch behält.“
(Comenius zitiert in Flitner 1954: 135f.)

Literatur

- Amt für multikulturelle Angelegenheiten (2016): *Handlungsorientierte Sprachförderung im Museum am Beispiel der EXPERIMINTA – ScienceCenter FrankfurtRheinMain. Handreichung für Schulen und Museen*. Online: http://www.experiminta.de/tl_files/download/amka-sprachfoerderung-fuer-museen.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Commandeur, Beatrix; Kunz-Ott, Hannelore; Schad, Karin (Hrsg.) (2016): *Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung im Museum*. München: kopaed.
- Deutscher Museumsbund (a). Online: archiv.museumsbund.de/de/das_museum/themen/besuchersforschung/ (Zugriff: 1.8.2017).
- Deutscher Museumsbund (b). Online: archiv.museumsbund.de/de/das_museum/themen/museumspaedagogik/geschichte_diskussion/ (Zugriff: 1.8.2017).
- Eissenhauer, Michael; Ritter, Dorothea (Hrsg.) (2010): *Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*. Online: http://www.ne-mo.org/fileadmin/Dat/eien/public/MumAE/reserved_area/LLML_Handbook-final.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Georgian National Museum. Online: http://museum.ge/?lang_id=ENG (Zugriff: 1.8.2017).
- Georgienseite: Online: <http://www.georgienseite.de/startseite/kultur/malerei/niko-pirosmani/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen sprachlicher Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann, 269–290.
- Gienow, Wilfried; Hellwig, Karlheinz (1997): Prozessorientierung als subjekt- und medienbezogenes Konzept: Sprach- und Sinnbildung im neusprachlichen Unterricht. In: Siebold, Jörg (Hrsg.): *Sprache und Medien im Fremdsprachenunterricht*. Rostock: Universität Rostock, 10–19.
- Goethe-Institut Georgien (2014a): „Deutsch lernen im Museum“: *Feste feiern – Essen und Trinken*. Online: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/dlim-pirosmani.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).
- Goethe-Institut Georgien (2014b): „Deutsch lernen im Museum“: *Sein und Schein – Statusbestimmende Symbole früher und heute*. Online: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf96/dlim-sein-und-schein.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).

- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 107–112.
- Hamann, Matthias (2013): *Orte und Organisationsformen von Museen*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/orte-organisationsformen-museen> (Zugriff: 1.8.2017).
- Hamann, Matthias (2016): Lebenslanges Lernen im Museum. In: Commandeur; Kunz-Ott; Schad (Hrsg.), 234–239.
- Hannaford, Carla (2008): *Bewegung – Das Tor zum Lernen*. Kirchzarten: VAK, 68.
- Henkel, Matthias (2013): *Museen als Orte Kultureller Bildung*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/museen-orte-kultureller-bildung> (Zugriff: 1.8.2017).
- Lewalter, Doris (2016): Museumspädagogik – eine pädagogische-psychologische Perspektive. Theorien zur Bildung im Museum. In: Commandeur; Kunz-Ott; Schad (Hrsg.), 121–124.
- Museen Basel: *Didaktische Materialien für jeden Deutschkurs*. Online: <http://www.museenbasel.ch/de/deutschlernenimmuseum2.php> (Zugriff: 1.8.2017).
- Museum Basel: *Belle Haleine – Der Duft der Kunst*. Online: <http://www.tinguely.ch/de/ausstellungen/ausstellungen/2015/Belle-Haleine.html> (Zugriff: 1.8.2017).
- Museumsdienste Basel: *Didaktische Materialien Deutsch lernen im Museum*. Online: http://www.hmb.ch/fileadmin/user_upload/Inhalte/PDF/Vermittlung_und_Angabote/materialien_deutsch_lernen_im_historischen_museum_basel.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Nettke, Tobias (2016): Was ist Museumspädagogik? – Bildung und Vermittlung in Museen. In: Commandeur; Kunz-Ott; Schad (Hrsg.), 31–42.
- Noschka-Roos, Annette (2016): Theorien zur Bildung im Museum. In: Commandeur; Kunz-Ott; Schad (Hrsg.), 43–55.
- Otto, Gunter (1993): Das integrative Moment in einer Interkulturellen Ästhetischen Erziehung. In: Böhle, Reinhard C. (Hrsg.): *Möglichkeiten der interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: IKO, 64–77.
- Paetsch, Luise-Kristina (2014): *Das Museum als außerschulischer Lernort – Eine Analyse der museumspädagogischen Didaktik am Beispiel des Museumsparkes Kalkriese*. Hamburg: Diplomica.
- Zeuner, Ulrich (2009): *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Online: http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatz_landeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf (Zugriff: 1.8.2017).

Praxisforum A: Unterricht

*Koordination: Alexis Feldmeier-García (Münster); Beate Frenzel;
Gülşah Mavruk (Essen)*

Das Forum A auf der FaDaF-Tagung 2016 in Essen bot Praktikern und praktisch orientierten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern eine Gelegenheit, um „Beispiele guter Praxis“, neue didaktische Ansätze, Projekte und Projektergebnisse zu präsentieren. Als Oberthema für das diesjährige Forum A wurde ein aktuelles gewählt: zugewanderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Ein Fokus lag auf den Chancen und Grenzen für den Seiteneinstieg ins deutsche Bildungssystem. Konzepte für den Spracherwerb in der Zielsprache Deutsch oder Fördermöglichkeiten im sprachsensiblen Fachunterricht wurden diskutiert. Das Forum sollte eine Plattform bieten für die Vorstellung und Diskussion von „Beispielen guter Praxis“, aber auch von neuen didaktischen Ansätzen.

Am ersten Tag der Tagung stand Nina Pucciarelli (Stuttgart) auf dem Programm, die die „Sprachförderung in der dualen Berufsausbildung – das Projekt ‚Gemeinsam stark durch Sprache‘“ vorstellte. Der Donnerstagvormittag startete mit Bettina Wild und Nadja Wulff (Heidelberg) und ihrem Vortrag „Literarisches und sprachliches Lernen gemeinsam erleben und gestalten. Konzepte und Materialien für den offenen Unterricht in und außerhalb der Vorbereitungsklasse“. Es folgten Nadja Wulff und Stefan Nessler (Heidelberg), die zum „Experimentieren im Unterricht – sprachliches und fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen“ vortrugen. Am Nachmittag boten Christina Lang und Berina Akin (Gießen) anschauliche Ergebnisse zum Projekt „DaZuLERNEN. Ein Integrationsprojekt an der FFS Gießen. Jugendliche Flüchtlinge und SchülerInnen der Berufsfachschule lernen mit- und voneinander“. Der Tag schloss mit Tina Flauder (Saarbrücken), die das

Projekt „DaFür – eLearning-Portal mit Lernmodulen und Apps für Zuwanderer“ präsentierte. Der Freitagvormittag begann mit einem Vortrag von Ulf Donat (Frankfurt am Main), der sich der „Theaterarbeit im DaF-Unterricht“ widmete. Die Tagung wurde schließlich von Helmut Schafhausen (Dortmund) mit einem Vortrag zur „Sprache lernen mit kreativen Elementen“ beendet.

Sprachförderung trifft Naturwissenschaften: Verknüpfung von sprachlichem Lernen und naturwissenschaftlichem Arbeiten in Vorbereitungs- und VABO-Klassen

Stefan Nessler (Heidelberg); Nadja Wulff (Freiburg)

1 Einleitung

Laut den (vorläufigen) Angaben des Statistischen Bundesamtes wurden in den Schuljahren 2014/15 und 2015/16 an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bundesweit rund elf Millionen SchülerInnen unterrichtet (Statistisches Bundesamt 2015, Statistisches Bundesamt 2016). Miterfasst wurden hier auch neu zugewanderte SchülerInnen, wobei derzeit keine flächendeckende gesonderte Erfassung vom Statistischen Bundesamt erfolgt. Nach der Studie von Massumi et al. (2015) zählte man im Schuljahr 2014/15 ca. 100.000 neu zugezogene schulpflichtige Personen im Alter zwischen sechs und 18 Jahren, die damit etwa 1 % der gesamten Schülerschaft in der Bundesrepublik ausmachen. In Schulen Baden-Württembergs verzeichnete man beispielsweise ca. 15.000 neu zugewanderte Kinder und Jugendliche (ca. 1 % der gesamten Schülerschaft).

Was änderte sich im Schuljahr 2015/16 – exemplarisch bezogen auf das Land Baden-Württemberg? Vergleicht man die Angaben aus dem Vorjahr, stellt man fest, dass die Zahl der neu zugewanderten SchülerInnen gestiegen ist. Rund 30.000 junge Menschen (fast 2 % der gesamten Schülerschaft) in Baden-Württemberg lernten im Schuljahr 2015/16 in den sogenannten Vorbereitungs- und VABO-Klassen (Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse; berufs-

bildende Schule) – ca. 2.160 waren im letzten Schuljahr im allgemeinbildenden und beruflichen Schulbereich eingerichtet.

Im Fokus des Beitrags steht diese heterogene Gruppe der neu zugewanderten SchülerInnen im deutschen Schulsystem – mit ihren besonderen Bedürfnissen, Lernerfahrungen und Potenzialen, die es zu berücksichtigen und zu erschließen gilt. Speziell werden im Folgenden Möglichkeiten und Herausforderungen diskutiert, wie man im sprachförderlichen Unterricht mit neu zugewanderten Jugendlichen sprachliches und naturwissenschaftliches Lernen von Anfang an verknüpfen kann, obwohl diese Lernenden zunächst über sehr geringe Sprachkenntnisse verfügen. Zum einen wird das Ziel verfolgt, Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch aufzubauen. Zum anderen sollen die Lernenden auf den Fachunterricht vorbereitet werden. Zudem wird fächerübergreifend angestrebt, Arbeitsweisen und Unterrichtsmethoden sowie auch Sozialformen zu vermitteln, die für den Unterricht in deutschen Schulen prägend und den SchülerInnen ohne eigene Zuwanderungserfahrung bereits vertraut sind. Abschließend soll der NaWi-DaZ-Rhombus vorgestellt werden, der als Planungshilfe für einen sprachförderlichen Unterricht mit naturwissenschaftlichen Fachanteilen entwickelt wurde.

2 Neue Dimensionen der Heterogenität

In Deutschland angekommen, werden Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter beschult, wobei es in den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Regelungen zur Schulaufnahme nach der Ankunft gibt (Massumi et al. 2015: 33ff.): Während in der Freien und Hansestadt Hamburg neu Zugewanderte bereits in Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen unterrichtet werden, beginnt die Schulpflicht in Baden-Württemberg erst sechs Monate nach dem Zuzug aus dem Ausland (vgl. Schulgesetz für Baden-Württemberg 1983).

Neu zugewanderte junge Menschen werden häufig in Vorbereitungsklassen (allgemeinbildende Schule) und VABO-Klassen unterrichtet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017). In anderen Bundesländern gibt es zum Teil andere Bezeichnungen, wie beispielsweise Willkommensklassen (Berlin) oder Übergangsklassen (Bayern) für Vorbereitungsklassen oder InteA-Klassen (Integration durch Anschluss und Abschluss; Hessen) für VABO-Klassen. In diesen Klassen sollen die neuen SchülerInnen zunächst Kompetenzen in der deutschen Sprache aufbauen und schulische Techniken und Arbeitsweisen kennenlernen. Der Besuch einer VABO-Klasse dauert in der Regel ein Jahr. Er zielt darauf ab, dass die Lernenden das Niveau A2 GER erreichen, damit sie im nächsten Schuljahr ein reguläres Vorqualifizierungsjahr Arbeit und Beruf absolvieren, um etwa einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsstand zu erwerben. Danach können die Jugendlichen eine duale Ausbildung aufnehmen oder es steht ihnen der Besuch einer beruflichen Vollzeitschule offen.

Im Unterschied zu einer VABO-Klasse ist das Ziel der Vorbereitungsklassen eine schrittweise Integration in reguläre Klassen und damit auch in den Fachunterricht, wobei der Übergang in die Regelklasse flexibel und individuell gestaltet werden kann. Mit Hinblick auf die Tatsache, dass viele neu zugewanderte Kinder und Jugendliche durch Flucht und Migration wertvolle Schulzeit verloren haben, wird eine erfolgreiche und möglichst schnelle Integration in den Fachunterricht umso wünschenswerter. Allerdings gibt es mehrere Gründe, warum eine reibungslose Integration in den Fachunterricht erschwert wird: Zum einen fehlen noch Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch, zum anderen erweisen sich methodische Kompetenzen in Bezug auf naturwissenschaftliche Arbeitsweisen als unbekannt und schwierig. Des Weiteren verfügen Lernende aus verschiedenen Gründen häufig über keine lehrplanrelevanten fachlichen Vorkenntnisse. Darüber hinaus sind Arbeitsmethoden im Unterricht und einige Sozialformen wie beispielsweise Gruppen- oder Partnerarbeit manchmal unbekannt oder ungewohnt.

Die Vorbereitungs- und VABO-Klassen zeichnen sich durch eine Dimension der Heterogenität aus, die einerseits eine Herausforderung, andererseits aber auch Potenziale in sich birgt, die lernförderlich genutzt werden können (vgl. Mavruk; Wiethoff 2015). In diesen Klassen findet man eine große Sprachenvielfalt vor, denn Lernende kommen aus verschiedenen Herkunftsländern, dabei sind die meisten bereits mehrsprachig. Sie bringen unterschiedliche Sprachen (Erst- und Zweitsprachen, schulische Fremdsprachen), unterschiedliche Sprachlernerfahrungen und unterschiedliche Sprachbiografien in den Unterricht mit. Zu berücksichtigen ist also, dass die meisten bereits Erfahrungen mit Sprachen und Sprachenlernen gemacht haben. Hier ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten, das Sprachbewusstsein der Lernenden über Sprachvergleich und Reflexion über Sprachen zu fördern.

Neu zugewanderte SchülerInnen sind in unterschiedlichen gesellschaftlichen und kulturellen Systemen aufgewachsen und verfügen über unterschiedliche Schulerfahrungen von unterschiedlichem Umfang. Darüber hinaus bringen sie unterschiedliche Lerntraditionen und Unterrichtsstile mit. Diese Erfahrungen sowie individuelle Besonderheiten, wie man sie auch in der Regelklasse vorfindet, nämlich unterschiedliche Lernvoraussetzungen, Lernstände und Lernhaltungen prägen Einstellungen gegenüber dem deutschen Schulsystem (Decker 2010: 165f.) und Erwartungshaltungen an den Unterricht. Jedoch eröffnen diese auch vielfältige Möglichkeiten zum interkulturellen Lernen voneinander und miteinander.

Weitere Charakteristika der Lerngruppen in Vorbereitungs- und VABO-Klassen sind hohe Fluktuation, Altersheterogenität und Unterschiede hinsichtlich der Aufenthaltsdauer in Deutschland. Ferner verfügen Lernende, bedingt durch verschiedene Gründe, über unterschiedliche Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch. Dies macht u.a. die Differenzierung im Unterricht und kooperative Arbeitsformen unumgänglich und wirft weitere Fragen auf, z.B. nach Sprachstandserhebungen vor der Aufnahme in die Sprachlernklasse.

Ausgehend von der Heterogenität der Lerngruppen soll nun der Frage nachgegangen werden, wie der Unterricht mit neu zugewanderten SchülerInnen in der

Sekundarstufe sprachförderlich so gestaltet werden kann, dass sowohl ungewohnte Sozialformen eingeübt als auch fachliche Inhalte und naturwissenschaftliche Methoden lernwirksam und nachhaltig vermittelt werden können. Hierzu soll in einem ersten Schritt die Relevanz eines naturwissenschaftlich-orientierten Unterrichts bereits zu Beginn des Zweitspracherwerbs im schulischen Kontext begründet werden (Abschnitt 3). In den Abschnitten vier und fünf werden das Konzept und exemplarisch eine Unterrichtsreihe mit dem Schwerpunkt Biologie vorgestellt. Anschließend folgen Vorschläge, wie mit dem NaWi-DaZ-Rhombus (Abschnitt 6) als Planungshilfe das sprachliche und fachliche Lernen im Unterricht verknüpft werden können.

3 Warum Naturwissenschaften?

Naturwissenschaftlich-orientierter Unterricht kann viele Vorteile sowohl für die inhaltliche Unterrichtsgestaltung als auch die Vorbereitung der SchülerInnen auf die Integration in Regelklassen – oder im Fall von VABO-Klassen – auf die Berufsvorbereitung haben. Allerdings ergeben sich auch Herausforderungen, welche einen derartigen Unterricht erschweren. Nachfolgend wird kurz auf beide Aspekte eingegangen.

3.1 Naturwissenschaften im Unterricht

Moderner naturwissenschaftlicher Unterricht zeichnet sich u.a. durch schülerorientiertes und kooperatives Arbeiten aus und soll SchülerInnen naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen nahebringen (Spörhase 2012). Naturwissenschaftliches Arbeiten beinhaltet u.a. Erkundungshandlungen wie das Beobachten, Vergleichen und Beschreiben sowie den Umgang mit Abbildungen, Zeichnungen und Grafiken, aber auch komplexere Handlungsweisen wie das Durchführen von Experimenten (Köhler; Meisert 2012, Frischknecht-Tobler; Labudde 2013).

Viele naturwissenschaftliche Fachdisziplinen zeichnen sich durch ihren Alltagsbezug und lebensnahen Inhalte sowie praxisorientierte Herangehensweise aus. Für sprachförderlichen Unterricht eignen sich zum Beispiel Themen aus der Fachdisziplin Biologie, insbesondere aus den Fachbereichen der Ökologie, Biodiversität und Verhaltensbiologie. In dem hier vorliegenden Beispiel der Nahrungskette (Fachbereich Ökologie) werden beispielsweise Inhalte zu Themen wie Obst und Gemüse, heimische Fauna oder dem Menschen bearbeitet. Da diese Aspekte auch für Regelklassen lehrplanrelevant sind, kann dadurch die spätere Integration in den Fachunterricht erleichtert werden. Zudem kann man viele biologische Themen durch die Begegnung mit originären Objekten anschaulich vermitteln. So kann für das Thema Obst und Gemüse beispielsweise saisonales Gemüse mitgebracht und untersucht werden. Für die Erarbeitung der heimischen Fauna kann man auf

sprachlich einfache Tierfilme zurückgreifen oder je nach Möglichkeiten und Jahreszeit, eine Freilandexkursion in den heimischen Park machen.

Viele Themen können zudem praxis- und schülerorientiert durchgeführt werden: Mit Methoden wie forschend-entwickelndes bzw. entdeckendes (Schmidkunz; Lindemann 2003) oder aufgabenorientiertes Lernen (Skehan 2003, Burwitz-Melzer 2006) können eigenständig Unterschiede zwischen Obst und Gemüse herausgearbeitet oder durch Beobachtungen von Tieren sowie der Erstellung einfacher Beobachtungsprotokolle der Wortschatz erweitert werden. Ein wichtiger Aspekt bildet hier die *Versprachlichung von Handlungsweisen*, sodass sich beispielsweise in Gruppenarbeit direkt über die durchgeführten Handlungen ausgetauscht werden kann. Diese Vielseitigkeit und die unmittelbare Anwendung von Sprache wirken sehr motivierend und lernfördernd und bilden somit eine wichtige Voraussetzung für das Sprachenlernen (Königs 2010: 760). Beispiele dazu gibt es in Abschnitt 5 und Tab. 1.

3.2 Naturwissenschaften als integrativer Teil der Gesellschaft

Die heutige Gesellschaft ist durch ein naturwissenschaftliches und technikorientiertes Weltbild geprägt. Deswegen steht in vielen europäischen Ländern eine naturwissenschaftlich-orientierte Ausbildung im Zentrum, mit dem Ziel, insbesondere junge Menschen für Naturwissenschaften, Technik und Mathematik zu begeistern. Nach Umfragen geht man sogar davon aus, dass das Interesse junger Menschen an den Naturwissenschaften für unseren künftigen Wohlstand ausschlaggebend ist. Darum gilt es, eine positive Grundeinstellung zu den Naturwissenschaften zu fördern, da naturwissenschaftliche Kenntnisse und ein gutes Technologieverständnis eine wichtige Rolle für das Verständnis und die Beurteilung von beispielsweise umweltspezifischen oder wirtschaftlichen Problemen spielen. Eine wichtige Voraussetzung sind sowohl Kenntnisse der Fachsprache als auch der Umgang mit naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen.

In diesem Zusammenhang ist zudem hervorzuheben, dass die Naturwissenschaften im Allgemeinen als ein Fachbereich mit sehr guten Berufschancen verstanden werden (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2013). Dies gilt vor allem für die sogenannten MINT-Fächer, wobei MINT die Bereiche Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik umfasst. Der Einstieg in MINT-Berufe kann sowohl über eine Berufsausbildung als auch über ein Studium erfolgen und für beide Wege ist es von Vorteil, zuvor schon Kontakte mit der Fachsprache als auch mit naturwissenschaftlichen Arbeits- und Denkweisen gehabt zu haben. Somit kommt naturwissenschaftlich-orientiertem Unterricht in VABO-Klassen eine besondere Bedeutung zu, da dieser die Wahl und das Ergreifen eines MINT-Berufs positiv unterstützen kann.

3.3 Herausforderungen für naturwissenschaftlichen Unterricht

Neben den genannten Vorteilen können sich gerade für fachfremde Lehrkräfte verschiedene Herausforderungen für naturwissenschaftlichen Unterricht in Vorbereitungs- und VABO-Klassen ergeben. So können beispielsweise Unsicherheiten durch fehlende Fachkenntnisse entstehen, welche aber bei sorgfältiger Planung des Unterrichts minimiert werden können (siehe Abschnitt 6). Zudem kann es schwierig sein, das fachliche Vorwissen der Lerner einzuschätzen, sodass sich manche SchülerInnen fachlich über- oder unterfordert fühlen. Allerdings spielt das in Bezug auf die Sprachförderung eine untergeordnete Rolle, da diese im Vordergrund steht. So sollte man zu Beginn einer naturwissenschaftlich-orientierten Unterrichtsreihe den Wortschatz und die grammatischen Strukturen mit einfachen Inhalten vermitteln, damit eine fachliche Komplexität nicht vom Spracherlernen ablenkt. Des Weiteren sollte man beachten, dass es bisher relativ wenig Unterrichtsmaterial gibt, welches Sprache und naturwissenschaftliches Arbeiten gleichermaßen fördert. Je nach Unterrichtszielen und -inhalten müssen Sachtexte vereinfacht und sprachlich angepasst werden. Da es sich außerdem empfiehlt mit Visualisierungen zu arbeiten, müssen unter Umständen auch neue Abbildungen erstellt werden.

Damit diese Herausforderungen nicht zum Hindernis werden, wird in den folgenden Abschnitten 4 und 5 exemplarisch ein bereits in der Praxis erprobtes Konzept für sprachförderlichen naturwissenschaftsorientierten Unterricht beschrieben. Anschließend wird in Abschnitt 6 eine Planungshilfe vorgestellt, welche vor allem fachfremden Lehrkräften für die Erstellung von naturwissenschaftsorientierten Unterrichtseinheiten dienen kann.

4 Das Konzept

Für fortgeschrittene Lernende des Deutschen als Zweitsprache existieren bereits Konzepte zum Aufbau und Förderung der sprachlichen Kompetenzen im Fachunterricht (Benholz; Kniffka; Winters-Ohle 2010, Röhner; Hövelbrinks 2013, Benholz; Frank; Gürsoy 2015, Michalak; Lemke; Goetze 2015). Diesbezüglich ist die Gruppe der neu zugewanderten SchülerInnen nur wenig untersucht (Jäkel; Ricart Brede 2014, Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff 2016b, Hägi 2016, Heine 2016). Jedoch bieten sich auch für Lernende mit geringen Sprachkenntnissen Konzepte an, in denen Sprachförderung, Sprache im Fach und fachliche Inhalte im Unterricht thematisiert werden können. So wird z.B. die Erweiterung der Sprachkompetenz durch Projektarbeit zu einzelnen Themen aus unterschiedlichen Fächern (vgl. Jakovleva-Schneider 2016) bzw. die Anbahnung von bildungssprachlichen Kompetenzen durch projektorientierten DaF-/DaZ-Unterricht angestrebt (Cornely Harboe et al. 2016b). Im Folgenden soll das Konzept *NaWi-DaZ* vorgestellt werden, das explizit das Ziel verfolgt, sprachliches und fachliches Lernen einschließlich naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen von Anfang an zu verknüpfen.

4.1 Methoden

Im Sinne eines moderaten Konstruktivismus wird Lernen als ein aktiver, selbstgesteuerter und autonomer Prozess verstanden, wobei es zu Entwicklungen, Veränderungen oder/und Reorganisation von Vorstellungen und Vorerfahrungen kommt (Gerstenmaier; Mandel 1995, Overmann 2002, Wolff 2002, Reich 2006). Darauf basierend soll der/die Lehrende im vorliegenden Konzept eine Lernumgebung mit mehr oder weniger komplexen Unterrichtsinhalten (sprachlich und fachlich) schaffen, in der authentischer Lebensbezug (Alltagsrelevanz) und authentische Lernmaterialien (sprachförderlich) im Vordergrund stehen. Dabei spielt der Aufbau von Methodenkompetenz (Methoden und Arbeitsweisen im sprachlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht) und Vermittlung von Lernstrategien eine wichtige Rolle. Grundlegend für den Ansatz und für die Entwicklung der Unterrichtsmaterialien sind kooperative Lernformen sowie Arbeit in Kleingruppen.

Ausgehend von diesen Prämissen, wurden sprachförderliche Unterrichtsmaterialien mit fachspezifischen Anteilen konzipiert und erprobt, die folgenden Aspekte berücksichtigen.

Aufbau der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch

Durch neu konzipierte Unterrichtsmaterialien lassen sich die vier Grundfertigkeiten fördern, der alltagsrelevante und fachbezogene Wortschatz aufbauen und unterschiedliche grammatische Strukturen einüben. Dabei können grammatische Strukturen anhand der fachlichen Lerninhalte nicht nur wiederholt bzw. eingeübt, sondern auch neu eingeführt und erschlossen werden. Ein Vorteil des Unterrichtskonzepts besteht darin, dass durch die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen der noch nicht bekannte alltagsrelevante und fachbezogene Wortschatz in unterschiedlichen motivierenden Semantisierungsverfahren präsentiert werden kann.

Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen

Naturwissenschaftliche Methoden und Arbeitsweisen stellen für die naturwissenschaftlichen Fächer in der Schule ein unverzichtbares Instrument zur Erkenntnisgewinnung dar. Vor allem die Bereiche der Untersuchung und Beobachtung verhelfen in einem ersten Schritt durch eigene Planung und Durchführung zum handlungsorientierten Arbeiten und bieten somit im Unterricht die Möglichkeit, sich fachlichen Inhalten zunächst einmal ohne viel Sprache durch eigenes Handeln und Reflektion dieser Handlungen anzunähern. Ein nächster konsequenter Schritt wäre, sprachliches Wissen in fachlichen Zusammenhängen aufzubauen und zu fördern.

Fachwissen

Durch die Auswahl alltagsrelevanter Aspekte wird ein direkter Bezug zur Lebenswelt der SchülerInnen hergestellt. In diesem Beitrag ist das fachliche Thema „Nahrungskette“. Eine Nahrungskette beschreibt trophische Beziehungen („wer ernährt sich von wem“) zwischen Lebewesen innerhalb eines Ökosystems. Die in diesem Beitrag im Unterricht behandelten Teilnehmer der Nahrungskette sind *Pflanzen, Obst und Gemüse, Insekten, Vögel* und *Säugetiere*. So bilden Pflanzen beispielsweise eine Nahrungsgrundlage für Insekten, welche wiederum von Vögeln gefressen werden. Bestimmte Vogelarten wie das Huhn dienen als Nahrung für den Menschen. Aus dieser Kette, von der Pflanze bis zum Menschen, ergeben sich Themen wie „Obst und Gemüse“ oder „Insekten und Spinnen“, die in einzelnen jeweiligen Unterrichtsstunden sowohl fachlich als auch sprachlich behandelt werden können. Ein wichtiger Aspekt ist, dass im Unterricht mit originären Objekten gearbeitet werden kann. Die SchülerInnen können beispielsweise echtes Obst und Gemüse untersuchen, vergleichen und praktisch die Unterschiede feststellen. Die Ergebnisse können in einer Beschreibung sprachlich zusammengefasst werden. Für das Thema Insekten kann man lebende Zweifleckgrillen in Terrarien (Nessler 2013) oder Insekten in der freien Natur beobachten und anschließend im Unterricht beschreiben.

Sozialformen

Der methodische Fokus des vorgestellten Unterrichtskonzepts liegt auf Arbeit in Kleingruppen. Neben der positiven Abhängigkeit in der Gruppe lernen die SchülerInnen die Verantwortung für das Gruppenergebnis zu übernehmen. Die Wahl dieser Sozialform soll dazu beitragen, dass die SchülerInnen ihre sozialen Kompetenzen in direkter Interaktion miteinander aufbauen und erweitern (vgl. Johnson; Johnson; Holubec Johnson 2008). Bedingt durch unterschiedliche Schulerfahrungen und Lerntraditionen der SchülerInnen ist es essenziell, die Sozialformen zum Unterrichtsgegenstand zu machen und anschließend darüber in Gruppe und im Plenum zu reflektieren. Darüber hinaus sollen die Lernergebnisse aus diversen Sozialformen im Klassenraum als Lernplakate oder beschriftete Zeichnungen etc. veröffentlicht und diskutiert werden.

5 Die Umsetzung

Als Beispiel für die Umsetzung des Konzepts wird in diesem Beitrag eine Unterrichtsreihe zum Thema „Nahrungskette“ vorgestellt, welche für eine Vorbereitungs- und eine VABO-Klasse in Baden-Württemberg entwickelt und erprobt wurde. Die Lerngruppe setzte sich heterogen zusammen. Für jedes Thema wurden zwei bis drei Doppelstunden veranschlagt. Mit der Unterrichtsreihe sollten einzelne grammatische Strukturen und Themen vertieft sowie (fach-)sprachliche Hand-

lungsmuster aufgebaut werden. Des Weiteren lag der Fokus darauf, dass SchülerInnen über einen themenspezifischen Fachwortschatz verfügen, welcher aber gleichzeitig einen Alltagsbezug hat. Im Rahmen dieses Beitrags soll exemplarisch die Unterrichtseinheiten zum Thema *Obst und Gemüse* vorgestellt werden.

5.1 Sprachliches und fachliches Lernen mit Obst und Gemüse

Die SchülerInnen der Klasse kennen Obst und Gemüse aus dem Alltag, sowohl in Deutschland als auch aus ihren Herkunftsländern. Insoweit können diese vorunterrichtlichen Erfahrungen berücksichtigt werden. Manche Obst- und Gemüsesorten sind jedoch entweder in der Zweitsprache Deutsch unbekannt oder auch in der Erstsprache (z.B. Avocado oder Spargel).

Unterrichtseinheit 1

Anknüpfend an das Thema der vorangegangenen Stunden – Verbflexionen im Präsens – wurden zunächst die Verben über Pantomime wiederholt. Anschließend stellte sich die Frage, welche Verben davon mit den Aktivitäten in der Küche zu verbinden sind (putzen, essen, backen, kochen usw.). Danach erfolgte ein Gespräch im Plenum darüber, was zum gesunden Essen gehört. Schnell war man sich einig, dass Obst und Gemüse gesund sind. Darauffolgend wurden diverse Obst- und Gemüsesorten eingeführt und semantisiert bzw. geübt und wiederholt (Äpfel, Erdbeeren, Mangos, Tomaten, Karotten, Kohlrabi, Kartoffeln etc.). Als Semantisierungsverfahren eigneten sich vor allem nichtsprachliche Erklärungsverfahren wie gegenständliche und bildliche Veranschaulichung. Auch für den weiteren Verlauf der Unterrichtsstunden gelten Visualisierungen als ein wichtiges Prinzip beim Erschließen der neuen Inhalte.

In der nächsten Phase arbeiteten die SchülerInnen aufgabenorientiert: Sie erarbeiteten zunächst in Einzelarbeit und danach in Kleingruppen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Wortschatz Deutsch und der Herkunftssprache. Hier konnte man an das Vorwissen der Lernenden anknüpfen und mehrsprachige Erfahrungen der SchülerInnen über den Sprachvergleich mit einbeziehen, was sich als besonders motivierend erwies und ihr Interesse weckte, weitere Gemeinsamkeiten zwischen der Zweitsprache Deutsch und den Erstsprachen zu untersuchen. Die Ergebnisse wurden schriftlich fixiert und in Form von bebilderten, in Gruppen erstellten Lernplakaten präsentiert. In diesem Zusammenhang war es wichtig, Artikel und Pluralformen der Nomen zu wiederholen und zu festigen. Zum Einüben wurden in Kleingruppen mehrere Übungstypen zu Nomen und Adjektiven (etwa Geschmacksrichtungen, Farben und Formen) vorgeschlagen: Memory-Kärtchen, Suchsel, Zuordnungsaufgaben, Kreuzworträtsel u.a., die auch als Stationen in der Kleingruppe bearbeitet und diskutiert werden sollten. Die Lernenden wurden dazu angeregt, in der Gruppe über ihre persönlichen Erfahrungen und Vorlieben zu sprechen. So benannten sie in der Gruppe die Obst- und Gemüsesorten, die sie

mögen bzw. nicht mögen, lernten das Lieblingsobst von den Gruppenmitgliedern kennen und verschriftlichten auf dem Lernplakat die Präferenzen der Gruppe („Wir essen gerne Äpfel. Wir essen nicht gern Karotten.“; Pluralformen, Wiederholung Verbkonjugation).

Unterrichtseinheit 2

In der darauffolgenden Phase sollten die Lernenden den bereits bekannten Obst- und Gemüsesorten in neuen Kontexten begegnen. Dazu wurde ein Dialog „Auf dem Markt“ gemeinsam vorgelesen und in Rollen gespielt. Anhand der Bilder zum Dialog (zwei Marktstände mit Obst und Gemüse) konnten u.a. Begriffe wie *sehen* und *beschreiben* eingeführt und geklärt werden, die im späteren Unterrichtsverlauf auch für die fachlichen Kontexte von Relevanz sind. In Kleingruppen schrieben die Lernenden einen Einkaufszettel für einen Obstsalat bzw. eine Gemüsesuppe und bereiteten Dialoge zum Einkaufen auf dem Markt vor, die anschließend den anderen Gruppen vorgestellt wurden. Hier konnte auf eine weitere naturwissenschaftliche Arbeitsweise vorbereitet werden: Die SchülerInnen sollten zum Dialog einer anderen Gruppe einen Einkaufskorb *zeichnen*, wobei in der Gruppe zunächst ausgehandelt werden sollte, wer diese Aufgabe übernimmt.

Unterrichtseinheit 3

Anschließend wurde im Plenum die Frage diskutiert, was als Obst und was als Gemüse bezeichnet wird (Tomate?, Paprika?). Dies war die Überleitung zu der weiteren Unterrichtsphase, in der die Lernenden in Kleingruppen die naturwissenschaftliche Arbeitsweise *untersuchen* kennenlernen und Obst und Gemüse untersuchen sollten. Zusätzlich wurden über Bildkarten und Pantomime weitere Verben zum Wortfeld *untersuchen* eingeführt: riechen, schmecken, sehen, beobachten, aufschneiden und vergleichen. Durch Untersuchen, Beobachten und Vergleichen wurden biologische Unterschiede herausgearbeitet und die Ergebnisse in Tabellen eingetragen. Auf der Grundlage der Untersuchung in Gruppen konnten weitere Fachbegriffe für Obst (immer Frucht) und Gemüse (Frucht oder keine Frucht) eingeführt werden. Darüber hinaus wurden in Gruppen Zeichnungen und Steckbriefe zu den einzelnen Obst- und Gemüsesorten angefertigt. Nach Austausch in der Gruppe entstanden auf der Grundlage von Steckbriefen einzelne Beschreibungen.

Unterrichtseinheit 4

Als letzter Schritt im Unterricht wurden vereinfachte Sachtexte zu „Apfel“ und „Kartoffel“ als prototypische Obst- und Gemüsesorte in Deutschland gelesen und differenzierte Aufgaben dazu bearbeitet. In Kleingruppen diskutierten die SchülerInnen, welches Obst und Gemüse in ihren Heimatländern besonders häufig

gegessen wird und stellten anschließend die Ergebnisse der Gruppenarbeit mit Hilfe von Satzbausteinen vor.

In der hier vorgestellten Unterrichtseinheit wurde der Versuch unternommen, sprachliches und fachliches Lernen über Wortschatz, gemeinsame sprachliche und fachspezifische Handlungsmuster und Arbeitsweisen zu verknüpfen. So wurden neben dem alltagsrelevanten Wortschatz auch Fachbegriffe eingeführt. Über den sprachlichen Zugang lernten die SchülerInnen die Arbeitsweisen kennen und anwenden, die für den naturwissenschaftlichen und teilweise auch für den sprachlichen Unterricht relevant sind (Untersuchen, Beobachten, Vergleichen, Beschreiben und Zeichnen). Sprachlich standen Aspekte wie bestimmter und unbestimmter Artikel im Nominativ und Akkusativ, Negation mit „kein“, Pluralformen der Nomen und Verbkonjugation im Präsens im Vordergrund. Darüber hinaus konnten verschiedene Übungsmöglichkeiten zum Wortschatz ausprobiert werden, die auch für das autonome Lernen wichtig sind. Fachlich standen neben den naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen inhaltlich die Unterscheidung zwischen Frucht und keine Frucht im Vergleich zur alltäglichen Unterscheidung zwischen Obst und Gemüse.

6 NaWi-DaZ-Rhombus – Planungshilfe für Lehrkräfte in Vorbereitungs- und VABO-Klassen

Die Planung und Durchführung von Unterricht, welcher sowohl den Aufbau von Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch als auch naturwissenschaftliche Aspekte berücksichtigt, ist vor allem in Vorbereitungs- und VABO-Klassen eine besondere Herausforderung, da der Unterricht in der Regel von nicht in Naturwissenschaften ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt wird. Dadurch fällt die Verknüpfung fachlicher Inhalte, Fachwortschatz und naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen mit der Förderung sprachlicher Kompetenzbereiche häufig schwer. Für die Planung eines fachlich-orientierten Unterrichts ist es nicht nur wichtig, sich auf die Förderung der Sprache zu konzentrieren, sondern diese mit fachlichen Inhalten und Methoden direkt in Beziehung zu setzen (Michalak et al. 2015). Bei der Planung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, wie sie vor allem in einer Vorbereitungs-/VABO-Klasse anzutreffen sind (Decker 2010, Mavruk et al. 2015), sollte man deswegen darauf achten: (1) fachliche Inhalte und fachgemäße Arbeitsweise zu verknüpfen, dabei (2) die Lebenswelt der SchülerInnen einzubeziehen sowie einen Alltagsbezug herzustellen, diese (3) mit geeigneten Biologie- und DaZ-Methoden umzusetzen und schließlich (4) mit sprachförderlichen Lehr-Lern-Methoden zu verknüpfen.

Für die Entwicklung von Unterrichtseinheiten und -reihen, die diese Aspekte berücksichtigen, soll der NaWi-DaZ-Rhombus als Planungshilfe vorgestellt werden, welcher im Rahmen des Projektes *NaWi-DaZ* entwickelt und für die Erstellung von Praxiseinheiten verwendet wurde. Im Folgenden werden die einzelnen Bestandteile des Modells näher erläutert. Dabei versteht sich der Rhombus nicht

als ein sich erschöpfendes Modell, sondern dient als Planungshilfe, dessen Inhalte und Methoden den jeweiligen Gegebenheiten und Umständen angepasst werden müssen. Im Einzelnen berücksichtigt der Rhombus die Aspekte Naturwissenschaften, die vorunterrichtlichen Erfahrungen der SchülerInnen, die didaktische Strukturierung der Unterrichtseinheiten sowie die Implementation sprachförderlicher Methoden, vor allem aus dem Fachbereich Deutsch als Zweitsprache.

Naturwissenschaften

Der Bereich Naturwissenschaften umfasst die fachlichen Inhalte und naturwissenschaftliche Arbeitsweisen. Für die Aufarbeitung fachlicher Inhalte ist es von besonderer Bedeutung, alltagsrelevante und lebensnahe Themenfelder zu finden und lernzielorientiert aufzuarbeiten. Die Wahl der fachlichen Lernziele muss in enger Beziehung zu den sprachlichen Fähigkeiten der SchülerInnen erfolgen, da komplexere Inhalte und Aufgaben auch ein höheres Sprachniveau erfordern (Schmölzer-Eibinger et al. 2013: 38f.). Da die Integration in den Regelunterricht eines der vorrangigen Ziele von Vorbereitungsklassen ist, sollte man bei der Auswahl der Themen die jeweiligen Lehrpläne der entsprechenden Schulformen und -stufen berücksichtigen. Die fachliche Aufarbeitung beinhaltet demnach zwei Aspekte:

Zum einen die kritische Beurteilung der fachlichen Texte, Diagrammen und Abbildungen auf ihre allgemeine Richtigkeit sowie in Bezug auf die wissenschaftlichen Aussagen sowie die verwendeten Termini und Methoden. Bei der Wahl von Lehrbuch- und/oder Schulbuchtexten kann man in der Regel davon ausgehen, dass es sich um bereits redigierte Texte handelt, sie sollten somit bevorzugt im Unterricht eingesetzt werden.

Zum anderen die Auswahl geeigneter Inhalte vor allem in Bezug auf Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung unter Berücksichtigung der jeweiligen Lehrpläne und des Sprachniveaus. Hierbei sind vor allem die vorunterrichtlichen Lernerfahrungen mit einzubeziehen.

Gleichwohl sollte eine Analyse der zu verwendenden naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen erfolgen. Die gewählten Inhalte sollten mit den passenden naturwissenschaftlichen Methoden für die SchülerInnen erschließbar werden. Beispielsweise können im Unterricht die biologischen Arbeitsweisen Beobachten und Beschreiben sehr gut mit dem Thema Obst und Gemüse umgesetzt werden.

An diesen Überlegungen wird deutlich, wie wichtig es ist, die jeweiligen Eckpunkte des Rhombus für die Planung zu berücksichtigen.

Bei der Planung sind folgende wichtige Fragen zu beantworten:

- Was sind meine Quellen? Sind die Inhalte fachlich richtig?
- Kann ich mit den Themen einen Alltagsbezug herstellen? → Vorunterrichtliche Erfahrungen und Vorstellungen,

- Kann man die Inhalte selbständig erarbeiten lassen? → Vorunterrichtliche Erfahrungen und Vorstellungen (in Bezug auf die erforderlichen Arbeitsweisen zur selbstständigen Erschließung),
- Mit welchen Methoden kann ich die Inhalte erarbeiten lassen? → Sind die Texte adressatengerecht gestaltet?
- Muss ich die Texte sprachlich vereinfachen? → Kompetenzbereiche für DaZ,
- Welcher Fachwortschatz kommt vor?
- Welche grammatikalischen Strukturen kann ich mit dem Thema üben? → Kompetenzbereiche für DaZ,
- Welches sprachliche Vorwissen ist nötig? → Kompetenzbereiche für DaZ,
- Welches fachliche Vorwissen ist nötig? → Vorunterrichtliche Erfahrungen und Vorstellungen.

Berücksichtigung vorunterrichtlicher Erfahrungen

Das Lernen von Inhalten, sowohl fachlich als auch sprachlich, wird sehr stark von den Vorerfahrungen des Lerners beeinflusst (Kattmann 2015). Deswegen ist es wichtig, für Lehr-Lern-Prozesse die vorunterrichtlichen Vorstellungen der SchülerInnen zu kennen und für die Themenwahl sowie der didaktischen Strukturierung des Unterrichts zu berücksichtigen, damit man an die Vorstellungen anschlussfähige Inhalte vermitteln kann. Eine besondere Herausforderung stellt sich dabei in Vorbereitungs- und VABO-Klassen, da sowohl die fachliche als auch die sprachliche Ebene berücksichtigt und in Beziehung gesetzt werden muss (Michalak et al. 2015: 14). Hinsichtlich der Erhebung der Schülervorstellungen stellt sich zudem das Problem, dass durch die (noch) geringen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch die für den deutschen Sprachraum angewendeten Erhebungsinstrumente wie Concept-Maps und Interviews nur eingeschränkt genutzt werden können. Deswegen sollte die Wahl auf Themen fallen, die weitestgehend für den Alltag relevante Inhalte widerspiegeln. Für neu zugewanderte junge Menschen könnten dies beispielsweise Lebensmittel im Sinne von z.B. Obst und Gemüse, humanbiologische Themen wie der menschliche Körper oder aber auch die deutsche Flora und Fauna sein. Zudem kann man auf Inhalte zurückgreifen, die den SchülerInnen aus ihren Herkunftsländern bekannt sein könnten, wie beispielsweise typische Pflanzen oder Tiere. Dadurch lassen sich auch Vergleiche zwischen Deutschland und dem Herkunftsland anstellen. Der anschließende Sprachvergleich (z.B. verschiedene Tierbezeichnungen, Eigenschaften, die man mit diesen Tieren verbindet etc., vgl. z.B. Oomen-Welke 2002; 2010; 2013) kann auch eine Wertschätzung der eigenen Herkunftssprache vermitteln sowie Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenzen fördern. Durch die Wahl alltagsrelevanter Themen, die auch über den Unterricht hinaus Verwendung finden und somit praxisorientiert sind, wird zudem das Interesse am Unterricht unterstützt.

Auch hier gilt es, bei der Planung wichtige Fragen zu berücksichtigen, z.B.:

- Welches sind die Herkunftsländer der SchülerInnen?
- Welche Tiere und Pflanzen gibt es dort? Was ist ähnlich, was ist anders?
- Welche dieser Inhalte sind besonders für den Alltag relevant?
- Gibt es für meine Klasse Erhebungsmethoden für vorunterrichtliche Erfahrungen?

Didaktische Strukturierung

Die didaktische Strukturierung beinhaltet den Planungsprozess einer Lerneinheit, mit Überlegungen zur Gestaltung der Lernumgebung, der Sozialform sowie der Arbeitsweisen und Methoden, die zum Einsatz kommen sollen. Ferner werden bei der Strukturierung das Sprachniveau der Lernenden, die fachliche Klärung und die vorunterrichtlichen Erfahrungen zugrunde gelegt, sodass sprachliche, lebensweltliche, individuelle und fachwissenschaftliche Inhalte in Verknüpfung mit naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen in Zusammenhang gebracht werden können. Dabei sollten auch Aspekte wie differenzierte Aufgaben und Classroom Management Berücksichtigung finden.

Für die Arbeit in Vorbereitungs- und VABO-Klassen zeigte sich ein aufgabenorientierter Unterricht als vielversprechend. Zudem wurde darauf geachtet, dass die einzelnen Themen Pflanzen, Obst und Gemüse, Insekten, Vögel und Mensch im Kontext des übergreifenden Themas Nahrungskette aufeinander abgestimmt waren und sich so ein roter Faden durch die Unterrichtsreihe ziehen konnte. Dadurch war es möglich, auf das Vorwissen der jeweiligen vorangegangenen Stunde zurückgreifen. Aufgabenorientierter Unterricht hatte zudem den Vorteil, dass dieser vorwiegend handlungsorientiert organisiert werden kann. Damit bietet er die Möglichkeit, fachliches Wissen und naturwissenschaftliche Arbeitsweisen zunächst einmal ohne viel Sprache durch eigenes Handeln und Reflektion dieser Handlungen zu erwerben. Ein weiterer positiver Effekt ist, dass man die Unterrichtsphasen in Einzel-, Klein- und Großgruppenarbeitsphasen einteilen kann. Somit können während einer Unterrichtsreihe verschiedene, vorher möglicherweise unbekannte, Sozialformen vermittelt und geübt werden.

Wichtige Fragen sind:

- Können die Inhalte mit den gewählten Methoden vermittelt werden?
- Bauen die Inhalte bei einer Unterrichtsreihe fachlich und sprachlich aufeinander auf?
- Sind die Arbeitsaufträge eindeutig formuliert? Sind die Operatoren bekannt?
- Wie sind die fachlichen Inhalte, DaZ-Methoden und Vorstellungen in Beziehung gesetzt?

Kompetenzbereiche für Deutsch als Zweitsprache

Bei der Planung einer Unterrichtseinheit spielt der Sprachstand der SchülerInnen eine wichtige Rolle, da dieser die Wahl der fachlichen Inhalte stark beeinflussen kann (siehe oben). Für eine Erhebung des Sprachstandes kann man in bereits alphabetisierten Sprachlernklassen mit ZweitschriftenlernerInnen auf die Profilanalyse nach Griebhaber (2010) auf der Grundlage von schriftlichen Produkten in Kombination mit Beobachtungsbögen zurückgreifen. Kann man den Sprachstand gut einschätzen, gilt es, unter Einbezug der vorunterrichtlichen Erfahrungen, naturwissenschaftlich-bezogene Inhalte (sprachlich) so anzupassen und didaktisch aufzuarbeiten, dass Sprachkompetenzen aufgebaut und erweitert werden können (Michalak et al. 2015: 138). Zu den Kompetenzbereichen für Deutsch als Zweitsprache gehören rezeptive Fertigkeiten wie Lesen und Hören und produktive Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen. Mitgedacht und davon nicht zu trennen sind Wortschatz und Grammatik. Darüber hinaus sollten weitere Kompetenzbereiche wie beispielsweise methodische und interkulturelle Aspekte berücksichtigt werden.

Bei der Planung sind u.a. folgende Fragen zu beantworten:

- Welcher Wortschatz kann bei Lernenden als bekannt vorausgesetzt werden? Welcher Wortschatz muss eingeführt werden?
- Welche Semantisierungsverfahren sind dafür geeignet?
- Welche Wortschatzübungen biete ich an?
- Welche grammatischen Strukturen sollen im Rahmen der Unterrichtseinheit eingeübt, gefestigt bzw. wiederholt werden?
- Bietet die Unterrichtseinheit genügend Anlässe, die rezeptiven Fertigkeiten zu fördern?
- Mit welchen Aufgaben sollen die rezeptiven Fertigkeiten gefördert werden?
- Bietet die Unterrichtseinheit genügend Anlässe, die produktiven Fertigkeiten zu fördern?
- Mit welchen Aufgaben sollen die produktiven Fertigkeiten gefördert werden?

7 Fazit

In Vorbereitungs- und VABO-Klassen sollen neu zugewanderte SchülerInnen zunächst Kompetenzen in der deutschen Sprache aufbauen und schulische Techniken und Arbeitsweisen kennenlernen. Darüber hinaus erweist sich bereits für Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen die frühe Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen als wünschenswert. Das hier vorgestellte Konzept des sprachförderlichen Unterrichts mit naturwissenschaftlichen Inhalten und Arbeitsweisen bietet eine innovative Herangehensweise. Es ergibt sich eine vielversprechende Schnittstelle zwischen naturwissenschaftlichem Unterricht und

Deutsch als Zweitsprache, da die aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht bekannten Arbeitsweisen auch im Sprachunterricht eine große Rolle spielen. Durch ihre Verknüpfung können Synergieeffekte erzielt werden, die den Aufbau der sprachlichen und fachspezifischen Handlungsmuster bereits in Vorbereitungs-klassen und VABO-Klassen positiv unterstützen könnten. Wie diese Effekte operationalisiert und messbar gemacht werden können, sollte in zukünftigen Forschungsprojekten näher untersucht werden.

Für fachfremde DaZ-Lehrkräfte kann die Planung und Durchführung von naturwissenschaftlich-orientiertem Unterricht Probleme beispielsweise in Form von Aufarbeitung fachlicher Inhalte, deren Vermittlung mit naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen und der Vorbereitung des Arbeitsmaterials geben. Diesen Problemen kann möglicherweise durch Verwendung des NaWi-DaZ-Rhombus entgegengewirkt werden. Kollegiale Beratung und Austausch sind bei der Vorbereitung eines naturwissenschaftlich-orientierten Unterrichts in Vorbereitungs- und VABO-Klassen von großem Vorteil.

Für die Zukunft sind noch weitere offene Fragen im Hinblick auf Erhebungsverfahren zu beantworten. Wenn der Sprachstand der Lernenden mit Hilfe von Profilanalysen erhoben werden kann, existieren noch keine Instrumente zur Erhebung des (domänenspezifischen) naturwissenschaftlichen (Vor-)Wissens bei SchülerInnen mit geringen Kenntnissen in der Zweitsprache Deutsch. Des Weiteren ist ein wichtiger Aspekt für die zukünftige Forschung, ob Diagnoseverfahren zur Überprüfung der allgemeinen Sprachkompetenz wie zum Beispiel C-Tests mit biologischen bzw. naturwissenschaftlichen Inhalten verknüpft werden können.

Somit ergeben sich aus dem hier vorgestellten Beitrag nicht nur neue Möglichkeiten für die Unterrichtspraxis, sondern auch neue Forschungsfragen in Bezug auf das sprachliche und fachliche Lernen in Vorbereitungs- und VABO-Klassen.

Literatur

- Bach, Gerhard; Viebrock, Britta (Hrsg.) (2002): *Die Aneignung fremder Sprachen. Perspektiven, Konzepte, Forschungsprogramm*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.) (2010): *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“*. Münster: Waxmann.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (Hrsg.) (2015): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett Fillibach.
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013): *Perspektive MINT. Wegweiser für MINT-Förderung und Karrieren in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik*. Online: https://www.bmbf.de/pub/perspektive_mint.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Burwitz-Melzer, Eva (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr, 25–32.
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.) (2016a): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka (2016b): Bildungssprache von Anfang an? Konzeptionelle Überlegungen und praktische Vorschläge zur Gestaltung von projektorientiertem DaF-/DaZ-Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. In: Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff; Heine (Hrsg.), 159–200.
- Decker, Yvonne (2010): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 162–172.
- Frischknecht-Tobler, Ursula; Labudde, Peter (2013): Beobachten und Experimentieren. In: Labudde, Peter (Hrsg.): *Fachdidaktik Naturwissenschaft: 1.–9. Schuljahr*. 2. Auflage. Bern: Haupt, 133–148.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41/6, 867–888.
- Grißhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache*. Duisburg: UVR.
- Hägi, Sara (2016): Professionell zur Sache. Bewährte Ansätze aus der Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Unterricht mit neu zugewanderten SchülerInnen. In: Benholz; Frank; Niederhaus (Hrsg.), 299–320.
- Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff; Heine (Hrsg.), 81–104.
- Jäkel, Lissy; Ricart Brede, Julia (2014): Fachgemäße Arbeitsweisen im Biologieunterricht mit SeiteneinsteigerInnen: „wir DENken doch in der sprache“ – ein Problemaufriss. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hrsg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz, 275–291.

- Jakovleva-Schneider, Ljubov (2016): Erfahrungen und Anregungen aus der Praxis. Die Förderung neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Essen Nord-Ost. In: Benholz; Frank; Niederhaus (Hrsg.), 113–128.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T.; Johnson Holubec, Edythe (2008): *Cooperation in the Classroom*. Revisited Edition. Edina: Interaction Book.
- Kattmann, Ulrich (2015): *Schüler besser verstehen: Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht*. Hallbergmoos: Aulis.
- Köhler, Karlheinz; Meisert, Anke (2012). Welche Erkenntnismethoden sind für den Biologieunterricht relevant? In: Spörhase (Hrsg.), 130–151.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin; New York: de Gruyter, 754–764.
- Massumi, Nora; von Dewitz, Nora; Griebbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut; ZfL. Online: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Mavruk, Gülşah; Wiethoff, Maria (2015): Zur schulischen Situation von „Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern“. In: Benholz; Frank; Gürsoy (Hrsg.), 215–236.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2015): *Leitfaden zur Einführung in das VABO. Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO)*. Online: http://moocit.de/images/6/6b/Leitfaden_VABO_aktuelle_Version.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Neue Förderlinie „Integration“ im bestehenden Kooperationsprogramm Schule-Verein – Anträge für das Schuljahr 2017/18 können ab 15. März gestellt werden*. Online: http://www.km-bw.de/_Lde_DE/131491_131594_344885_3962731_3962746_4463943?QUERYSTRING=vabo (Zugriff: 1.8.2017).
- Nessler, Stefan H. (2013): Verhaltensbiologische Beobachtungen an Grillen. Eine Einführung in verhaltensökologische und wissenschaftliche Arbeitsweisen. In: *Praxis der Naturwissenschaften – Biologie in der Schule* 62/1, 26–31.

- Oomen-Welke, Ingelore (2002): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. In: *Deutsch lernen* 25, 143–163.
- Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): *Der Sprachenfächer*. Berlin: Cornelsen.
- Oomen-Welke, Ingelore (2013): Sprachen vergleichen auf eigenen Wegen: Der Beitrag des Deutschunterrichts. In: Rothstein, Björn (Hrsg.): *Sprachvergleich in der Schule*. 2., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, 49–70.
- Overmann, Manfred (2002): Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen. In: Bach; Viebrock (Hrsg.), 65–98.
- Reich, Kersten (2006): *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim; Basel: Beltz.
- Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hrsg.) (2013): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Schmidkunz, Heinz; Lindemann, Helmut (2003): *Das forschend-entwickelnde Unterrichtsverfahren. Problemlösen im naturwissenschaftlichen Unterricht: Mit aktuellen Unterrichtsbeispielen*. 6., unveränderte Auflage. Hohenwarsleben: Westarp.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Klett Fillibach.
- Schulgesetz für Baden-Württemberg (1983): § 72 Abs. 1. Online: <http://www.land.esrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983V40P72&pmsl=bsbawueprod.pmsl&max=true> (Stand 1.8.2017).
- Skehan, Peter (2003): Task-based instruction. In: *Language Teaching* 36, 1–14.
- Spörhase, Ulrike (Hrsg.) (2012): *Biologie-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Statistisches Bundesamt (2015): *Zahl der Schüler im Schuljahr 2014/2015 um 0,7 % gesunken*. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2015/03/PD15_093_211pdf.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 1.8.2017).
- Statistisches Bundesamt (2016): *Zahl der Schüler im Schuljahr 2015/2016 um 0,4 % gesunken*. Online: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/03/PD16_094_211pdf.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 1.8.2017).
- Wolff, Dieter (2002): Instrukivismus vs. Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen. In: Bach; Viebrock (Hrsg.): 19–24.

Abbildungen und Tabellen

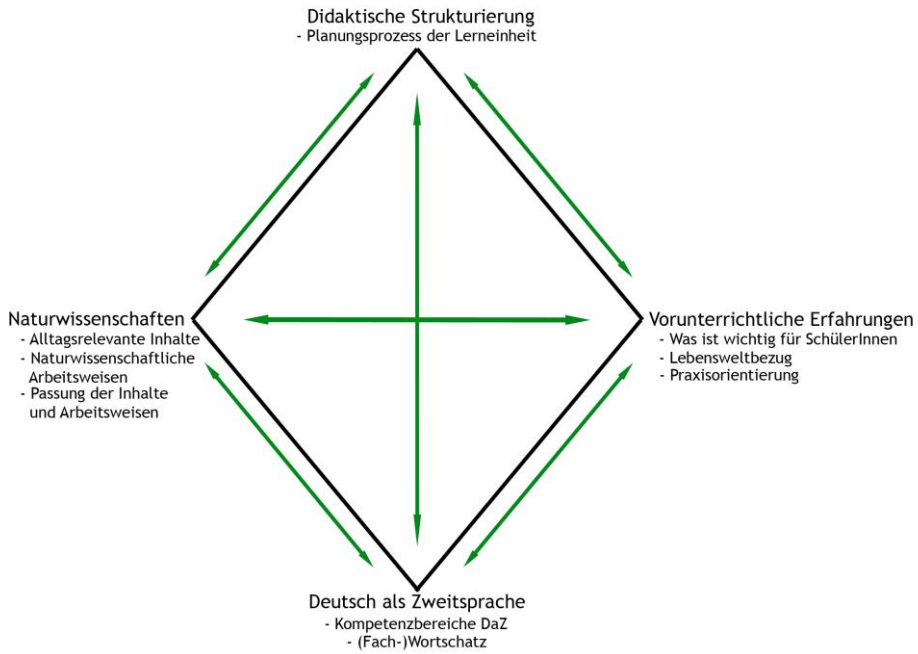


Abb. 1: Schematische Darstellung des NaWi–DaZ-Rhombus als Planungshilfe für naturwissenschaftlich-orientierten Unterricht. Die vier Eckpunkte stellen wesentliche Aspekte der Planung dar und müssen zueinander in Beziehung gesetzt werden. Nähere Erläuterungen im Text, Abschnitt 6.

Tab. 1: Anwendung des NaWi-DaZ-Rhombus, exemplarisch gezeigt an den Themen „Obst und Gemüse“ und „Insekten“. Die Spalten Naturwissenschaften, Vorunterrichtliche Erfahrungen, Didaktische Struktur und Deutsch als Zweitsprache stellen die vier Eckpunkte des Rhombus dar. Die gezeigten Beispiele geben stark verkürzte Möglichkeiten für die Umsetzung im Unterricht wieder. UE = Unterrichtseinheit.

Planungsschritt Thema	Naturwissenschaften	Vorunterrichtliche Erfahrungen	Didaktische Struktur	Kompetenzbereiche DaZ
Obst- und Gemüse	<p>Fachliche Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kennzeichen von Früchten, Frucht und keine Frucht (Nicht-Frucht) - Fachwortschatz <p>Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Untersuchen, Beobachten, Vergleichen, Zeichnen und Beschreiben sich nicht bewegender Objekte: Obst und Gemüse wird äußerlich und nach Aufschneiden verglichen 	<p>Lebensmittel, Einkaufen, Ernährung</p>	<p>exemplarisch für UE 3</p> <p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zuordnung zu Obst und Gemüse - Wortschatzwiederholung <p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen untersuchen Obst- und Gemüse vor und nach aufschneiden - Zusammenfassen der Ergebnisse in Tabellen <p>Sicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Steckbriefe <p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> - typisches Obst und Gemüse in Deutschland - Obst und Gemüse in Herkunftsländern 	<p>Wortschatzaufbau</p> <p>Morphosyntax bestimmter und unbestimmter Artikel (Nom. und Akk.) Negation mit "kein" Verbflexionen im Präsens Entscheidungsfragen</p> <p>Aufgaben zu rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, z.B. Sprechen: Einkaufen auf dem Markt mit einem Einkaufszettel</p>
Wortschatz (Beispiele): das Obst, das Gemüse, die Frucht, der Samen, beschreiben, untersuchen, einkaufen				
Insekten (hier: Zweifleckgrillen) ¹	<p>Fachliche Inhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eigenschaften und Morphologie von Insekten <p>Naturwissenschaftliche Arbeitsweisen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beobachten und Beschreiben sich bewegender Objekte, Vergleichen, Zeichnungen beschriften 	<p>Insekten der Heimatländer, gefährliche Insekten (z.B. Bienen, Wespen), Insekten als Nahrungsmittel</p>	<p>exemplarisch für UE 1</p> <p>Einstieg</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsentation verschiedener Insekten - Insekten in Deutschland und in Herkunftsländern <p>Erarbeitung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wortschatzarbeit - SchülerInnen beobachten Zweifleckgrillen - SchülerInnen machen erste Notizen zum Körperbau <p>Sicherung</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen fertigen eine Zeichnung an und beschriften sie - SchülerInnen nennen Merkmale <p>Transfer</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen vergleichen nach Merkmalen verschiedene Insekten 	<p>Wortschatzaufbau</p> <p>Morphosyntax bestimmter und unbestimmter Artikel (Nom. und Akk.) Negation mit "kein" Verbflexionen im Präsens Komparativ</p> <p>Aufgaben zu rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, z.B. Sprechen: Die Beobachtungen werden unmittelbar beschrieben („die Grille frisst“ oder „die Grille läuft“)</p>
Wortschatz (Beispiele): das Insekt, die (Zweifleck-)Grille, das Bein, der Kopf, die Brust, der Hinterleib, fressen, füttern, beobachten				

¹Zweifleckgrillen können im Zoofachhandel als Futtertiere für Echsen gekauft werden. Siehe auch Nessler 2013.

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

*Koordination: Melanie Goggin (Essen); Gabriele Kniffka (Freiburg),
Annegret Middeke (Göttingen); Dirk Scholten-Akoun (Essen)*

Dieses Forum ist ein Angebot zur Weiterqualifikation sowohl von DaF-/DaZ-AbsolventInnen, seien sie als LehrerInnen, als WissenschaftlerInnen oder in anderen DaF-/DaZ-relevanten Arbeitsfeldern beschäftigt. Für dieses Forum gibt es vorab keinen Call for Papers. Es werden vielmehr gezielt Beiträge von Spezialisten für die Berufsbereiche DaF und DaZ eingeworben. Es handelt sich so zum Großteil um Informations- und/oder Beratungsbeiträge, die das Themenfeld der Berufsmöglichkeiten für in den Bereichen DaZ und DaF Qualifizierte und/oder deren Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten ausleuchten sollen.

Der Tradition verpflichtet, berichtete der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) auf der Jahrestagung in Person von Ursula Painter, über die Tätigkeitsfelder des DAAD im Bereich der Deutschförderung an ausländischen Hochschulen und über die Möglichkeiten für einschlägig Qualifizierte, durch Vermittlung und/oder im Auftrag des DAAD im Ausland tätig zu werden.

Alexander Imig (Nagoya) lieferte exemplarisch einen Erfahrungsbericht über den Sprachunterricht als Beruf und die besonderen Herausforderungen und Chancen einer Tätigkeit als DaF-Lehrkraft an einer japanischen Hochschule. Fragen der Vorbereitung auf den Einsatz im Ausland, der Absicherung der eigenen Stellung an der Hochschule und der Sprachdidaktik standen im Fokus seiner Betrachtungen.

Neue Verfahren zur Überprüfung der sprachlichen Voraussetzungen (DSD I PRO) für die berufliche Ausbildung erläuterte Wassilios Klein (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen). Während Kompetenzen in berufsbezogenem Deutsch schon mit marktüblichen Testverfahren festgestellt werden können, sind Prüfungen für

Menschen, die sich auf einen Berufsausbildungs- oder einen Arbeitsplatz bewerben, noch ein Desiderat. Klein stellte die besondere Ausrichtung auf die Zielgruppe vor, berichtete über Pre-Testergebnisse und deutete die Weiterbildungsoptionen für die DaF-Qualifizierten an.

Einen Einblick in die App-gestützten Angebote des Goethe-Instituts („Lern Deutsch“ – kostenlos im App Store oder aus dem Google Play Store downloadbar) und des Bayerischen Rundfunks („Ankommen“ – ebenfalls kostenlos an gleichen Stellen downloadbar) als erste Angebote für nach Deutschland geflüchtete Menschen bot Nivin El Sioufy (Goethe-Institut). Die exemplarisch genannten Angebote sollen eine erste Orientierung in Deutschland und einen ersten Einstieg ins Deutschlernen unterstützen, sie können und sollen keinesfalls den regulären Präsenzunterricht ersetzen. Wie die Integration von Blended-Learning-Elementen in den DaF-Präsenzunterricht gelingen kann, dazu bietet das Goethe-Institut Fortbildungen an, die differenziert ebenfalls vorgestellt wurden.

Über die Möglichkeiten für PraktikerInnen aus dem Bereich DaF/DaZ, sich via Internet auszutauschen und fortzubilden, informierte Angelika Güttl-Strahlhofer (DaFWEBKON). Im Mittelpunkt dieses Vortrags stand ein Bericht über die DaF-Webkonferenz „Deutsch multimedial erleben“ vom 4.–6.3.2016, auf der von multimedialen Vorträgen und Lernangeboten (z.B. Flipped Classroom) bis hin zu Online-Mitmach-Aktivitäten (z.B. Game-based Learning) eine breite Palette von Online-DaF-Angeboten vorgestellt wurde.

Die bisher skizzierten Vorträge sind nicht mit ausformulierten schriftlichen Beiträgen im Band vertreten. Eine schriftliche Form fanden vier Tagungsbeiträge aus dem Praxisforum B, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Der erste stammt von Rupprecht S. Baur (Essen) und Palina Turok (Essen) unter Mitwirkung von Violetta Griskow (Essen) und basiert auf einem Vortrag von Rupprecht S. Baur und Marina Zarudko (Essen) auf der Tagung. Das deutsche Alphabet mit allen Sinnen (DAMAS) stellt das Sprachenlernen mit allen Sinnen in den Mittelpunkt und akzentuiert so die Handlungsorientierung bei der Erst- oder der lateinischen Alphabetisierung von Beginn des DaF-/DaZ-Unterrichts an. DAMAS kann so zum integralen Bestandteil eines ganzheitlich kommunikativ orientierten Sprachlernprozesses werden und – in Fortbildungskontexten – einen vernachlässigten Aspekt der Qualifizierung in den Blick rücken.

Berufsmöglichkeiten und Möglichkeiten der Qualifizierung bietet – auch für DaF-/DaZ-Qualifizierte – die Sprach- und Schreibberatung, die in ihrer universitären Realisierung Angelika Dorowa (Gelsenkirchen), Lena Kreppel (Gelsenkirchen), Ulrike Pospiech (Essen) und Claudia Spanier (Essen) vorstellten. Das Thema Sprach- und Schreibförderung wird von immer mehr Hochschulen als eine herausfordernde Aufgabe erkannt. Die Hochschulen richten vermehrt Projekte ein, die den Studierenden studienbegleitende schreibdidaktische oder sprachensible Angebote machen. Der Beitrag gibt einen Einblick in das Arbeitsfeld dieser Sprach- und Schreibberatungsstellen an deutschen Hochschulen.

In Sally Gerhardts (Essen) und Dorota Okonskas (Essen) Beitrag berichten die Autorinnen über Weiterqualifizierungsangebote der Universität Duisburg-Essen, die sich an Lehrkräfte richten, die neu zugewanderte Schülerinnen und Schülern unterrichten. Die Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (QLN) soll auf konkrete Bedürfnisse von Lehrerinnen und Lehrern antworten, die in Förder-, Willkommens- oder Auf-fangklassen eingesetzt sind. Das Ziel des Angebots „LeVi“ (Lernen für Vielfalt) ist die Befriedigung konkreter Bedürfnisse von Lehrenden in Fortbildungskontexten (etwa über die Weiterentwicklung von Materialien) und die Strukturierung der Weiterqualifizierung von Unterrichtenden durch unterschiedliche Fortbildungsträger.

Stefanie Herberg (Essen) und Maren Reschke (Essen) ergänzen den Überblick über die Weiterqualifizierungsangebote der Universität Duisburg-Essen mit der Vorstellung der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS). Alle Lehramtsstudierenden an der Universität Duisburg-Essen können sich über den Erwerb von kreditierten Studienleistungen grundlegende Kompetenzen in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität erarbeiten und so ihr LehrerInnenprofil zusätzlich schärfen und so Anstellungschancen erhöhen.

Allen, die sich am Forum B „Beruf und Qualifizierung“ beteiligt haben – den ReferentInnen mit ihren fachlich informativen Beiträgen aber auch den interessierten BesucherInnen des Forums, die mit ihren Fragen für lebhaftere Diskussionen gesorgt haben –, sei an dieser Stelle noch einmal ganz herzlich gedankt.

Handlungsorientierung von Anfang an. DAMAS: Das Deutsche Alphabet mit allen Sinnen

*Rupprecht S. Baur (Essen); Palina Turok (Oberhausen)
unter Mitwirkung von Violetta Griskow (Essen)*

1 Einleitung

Laut dem vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) veröffentlichten Jahresbericht des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl ist die Anzahl von Flüchtlingen in Deutschland im Jahr 2015 deutlich gestiegen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2016: 4). Aktuell kommen die meisten Flüchtlinge aus Syrien, dem Irak, Afghanistan, Eritrea und anderen Ländern der Dritten Welt (vgl. BAMF-Publikationen *Aktuelle Zahlen zu Asyl* 2015; 2016).¹ Viele Flüchtlinge kommen aus den arabischen Ländern und auch in Afghanistan und Iran ist die Schrift arabisch – manche Flüchtlinge haben in ihrer Herkunftssprache auch nicht Lesen und Schreiben gelernt. Daher ist die Nachfrage nach Integrationskursen mit Alphabetisierung deutlich gestiegen. Mündliche und schriftliche Sprachkompetenzen müssen bei der Vermittlung aufeinander bezogen werden, bedingen sich gegenseitig und lassen sich nicht isoliert voneinander entwickeln. „Folglich müssen [die Lerner] Sprache und Schrift gleichzeitig kennen lernen, was ungewöhnlich ist und wofür es noch kaum empirisch erprobte Verfahren gibt.“ (Albert 2015: 191).

¹ Die monatlichen BAMF-Publikationen *Aktuelle Zahlen zu Asyl* finden sich online: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html> (Zugriff: 1.8.2017).

Inspiziert durch die handlungsorientierte und ganzheitliche Einführung des kyrillischen Alphabets (vgl. Baur; Zarudko 2016a; b) haben wir eine entsprechende Methode der Buchstabeneinführung für das deutsche Alphabet ausgearbeitet, die sich an DaZ-Lerner und ihre spezifischen Bedürfnisse richtet. Einen hohen Stellenwert haben beim Lernen emotionale Faktoren, die durch viel Bewegung, Interaktion und Kommunikation zwischen den Lernern von Anfang an in hohem Maße aktiviert werden. Die hier vorgestellte Methode der Buchstabeneinführung heißt daher DAMAS: das *Deutsche Alphabet mit allen Sinnen*.

2 Lernen mit allen Sinnen

Bereits 1934 hebt der russisch-sowjetische Psychologe Wygotski (2002) den engen Zusammenhang zwischen der körperlichen Aktivität und dem kognitiven Lernen bei Kindern hervor. Dass Bewegung auf den Lernprozess auch im erwachsenen Alter positive Einflüsse hat, wurde durch die neurobiologische Hirnforschung bestätigt. Die Pädagogik wurde dadurch zur Suche nach gehirngerechten Lehr- und Lernprozessen angeregt. In diesem Rahmen entwickelten sich seit den 1970er-Jahren sogenannte innovativ-alternative bzw. ganzheitlich orientierte Methoden (vgl. Ortner 1998) des Fremdsprachenlernens, z.B. die Methode Total Physical Response (kurz TPR) nach Asher (1977), die Suggestopädie nach Lozanov (1978) oder die Psychopädie, eine Weiterentwicklung der Suggestopädie, nach Baur (1990), die sich in Untersuchungen als motivierend und effektiv herausstellten. Wenn Bewegung und nonverbale Elemente der natürlichen Face-to-Face-Kommunikation wie etwa Blickkontakt, Körperhaltung und Gestik systematisch eingesetzt werden, führt dies zu einer stärkeren Vernetzung mehrerer Hirnareale bzw. einer besseren Festigung des Inputs im Gedächtnis. Allgemein betrachtet zeichnen sich alternative Methoden durch einen *ganzheitlichen* Lernprozess aus, der die Lerner ‚im Ganzen‘ mit ihren individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen einbezieht. Inwiefern die Aktivierung der Lerner bei der Durchführung des Unterrichts tatsächlich gelingt, bedarf allerdings evaluativer Unterrichtsbeobachtungen, die aufwändig sind und nur selten durchgeführt werden.

2.1 Kognitive Faktoren

Effektives Lernen wird laut Sambanis (2013: 14ff.) von mehreren kognitiven Faktoren wie etwa Intensität, Wiederholung und Vielfalt unterstützt. Bei einer Hirnaktivität werden durch elektrische und chemische Signale bzw. Kommunikation zwischen den Nervenzellen sogenannte Spuren im Gehirn hinterlassen. Je öfter sich die Aktivität wiederholt, desto ausgeprägter werden die einmal gelegten Spuren. Deshalb ist die regelmäßige Wiederholung eine unabdingbare Voraussetzung für das langfristige Behalten von Informationen. Für den Lernerfolg entscheidend ist dabei aber, dass der Input nicht nur durch zahlreiche Wiederholungen, sondern

auch durch eine Verknüpfung mit mehreren Wahrnehmungskanälen – und das bedeutet gleichzeitig mit verschiedenen Hirnarealen – im Gedächtnis gefestigt wird. Dieselben Wörter und Strukturen sollten deshalb bei Wiederholungen mit unterschiedlichen situativen Kontexten und unterschiedlichen Handlungen verbunden werden. Mehrkanalig und multimodal verarbeitete konkrete Lerninhalte werden am besten gespeichert. Denn durch eine Zusammenfügung von über verschiedene Sinnesorgane wahrgenommenen Informationen bilden sich Assoziationen, die das langfristige Wiederabrufen des Gelernten fördern.

Die Speicherung des Inputs ist zwar eine notwendige, aber nicht ausreichende Bedingung für den Transfer des Gelernten in Anwendungssituationen. Das liegt daran, dass die eigentliche Funktion des Gehirns darin besteht, die Bewältigung von praktischen Aufgaben zu ermöglichen (ebd.: 11). Die Einübung des Lernmaterials durch die Annäherung von Lern- und Anwendungssituationen, indem die vielfältigen Elemente der Face-to-Face-Kommunikation eingebracht werden, ist deshalb ein unabdingbarer Bestandteil eines erfolgreichen Fremdsprachenunterrichts.

2.2 Kommunikation

In einem auf interkulturelle Kommunikation ausgerichteten Fremdsprachenunterricht muss das Ziel verfolgt werden, den Wortschatz und die Strukturen der zu erlernenden Fremdsprache in konkreten Lebenssituationen und an die eigenen Bedürfnisse angepasst anwenden zu können. Diese handlungspraktische und kommunikative Orientierung ist dann von Beginn an besonders wichtig, wenn sich die Lerner bereits in dem Land aufhalten, dessen Sprache sie lernen sollen, wie das bei MigrantInnen der Fall ist.

Das 2015 vom BAMF veröffentlichte *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung* orientiert sich an dem handlungsorientierten Ansatz des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (GER). In diesem Sinne wird eine ganzheitliche Alphabetisierung gefordert, die „sich folglich nicht darin erschöpfen [darf], schriftsprachliche Kompetenzen losgelöst von der Lebenssituation in Deutschland zu vermitteln“ (Feldmeier 2010: 34). Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen – und auch die Alphabetisierung – sollte deshalb in Integrationskursen mit der mündlichen Kommunikation eng verbunden sein.

2.3 Bewegung

In Anlehnung an Surkamp (2010: 16) führt Sambanis (2013: 89) mehrere Argumente für das Lernen mit Bewegung auf. Dazu zählen anthropologische, gesundheitserzieherische, motivationale, lerntheoretische und neurophysiologische Gründe. Dieser Unterscheidung entsprechend wird die Bewegung unterschiedlich aufgefasst: als Grundbedürfnis, als Verbesserung des physischen sowie psychi-

schen Zustands, als Abwechslungselement, als Mittel der Informationsverarbeitung oder als Aktivierung mehrerer Hirnbereiche.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts wird der Zusammenhang zwischen der Sprache und Bewegung als offensichtlich angesehen, da die Sprache „von Natur aus“ (ebd.: 90) Bewegung ist. Das heißt, die Kommunikation schließt solche motorischen Tätigkeiten wie Gestik, Mimik, Körperhaltung mit ein. Suggestopädische Ansätze zum Fremdsprachenlehren und -lernen legen den Schwerpunkt auf die Förderung der Bewegung vorwiegend aus neurophysiologischen, lerntheoretischen und motivationalen Gründen, um ganzheitliches, mehrkanaliges Lernen in einem abwechslungsreichen Unterricht zu ermöglichen, das heißt in einem Unterricht mit abwechselnden Phasen der gespannten und entspannten Aufmerksamkeit. Die förderliche Wirkung der Bewegung für den Lernprozess bleibt bei jeder Altersgruppe bestehen (ebd.: 89ff.).

Bewegung begleitet die Kommunikation somit auf eine natürliche Weise:

Es bedeutet *gegen* unsere natürlichen Sprech-, Ausdrucks- und Wahrnehmungsmechanismen zu arbeiten, wenn Gestik und motorische Bewegungsimpulse im Fremdsprachenunterricht ungenutzt bleiben, wie das beim Lernen im Klassenzimmer der Fall ist: Schon die Sitzordnung in den meisten Klassenräumen behindert kommunikatives Verhalten, Bewegung und kooperative Interaktion. (Baur 1990: 31f.; Hervorhebung im Original)

Darüber hinaus zählt der Bewegungsmangel zu den bedeutendsten Risikofaktoren für die Gesundheit. Stundenlanges Sitzen kann zu Haltungsschäden führen, denen durch häufige, regelmäßige Bewegungspausen vorgebeugt werden kann (Schiffler 2012: 47). Gleichzeitig steigt die Gefahr, die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit im Lern- oder Arbeitsprozess zu beeinträchtigen. Dickreiter (1999: 82) hebt in seinem Aufsatz *Die Bewegung und das Gehirn* den signifikanten Einfluss der Bewegung auf das Lernen und die menschliche Entwicklung hervor:

Das Lernen und die Freude am Lernen können durch den wiederholten Einbau von kleinen körperlichen Übungen nachhaltig gefördert werden. [...] Forschungsergebnisse belegen in jüngster Zeit immer mehr die grosse Bedeutung von ausreichender Bewegung für die Hirnentwicklung des Kindes und für die Hirnfunktionen.

Im Aufsatz *Bewegtes Lernen – bewegtes Leben* propagieren Kläy; Joos (1999: 59) die Idee für einen „Bewegten Unterricht“, indem sie sagen: „Durch Bewegung entdeckt der Mensch sich selbst, die Mitmenschen und die Mitwelt. [...] Äussere Bewegung hilft innere Bilder zu malen. Innere Bilder stärken das Gedächtnis“. Die Autoren verweisen also auf das Lernen über den ganzen Körper, was mit der Verknüpfung aller unserer Wahrnehmungssysteme verbunden wird. Das heißt, der Wissenserwerb basiert nicht auf rein kognitiv-analytischen Mechanismen im Gehirn, sondern auch auf körperlichen und emotionalen Prozessen und Zuständen,

die in verschiedenen Gehirnarealen repräsentiert sind, wobei auch die funktionale Trennung der beiden Gehirnhälften eine Rolle spielt. Während solche Funktionen wie Sprachmotorik und -analyse sowie Kompetenzen zur Struktur und zum Wortschatz der Sprache in die linke Gehirnhälfte verlagert sind, ist die rechte Hemisphäre z.B. für Gesichts- und Stimmerkennung, Sprechintonation und Expressivität, das Erkennen von Bildern, Formen, Gestik und Mimik etc. verantwortlich – Elemente, die konstitutive Komponenten der Kommunikation sind. Wenn man also natürliche Spracherwerbsmechanismen im Fremdsprachenunterricht nutzen möchte, sollte man sich bewusst machen, dass eine Sprache im Zusammenspiel der beiden Gehirnhälften erworben wird. Sowohl rezeptive als auch produktive Sprachfertigkeiten entwickeln sich erfolgreich in sozialer Interaktion. „Dieser Erwerbsmechanismus für Sprache [...] beruht auf neuronal verankerten Grundstrukturen, die als universell anthropogen angesehen werden können“ (Baur 1990: 17). Daher haben Elemente der *natürlichen*, zwischenmenschlichen Kommunikation, zu der viele mit Bewegung verbundene nonverbale und paralinguistische Komponenten gehören, positive Effekte auf das Lernen nicht nur bei Kindern und Jugendlichen, sondern ebenso im Erwachsenenalter.

Baur (ebd.: 32f.) nennt für das Lernen mit Bewegung u.a. folgende lernfördernde Funktionen: eine motorische, die Sprachproduktion unterstützende Funktion, eine psychophysiologisch aktivierende Funktion, eine motorisch-kommunikative Funktion, eine sozialintegrative Funktion, mehrere gedächtnisunterstützende Funktionen und eine Angst abbauende, Stress reduzierende Funktion. Den Hemmungen und Stress abbauenden Effekt betont auch Calenge (1997: 12):

Die Abwechslung zwischen Sitzen, Aufstehen, Gehen usw., der Platzwechsel, das gemeinsame Sprechen im Chor, das Mimen, die vorsichtigen Körperberührungen mit den Händen tragen zu einer lockeren, ungezwungenen Atmosphäre im Unterricht bei. In jedem von uns wohnt ein Kind, das sich gerne bewegt. (zitiert nach Schiffler 2012: 47)

Hinsichtlich der „Körperberührungen“ ist zu bemerken, dass angesichts der kulturellen Heterogenität der Lerner im DaZ-Unterricht z.T. auf Elemente mit Körperberührungen verzichtet werden sollte; vor allem beim gemeinsamen Lernen von Frauen und Männern. Entsprechende Übungen können durch andere, eine gewisse Distanz wahrende Körperbewegungen ersetzt werden (siehe unten).

2.4 Emotionale Faktoren

Stressabbauende Faktoren wie etwa Bewegung und Schaffung einer angenehmen Lernatmosphäre sind zu beachten, weil Emotionen für den Lernprozess eine nicht weniger wichtige Rolle als kognitive Prozesse spielen. In Studien mit bildgebenden Verfahren (der funktionellen Magnetresonanztomografie) zur Untersuchung der Auswirkung von Emotionen auf die Gedächtnisleistung konnte belegt werden, dass negative Emotionen im Gegensatz zu den positiven das Behalten von Voka-

beln erschweren (Sambanis 2013: 27ff.). In Begleitung von negativen Emotionen ist eine kurzfristige Speicherung zwar möglich, doch das Wiederabrufen nach einer längeren Zeit bzw. die Anwendung des Gelernten ist weniger erfolgreich. In Anlehnung an Spitzer (2003: 161) weist Sambanis auf die Beobachtung hin, dass von negativen Emotionen begleitete Lerninhalte im Gehirn „isoliert abgespeichert“ werden, das heißt, sie werden nicht in so einer starken Ausprägung mit anderen Hirnregionen vernetzt, wie Inhalte, die in Kombination mit Freude und Spaß assoziiert sind (Sambanis 2013: 29f.).

2.5 Visualisierung und Entspannung

Nicht nur die körperliche Aktivität kann den Lernprozess bzw. die Behaltensleistung fördern. Man kann unterschiedliche Visualisierungstechniken anwenden, um sich komplexe Zusammenhänge zu merken. Schiffler beschreibt unterschiedliche Visualisierungsformen wie Brainstorming, Mind-Maps, Word Icons, visuelle Signale etc. (Schiffler 2012: 74ff.).

Zur Steigerung der Behaltensleistung können darüber hinaus Entspannungsübungen eingesetzt werden. Diese haben einen doppelten Effekt. Einerseits können Lernblockaden, die durch Angst, Stress oder andere negative Emotionen entstanden sind, abgebaut werden und eine bessere Vernetzung der Lerninhalte im Gehirn ermöglichen, andererseits können die Lerner durch Entspannungsübungen in einen sogenannten „Flow-Zustand“ versetzt werden (Murphy 1997: 176, Csikszentmihályi 2010), in dem Bewegungsabläufe in einem Zustand der Entspannung mental visualisiert und so oft wiederholt werden, „dass sie dann auch in der Wirklichkeit in einem entspannten Zustand sozusagen automatisch ablaufen“ (Schiffler 2012: 105).

Durch eine gemeinsame Entspannung der Lerngruppe können lernblockierende Gefühle wie Unsicherheit und Versagensängste reduziert werden.² Neben der Förderung von positiven Emotionen hat die Entspannung beim Lernen eine weitere wichtige Wirkung. Sie kann einen Wechsel zwischen gespannter und entspannter Aufmerksamkeit, das heißt Zustandsveränderungen bei Lernern hervorrufen, durch welche Wahrnehmungen erweitert werden.³

3 KAMAS – das Kyрилliche Alphabet mit allen Sinnen

Im theoretischen Beitrag *Lernen durch Bewegung* im Magazin *Praxis: Fremdsprachenunterricht* fassen Baur et al. (2016a) die grundlegenden Prinzipien des Lernens mit allen Sinnen zusammen und verweisen auf ihren Praxisbeitrag *KAMAS: Das*

² Zu einzelnen Formen der Entspannung sowie zu Übungsbeispielen siehe Schiffler (2012: 108ff.).

³ Dieses Phänomen wird auch als „Hawthorne-Effekt“ bezeichnet. Zur näheren Beschreibung dieses Effekts siehe Schiffler (2012: 23ff.).

kyrillische Alphabet mit allen Sinnen, der die Umsetzung von aufgeführten Prinzipien für die Einführung in das kyrillische bzw. russische Alphabet vorstellt. Die KAMAS-Methode wurde auf der Grundlage mehrerer Erprobungen mit unterschiedlichen Lernergruppen entwickelt und dient zur Vermittlung des russischen Alphabets im Rahmen „eines ganzheitlichen kommunikativ orientierten Sprachlernprozesses“ (Baur et al. 2016b: 10). Das Lernziel besteht im Erlernen der großen Druckbuchstaben und in der gleichzeitigen Förderung von kommunikativen Interaktionen in der russischen Sprache. Die Methode richtet sich an Teilnehmer (TN), die Russisch als Fremdsprache lernen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Landessprache Deutsch als gemeinsame Unterrichtssprache allen Lernern bekannt ist. Dies stellt einen großen Vorteil dar, der beispielsweise in einem DaZ-Anfangsunterricht in der Regel nicht gegeben ist. Eine gemeinsame Sprache ermöglicht es, eingeführte fremdsprachliche Einheiten direkt in die Muttersprache der Lerner zu übersetzen und sich zeitaufwändige Erklärungen der Aufgabenstellungen zu sparen. Es wurde eine spezielle Anlauttabelle⁴ erstellt, die alle russischen Buchstaben zusammen mit den dazugehörigen Anlautwörtern und -bildern präsentiert. Als Anlautwörter dienen größtenteils Nomen, zudem werden andere Wortarten verwendet wie etwa Personalpronomen, die Zeigepartikel *BOT*, das Adverb *XOPOIIIIO* u.a. Außerdem verweisen Baur et al. auf die Möglichkeit, je nach Situation und Wünschen der Lerner weitere russische Wörter einsetzen zu können. Denn so können die Übungen im Sinne der kommunikativen Erweiterung und der Teilnehmerorientierung variiert werden. Dementsprechend empfehlen die Autoren, die Buchstaben nicht in alphabetischer Reihenfolge einzuführen (ebd.).

Das Besondere an der KAMAS-Methode ist ein „multimodaler Input“ (ebd.: 11), der auf eine visuell-grafische, verbale und nonverbale Weise präsentiert wird. Baur et al. beschreiben vier Phasen der Buchstabenvermittlung: Motivationsphase, Reproduktionsphase, Lese- und Fantasiephase mit Entspannung. Für die Reproduktionsphase werden zwei Übungskomplexe und ein Reproduktionsspiel „Irrnhaus“ vorgestellt. Dabei handelt es sich um ein fantasiebasiertes Spiel: Jeder Lerner bekommt ein Kärtchen mit einem Buchstaben bzw. Anlautbild und stellt sich vor, das abgebildete Objekt zu sein. Alle TN bewegen sich im Raum und stellen sich mit sprachbegleitenden Bewegungen als bestimmte Personen, Objekte oder Tiere einander vor. Solche Reproduktionsübungen „schaffen eine belustigende Atmosphäre“ (ebd.) und ermöglichen Interaktionen, die von Minidialogen begleitet werden. Aus diesen grundlegenden Prinzipien der KAMAS-Methode wurden die im Folgenden vorgestellten Ideen für die Alphabetisierung von DaZ-Lernern entwickelt. So entstand die DAMAS-Methode (das Deutsche Alphabet mit allen Sinnen), die allerdings Besonderheiten im Hinblick auf die Zielgruppe und die damit verbundene Spezifik der Unterrichtsphasen aufweist.

⁴ Die vollständige Anlauttabelle der KAMAS-Methode findet sich bei Baur et al. (2016b: 10).

Bevor wir einige konkrete Beispiele für die praktische Umsetzung der DAMAS-Methode vorstellen, gehen wir zunächst auf die der Methode zugrundeliegenden Prinzipien ein und beschreiben die Zielgruppe in Bezug auf die Merkmale Muttersprache, mündliche Kompetenzen im Deutschen, Grundbildung und kulturbedingte Unterschiede.

4 DAMAS

4.1 Grundprinzipien und Ziele

Auf eine ähnliche Weise wie in der KAMAS-Methode wird auch das deutsche Alphabet für die DaZ-Lerner im Rahmen eines ganzheitlichen Ansatzes vermittelt. Die Ganzheitlichkeit der DAMAS-Methode bezieht sich dabei einerseits auf die Inhalte des Unterrichts, nämlich die gleichzeitige Förderung schriftsprachlicher und mündlicher Sprachkompetenzen, also Buchstaben, Wörter, Aussprache, Sätze, Grammatik usw. im Kontext der praxisbezogenen Themen. Andererseits beruht die DAMAS-Methode auf Elementen des ganzheitlichen Lernens im Sinne des oben beschriebenen gehirngerechten Lernens. Besonders wichtig ist es, dass die Methode den Lernern die Möglichkeit gibt, körperlich aktiv zu werden, denn wenn die Lerner in Integrationskursen stundenlang sitzen, ist das sehr ermüdend. Die spielerisch-kreative und kommunikative Form des Lernens fördert interaktive, soziale Kompetenzen und weckt bei Lernern Interesse am Lernmaterial und das Bedürfnis, an Interaktionen aktiv teilzunehmen. Mit den oben angegebenen Elementen der natürlichen Face-to-Face-Kommunikation lässt sich der Lernprozess lebendig und abwechslungsreich gestalten.

Trotz der kritischen Bemerkung von Ortner (2003: 237), dass es alternativen Methoden an Lernerzentrierung fehlt, bietet die DAMAS-Methode Raum für offene Lernformen. Das bedeutet, die vorgegebenen Inhalte der Anlauttabelle und Interaktionen stellen eine Grundlage dar, auf der weitere interaktiv-kommunikative Übungen aufbauen. Die Ideen und Vorschläge der Lerner können in das spätere Unterrichtsgeschehen integriert werden. Außerdem können die Lerner dazu bewegt werden, nach dem Muster der gegebenen Anlautbilder auch eigene, individuelle bildliche Darstellungen der im weiteren Kursverlauf eingeführten Inhalte zu erstellen. So können verschiedene Visualisierungsformen für Wörter oder auch Grammatikregeln ‚erfunden‘ werden. Abgesehen von dem offenen Prinzip, das der DAMAS-Methode zugrunde liegt, werden alle Lerntypen angesprochen, da die verschiedenen Wahrnehmungskanäle systematisch aktiviert werden.

Das Ziel der DAMAS-Methode besteht hier zunächst ausschließlich in der Vermittlung von großen Druckbuchstaben, weil erstens die Druckschrift heutzutage häufiger benutzt wird als die Schreibschrift und zweitens, weil eine gleichzeitige Einführung von kleinen Buchstaben die Lerner überfordern könnte. Es werden 26 Grundbuchstaben, drei Umlaute (Ä, Ö, Ü) und drei Diphthonge (AU, EI, EU)

eingeführt. Alle Anlautwörter sind Nomen mit Ausnahme des Interrogativpronomens *WO* und der Abkürzungen *XS* und *XL*. Die Substantive werden von Anfang an mit dem entsprechenden bestimmten Artikel eingeführt, z.B. *die AMPEL*, *der BUS*, *der CENT* usw. In manchen reproduktiven Übungen kann der bestimmte Artikel ausgelassen oder zu einer grammatisch korrekten Form wie folgt geändert werden:

*Wo fährt **der** Bus? – Hier./Dort.*

*Fährt hier **ein** Bus? – Ja./Nein. Dort fährt **ein** Bus.*

*Wo ist **die** Nummer 9? – Hier ist **die** Nummer 9.*

Erweiterung:

Wo ist das Zimmer Nummer 9? – Hier./Dort.

Usw.

Im Sinne eines teilnehmerorientierten Unterrichts kann man, wie bereits erwähnt, neue Wörter und sprachliche Formen einführen und somit bereits gelernte Minidialoge variieren und erweitern.

Die präsentierten Anlautbilder wurden bereits in einem Alpha-Einstiegskurs für Asylbewerber eingesetzt. Hier hat sich die Umsetzung der Anlautwörter als sehr positiv erwiesen. Die Lerner konnten sich Monate später nach der ersten Einführung an die Anlautwörter erinnern und diese im weiteren Kursverlauf als „Eselsbrücken“ benutzen, z.B. zur Unterscheidung der Vokalbuchstaben *U* und *O*, in den Wörtern *U-BAHN*, *OMA/OPA*, *WO* und *MUSIK*, weil es im Arabischen den Laut [o:] nicht gibt und er mit [u:] gleichgesetzt wird.

4.2 Besonderheiten der Zielgruppe

Bei der Methodenentwicklung war eine Reihe von Besonderheiten der Zielgruppe zu berücksichtigen.

Erstsprachen der Lerner

Die große erstsprachliche Heterogenität hat zur Folge, dass der Unterricht entsprechend den BAMF-Vorschriften auf Deutsch durchgeführt wird. Es ist jedoch wichtig, dass die Lerner beim Deutschlernen auf ihre Muttersprachen zugreifen können, beispielsweise zur Eindeutigkeit und Klärung der richtigen Bedeutung von fremdsprachlichen Inhalten. Um dies zu ermöglichen, kann man verschiedene Optionen in Erwägung ziehen.

Erstens ist es in diesem Zusammenhang zu empfehlen, die TN nach ihren Muttersprachen bzw. Alphabetisierungssprachen in Gruppen einzuteilen. Somit kann man einen Kurs mit Lernern bilden, deren Erstsprachen bzw. Alphabete sich von der lateinischen Schrift stark unterscheiden, z.B. das Arabische, Kurdische, Persische, Dari und Paschto. Zur zweiten Gruppe könnten TN gehören mit den Alphabetisierungssprachen Russisch, Ukrainisch, Bulgarisch, Türkisch, Mazedo-

nisch, Griechisch usw., deren Schriftsysteme Ähnlichkeiten mit der deutschen Schrift aufweisen.

Eine solche Einteilung würde zur sprachlichen Homogenität der Gruppen beitragen. Damit der Lehrer einen Rückgriff auf die Erstsprachen der Lerner im Sinne eines kontrastiven Ansatzes, Förderung der Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit ermöglichen kann, sind zumindest Grundkenntnisse mancher Herkunftssprachen von Vorteil. Zweitens können zweisprachige Lernhilfen wie Glossare genutzt werden. Drittens sollte die Möglichkeit nicht außer Acht gelassen werden, Personen aus den Herkunftsländern mit fortgeschrittenen Kenntnissen des Deutschen im Rahmen einer ehrenamtlichen Tätigkeit oder der Arbeitsgelegenheit (AGH) zu beschäftigen und ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Auf diese Weise können sozusagen Assistenten oder helfende Ansprechpartner der Lerner als Dolmetscher agieren und die gegenseitige Verständigung zwischen den TN und der Lehrkraft erleichtern.

Geringe mündliche Sprachkompetenzen im Deutschen

Der Anteil der Kursteilnehmer (TN) mit Deutschkenntnissen unter dem A1-Niveau in Alphabetisierungskursen betrug nach der Studie von Rother ca. 60 % (Rother 2010: 31, zitiert nach Schramm; Roll 2010: 7). Aus eigener Beobachtung und Einschätzung der Integrationskurse schließen wir, dass diese Zahl sich, wenn nicht verschlechtert, so zumindest nicht verbessert hat. Die meisten Lerner weisen am Anfang eines Alpha-Kurses mündliche Deutschkompetenzen unter dem Niveau A1 auf.

Folglich wurden bei der Entwicklung der DAMAS-Methode Anlautbilder und Lexeme für die Buchstaben ausgewählt, deren Einführung keiner besonderen Kontexterklärung bzw. Entwicklung von Fantasie bedarf. Im Gegensatz zur oben beschriebenen KAMAS-Methode, in der auf Fantasie basierende Übungen (wie etwa das Spiel „Irrenhaus“) möglich sind, werden in der DAMAS-Methode vorwiegend realitätsnahe Wörter, Wortbilder und „Sichtwortschatz“ (Feldmeier 2010: 68) und interaktive Übungen verwendet, die in Alltagskontexten vorkommen und in praxisorientierte Kommunikationssituationen eingebettet werden können.

Grundbildung

Im Sinne eines binnendifferenzierenden Unterrichts sollte das Grundbildungsniveau in der Muttersprache der TN idealerweise bereits vor dem Kursbeginn festgestellt werden, damit eine angemessene Kurszuordnung erfolgen kann. Denn Zweitschriftler können sich in der Regel fremdsprachliche Kompetenzen bzw. eine neue Schrift viel schneller aneignen als Lerner ohne oder mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen in der Erstsprache. In der Praxis lernen primäre Analphabeten und Zweitschriftler jedoch oft zusammen in einem Kurs. Um die Lerner mit unterschiedlichen Bildungsniveaus und Kompetenzen in das Unter-

richtsgeschehen einzubeziehen, lassen sich interaktive Übungsformen gut einsetzen, in denen die TN gemeinsam in eine direkte Face-to-Face-Kommunikation eintreten können.

Wie wir bereits beschrieben haben, wurde bei der Entwicklung der DAMAS-Methode darauf geachtet, dass in der Reproduktionsphase Übungen verwendet werden, die auf Interaktion und Elementen der natürlichen Kommunikation (Bewegungen, Gestik und Mimik) beruhen. TN mit unterschiedlichen Arten von Analfabetismus können auf diese Weise von Anfang an in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden. Sowohl leistungsstärkere als auch schwächere Lerner werden zur aktiven Teilnahme angeregt und interagieren gemeinsam.

Kulturspezifische Besonderheiten

In einem Integrationskurs befinden sich häufig Lerner, die von sehr unterschiedlichen Lerngewohnheiten geprägt sind. Die Mehrheit der TN sind flexible Unterrichtsformen nicht gewohnt, wie z.B. Gruppen-, Partner- oder Projektarbeit, kommunikativ-interaktive Übungsformen mit dem Einsatz mehrerer Sinne, Pro-Contra-Diskussionen usw. Dies sollte nicht dazu führen Lernformen, die den TN noch unbekannt sind, zu vermeiden. Ganz im Gegenteil: Je weniger Lernstrategien die Lerner kennen, umso wichtiger ist es, neue Methoden und Strategien im Unterricht einzuführen. Auf die Erweiterung des Strategienspektrums gehen Bedell; Oxford (1996: 60) ein:

Strategy instruction can help students see the value in “new” language learning strategies that are not necessarily within the limits of their cultural norms. Moreover, strategy instruction can encourage students to try such strategies for themselves.

Den TN sollte deshalb die DAMAS-Methode als für sie neue Lernform erklärt werden und die Lerner sollten über die positiven Lerneffekte des methodischen Zugangs aufgeklärt werden. Erst nach einer ausführlichen Einführung in die Methode und Klärung von möglichen Fragen der Lerner sollte der Unterricht beginnen. Auch hierzu bedarf es unbedingt der Übersetzung in die Muttersprachen der TN.

Bei der Verwendung von gestischen Elementen müssen kulturspezifische Besonderheiten beachtet werden, da eine Geste in zwei verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen haben kann. Das Wissen über solche Gesten und deren Bedeutungen ist deshalb sowohl für den Lehrer als auch für die Lerner wichtig. Zur Entwicklung interkultureller Sensibilität im Unterricht sollten solche Fragen thematisiert werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Bilder und Gesten der DAMAS-Methode so ausgewählt, dass in einem Unterricht mit Vertretern mehrerer Kulturkreise die Gefahr interkultureller Interferenzen möglichst reduziert wird. Neben der Gestik sind kulturbedingte Unterschiede auch in Bezug auf die interpersonale Distanz oder Körperkontakt zu beachten. Da das gemeinsame Lernen

von Frauen und Männern für manche Kulturkreise ungewohnt ist, muss im Unterricht zwischen Männern und Frauen eine größere Distanz eingehalten werden als im deutschsprachigen Raum, auch körperliche Berührungen sind möglichst zu vermeiden. Auf diesen Umstand müssen die Lehrer bei der Darstellung einiger Buchstaben, die von zwei Personen gemeinsam gebildet werden, besonders achten (vgl. die Darstellung des Buchstabens *H*). In den Reproduktions- und Aktivierungsphasen können körperliche Darstellungen sozusagen ‚reduziert‘ werden, das bedeutet, dass interaktive Handlungen z.T. nur angedeutet und ohne Handberührung ausgeführt werden, sodass zwischen den TN eine bestimmte Distanz gewahrt bleibt, ohne dass auf die ikonisch-darstellenden Handlungen verzichtet werden muss.

4.3 Einführung und Reproduktion

Das Ziel der Einführungsphase ist es, das Interesse der Lerner an dem präsentierten Material zu wecken. Dies kann durch eine dynamische, lebendige Einführung erzielt werden. Während die Lerner in der Einführungsphase eine rezeptive Rolle einnehmen, zielt die Reproduktionsphase auf die Selbstaktivierung der Lerner ab, durch die „neben verbalen und visuellen auch kinesische und haptische Wahrnehmungen gespeichert [werden]“ (Baur 1990: 96). Damit mehrere Wahrnehmungskanäle der Lerner bereits am Anfang des Unterrichts aktiviert werden, ist es sinnvoll, die Einführungsphase mit der Reproduktionsphase zu verknüpfen. Außerdem werden durch eine mehrere Sinne aktivierende Einführung die unterschiedlichen Lerntypen grundsätzlich berücksichtigt und in das Unterrichtsgeschehen einbezogen.

Die einzelnen Buchstaben mit den entsprechenden Wortbildern und Anlautwörtern sind nicht nach einer alphabetischen Sortierung einzuführen. Der Vorgang kann bei der praktischen Umsetzung je nach Kontext variieren. Die Präsentation der Buchstaben verläuft folgendermaßen:

- (1) Der Lehrer zeigt ein Wortbild, z.B. am Projektor.
- (2) Dann nennt der Lehrer den Buchstabennamen und das Anlautwort. Sprachbegleitend führt er eine körperliche Bewegung bzw. Geste aus. So wird zwischen dem Buchstaben, dem Bild, dem Wort und der Bewegung eine assoziative Verknüpfung hergestellt.
- (3) Nach der ersten Einführung wird das Anlautwort in die Muttersprache der Lerner übersetzt. Die Wortbilder sollen das Erschließen der Wortbedeutung unterstützen.
- (4) Die phonetische Form sowie das Handlungsmodell soll der Lehrer deutlich und mindestens dreimal wiederholen, damit sich die Wortbedeutung und die Aussprache einprägen.

Anschließend an die Einführung eines oder mehrerer Buchstaben werden Interaktionen durchgeführt. Es müssen nicht alle Buchstaben mit Anlautwörtern und Be-

wegungen eingeführt werden, bevor man mit der Reproduktion beginnt. Bestimmte Buchstaben und Wörter können unmittelbar nach der Einführung in Minidialogen geübt werden.

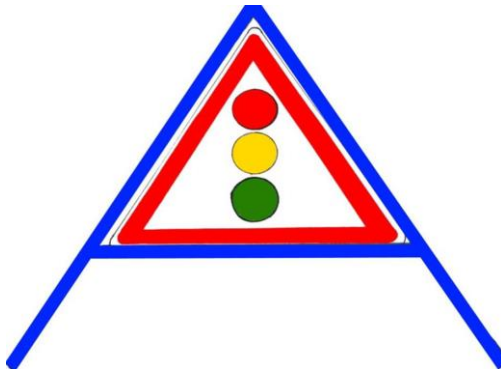
In der Reproduktionsphase stehen die TN im Kreis, sodass sie sich im Raum frei bewegen können. Die Phase enthält folgende Schritte:

- (1) Die eingeführte phonetische Form und Bewegung zu einem Buchstaben bzw. Wort wird vom Lehrer noch einmal vorgegeben.
- (2) Die Lerner imitieren den verbalen und nonverbalen Input mindestens dreimal.
- (3) Gegebenenfalls kann man den Input zusätzlich in Minidialogen wiederholen, indem man beispielsweise zwei Gruppen bildet, die sich gegenüberstehen und mit Unterstützung des Lehrers im Chor Frage-Antwort-Sequenzen einüben.

Die folgenden Beschreibungen stellen Beispiele für die Einführung der Buchstaben *A*, *B*, *H*, *S*, *U*, *W* und damit verbundene reproduktive Übungen dar.

4.4 Beispiele für die Einführung der Buchstaben *A*, *B*, *H*, *S*, *U*, *W*

A – die *AMPEL*



DIE **A**MPEL

Abb. 1: Die Ampel.

Beide Arme werden vor dem Körper von oben nach unten parallel geführt, die Handflächen sind dabei einander zugewandt. Zugleich spricht der Lehrer *DIE AMPEL* aus. Anschließend bildet man mit beiden Händen – mit beiden Daumen und Zeigefingern – einen Kreis. Von oben nach unten zeigt man drei solche Kreise, die drei Lichter der Ampel markieren. Synchron mit jeder Bildung des Ampellichts spricht man die Namen der dazu gehörigen Farben aus: *rot, gelb, grün*.

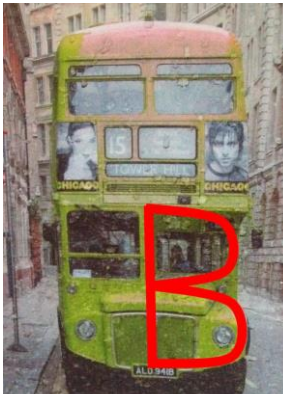
Interaktion: Bereits am Anfang der Alphabetisierung kann man sehr einfache, kurze syntaktische Strukturen einführen, z.B. Konstruktionen mit finiten Formen des Verbs *sein*. Dies ermöglicht in weiteren Aktivierungsübungen erste Äußerungen auf kommunikativ-interaktive Weise zu erwerben und zu festigen. In der Übung für den Buchstaben *A* kann der Lehrer folgende drei Äußerungen nacheinander einführen:

- (1) *Achtung! Die Ampel ist rot.*
- (2) *Achtung! Die Ampel ist gelb.*
- (3) *Achtung! Die Ampel ist grün.*

Beim ersten Satz zeigt man einen roten Kreis (z.B. aus Papier ausgeschnitten), beim zweiten einen gelben Kreis und beim dritten einen grünen. Das Wort *Achtung* wird von einer warnenden Geste begleitet: man erhebt den Zeigefinger. Den Sätzen (1) bis (3) wird jeweils eine Handlung zugeordnet: bei Grün gehen alle TN mit normaler Geschwindigkeit im Raum, bei Gelb müssen alle schneller laufen, bei Rot bleibt man stehen. Dabei soll der Lehrer alle Handlungen langsam demonstrieren, sodass die Verknüpfung von Farben mit den Handlungen verständlich wird.

In weiteren Übungen können die Lerner einen Kreis bilden, in dessen Mitte rote, gelbe und grüne Kärtchen mit der farbigen Seite nach unten liegen. Ein TN geht in die Kreismitte, zieht eine Karte und formuliert je nach Farbe einen entsprechenden Satz aus den Beispielen (1) bis (3). Die anderen Lerner sollen die Äußerung wiederholen und darauf mit einer Handlung reagieren: ruhig gehen, laufen oder stehen bleiben.

B – der BUS



DER **B**US

Abb. 2: Der Bus.

Man streckt die Arme nach vorne und hält ein imaginäres Lenkrad, das man abwechselnd nach links und nach rechts dreht.

Interaktion: Das Lexem *BUS* kann in folgende Sätze eingebettet werden:

- (4) *Der Bus fährt langsam.* – Man bewegt sich langsam im Raum.
- (5) *Der Bus fährt schnell.* – Man bewegt sich schnell im Raum.

In einer schnell lernenden Gruppe kann man an dieser Stelle die dritte Form Singular der Verben (*los*)*fahren*, *halten* und die Adverbien *nach rechts*, *nach links* in folgenden Konstruktionen mit entsprechenden Handlungen üben:

- (6) *Der Bus fährt los/langsam/schnell/nach rechts/nach links.*
- (7) *Der Bus hält.*

Die Adverbien *rechts* und *links* können beim späteren Erlernen der kleinen Buchstaben in den Anlautbildern zu *r* und *l* verwendet werden. Gegebenenfalls ist es möglich, Sätze aus den vorangegangenen Übungen zu nutzen und somit längere Äußerungen zu produzieren wie in den Beispielen (8) und (9):

- (8) *Die Ampel ist grün. Der Bus fährt los.*
- (9) *Die Ampel ist rot. Der Bus hält.*

S – die *S*-BAHN

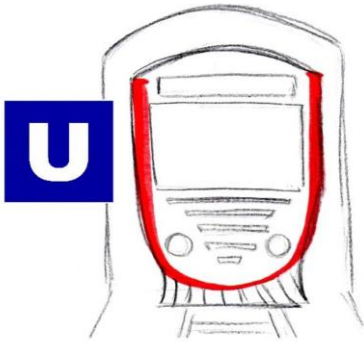


DIE **S**-BAHN

Abb. 3: Die S-Bahn.

Man bewegt die Hand wellenartig von oben nach unten und zeichnet ein *S* in die Luft. Der frikative Konsonant wird dabei lang gehalten.

U – die U-BAHN



DIE U-BAHN

Abb. 4: Die U-Bahn.

Es wird ein *U* in die Luft gezeichnet, indem man die Arme von oben nach unten führt und dabei leicht in die Kniebeuge geht. Unten werden die Arme zusammengeführt. Mit der nach unten gerichteten Bewegung wird assoziiert, dass die U-Bahn unter der Erde fährt. Die Betonung liegt auf dem ersten, langen Vokal [u:].

Interaktion: Zur Einprägung der Buchstaben *S* und *U* können Übungsbeispiele wie in (4) bis (9) verwendet werden. Um den wesentlichen Unterschied zwischen einer S-Bahn und einer U-Bahn zu betonen, kann man die adverbialen Bestimmungen *oben*, *unten* einführen, die bei der Vermittlung der kleinen Buchstaben benutzt werden können.

- (10) *Die S-Bahn ist/fährt oben.* – Man zeichnet ein *S* in die Luft und streckt die Arme nach oben.
- (11) *Die U-Bahn ist/fährt unten.* – Nach der *U*-Markierung geht man mit dem Wort *unten* in eine leichte Kniebeuge.

W – WO



WO (IST)?

Abb. 5: Wo (ist)?

Mit einer fragenden Geste bzw. Geste der Verwirrung zuckt man leicht mit den Schultern und fragt *WO*. Die Unterarme zeigen nach oben. Die Körperhaltung stellt die Form des *W* dar und bezieht sich auf die Phrase *Wo ist [...]*. Der Akzent fällt auf den langen Vokal [o:]. Mit den eingeführten Substantiven und neuen Adverbien *hier* und *dort* lassen sich folgende Fragen bilden:

- (12) A: *Wo ist der Bus/die U-Bahn/die S-Bahn/die Ampel?*
 B: *Hier.* (einfache Form) Oder: *Der Bus ist hier.* (Für schneller Lernende).

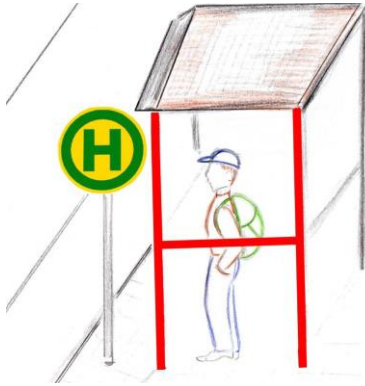
Bei dieser Übung wird das Adverb *hier* vermittelt, das für weitere Interaktionen und später für die Einführung des kleinen *h* benutzt wird.

Zur semantischen Verdeutlichung der Adverbien *hier* und *dort* lassen sich Übungen in Gruppen durchführen.

Z.B. bilden die TN mehrere Gruppen, die in verschiedenen Ecken im Raum stehen. Jede Gruppe bekommt ein Wortbild, z.B. bekommt Gruppe 1 das Wort *BUS*, Gruppe 2 *U-BAHN* und Gruppe 3 *S-BAHN*. Die Lerner führen folgenden Dialog aus:

- (13) Gruppe 1: *Wo ist die U-Bahn?*
 Gruppe 2: *Die U-Bahn ist hier.* (Die Gruppe zeigt auf den Ort, wo sie steht).
 Gruppe 3: *Die U-Bahn ist dort.* (Die Gruppe zeigt auf Gruppe 2).
 usw.

H – die HALTESTELLE



DIE HALTESTELLE

Abb. 6: Die Haltestelle.

Zwei TN stellen sich einander gegenüber, strecken die Arme leicht nach vorne und halten ihre Hände den Händen des Partners entgegen. Die Bewegung ähnelt einer *Stop!* bzw. *Halt!* signalisierenden Geste. So bilden zwei Personen das große H. (In entsprechend kulturell geprägten Gruppen sollte zwischen Frauen und Männern auf das Einhalten der Distanz geachtet werden.)

Interaktion: Man geht im Kreis, als ob man eine S-Bahn, eine U-Bahn oder einen Bus fahren würde. Der Lehrer oder einer der TN sagt einen der gelernten Ausdrücke (z.B. *Die S-Bahn fährt los/ schnell/ langsam*) und gibt somit eine Anweisung, sich im Kreis zu bewegen, schnell oder langsam zu gehen. Die Anderen wiederholen den deutschsprachigen Ausdruck und führen entsprechende Aktivitäten aus. Wenn das Wort *Haltestelle* fällt, sollen die TN ihre Körperhaltung in der Darstellung eines H ‚einfrieren‘.

Alternativ kann man – basierend auf den eingeführten Körperhandlungen – auch andere Spiele einsetzen. Es ist beispielsweise möglich, eine dem Spiel *Reise nach Jerusalem* ähnliche Übung zu kreieren. Eine Person stellt sich in die Mitte eines Kreises und leitet das Spiel, das nach dem oben beschriebenen Ablaufmuster verläuft. Sobald der Spielleiter das Wort *Haltestelle* sagt, muss sich jeder Lerner einen Partner suchen, mit dem er ein H bildet. Wer keinen Partner findet, geht in die Kreismitte und übernimmt die Spielleitung. Je nach Situation kann der Lehrer am Spiel teilnehmen oder nicht teilnehmen, um eine ungerade Spieleranzahl zu erhalten. Für erweiterte Übungen sind Dialoge wie in den Beispielen (12) und (14) möglich:

(14) A: *Wo sind Sie?/Wo bist du?*

B: *Ich bin an der Haltestelle/ Bushaltestelle/ S-Bahn-Haltestelle.*

Das Substantiv *Haltestelle* bildet mit dem Adjektiv *nächste* eine häufig vorkommende Kollokation, die man bei Bus- oder Bahnfahrten regelmäßig hört. Daher kann man bei der späteren Vermittlung des kleinen *n* das Adjektiv *nächste* verwenden.

4.5 Unterschiede zu den im Gebrauch befindlichen Anlauttabellen und -bildern

Anlauttabellen wie etwa nach Reichen (1988) haben sich als das zentrale Hilfsmittel der Anlautmethode bei der Einführung des Alphabets in der Grundschule etabliert. Sie enthalten die Buchstaben des Alphabets mit entsprechenden Bildern und bewirken eine multimodale Verarbeitung, indem der Laut und seine motorische Artikulation mit dem gegenständlichen Bild und dem Buchstabenbild verknüpft werden.

Die Alphabetisierungsarbeit mit eingeführten Anlauttabellen bzw. Anlautbildern ist im DaZ-Kontext nicht unproblematisch. Erstens sind die Bilder so zu präsentieren, dass die Lerner in der Abbildung das gemeinte Anlautwort eindeutig erkennen können. Zweitens wird die Kenntnis der verwendeten Anlautwörter vorausgesetzt. Deshalb gibt es in der Literatur verschiedene Alternativen für die im Gebrauch befindlichen Anlauttabellen, z.B. die Verwendung von Internationalismen oder die Erstellung von individuellen Anlauttabellen im Sinne einer Teilnehmerorientierung (Feldmeier 2010: 58). Die DAMAS-Methode umgeht das Problem der unbekannteren Anlautwörter, indem sie einerseits solche Wörter wie *Ampel*, *Bus*, *Cent*, *Dose*, *Ebene* usw. verwendet, die für die Lerner größtenteils bereits bekannte Gegenstände bzw. Konzepte bezeichnen und einen alltagsbezogenen Wortschatz darstellen. Andererseits zielt die Methode auf die Einführung, aktive Einübung und lebenspraktisch bezogene Anwendung von sprachlichen Äußerungen mit diesen Lexemen ab. Dies wird durch den Einsatz von interaktiv-kommunikativen Übungen bzw. Minidialogen im Rahmen des ganzheitlichen Lernens mit allen Sinnen ermöglicht. Die untenstehende Tab. 1 erfasst die wichtigsten Unterschiede zwischen den im Gebrauch befindlichen Anlauttabellen und der in der DAMAS-Methode entwickelten Buchstabeneinführung:

Tab. 1: Im Gebrauch befindliche Anlauttabellen und die DAMAS-Methode im Vergleich.

	Anlauttabellen	DAMAS-Methode
Zielgruppe	Primär: deutsche Muttersprachler (Grundschule); Sekundär: DaZ-Lerner	Primär: DaZ-Lerner (Erwachsenenbildung)
Lernziel	Primär: Anlaute; Sekundär: Buchstaben	Primär: Buchstaben, Buchstabennamen, Wortschatz, mündliche Kommunikation in Deutsch, Förderung des Sichtwortschatzes; Sekundär: Anlaute
Lexeme	Thematisch isoliert	Verbunden zu thematischen Schwerpunkten: <ul style="list-style-type: none"> - <i>Orientierung in der Stadt,</i> - Gegenstände zu den Themen <i>Wohnung, Essen, Spielen</i>
	Selten benutzte Wörter, z.B. <i>Dino, Feder, Lupe, Qualle, Überholverbot, Xylophon, Zange</i>	Alltagsrelevante Wörter mit einem hohen kommunikativen Wert
Lernform	Auf der Grundlage des verwendeten Wortschatzes bestehen nur begrenzte Möglichkeiten für handlungsorientierte Übungen in praxisbezogenen Anwendungssituationen.	Mit dem eingeführten Wortschatz lassen sich von Anfang an interaktive Übungen in praxisrelevanten Kommunikationssituationen durchführen.
	Durch die Arbeit mit	Durch das ganzheitliche

	Anlauttabellen	DAMAS-Methode
	Bildern und lautierten Wortformen wird in erster Linie das visuelle und auditive Gedächtnis aktiviert.	Lernen werden verschiedene Wahrnehmungskanäle aktiviert. Die Integration der Buchstaben und Wörter in Bilder, Bewegungen und kommunikatives Handeln fördert das Behalten und Abrufen des Gelernten.

Ursprünglich wurden die Anlauttabellen für die Erstalphabetisierung von muttersprachlichen Schulanfängern entwickelt. Für diese Adressaten erscheint die Auswahl von darin verwendeten Anlautbildern bzw. -wörtern größtenteils begründet: Die meisten Lexeme bezeichnen Tiere, Haushaltsgengstände, Kleidung, Lebensmittel, Werkzeug usw. Es wird vorausgesetzt, dass die Lerner die Bezeichnung dieser Objekte kennen, was bei Muttersprachlern normalerweise kein Problem darstellt. In diesem Fall erfüllen die eingesetzten Bilder ihre Funktion und erinnern die Lerner an den Anlaut bzw. den Lautwert von eingeführten Buchstaben.

Für den DaZ-Unterricht sind diese Anlauttabellen weniger geeignet. Üblicherweise müssen die darin verwendeten Anlautwörter neu erlernt werden und die meisten Wörter haben im Alltag keinen kommunikativen Wert. Die Lernmotivation wird deshalb durch die Arbeit mit den Anlauttabellen nicht unterstützt. Eine Alternative bietet die DAMAS-Methode, die in zwei Varianten entwickelt wurde: Einmal für den DaZ-Unterricht mit erwachsenen Lernern und ein anderes Mal für den Unterricht mit Kindern, die Deutsch als fremde oder zweite Sprache lernen und alphabetisiert werden sollen.⁵

Einige neuere Lehrwerke zur Alphabetisierung von erwachsenen DaZ-Lernern enthalten Anlautbilder, in denen die Buchstaben auf ähnliche Weise wie in der DAMAS-Methode mit Wörtern verbunden werden, die kommunikativ relevant sind.⁶ Allerdings werden in diesen Lehrwerken Elemente des ganzheitlichen Lernens nur teilweise berücksichtigt. Der wesentliche Unterschied zur DAMAS-Methode besteht darin, dass die Lehrwerke die Anlautbilder ohne sprachbegleitende körperliche Aktivierung lediglich als Visualisierungselement anbieten; es fehlen auch Vorschläge für die Einbettung der Bilder in interaktiv-kommunikative Übungen. Gerade bei diesen Übungen spielen in der DAMAS-Methode die nonverbalen Begleithandlungen, die mit den Buchstaben-Bildern assoziiert sind, eine wichtige Rolle für den ganzheitlichen Lernprozess.

⁵ Wir stellen in dieser Publikation nur die Variante für die erwachsenen Lerner vor.

⁶ Siehe z.B. Albert et al. 2016, Feldmeier 2016, Volkmar-Clark 2016.

5 Fazit

Elemente der innovativ-alternativen Methoden werden in der heutigen Unterrichtspraxis zwar teilweise eingesetzt, doch die wichtigen lernfördernden Elemente der nonverbalen Kommunikation und körperliche Handlungen werden in der Regel kaum berücksichtigt. Da erwachsene Migranten in ihren Herkunftsländern meist nur sehr traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsformen kennengelernt haben, kann die Einführung handlungsorientierter und bewegungsintensiver Lernformen auf Ablehnung stoßen. Anstatt nach Wegen zu suchen, die TN für neue Lernformen zu gewinnen, gehen die Lehrkräfte in den Sprachkursen meistens den leichteren Weg und reproduzieren einen den Lernern vertrauten traditionellen Unterricht.

Dazu kommt, dass die meisten LehrerInnen auf handlungsorientierte Formen des Fremdsprachenlernens, die mit viel Bewegung verbunden sind, in ihrer Ausbildung nicht vorbereitet wurden und solchen Methoden aus diesem Grund skeptisch gegenüberstehen. Für den Erfolg des Unterrichts ist aber eine wichtige Voraussetzung, dass die Lehrperson selbst von der Effizienz der Lehrmethode überzeugt ist.

Es wäre zu wünschen, dass Elemente des ganzheitlichen Lernens in Integrationskursen stärker eingesetzt werden. Und man sollte damit von Anfang an beginnen: mit dem ABC.

Literatur

- Albert, Ruth (2015): Methoden der Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. In: Hoffmann, Sabine; Stork, Antje (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr Attempto, 191–202.
- Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane; Teepker, Frauke (2016): *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende*. Stuttgart: Klett.
- Asher, James J. (1977): *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos: Sky Oaks.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Online: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/Asylzahlen/AktuelleZahlen/aktuelle-zahlen-asyl-node.html> (Zugriff: 1.8.2017).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): *Migrations- und Integrationsforschung. Jahresbericht 2015 des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl im Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/jahresbericht-forschungszentrum-2015.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 1.8.2017).
- Baur, Rupprecht S. (1990): *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*. Berlin: Langenscheidt.

- Baur, Rupprecht S.; Zarudko, Marina (2016a): Lernen durch Bewegung. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Basisheft* 13/2, 14–15.
- Baur, Rupprecht S.; Zarudko, Marina (2016b): АЛФАВИТ В ДВИЖЕНИИ! КАМАС: Das kyrillische Alphabet mit allen Sinnen. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht Russisch*. 13/2, 10–11.
- Bedell, David L.; Oxford, Rebecca L. (1996): Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In: Oxford, Rebecca L. (Hrsg.): *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i, 47–60.
- Calenge, Brigitte (1997): Grammatik und Wortschatz über den Körper lernen. In: *Zielsprache Französisch* 29/1, 10–12.
- Csikszentmihályi, Mihály (2010): *Das Flow-Erlebnis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dickreiter, Bernhard (1999): Die Bewegung und das Gehirn. In: Pühse; Illi (Hrsg.), 82–87.
- Feldmeier, Alexis (2010): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Feldmeier, Alexis (2016): *Von A bis Z – Alphabetisierungskurs | A1. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- Kläy, Hans; Joos, Hannes (1999): Bewegtes Lernen – Bewegtes Leben. In: Pühse; Illi (Hrsg.), 59–62.
- Lozanov, Georgi (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopediy*. New York: Gordon and Breach.
- Murphy, Shane (1997): *Die Kunst erfolgreich zu sein*. München: dtv.
- Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- Ortner, Brigitte (2003): Alternative Methoden. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke, 234–238.
- Pühse, Uwe; Illi, Urs (Hrsg.) (1999): *Bewegung und Sport im Lebensraum Schule. Ein Kongressbericht, Basel 13.–14. Juni 1997*, Schorndorf: Hofmann.
- Reichen, Jürgen (1988): *Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen*. Heft 1. Zürich: Sabe.
- Rother, Nina (2010): *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmenden zu Beginn ihres Alphabetisierungskurses*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Schramm, Karen; Roll, Heike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch. In: *OBST* 77, 5–10.
- Spitzer, Manfred (2003): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg; Berlin: Spektrum.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Volkmar-Clark, Claudia (2016): *Projekt Alphabet. Kursmaterial für den Zweitschriftenwerb*. Stuttgart: Klett.
- Wygotski, Lew S. ([1934]/2002): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim; Basel: Beltz.

Schreibberatung als Beruf

Ulrike Pospiech; Claudia Spanier (Essen); Lena Kreppel; Angelika Dorawa (Gelsenkirchen)

1 Einleitung

Die Bandbreite der Meinungen zum Thema ist groß:

Wissenschaftliches Schreiben zeichnet sich durch seine Komplexität aus. Es setzt umfangreiche Wissensbestände und vielfältige Fähigkeiten voraus. Wissenschaftliches Schreiben ist eine Form des Problemlösens, der z.B. in akademischen Lehr- und Lernsituationen eine herausragende Rolle zukommt. (Jakobs; Knorr; Molitor-Lübbert 1995: 5)

Wissenschaftliches Schreiben gehört fraglos zur Ausbildung in der Hochschule – fraglich ist jedoch, inwieweit und wie man Studierende dazu anleiten sollte und kann. (Ruhmann 1997: 125)

Wenn aber die Fähigkeit, institutionsangemessen schreiben zu können, nicht mehr selbstverständlich ist, dann gerät die Institution Universität in eine Krise. Denn das Schreiben gehört zu den Grundpfeilern sowohl ihrer Lehr- als auch ihrer Forschungstätigkeit. (Ehlich 2000: 3)

Nach einer USA-Reise hatte Andrea Frank die Idee, in Bielefeld ein Schreiblabor einzurichten. Ausgehend von der Tradition der US-amerikanischen Writing Centers entwickelte sie zusammen mit Gabriela Ruhmann ein erstes Konzept, das auf Tradition und Bedarf einer deutschen Universität zugeschnitten war. (Wikipedia)

In der Auseinandersetzung mit den typischen Schreibproblemen von Studierenden zeigte sich recht bald, daß sich hinter den individuellen Schwierigkeiten strukturelle Probleme der Lehre verbergen. [...] Mittlerweile sind an vielen Hochschulen Einrichtungen entstanden, die sich um die Ausbildung in diesem Bereich bemühen, ebenso ein europaweiter Diskurs, der sich dem Austausch von Methoden, Modellen und Theorien widmet. (Kruse; Jakobs; Ruhmann 1999: 5)

Mit dem Qualitätspakt Lehre wuchs die Zahl der in Deutschland angesiedelten Projekte erheblich, und es entstand der Wunsch, eine deutschsprachige Institution für den fachlichen Austausch zu gründen: 2013 wurde die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung mit dem Ziel gegründet, zur Vernetzung und zum Austausch beizutragen. (Knorr 2016b: 19)

Im Folgenden soll an den beiden Beispielen „*Schreibwerkstatt* der Universität Duisburg-Essen“ und „Talente_schreiben der Westfälischen Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen“ Konzepte skizziert werden, die Studierende bei der Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz fördern.

2 Die *Schreibwerkstatt* der Universität Duisburg-Essen

Am 1. April 1997 als Leuchtturmprojekt des Landes NRW auf Initiative von Prof. Dr. Karl-Dieter Bunting (Germanistik/Linguistik) gegründet, konnte die *Schreibwerkstatt* durch aufeinander folgende Projekte aufrechterhalten werden. Die Projektgeschichte der *Schreibwerkstatt* ist gekennzeichnet durch eine Vielzahl von Perspektiven auf das Schreiben im Kontext der Universität. Sie reflektiert die sich aus verschiedenen Projektförderungen ergebenden Ausrichtungen einerseits und Veränderungen des universitären Studiums andererseits.

2.1 Die *Schreibwerkstatt* 1996 bis 2016

Grundlage für die Arbeit der *Schreibwerkstatt* war das Buch „Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm“ (Bunting; Bitterlich; Pospiech 1996). Angelagert an die Germanistik richtete das Team (eine wissenschaftliche Mitarbeiterin und zwei studentische Hilfskräfte) seine Angebote an Studierende aller Fächer in allen Studienphasen (vgl. Pospiech 1999). In dieser Zeit bildeten fünftägige Blockseminare und eintägige Samstagworkshops freiwillige Zusatzangebote:

Die Bereitschaft, einen Kurs ‚Wissenschaftlich schreiben‘ freiwillig – über das reguläre Vorlesungsprogramm hinaus – zu besuchen, ist groß; die ersten Samstagworkshops hatten, trotz teilweise recht kurzfristiger Ankündigung über Plakate, sechzig bis achtzig Teilnehmer. (ebd.: 320)

Die Studierenden konnten aus ihren ersten universitären Schreiberfahrungen ableiten, dass und warum sie Besonderheiten akademischer Texte und Strategien akademischen Schreibens kennen lernen wollten. So konnten die Seminare mithilfe eines kleinen Fragebogens auf die Anliegen der jeweiligen Seminargruppe ausgerichtet werden. Auf den Bögen nach Gründen für den Besuch des Seminars bzw. Crashkurses befragt, beschrieben die Studierenden der 1990er-Jahre

die verschiedenen Stationen der Textproduktion, angefangen von der Themenfindung über Recherche und Literatursauswahl, inhaltliche Texterschließung, Verarbeitung von Information, Zitierregeln bis hin zur Computernutzung und Layoutgestaltung. Auf das Schreiben bezogen benennen sie Schwierigkeiten beim ‚Formulieren, Zitieren, Auf-Texte-anderer-Bezug-Nehmen, wissenschaftlichen Schreiben, Beachten der Stiltechniken, Anfangen, ...‘, und pauschal ‚Grammatik‘ (Pospiech 2001:73).

Die Selbsteinschätzung der an den Seminaren teilnehmenden Studierenden bezüglich der Anforderungen und Herausforderungen des Schreibens an der Universität deckte sich durchaus mit der Wahrnehmung der Lehrenden, die zur Vorbereitung eines multimedialen Hypertextes „Der Schreibtrainer“ befragt wurden. Der gefördert vom Kompetenznetzwerk Universitätsverbund MultiMedia Hagen in Kooperation mit dem Siegener Institut für Sprache im Beruf erarbeitete Hypertext, sollte hier ansetzen und den Studierenden eine computergestützte Hilfe zur Selbsthilfe bieten, um die Kurs- und Seminarangebote der *Schreibwerkstatt* zu ergänzen und mit Blick auf das Schreiben im Beruf zu erweitern. Dem multimedialen Angebot (eingebaut sind zwei Animationsfilme)

geht es nicht um Rezeption und Memorieren der Inhalte, nicht um ein Lernen von Bereichswissen, sondern um die Darbietung von Informationen, die von jedem Schreibenden aktiv in den eigenen Schreib-Handlungs-Kontext einzufügen sind. (Pospiech; Bünting 2002: 387)

Daher erfordert die Nutzung eines solchen Instruments Schreiberfahrung. Ist diese gegeben, ermöglicht es der Hypertext, vorhandene Strategien und Routinen nicht nur zu reflektieren, sondern auch weiterzudenken und „verdeutlicht, wo und wie sich das Schreiben im Studium vom Schreiben im Beruf unterscheidet, zugleich aber auch, wo gemeinsame Elemente, Strategien und Routinen existieren.“ (Pospiech 2004a: 392). Wo allerdings wenig bis keine domänen- und das heißt an der Universität zugleich fachspezifische Schreiberfahrung verfügbar ist, greifen Hilfen zur Selbsthilfe ins Leere, weil der Transfer allgemeiner Wissenssegmente (etwa: Zitate werden gekennzeichnet) in den jeweils gegebenen Handlungskontext (fachspezifische Zitierformen und Kennzeichnungskonventionen) Entscheidungen erfordert. Ein Hypertext, aber auch Schreibenanleitungen oder Handreichungen sind für unerfahrene Schreiber nicht geeignet, denn „eine Anleitung, die den Einzelnen nicht informierend, sondern beratend an das wissenschaftliche Schreiben heran-

führen will, braucht ein Gespräch über den Text“ (Pospiech 2004c). Und so gehörte von Anfang an die persönliche Textberatung ins Portfolio. Im Jahr 2011 – zu Beginn einer erweiterten *Schreibwerkstatt* mit aus Bund-Länder-Mitteln finanzierten sieben wissenschaftlichen Mitarbeitern – konnten die Kursangebote, die persönliche Schreib- und Textberatung ausgeweitet und um Konzeption von an die Fächer angelagerte Lehr-Lern-Angebote zum wissenschaftlichen Schreiben ergänzt werden. So entstand bis 2016 ein Baukasten-Programm aus sechs Seminaren und 24 Crashkursen, sechs Schreiblehrgängen und zwölf Textwerkstätten im Semester, wöchentlich 20 Stunden offener persönlicher Textberatung sowie wöchentlich fünf Stunden Sprachberatung am Sprachtelefon. Als wissenschaftliche Einrichtung ans Institut für Optionale Studien verlagert bediente die *Schreibwerkstatt* nun auch den Ergänzungsbereich, gemäß Rahmenprüfungsordnung ein verpflichtender Teil des Bachelor-Studiums.

Im Zuge des Bologna-Prozesses werden Schlüsselkompetenzen zwar aufgewertet, im gleichen Zug aber von fachlichem Lernen isoliert, zudem wurde der Stellenwert der den Studierenden abverlangten schriftlichen Leistungen verändert, denn diese stellen überwiegend bis ausschließlich Prüfungsleistungen dar. Da jede Note zählt, ist es systemseitig nicht vorgesehen, „[s]chreibend schreiben [zu] lernen“ (Pospiech 2004b). Konsequenz war eine auf die Bedingungen und Auswirkungen des Bologna-Prozesses reagierende Neuausrichtung schreibfördernder Angebote.

Aber auch wenn Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz sowie Schreibkompetenz im Ergänzungsbereich der Fach-Bachelorstudiengänge kreditiert und somit also explizit gefördert werden, fehlen Schreibpraxis und Schreiberfahrung – nicht selten ist die Bachelorarbeit als Abschlussarbeit der einzige größere freie Text, den Studierende schreiben (müssen).

Und so war zu beobachten, dass die in der Anfangsphase der *Schreibwerkstatt* durchweg überfüllten Seminarräume sich seit Einführung des kreditierten Ergänzungsbereichs merklich leerten, da sich die Motivation der Studierenden von einem Weiterbildungswunsch hin zu einer scheinbar diffusen, auf Workload gerichtete Form des Crediterwerbs verändert hat. Um einen fehlenden Credit zu bekommen, wurden beispielsweise Seminare zur Vorbereitung der Bachelorarbeit von Studierenden besucht, die selbige bereits abgegeben hatten. Zugleich wurde die persönliche Textberatung in Anspruch genommen, um jeden Schritt der Konzeption und die Einbindung jedes Zitats absegnen zu lassen. Was hier Hilfe zur Selbsthilfe bedeuten könnte, bedarf der Interpretation. Zum Zusammenspiel der Angebote siehe Pospiech 2016.

Mit Blick auf die Lehramtsstudierenden, deren Studentafeln keinen Raum für einen kreditierten Ergänzungsbereich findet, wurde seit 2011 auch ein besonderer Fokus – dem Konzept „Bildungsgerechtigkeit im Fokus“ entsprechend – auf die „Schreib- und Sprachkompetenz Deutsch“ gerichtet; „[ü]bergeordnetes Ziel ist die Stärkung der mündlichen und schriftlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache“ (Universität Duisburg-Essen).

Aufgrund der starken Prägung der Studierendenklientel durch Bildungsaufsteiger/innen sieht sich die Universität Duisburg-Essen (UDE) einem bildungs- und sozialpolitischen Auftrag verpflichtet: Sie entwickelt und befördert Potenziale junger Menschen, deren Studium sie und ihr Umfeld vor große Herausforderungen stellt. Handlungsleitend ist dabei die Erkenntnis, dass der Studieneingang für die Studierenden die wohl kritischste Phase im Studienverlauf ist. (ebd.)

Der Übergang Schule–Hochschule, der bezogen auf das Schreiben schulischerseits durch eine Fach- oder Projektarbeit vorbereitet worden sein kann, birgt dennoch Herausforderungen, ist doch der Großteil der Hochschulsozialisation Studierender geprägt von indirekter oder passiver Kommunikation. Zudem verlangt die im Kontext akademischen Schreibens gegebene Offenheit – anders als das schulische materialgestützte Schreiben – ein eigenständiges Formulieren von Fragestellungen, Erkenntnisinteressen und Hypothesen sowie Recherche: So sind Informations-, Lese- und Schreibkompetenz in ihrem Zusammenspiel zu entwickeln.

2.2 Die *Schreibwerkstatt* ab 2016: Konzepte und Formate

Um die Funktion einer *Schreibwerkstatt* im Kontext von Universität, Lehren und Lernen deutlich zu machen, gilt es Wege zu suchen, *Schreibwerkstatt*-Angebote in Lehrveranstaltungen zu integrieren. Dies leisten „Schreiblehrgänge“ und „Textwerkstätten“¹, die sich an alle Studierenden in den Seminaren der Fächer und gleichermaßen auch an die Lehrenden richten, die im Kontext ihrer Seminare Schreibaufgaben stellen möchten, die die Studierenden sinnvoll bearbeiten und erfolgreich bewältigen können. Textwerkstätten werden

an Forschungsgruppen, Praktika oder Lehrveranstaltungen angelagert und in Zusammenarbeit mit dem/der Lehrenden vorbereitet. Ziel ist es, mit Blick auf ein für die Gruppe verbindliches Textmodell zu veranschaulichen [...], wie er als Repräsentant einer Textsorte funktioniert, in welchem Textsortennetz er steht und welche Funktion das Schreiben in diesem Kontext übernimmt. (Pospiech 2015: 258f.)

Auch geht es darum, zu veranschaulichen, wie ein Schreibprozess (angefangen bei der Orientierung über die Recherche bis hin zum Überarbeiten und Korrekturlesen) gestaltet werden kann, um zum vorgegebenen Termin einen Text des erwarteten Umfangs und der erwarteten Qualität vorzulegen. Textwerkstätten veranschaulichen das Ziel wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens im Fach und damit

¹ Das Projekt Bürgernahe Verwaltungssprache im Kreis Siegen-Wittgenstein erlaubte es, das Instrument „Textwerkstatt“ zu entwickeln, das hier dazu diente, Kriterien für ein Praxishandbuch zu erarbeiten. Dieses soll die im Kreis Beschäftigten dabei unterstützen, „Textsortencharakteristika zu erkennen und immer wieder neu abzuwägen, wie zu formulieren ist“ (Pospiech; Bitterlich 2007: 29).

auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Haus- bzw. Seminararbeiten in den Fächern bzw. verschiedenartige Maßstäbe der Textqualität.

Ein anderes Anliegen verfolgen die in Veranstaltungen der Fächer eingebundenen und in enger Abstimmung mit den Dozentinnen und Dozenten durchgeführten Schreiblehrgänge, sie ermöglichen einen drei- bis vierschrittigen Erwerbsweg: Mit Blick auf die Tour richtig gepackt, d.h. auf die Besonderheiten der Texte im jeweiligen Fach abgestimmt, an den Seminarverlauf und an konkrete Seminarinhalte angebunden, fordern sie alle an einem Seminar teilnehmenden Studierenden. Lernförderliche Schreibaufgaben (die keine Prüfungsleistungen sind, sondern als institutionell verankerte Lerngelegenheiten aufgefasst werden dürfen) werden mit Blick auf die zu ihrer Bewältigung abzurufenden Text- und Formulierungskompetenzen gestellt, um Reflexion und Training zu ermöglichen. Die Schreibaufgaben werden von einem Schreibberaterteam angeleitet und mittels allgemeiner und individueller Feedbacks kommentiert. So haben alle Studierenden eines Seminars die Gelegenheit, bezogen auf ein ihnen bekanntes Thema, Schreiberfahrungen zu sammeln, Methoden für die Arbeit am Text zu entwickeln und mithilfe der schriftlichen Feedbacks zu reflektieren, ihre Schreibkompetenz sowie ihre Sprachkompetenz einzuschätzen, um sich auf eine anstehende Seminar- oder Prüfungsarbeit vorzubereiten.

Eine solche passgenaue Förderung der Schreibkompetenz begünstigt nicht nur den Lernerfolg (durch die schreibende Bearbeitung von Fachthemen), sondern erlaubt es auch, bereits in der Studieneingangsphase die in der Regel heterogenen Schreib- und Schriftsprachkompetenzen festzustellen, einzuschätzen und mit Blick auf die Voraussetzungen der Studierenden einerseits und die sprachlichen Anforderungen eines Faches (die fachspezifischen Text- und Argumentationsmuster) andererseits zu entwickeln.

Wer lernen soll, aufeinander aufbauende Schreibprozesse zu organisieren, braucht Zeit – in zweifacher Hinsicht: Zum einen muss er Erfahrungen mit den Formen der Schriftlichkeit in der für ihn neuen Domäne sammeln, sowohl durch den rezeptiven Umgang mit Texten als auch durch eigenes Schreiben. Zum anderen sollte er nicht nur für das Schreiben über Zeit verfügen, sondern auch die Zeit für das Schreiben selbst bestimmen können. Denn wer nachvollziehbare Texte verfassen möchte, benötigt ein Wissen über den Themenbereich, zu dem er schreibt. (Pospiech 2013: 5)

Fachspezifische Seminare/Übungen, die Raum und Zeit für die Entwicklung von Schreiberfahrungen schaffen und die Schreibenden bei der Weiterentwicklung ihrer Schreibkompetenz anleiten und begleiten, setzen hier an. Indem zeitnah mit einem bestimmten Fokus über bekannte Themen geschrieben wird und über das fachspezifische Erkenntnisinteresse und über die entsprechende Strukturierung und Formulierung der Texte gesprochen wird, lassen sich Prinzipien wissenschaftlichen Schreibens veranschaulichen, sodass nachvollziehbar wird, warum wie vor-

zugehen ist und dass die Texte in der Wissenschaft nicht Informationslieferanten, sondern Beiträge zum fachlichen Diskurs sind.

Studierende erleben die Universität und damit Wissenschaft selten als gemeinsames Wissen-Schaffen und wechselseitige Kommunikation. Grundsätzlich ist wissenschaftliches Arbeiten ohne Kommunikation aber nicht denkbar. Dies will das im Kontext der neu konzipierten Studienpläne im Fach Geschichte verortete Konzept veranschaulichen, das die Entwicklung fachspezifischer Textkompetenz unterstützen soll. Eckpunkte sind: Stärkung der Modulstruktur durch konsekutiven Kompetenzaufbau, damit verbunden eine Änderung der Modulprüfung (Portfolio) sowie eine Erhöhung der Studienanteile, in denen die Interpretation von Quellen und der wissenschaftliche Diskurs eingeübt werden (können).

Am Gegenstand des Proseminars orientiert und auf die jeweiligen Inhalte abgestimmt wurde die schrittweise Entwicklung von Textkompetenz angeleitet und begleitet. Die Veranstaltungsleitung übernimmt die Dozentin oder der Dozent des Proseminars gemeinsam mit einem/einer Schreibberater*in. Diese betreuen Schreibaufgaben, geben zusätzlich zu den Dozentinnen und Dozenten Feedback auf die zur Lehrveranstaltung gehörenden schriftlichen Leistungen, führen Sprechstunden zur individuellen Textberatung durch und konzipieren die auf die jeweiligen Gegebenheiten der Seminare abgestimmten Veranstaltungen zur Geschichtswissenschaftlichen Textkompetenz. Deutlich wird dabei: Ein Verständnis für den domänenspezifischen Umgang mit Texten im universitären Studienfach Geschichte, der sich von der Verfahrensweise in Schulen offensichtlich unterscheidet, kann nicht vorausgesetzt, aber durchaus im Gespräch über Texte entfaltet werden. Das Zusammenspiel von Vorlesung, Proseminar, Quellenübung und Textkompetenzübung und die Arbeit am konkreten Gegenstand unterstützen die Studierenden dabei, ihre Textkompetenz weiterzuentwickeln.

Jeweils im Sommersemester werden in Kooperation zwischen dem Historischen Institut und der *Schreibwerkstatt* acht Lehrveranstaltungen mit jeweils ca. 20 Studierenden in vier Epochen (Alte Geschichte, Mittelalter, Frühe Neuzeit, Neuere und Neueste Geschichte) durchgeführt.

Mit dem Wintersemester 2016/17 ist das wohl umfangreichste Angebot der *Schreibwerkstatt* etabliert: Die Werkstatt „Schule schreiben“ ist in die einführende Vorlesung „Pädagogische Professionalität in schulischen Handlungsfeldern“ eingebunden. Um das Schreiben des Praktikumsberichts am Ende des Eignungs- und Orientierungspraktikums vorzubereiten und zu unterstützen, werden mit Blick auf das Schreiben im Fach Aufgaben für einen Moodle-Kurs konzipiert.

Daneben steht der für alle etwa 1.500 Lehramtsstudierenden des ersten Semesters neu eingerichtete Lernraum „Werkstatt Schule schreiben“ täglich zwei Stunden offen für Impulsreferate, persönliche Textberatungsgespräche und Gruppenarbeit. Hier werden sie auf die Vorlesung, Reflexionsaufgaben sowie das Schreiben des Praktikumsberichts vorbereitet.

2.3 Anforderung an die Arbeit in der *Schreibwerkstatt*

Wie sich zeigt, ist es eine Daueraufgabe, schreibdidaktische Angebote an die sich wandelnden Anforderungen der schriftlichen Studienleistungen anzupassen, will man nicht am Bedarf vorbeiarbeiten. Schreibberater*innen müssen offen im Denken, lesefreudig sowie gesprächs- und kooperationsbereit sein.

Denn zuallererst erfordert die auf die Bedürfnisse der Studierendenschaft abgestimmte Förderung der Schreibkompetenz im universitären Kontext die Orientierung an fachlich-wissenschaftlichen Zusammenhängen. Hier muss das Wissen über Traditionen der Wissenschaftssprache im jeweiligen Fach ermittelt werden, das für Typisierung von Textstrukturen und Fachdiskursen erforderlich ist. Dieses Wissen kann einerseits lesend im Umgang mit unterschiedlichen Textsorten eines Fachs erworben werden, muss andererseits aber im Gespräch mit Dozenten abgeglichen werden, um einen gemeinsamen Nenner zu finden, für das Sprechen über Anforderungen von Texten. Deutlich wird, dass Fachsprache, Wissenschaftssprache und allgemeine Schriftsprache anlassbezogen beherrscht werden müssen. Also muss Schreibförderung – will sie effizient sein – mit den Fächern im Gespräch bleiben, was einen intensiven Austausch mit den Fachdozenten impliziert.

Da jedoch – wie die Praxis zeigt – auch die sprachlich angemessene Form des schriftlichen Ausdrucks sowie orthographische Sicherheit nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden können, müssen motivierende Wege gefunden werden, Studierende zur Arbeit an diesen Baustellen zu bewegen. Dies bereitet die eigentliche *Schreibwerkstatt*-Arbeit vor, denn um konstruktives Feedback geben zu können, sollten Rückmeldungen, die auf diese Aspekte zielen nicht den Blick auf domänentypische Formulierungen und Strukturen der Texte verstellen.

Und so zeigt sich, dass für die persönliche Textberatung wie für die Konzeption von Crashkursen oder Seminaren das Wissen über Sprache und die Funktionsweise von Texten grundlegend ist. Das heißt, Schreibberater*innen müssen metasprachlich sicher sein, über verschiedene Repertoires für das Sprechen über Sprache verfügen und erkennen können, in welcher Sprache sie den jeweils zu Beratenden ein Handwerkszeug zur Verfügung stellen, damit diese selbst entscheiden können. Dabei gilt es, auch die Sichtweise der Fächer zu berücksichtigen, damit Tipps und Hinweise mit den Leitlinien und Handreichungen kompatibel sind.²

² Hier setzt das Projekt „Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen (FöBesS)“ an: In den Lehramtsstudiengängen wird zusammen mit den Lehrenden erprobt, wie die kriterienbezogene Evaluation von Studierendentexten dazu genutzt werden kann, die Weiterentwicklung von Schreib- und Schriftsprachkompetenz fachlich und überfachlich zu fördern. In Interviews mit Lehrenden sollen die jeweils angelegten Bewertungskriterien expliziert werden; für möglichst konkrete Beschreibungen werden Texte zugrunde gelegt, die im jeweiligen Fach als typisch für gelungene bzw. misslungene Arbeiten angesehen werden. Siehe dazu online: https://www.uni-due.de/proviel/vielfalt-inklusion/schriftliche_studienleistungen.php (Zugriff: 1.8.2017).

Universitäre Schreibdidaktik ist Vernetzungsarbeit, die immer wieder neu geleistet werden muss. Dabei ist der Faktor Mensch ausschlaggebend: Auch wenn „Tools“ zum Selbststudium verlockend erscheinen und als innovativ gelten, bleibt zu bedenken, dass die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz neben der Beherrschung formaler Vorgaben an wissenschaftliche Textsorten auch ein Grundverständnis der kognitiven und epistemischen Ziele des wissenschaftlichen Schreibens umfasst, die sich im persönlichen Gespräch über den eigenen Text besser erläutern lassen als durch Feedback auf Übungen, Kriterienkataloge und allgemeine Randkommentare.

3 Talente_schreiben – Sprach- und Schreibförderung an der Westfälischen Hochschule

Mit dem Programm Talente_schreiben werden an der Westfälischen Hochschule seit 2012 neue Angebote zur Verbesserung der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen für Studierende aller Studiengänge etabliert. Hintergrund ist die Bedeutung, die den (schrift-)sprachlichen Kompetenzen für einen erfolgreichen Studienverlauf, einen erfolgreichen Studienabschluss sowie einen erfolgreichen Einstieg in den Beruf zugesprochen wird (Boston Consulting Group 2009: 31, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011: 10). Die Westfälische Hochschule Gelsenkirchen, Bocholt, Recklinghausen wurde 1992 als Fachhochschule Gelsenkirchen gegründet, verzeichnet heute knapp 10.000 Studierende und verfügt über ein primär technisch-ökonomisch-naturwissenschaftlich ausgerichtetes Studienangebot. Zu dem bildungspolitischen Auftrag der Hochschule gehört zum einen, durch Lehre und praxisnahe Forschung einen Beitrag zur beruflichen Befähigung junger Menschen und damit für die Entwicklung der regionalen Industrie- und Dienstleistungsbetriebe zu leisten (Yilmaz; Kottmann 2013: 297). Zum anderen hat die Westfälische Hochschule als erste Hochschule in NRW die Talentförderung in die Grundordnung aufgenommen, sodass Talentförderung neben Lehre, Forschung und Studium zu den zentralen Aufgaben der Hochschule gehört (vgl. Weichler; Völkel 2015). Ein Programm innerhalb der Talentförderung der Westfälischen Hochschule ist Talente_schreiben.

3.1 Konzept und Entwicklung von Talente_schreiben

Zu den Angeboten von Talente_schreiben gehören semesterbegleitende Kurse und Workshops in den Bereichen der Grundkenntnisse des Deutschen (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik, Textverständnis) und des wissenschaftlichen Schreibens sowie Sprechstunden zur Sprach- und Schreibberatung (schreiben.meinetalentfoerderung.de).³ Zielgruppe sind dabei die Studienanfänger*innen

³ Zu Konzept und Umsetzung siehe ferner Kreppel; Birnstiel (2015, 2016).

der Westfälischen Hochschule – und das bedeutet die spezifische Studierendenklientel der Hochschule – Studierende größtenteils der ökonomischen und MINT-Fächer sowie generell deutsche Muttersprachler*innen und Deutsch als Zweitsprache-Lerner*innen. Die Angebote werden größtenteils auf freiwilliger Basis angenommen, seit 2015 gibt es im Bereich der Kurse zudem kreditierte Lehrveranstaltungen. Es werden dabei nur fachspezifische Kurse angeboten. Dies hat zum einen organisatorische Gründe, zum anderen ermöglicht es den Mitarbeiter*innen von Talente_schreiben, die Vermittlung bzw. Erweiterung der Grundkenntnisse des Deutschen – dank der Kooperation mit Lehrenden aller Fachbereiche der Hochschule – an studienrelevante Fachliteratur sowie fachspezifische Textsorten wie Protokoll, Hausarbeit, Gutachten etc. zu verknüpfen, sodass ein Verwertungskontext der erlernten (schrift-)sprachlichen Phänomene gegeben ist. Neben den semesterbegleitenden Kursen in Gruppen von max. zwölf Teilnehmenden werden interdisziplinär zusammengesetzte Workshops von gleicher Größe angeboten, die es den Studierenden ermöglichen, sich in kurzer Zeit ein kompaktes Wissen zu einzelnen Aspekten der deutschen Schriftsprache anzueignen und dieses umzusetzen. In praktischen Übungen erweitern die Teilnehmenden ihre Kenntnisse in der Rechtschreibung und Zeichensetzung, lernen das Verfassen wissenschaftlicher Texte oder die korrekte Anwendung von wissenschaftssprachlichen Strukturen. Im Format der 45-minütigen Sprechstunden zur Sprach- und Schreibberatung wiederum werden die Ratsuchenden durch Textfeedback individuell beim Verfassen und Überarbeiten von wissenschaftlichen Texten, Bewerbungsanschreiben oder Motivationsschreiben zur Bewerbung um Stipendien begleitet. Die Sprechstunden können und sollen mehrfach wahrgenommen werden. Nach einem Besuch der Sprechstunde ist auch der Austausch per E-Mail oder Telefon möglich.

Nachdem der inhaltliche Fokus der Angebote zunächst primär auf der Sprachförderung – und zwar der Vermittlung der für die Schreibkompetenz basalen Grundkenntnisse des Deutschen – lag, kommt seit 2016 mit dem Projekt Peer-Schreibdidaktik⁴ ein stärkerer Fokus auf die fachspezifische Schreibförderung hinzu. Innerhalb dieses Projekts werden zum einen Peer-Tutor*innen eingesetzt, um Studierenden ein Feedback auf jene wissenschaftlichen Texte zu geben, die im Rahmen von Lehrveranstaltungen kooperierender Hochschullehrer*innen verfasst werden sollen. Zum anderen werden die teilnehmenden Lehrenden dahingehend fortgebildet, Schreibaufträge zur Förderung der Schreibkompetenz ihrer Studierenden in ihre Lehrveranstaltung zu integrieren bzw. zu optimieren.

⁴ Das Projekt Peer-Schreibdidaktik ist eine Kooperation mit dem Schreibzentrum der Ruhr-Universität Bochum und der Zentralen Studienberatung und dem Career Service der Fachhochschule Dortmund, es handelt sich dabei um eine Maßnahme der Bildungsinitiative RuhrFutur. Online: www.ruhrfutur.de/Peer-Schreibdidaktik (Zugriff: 1.8.2017).

Talente_schreiben wurde als Teil eines Qualitätspakt Lehre-Projekts⁵ mit einer Vollzeitstelle ins Leben gerufen, die 2015 als Leitungsstelle verstetigt wurde. Die Westfälische Hochschule hat damit ein Zeichen gesetzt, dass Angebote im Bereich „Deutsch“ zukünftig zum Standardrepertoire gehören. Das Team besteht aufgrund des großen Bedarfs an Unterstützungsmaßnahmen im (schrift-)sprachlichen Kompetenzbereich bzw. im Bereich der Schreibkompetenz inzwischen aus drei Vollzeit-Mitarbeiter*innen und sechs studentischen Hilfskräften bzw. Peer-Tutor*innen und soll im Jahre 2017 weiter ausgebaut werden.

Mittlerweile wird Talente_schreiben mit seinem Ansatz, die bereits an anderen Hochschulen etablierte Schreibförderung durch eine strukturierte Sprachförderung im Bereich der Grundkenntnisse des Deutschen zu ergänzen, als Pionier in der sprach- und bildungswissenschaftlichen Diskussion wahrgenommen. So werden die Mitarbeiter*innen von Talente_schreiben als Expert*innen seitens regionaler Bildungsinitiativen zum Thema Sprachförderung an Hochschulen herangezogen und sind in einer Arbeitsgruppe zum Studicheck Sprach- und Textverständnis, die vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWF) einberufen wurde, vertreten. Zudem präsentieren und diskutieren die Mitarbeiter*innen das Konzept von Talente_schreiben und dessen Umsetzung auf nationalen und internationalen Tagungen. Darüber hinaus wurde Talente_schreiben mit seinem originären inhaltlichen Fokus auf Grundkenntnisse des Deutschen, dem zielgruppenspezifischen Fokus auf die Klientel des nördlichen Ruhrgebiets, auf die unten eingegangen wird, und auf Studierende von ökonomischen bzw. MINT-Fächern an Fachhochschulen sowie dem zeitlichen Fokus auf die Studieneingangsphase im Jahre 2015 als Vorreiterprojekt aus dem Qualitätspakt Lehre ausgewählt, um dessen Konzept an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften in Niedersachsen umzusetzen (vgl. Hänsel 2015, Kreppel 2016).

3.2 Anforderungen an die Arbeit von Talente_schreiben

Die Studierendenschaft der Westfälischen Hochschule stammt größtenteils aus der Region der jeweiligen Standorte, so am Hauptstandort Gelsenkirchen und am Standort Recklinghausen aus dem nördlichen Ruhrgebiet. Viele junge Menschen aus dem direkten Einzugsgebiet beider Standorte stammen aus Nicht-Akademiker*innen-Familien und/oder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte (Yilmaz et al. 2013: 297f.), was sich auch innerhalb der Studierendenschaft der Westfälischen Hochschule widerspiegelt. So stammten im Jahrgang 2013/14 etwa 70 % der Studienanfänger*innen an den beiden Standorten Gelsenkirchen und Recklinghausen aus Nicht-Akademiker*innen-Familien (vgl. Scharfenort; Böttcher; Balko 2014). Für die Angebote von Talente_schreiben ist dies relevant zu wissen, da davon auszugehen ist, dass es in dieser Zielgruppe an einem Umfeld mangelt, das mit

⁵ Programm für eine strukturierte Studieneingangsphase (ProStudi). Dieses Projekt wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

den Anforderungen und Konventionen des wissenschaftlichen Schreibens vertraut ist. Eine hochschulinterne Auswertung von 762 Deutsch-Orientierungstests von Studienanfänger*innen der Kohorte 2015/16 ergab zudem, dass die Tests von Studierenden aus Nicht-Akademiker*innen-Familien mehr Fehler im Bereich der Grundkenntnisse (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik) aufwiesen als die Tests von Studierenden aus Akademiker*innenfamilien (vgl. Balko 2016).

Der Anteil an Studienanfänger*innen mit Zuwanderungsgeschichte lag im Jahrgang 2013/14 am Standort Gelsenkirchen bei knapp 42 %, in Recklinghausen bei 48 % (vgl. Scharfenort et al. 2014). Studien zeigen, dass Studierende mit und ohne Zuwanderungsgeschichte über ähnlich ausgeprägte syntaktische Schreibfähigkeiten verfügen (vgl. Petersen 2014). Allerdings werden durchaus auch Unterschiede im (schrift-)sprachlichen Kompetenzbereich wahrgenommen (vgl. Schindler; Siebert-Ott 2011, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011). So zeigte auch die hochschulinterne Studie, dass die Deutsch-Orientierungstests von Studierenden aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte mehr Fehler im Bereich der für die Schreibkompetenz basalen Grundkenntnisse beinhalteten als die Tests von Studierenden aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte (vgl. Balko 2016).

Für die Westfälische Hochschule mit über zwei Drittel Studierenden, die ihre Fachhochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben haben, ist darüber hinaus der Hintergrund relevant, dass die Studierenden aufgrund der unterschiedlichen Zugangswege zur Fachhochschule über ganz unterschiedliche Einstiegsvoraussetzungen im (schrift-)sprachlichen Kompetenzbereich verfügen. So waren in den Deutsch-Orientierungstests von Studierenden, die ihre Fachhochschulreife an Berufskollegs erworben haben, mehr Fehler als in den Tests von Absolvent*innen von Gesamtschulen und Gymnasien zu finden (vgl. Balko 2016).

Mit Blick auf die Angebote von Talente_schreiben lässt sich festhalten, dass die Studienanfänger*innen an der Westfälischen Hochschule allein aufgrund der unterschiedlichen Bildungsbiografien über ganz unterschiedliche Einstiegsvoraussetzungen, Erfahrungen und Kenntnisse im (schrift-)sprachlichen Kompetenzbereich sowie im Bereich der Schreibkompetenz verfügen. Daher richten sich die Angebote von Talente_schreiben an motivierte und fachlich leistungsstarke Studierende, die aufgrund ihrer Bildungsbiografie und/oder sozialen Herkunft nicht über Voraussetzungen im Bereich der Schreibkompetenzen bzw. im (schrift-)sprachlichen Kompetenzbereich verfügen, die für ein erfolgreiches Hochschulstudium und einen erfolgreichen Berufseinstieg benötigt werden. Auf die jeweiligen Unterstützungsbedarfe der Studierenden reagiert Talente_schreiben zielgruppenspezifisch und mittels individueller Förderung. So werden zur Bestimmung der Kursinhalte zunächst Sprachstandserhebungen (Deutsch-Orientierungstest und Schreibproben) durchgeführt, um die individuellen Stärken und Schwächen der Teilnehmenden zu ermitteln. Die Ergebnisse dienen als Grundlage für die Bestimmung der Kursinhalte nach dem Baukastenprinzip, sodass nur jene Aspekte in den semesterbegleitenden Kursen behandelt werden, die für die Teilnehmenden tatsächlich relevant sind.

Ziel dieses Verfahrens ist, ressourcenschonend eine möglichst individuelle Förderung der Studierenden zu gewährleisten.

Das Programm Talente_schreiben ist an der Westfälischen Hochschule neben unterschiedlichen Projekten in der Zentralen Betriebseinheit Talentförderung angesiedelt. Da Talente_schreiben sowohl Sprach- als auch Schreibförderung umfasst, bedeutet dies für die Mitarbeiter*innen, sowohl Kurse und Workshops zu unterrichten als auch Sprechstunden zur Sprach- und Schreibberatung durchzuführen. Die studentischen Hilfskräfte sind innerhalb des Drittmittelprojekts Peer-Schreibdidaktik als Peer-Tutor*innen ausgebildet und dazu befähigt, Studierenden Feedback auf die im Rahmen des Studiums zu verfassenden wissenschaftlichen Texte zu geben. Allen Tätigkeiten im Rahmen von Talente_schreiben liegt dabei ein systemischer Ansatz mit den Schwerpunkten auf der Begegnung auf Augenhöhe, der Stärkenorientierung, dem Geben von Hilfe zur Selbsthilfe und der Anerkennung der Autonomie der Teilnehmenden bzw. Ratsuchenden zugrunde (vgl. Lange; Wiethoff 2014). Doch wird die den Studierenden entgegengebrachte potenzialorientierte Haltung durch die Wahrnehmung der Studierenden als Talente ergänzt. So wird die Leistung der Studierenden im Sinne der Talentförderung in ihrem Lebenskontext betrachtet. Auch in der Kommunikation mit den Studierenden werden deren fachlichen Talente und Erfolge in den Vordergrund gestellt. Unterstrichen wird diese Haltung auch durch die Verwendung des „Talente“-Begriffs bereits im Namen des Programms. Zu den „klassischen“ Aufgaben bei Talente_schreiben zählt zwar, Kurse und Workshops zur Verbesserung der (schrift-)sprachlichen Kompetenzen zu konzipieren und durchzuführen, zielgruppenspezifisches Material zu erstellen sowie in den Sprechstunden Textfeedback zu geben. Doch werden diese Aufgaben durch den Anspruch der Talentförderung ergänzt, zur fachlichen und persönlichen Weiterentwicklung der Studierenden beizutragen sowie sie in ihrem Werdegang bestmöglich zu unterstützen. Für die Praxis bedeutet dies, dass durch Gespräche vor oder nach den Kursen und Workshops bzw. der eigentlichen Beratung weitere Unterstützungsbedarfe oder Potenziale festgestellt werden und in Reaktion darauf an weitere Mitarbeiter*innen und Angebote der Hochschule vermittelt werden kann – sei es beispielsweise an die für die Beratung zu Auslandsaufenthalten oder Stipendien zuständigen Mitarbeiter*innen, an Studierende höherer Semester etc.

Dafür ist es unabdingbar, dass sich die Mitarbeiter*innen von Talente_schreiben neben der fachlichen Qualifikation auch als Talentförderer verstehen. Denn nur so können sie die Heterogenität der Studierendenschaft, was die individuellen Bildungsbiografien (beispielsweise, dass die Fachhochschulzugangsberechtigung an einem Berufskolleg erworben wurde), die sprachlich-kulturelle Herkunft (beispielsweise, dass Studierende aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte stammen) oder sonstiger familiärer Situation (beispielsweise, dass Studierende aus Nicht-Akademiker*innen-Familie stammen) betrifft, berücksichtigen.

4 Fazit

Der politische Wille, den jeweils größtmöglichen Anteil eines jeden Abiturjahrganges auch in eine akademische Ausbildung zu bringen, resultiert zudem in veränderten Erwartungen sowohl von Studierenden als auch von potenziellen späteren Arbeitgeber*innen und anderen gesellschaftlichen Akteur*innen an die akademische Bildung, die in diesem Sinne auch berufsorientierte Ausbildung sein soll. (Beck et al. 2016: 10)

Akademisches Schreiben ist als komplexer Lerngegenstand sowohl in Schule als auch Hochschule anerkannt. Für die bundesdeutsche Bildungsadministration lässt sich so zeigen, wie sie akademische Schlüsselkompetenzen zum Bildungsauftrag sowohl für Schule als auch für die Hochschule macht, um den Übergang für Lernende zu erleichtern. Hochschulen integrieren zunehmend die Vermittlung akademischer Schreibkompetenzen in die Lehre. (Bräuer; Brinkschulte 2016: 7f.)

Für Schreibprojekte ergibt sich dabei eine Vielzahl an Fragen, die sich auf die Vermittlung von akademischer Schreibfähigkeit bzw. akademischer Textkompetenz beziehen:

Wie entstehen wissenschaftliche Texte? Warum sind einige wissenschaftliche Texte besser als andere? Welche Kompetenzen werden benötigt, um wissenschaftlich schreiben zu können? Wie können fachspezifische Konventionen vermittelt werden? Welche kulturellen Einflüsse wirken auf das Schreiben ein? Was brauchen Studierende, um wissenschaftliches Schreiben zu lernen? Wie können Lehrende unterstützt werden, zusätzlich zur inhaltlichen Wissenserarbeitung auch fachspezifische Schreibkompetenz zu vermitteln? Diese Fragen sind für viele Schreibzentren und Schreibwerkstätten in Deutschland handlungsleitend. (Knorr 2016b:18)

Wir freuen uns auf diese mit Sicherheit auch in Zukunft spannende Aufgabe.

Literatur

- Balko, Alexander (2016): *Talente_schreiben – Orientierungstest Deutsch. Auswertung der Kohorte WS 15/16 nach Fehlertypen*. Unveröffentlichte Präsentation. Bochum.
- Beck, Karin; Bothe, Thorsten; Glaser, Thomas; Heuer, Claudia; Seifert, Andrea; Schütz, Julia (2016): *Bildung und Hochschule: Warum?* In: Beck, Karin; Bothe, Thorsten (Hrsg.): *Bildung und Hochschule. Impulse für Studium und Lehre am Beispiel des Leuphana College*. Münster: Waxmann, 9–15.

- Boston Consulting Group (2009): Standortfaktor Bildungsintegration. Bildungschancen von Schülern mit Migrationshintergrund entscheidend für Standort Deutschland. Online: http://image-src.bcg.com/Images/Standortfaktor%20Bildungsintegration%20Bildungschancen%20von%20_tcm108-141129..pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Bräuer, Christoph; Brinkschulte, Melanie (2016): Einleitung. In: *OBST* 88, 8–11.
- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike (1996): *Schreiben im Studium. Ein Trainingsprogramm*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011): *Hochschulen als Orte der Integration*. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-hochschule-orte-integration.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 1.8.2017).
- Ehlich, Konrad (2000): Schreiben für die Hochschule. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika; Traunspurger, Inka (Hrsg.): *Schreiben für die Hochschule. Eine annotierte Bibliographie*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1–17.
- Hänsel, Friederike (2015): *Ostfalia und Westfälische Hochschule kooperieren*. Online: <http://www.ostfalia.de/cms/de/campus/ostfalia/news/news0241.html> (Zugriff: 1.8.2017).
- Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar; Molitor-Lübbert, Sylvie (1995): Einleitung und Überblick: In: Jakobs, Eva-Maria; Knorr, Dagmar; Molitor-Lübbert, Sylvie (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textproduktion. Mit und ohne Computer*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 5–10.
- Knorr, Dagmar (Hrsg.) (2016a): *Akademisches Schreiben: Vom Qualitätspakt Lehre 1 geförderte Schreibprojekte*. Halbband 1. Online: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/pupublikationen/uk-schriften-013.pdf> (Zugriff: 1.8.2017).
- Knorr, Dagmar (2016b): Einführung – Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte. In: Knorr (Hrsg.), 11–24.
- Kreppel, Lena; Birnstiel, Hilke (2015): Sprach- und Schreibförderung – ein Thema für Hochschulen?! In: Ostermann, Wiebke; Helmig, Tanja; Schadt, Nina; Boesten, Jan (Hrsg.): *Sprache bildet! Auf dem Weg zu einer durchgängigen Sprachbildung in der Metropole Ruhr*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 225–238.
- Kreppel, Lena; Birnstiel, Hilke (2016): Deutsch für Wirtschaftsrechtler – ein Praxisbeispiel der Westfälischen Hochschule. In: Feldmaier, Alexis; Eichstaedt, Annett (Hrsg.): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern. 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014*. Göttingen: Universitätsverlag, 255–270.

- Kreppel, Lena (2016): Kooperation mit Ostfalia-Hochschule in Sprach- und Schreibförderung. In: *Trikon* 2016/2. Online: http://trikon-online.w-hs.de/lehre/artikelansicht/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=789&cHash=e4b66d6b50b1074bbee27edcbf30bd05 (Zugriff: 1.8.2017).
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (Hrsg.) (1999): *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Kruse, Otto; Jakobs, Eva-Maria; Ruhmann, Gabriela (1999): Vorwort der Herausgeberinnen und Herausgeber. In: Kruse; Jakobs; Ruhmann (Hrsg.), 318–320.
- Lange, Ulrike; Wiethoff, Maike (2014): Systemische Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie; Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen: Budrich, 283–299.
- Meine Talentförderung. Online: <http://schreiben.meinetalentförderung.de> (Zugriff: 1.8.2017).
- Petersen, Inger (2014): *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin; Boston: de Gruyter.
- Pospiech, Ulrike (1999): Die Essener Schreibwerkstatt. In: Kruse; Jakobs; Ruhmann (Hrsg.), 318–320.
- Pospiech, Ulrike (2001): Bewusster formulieren. Wie grammatische Kategorien bei der Textproduktion helfen können. In: *Grammatik und Grammatikunterricht* 48/1, 68–83.
- Pospiech, Ulrike; Bunting, Karl-Dieter (2002): Vom Schreibprozess zum Textprodukt – Perspektiven der Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens mit Ausblick auf das Schreiben im Deutschen als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 379–402.
- Pospiech, Ulrike (2004a): Der Schreibtrainer. Eine multimediale Schreibhilfe. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache. Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003*. Regensburg: FaDaF, 391–406.
- Pospiech, Ulrike (2004b): *Schreibend schreiben lernen. Über die Schreibhandlung zum Text als Sprachwerk*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pospiech, Ulrike (2004c): Textwissen und Wissenstransfer. Zusammenhänge zwischen Fachwissen und Sprachwissen am Beispiel der Multi-Media-Anwendung „Der Schreibtutor. Fachspezifisches wissenschaftliches Schreiben“. In: Wichter, Sigurd; Stenschke, Oliver (Hrsg.): *Theorie, Steuerung und Medien des Wissenstransfers*. In Zusammenarbeit mit Tants, Manuel. Frankfurt am Main: Peter Lang, 173–203.

- Pospiech, Ulrike; Bitterlich, Axel (2007): „Alle wollen Sie es schriftlich!“. Formen und Funktionen des Schreibens im Beruf. In: *Der Deutschunterricht* 59/1, 19–30.
- Pospiech, Ulrike (2013): Schreiben ist immer gleich – nur jedes Mal ganz anders. Zur Förderung berufsorientierter Textkompetenz im Bereich Schlüsselqualifikationen der BA-/BSc.-Studiengänge. In: *bwp@ Spezial* 6/FT 18, 1–15. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/pospiech_ft18-ht2013.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Pospiech, Ulrike (2015): Laborbuch & Co. Vom Nutzen des Schreibens für das Denken. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 251–268.
- Pospiech, Ulrike (2016): Die Schreibwerkstatt der Universität Duisburg-Essen. In: Knorr (Hrsg.), 51–56.
- Ruhmann, Gabriela (1997): Ein paar Gedanken darüber, wie man wissenschaftliches Schreiben lernen kann. In: Knorr, Dagmar; Jakobs, Eva-Maria: *Schreiben in den Wissenschaften*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 125–139.
- Ruhrfutur: Online: <http://www.ruhrfutur.de/Peer-Schreibdidaktik> (Zugriff: 1.8.2017).
- Scharfenort, Meike; Böttcher, Matthias; Balko, Alexander (2014): *ProStudi: Auswertung der Kohorte WS 13/14: Anteile der Studierenden mit Migrationshintergrund und aus Akademikerhaushalten*. Unveröffentlichte Präsentation. Bochum.
- 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 am Main: Peter Lang, 91–110.
- Universität Duisburg-Essen. *Bildungsgerechtigkeit im Fokus*. Online: <https://www.uni-due.de/bif/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Weichler, Kurt; Völkel, Michael (2015): *Talentförderung wird Grundaufgabe*. In: *Trikon* 2015/6. Online: http://trikon-online.w-hs.de/intern/artikelansicht/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=711&cHash=ea1e5c870bfa4dc6c9bff8f4189fe017 (Zugriff: 1.8.2017).
- Wikipedia: *Bielefelder Schreiblabor*. Online: https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Bielefelder_Schreiblabor&oldid=162635450 (Zugriff: 1.8.2017).
- 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: Waxmann, 297–303.

LeVi – Lernen für Vielfalt – Weiterqualifizierung für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern

Sally Gerhardt; Dorota Okonska (Essen)

1 Einleitung

Die verstärkte Zuwanderung geflüchteter Menschen stellt den gesamten Bildungsbereich vor beträchtliche Herausforderungen. Laut Angaben der Kultusministerkonferenz sind im letzten Schuljahr (2015/16) 300.000 neu Zugewanderte, davon 200.000 bis 250.000 geflüchtete Kinder und Jugendliche in das deutsche Schulsystem aufgenommen worden, siehe Kultusministerkonferenz 2016: 2. Dies erfordert seitens der Lehrkräfte große Anstrengungen, um ihre Schülerinnen und Schüler so schnell wie möglich in das deutsche Schulsystem zu integrieren und sie dabei optimal zu fördern.

Cornely Harboe, Mainzer-Murrenhof, Heine (2016: 10) beschreiben die momentane Schulsituation wie folgt:

Nicht alle Lehrkräfte, die in der Praxis mit Lernenden mit Sprachförderbedarf im Allgemeinen und Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern mit geringen basalen Grundkenntnissen im Besonderen arbeiten, sind Sprachlehrkräfte, und noch weniger verfügen über eine Qualifizierung im DaF-/DaZ-Bereich. In diesem Zusammenhang mangelt es vor allem an geeigneten Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen für

bereits praktizierende Lehrende sowie an einer notwendigen Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte.¹

Vor diesem Hintergrund ist der Bedarf an Qualifizierung zu wesentlichen Aspekten migrationsbedingter Heterogenität bei den Lehrkräften gestiegen. Dies lässt sich an den vielen externen Fortbildungen feststellen, die das Modellprojekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“² am Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen³ in den letzten Jahren konzipiert und durchgeführt hat (191 im Jahr 2015). Auch die seit dem Wintersemester 2014/15 neu durchgeführte und erweiterte Qualifizierungsreihe für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern, die in Kooperation mit der Ruhr Campus Academy⁴ veranstaltet wird, belegt den dringenden Fortbildungsbedarf. Aus diesem Grund wurde auch die im nachfolgenden beschriebene Kooperation mit RuhrFutur⁵ initiiert.

2 Das Projekt LeVi

Im Oktober 2015 startete das Projekt „LeVi – Lernen für Vielfalt“, das vom Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (UDE) in Kooperation mit der RuhrFutur gGmbH durchgeführt und durch die Stiftung Mercator gefördert wird.

Das Projekt LeVi ist als Unterstützungsangebot für Lehrkräfte zu verstehen, das einen wichtigen Beitrag zur Qualifizierung der Lehrkräfte leistet und somit zur Verbesserung der Beschulungssituation von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern beiträgt. Es handelt sich um ein Maßnahmenpaket, welches sich einerseits speziell an Lehrerinnen und Lehrer richtet, die vor konkrete Anforderungen und Fragen in Schulen gestellt werden, wenn sie Kinder aus Flüchtlingsfamilien oder minderjährige unbegleitete Flüchtlinge in internationalen Vorbereitungsklassen (Förderklassen, Willkommensklassen, Auffangklassen) oder Regelklassen unterrichten. Andererseits beinhaltet es auch Elemente, die dem Ausbau von Qualifizierungsmaßnahmen für weitere interessierte Lehrkräfte dienen.⁶

Aus den bisherigen Erfahrungen wurden in dem Projekt sieben Elemente festgeschrieben, die nachfolgend näher erläutert werden.

¹ Zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte siehe Herberg; Reschke (in diesem Band).

² Online: <https://www.uni-due.de/prodaz/> (Zugriff: 1.8.2017).

³ Online: <https://www.uni-due.de/daz-daf/> (Zugriff: 1.8.2017).

⁴ Online: <https://www.rca.uni-due.de/qln-5-2016/> (Zugriff: 1.8.2017).

⁵ Online: <http://www.ruhrfutur.de/> (Zugriff: 1.8.2017).

⁶ Siehe dazu auch Gerhardt (2016: 257).

2.1 Koordinierung von Lehrerfortbildungen

Die gesellschaftspolitische Entwicklung und der damit einhergehende Qualifizierungsbedarf lassen sich durch verstärkte Fortbildungsanfragen resümieren. Dank der Mitarbeit vieler Referentinnen und Referenten aus den Bereichen Schule, Universität und anderen Organisationen, die sich mit Sprachbildung und -förderung beschäftigen, deren Schwerpunkte in unterschiedlichen Bereichen des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schülern liegen, bietet das LeVi-Projekt ein vielfältiges fächerübergreifendes Fortbildungsangebot. Dies stellt große Anforderungen an Koordination und Organisation. Es bedarf einer intensiven Beratung (Leitbild der Institution; Fragestellung, die bearbeitet werden soll; welchen Nutzen soll die Fortbildung für die Institution und die einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben; das Vorwissen und genaue Bedarfe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer etc.). Neben Schulen aller Schulformen erreichen das Projekt zahlreiche Anfragen seitens Kommunalen Integrationszentren (KI), Bildungsbüros, Volkshochschulen (VHS) sowie anderer Bildungsträger und Institute. Seit Oktober 2015 sind 78 Fortbildungsanfragen sowohl über das Modellprojekt ProDaZ als auch über das LeVi-Projekt eingegangen. Davon wurden 57 abschließend bearbeitet, 15 befinden sich aktuell in der Planungsphase.

Fortbildungen zu bestimmten Themenbereichen wie *Alphabetisierung* (aktuell 23 Anfragen), *sprachsensibler Fachunterricht* (aktuell 28 Anfragen) und *DaZ/DaF allgemein* (aktuell 16 Anfragen) werden besonders häufig nachgefragt.

Neben der Organisation der externen Fortbildungen wurde im Rahmen des LeVi-Projekts auch die Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern (QLN) in Zusammenarbeit mit Ruhr Campus Academy an der Universität Duisburg-Essen übernommen. Seit dem Wintersemester 2014/15 werden im Rahmen dieser Qualifizierungsreihe Fortbildungen in modularer Form angeboten. Lehrerinnen und Lehrer können sich unabhängig von ihrem bisherigen Qualifikationsstand im Bereich DaZ/DaF sowie dem Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen (weiter-)qualifizieren. Die Evaluation der Module dieser Fortbildungsreihe, welche von Oktober 2015 bis Februar 2016 stattgefunden hat, ergab, dass ein differenziertes Angebot gewünscht ist. Aufgrund dessen wurde die Modulstruktur modifiziert und die angebotenen Themenbereiche in Basismodule (BM) und in je acht Themenmodule unterteilt, die entweder im Frühjahr (Themenmodul Frühjahr – TF) oder im Herbst (Themenmodul Herbst – TH) stattfinden. Es folgt die Modulübersicht für 2016.

Basismodule:

- BM1 Thematische Einführung DaZ/DaF
- BM2 Mehrsprachigkeit anerkennen und wertschätzen:
Sprachbiografisches Arbeiten und Language Awareness
- BM3 Alphabetisierung
- BM4 Hörverstehen

BM5	Leseverstehen (Grundschule)
BM6	Leseverstehen (Sek I + II)
BM7	Sprechen
BM8	Schreiben (Grundschule)
BM9	Schreiben (Sek I + II)
BM10	Grammatik (Grundschule)
BM11	Grammatik (Sek I + II)
BM12	Sprachförderung im Fachunterricht (Scaffolding)
BM13	Arbeit am (Fach-)Wortschatz

Themenmodul Frühjahr:

TF1	Lehrwerkanalyse (Grundschule)
TF2	Testen und Diagnostizieren (Sek I + II)
TF3	Aussprache und Intonation
TF4	Sprachspiele/Spiele im DaZ-/DaF-Unterricht
TF5	Interkulturelle Kompetenz und Landeskunde am Beispiel des Projekts „Kunst“
TF6	Sprachkontrastives Arbeiten
TF7	Sprachsensibler Sportunterricht
TF8	Sprache lernen mit szenischen und kreativen Elementen

Themenmodul Herbst:

TH1	Lehrwerkanalyse (Sek I + II)
TH2	Testen und Diagnostizieren (Grundschule)
TH3	Innere Differenzierung (Sek I + II)
TH4	Umgang mit Fehlern
TH5	Sprachförderung im Mathematikunterricht
TH6	Dramapädagogik
TH7	Literatur im Unterricht mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern
TH8	Organisationentwicklung im Bereich Beschulung von Sprachanfängern

Die Anmeldezahlen aller bisher durchgeführten Reihen belegen die Relevanz der Qualifizierungen für Lehrerinnen und Lehrer (LuL):

- WiSe 2014/15 – 17 Module: 420 LuL,
- SoSe 2015 – 19 reguläre Module: 501 LuL,
- SoSe 2015 – 10 zusätzliche Module: 253 LuL,
- WiSe 2015/16 – 30 Module: 523 LuL,
- SoSe 2016 – 22 Module: 122 LuL.

Die zuletzt durchgeführte Reihe im SoSe 2016 lässt allerdings erkennen, dass die Nachfrage bezüglich des QLN-Angebots stark gesunken ist. Das geplante Angebot für Herbst 2016 wurde aufgrund zu geringer Anmeldezahlen nicht mehr realisiert.

Der Grund für diesen Wandel liegt darin, dass das Weiterbildungsangebot bereits an elf lehrerinnen- und lehrerbildenden Universitäten in Nordrhein-Westfalen, so auch an der UDE, kostenfrei implementiert wurde (siehe Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen 2016). Zwar bestätigten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des QLN-Angebots ihre große Zufriedenheit bezüglich der Inhalte und bejahten, dass die gewonnenen Erkenntnisse zu einer großen Bereicherung und Steigerung des Verständnisses für die besonderen Bedarfe der Gruppe der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen führten, bemängelten aber gleichzeitig eine fehlende intensive Prozessbegleitung über die Qualifizierungsworkshops hinaus. Außerdem ist im Rahmen der QLN-Reihe pro Modul ein Teilnehmerbeitrag in Höhe von 38 Euro zu zahlen. Bei Belegung von 20 Modulen wird ein Eigenbeitrag von 760 Euro erreicht. Neben diesen Aspekten scheint der Wunsch nach Zertifizierung ein entscheidender motivationaler Faktor für die Teilnahme an den jeweiligen Angeboten zu sein (vgl. Niederhaus; Schmidt 2016: 267 ff). Eine Zertifizierung wird über das vom Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen geförderte Weiterbildungsangebot ermöglicht.

Zum WiSe 2016/17 wird auch das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UDE in Kooperation mit der Ruhr Campus Academy zwei Programme zur Weiterqualifikation von Lehrkräften im Bereich der Sprachausbildung von neu Zugewanderten anbieten,⁷ die als Ausbau der bisherigen Qualifizierungsreihe zu verstehen sind.

2.2 Expertenpool

Einen weiteren Schwerpunkt des LeVi-Projekts stellt die Referentendatenbank dar. Dabei handelt es sich um ein elektronisches Verzeichnis von Experten für die jeweiligen Themenbereiche, die die Fortbildungen durchführen: DaZ/DaF-Mitarbeiter der UDE sowie externe Experten: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter anderer Fachbereiche und anderer Universitäten, Lehrbeauftragte sowie kooperierende Lehrerinnen und Lehrer. Die Datensammlung beinhaltet Informationen bezüglich der Kontaktdaten, Themenschwerpunkte und Verfügbarkeit der Experten. Durch die enge Zusammenarbeit des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UDE mit anderen Institutionen sowie durch zahlreiche Kooperationen im Rahmen des Modelprojekts ProDaZ wächst die Zahl der kooperierenden Expertinnen und Experten stetig.⁸ Der Expertenpool enthält aktuell 70 Referentinnen und Referenten.

⁷ Online: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte.php> (Zugriff: 1.8.2017).

⁸ Alle Experten, die daran interessiert sind, in den Expertenpool der UDE aufgenommen zu werden, können ihre Bewerbung samt erforderlicher Unterlagen an die Koordinationsstelle des LeVi-Projekts richten. Online: <https://www.uni-due.de/daz-daf/leviprojektbeschreibung.php> (Zugriff: 1.8.2017).

2.3 Materialienpool

Um die Dozierenden und Teilnehmenden der Qualifizierungsmaßnahmen weiter zu unterstützen, werden aktuelle Lehrwerke und Lernmaterialien zu verschiedenen Schwerpunkten, die für das Unterrichten von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern wesentlich sind, angeschafft und zur Verfügung gestellt. Der Materialienpool wird den Referentinnen und Referenten in den Räumlichkeiten des Modellprojekts ProDaZ am Campus Essen zugänglich gemacht.⁹ Dank einer Zusammenlegung der Materialbestände der Institutsbibliothek DaZ/DaF und der bisher bestellten Lehrwerke für das LeVi-Projekt konnte eine umfangreiche Präsenzbibliothek aufgebaut werden, die neben den bereits genannten noch weiteren Interessentengruppen zugänglich gemacht wird: Lehrerinnen und Lehrern, die sich für ihren Unterricht Informationen beschaffen möchten, ehrenamtlichen Lehrkräften, die in Notunterkünften Sprachunterricht erteilen und auch Studierenden, die sich zu Studienzwecken oder im Rahmen ihrer Praxisphasen mit den Lehrwerken bzw. der Literatur auseinandersetzen möchten.

Die LeVi-Bibliothek wurde im April 2016 eröffnet und wird während der Öffnungszeiten¹⁰ vor Ort durch eine studentische Hilfskraft betreut, die die Interessenten bei der Orientierung und weiteren Recherche unterstützt. Sie umfasst aktuell ca. 1.770 Lehrwerke und Lernmaterialien verschiedener Schulfächer und Schulformen sowie Fachliteratur, die für das Unterrichten im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und im Bereich neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler relevant sind.

2.4 Materialentwicklung

Das Material für Qualifizierungsmaßnahmen wird im Rahmen des LeVi-Projekts fortlaufend von qualifizierten Mitarbeiterinnen des DaZ/DaF-Instituts und externen Experten entwickelt, adaptiert und aktualisiert. Die Teilnehmenden der Fortbildungen erhalten somit im Rahmen ihrer Qualifizierung aktuelle und für die Zielgruppe der neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern angemessene Materialien, die sie für eigene Lerngruppe schnell adaptieren und im Unterricht verwenden können.

2.5 Materialworkshops

Um bereits bestehendes und neu entwickeltes Fortbildungsmaterial auszutauschen, werden Materialworkshops für Dozierende organisiert. Referentinnen und Referenten, die als Experten bestimmter Themenbereiche gelten, tauschen im Rahmen dieser Veranstaltungen ihre Materialien aus, um somit ihr eigenes Fortbildungsma-

⁹ An der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, in Raum R09 S04 B08.

¹⁰ Montags 16–18 Uhr und mittwochs 10–12 Uhr.

terial zu ergänzen und die anderen Fortbildungsangebote der UDE mit ihrem Material zu bereichern. Neben Präsentationen, themenspezifischen Unterrichtsreihen und Anwendungsbeispielen werden z.B. auch Filmdateien zu konkreten Methoden vorgestellt und diskutiert. Um die Nachhaltigkeit dieses Angebots zu gewährleisten, werden im Anschluss an die Veranstaltungen gemeinsame digitale Material- und Austauschplattformen für die teilnehmenden Dozierenden eingerichtet. Die Aktivitäten auf diesen Plattformen belegen die hohe Relevanz des Materialaustauschs und die Bereitschaft der Dozierenden in einem regelmäßigen Austausch zu bleiben. In der ersten Projektphase fanden bereits zwei Materialworkshops zum Thema Leseverstehen und Wortschatzarbeit statt, welche seitens der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehr positiv aufgenommen und als effektiv und gewinnbringend evaluiert wurden. Zu beiden Veranstaltungen wurden auch neue Dozierende der Qualifizierungen eingeladen, um Material und Inhalte der jeweiligen Themenbereiche besser kennenzulernen und für zukünftige Fortbildungen nutzen zu können. Die damit erzielte Multiplikatorenwirkung der Materialworkshops trägt zum einen zur Qualitätssteigerung der Qualifizierungsangebote und zum anderen zur Weiterqualifizierung von Referentinnen und Referenten sowie zum Ausbau des Expertenpools bei.

2.6 Teamteaching

Das Teamteaching-Modell ist eine weitere Methode zur Gewinnung neuer Referentinnen und Referenten. Im Rahmen dieser Maßnahme, die vorwiegend an das QLN-Angebot gebunden ist, werden erfahrene Dozierende von zukünftigen Dozentinnen und Dozenten begleitet. Die neuen Referentinnen und Referenten übernehmen in Absprache bereits kleinere Teile der Veranstaltung und qualifizieren sich entsprechend für die Durchführung zukünftiger Fortbildungsveranstaltungen. Durch das Teamteaching wird der Expertenpool an geeigneten Referenten für Lehrerfortbildungen in allen Themenbereichen erweitert. Für das Jahr 2016 konnten bereits 16 Teamteaching-Paare gebildet werden. Auch die Veranstaltungsevaluationen zeigen, dass sich das Teamteaching-Modell als eine sehr erfolgreiche und effektive Maßnahme bewährt hat. Der Vorteil besteht darin, dass die zukünftigen Dozentinnen und Dozenten durch den engen Austausch mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen einerseits einen umfassenden Einblick in den jeweiligen Themenbereich erhalten und andererseits Erfahrungen bezüglich der inhaltlichen und methodischen Konzeption einer Lehrerfortbildung sammeln können. Auch die Fortbildungsleiterinnen und -leiter bestätigen die Begleitung durch neue Kolleginnen und Kollegen als abwechslungsreich und fruchtbar für ihre eigene Praxis.

2.7 Fortbildungsreihen

In den Schuljahren 2015/16 und 2016/17 werden im Rahmen des LeVi-Projekts sieben externe Fortbildungsreihen (Vor-Ort-Angebote) für Schulen und andere Institutionen (z.B. Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren – LaKI, Bezirksregierungen, KI, Bildungsbüros, etc.) angeboten. Diese Reihen umfassen jeweils fünf Module und beinhalten die Themenkomplexe: Alphabetisierung, Lesen, Schreiben, Grammatik und Sprachförderung im Fachunterricht. Bei dem Modul Sprachförderung im Fachunterricht ist eine Schwerpunktsetzung (z.B. Sprachförderung im Mathematikunterricht, Sprachförderung in den natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern) möglich. Die Reihen werden für Lehrkräfte an Grundschulen, in den Sekundarstufen I und II sowie an Berufskollegs angeboten.

Die Evaluationsergebnisse der bereits abgeschlossenen Fortbildungsreihe zeigen, dass das Angebot sehr positiv bewertet wurde.¹¹ Die insgesamt 81 Lehrerinnen und Lehrer, die daran teilgenommen haben, betonten den großen Praxisbezug und vor allem die konkreten Beispiele zur Vermittlung der deutschen Sprache. Zudem wurde die Möglichkeit, eigene Unterrichtsinhalte und konkrete Fragestellungen in der Gruppe zu diskutieren, als sehr hilfreich empfunden. Die Teilnehmerinnen und -teilnehmer möchten die gewonnenen Erkenntnisse aus den jeweiligen Fortbildungen im eigenen Unterricht umsetzen und wünschen, sich auch anschließend mit den Experten fachlich auszutauschen. Gleichzeitig wurde ein großes Interesse an weiteren Fortbildungen und einer intensiven Begleitung bezüglich der Weiterentwicklung bereits bestehender Unterrichtsmaterialien geäußert.

3 Ausblick

Die Ergebnisse der bisherigen Evaluation der Projektmaßnahmen belegen, dass mit den bereits durchgeführten Elementen (Lehrerfortbildungen, Materialienpool, Materialworkshops, Teamteaching) ein wichtiger Beitrag zur Weiterqualifizierung der Lehrkräfte im Bereich des Unterrichtens von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern geleistet, der Bedarf aber noch nicht gedeckt werden konnte. Der Qualifizierungsbedarf der Lehrerinnen und Lehrer, die sich den Herausforderungen der extrem heterogenen Schülerschaft stellen müssen, ist hoch. Vor diesem Hintergrund soll bei den Lehrerinnen und Lehrern das Bewusstsein geschaffen werden, die Potenziale der neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern und die Mehrsprachigkeit im eigenen Klassenraum als Bereicherung wahrzunehmen und die bestmögliche Sprachförderung zu betreiben. Erstrebenswert wäre dementsprechend der Ausbau der jeweiligen Projektmaßnahmen, um die Lehrerinnen und Lehrer in der dritten Phase der Lehrerbildung, nämlich der Lehrerfort- und -weiterbildung, flächendeckend und institutionalisiert zu betreuen.

¹¹ Interne Evaluation des LeVi-Projekts im Bericht für RuhrFutur.

Literatur

- Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen: Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann.
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche – Umgang mit Heterogenität im Fokus der Ausbildung von Lehrkräften. In: Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann, 9–17.
- Gerhardt, Sally (2016): Qualifizierungsmaßnahmen für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. Ein Kooperationsprojekt des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen mit der RuhrFutur gGmbH. In: Benholz; Frank; Niederhaus (Hrsg.), 245–260.
- Niederhaus, Constanze; Schmidt, Eva (2016): Lehrerinnen und Lehrer für das Unterrichten neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler qualifizieren. Zur Qualifizierungsreihe für Lehrkräfte neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler des Instituts für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. In: Benholz; Frank; Niederhaus (Hrsg.), 261–281.

Internetquellen

- Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen. Online: <https://www.uni-due.de/daz-daf/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Kultusministerkonferenz (2016): *Erklärung der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016)*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2016/RS2016-377_355-KMK_TOP4-Fluechtlinge-KMK-Erklaerung-A2_-_Internet.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Weiterbildungsinitiative Deutsch als Zweitsprache*. Online: http://zlb.uni-due.de/documents/documents_zlb/MIWF_Flyer_WeiterbildungsinitiativeDaZ.pdf (Zugriff: 1.8.2017).
- ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online: <https://www.uni-due.de/prodaz/> (Zugriff: 1.8.2017).
- Ruhr Campus Academy. Online: <https://www.rca.uni-due.de/qln-5-2016/> (Zugriff: 1.8.2017).
- RuhrFutur GmbH. Online: <http://www.ruhrfutur.de/> (Zugriff: 1.8.2017).

Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen Neu Zugewanderte. Online:
<https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte.php/>
(Zugriff:1.8.2017).

Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft – eine Zusatzqualifikation für Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen

Stefanie Herberg; Maren Reschke (Essen)

1 Einleitung

Der Bedarf an Qualifizierungsangeboten für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung in der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -weiterbildung ist groß. Nicht zuletzt, da die Kultusministerkonferenz (KMK) in dem Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ durchgängige Sprachbildung für alle Schulformen fest schreibt: „Den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen organisiert die Schule als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer.“ (Kultusministerkonferenz 2013: 5). Neben durchgängiger Sprachbildung fordert die KMK auch die Förderung und Nutzung *aller* sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (SuS) (vgl. ebd.: 3ff.), sodass auch der Themenbereich Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zentral ist.

Koch-Priewe; Krüger-Potratz (2016: 12) beschreiben die aktuelle Situation der Qualifizierungsangebote wie folgt:

Inzwischen zeigt sich, dass die Bundesländer und Hochschulen unterschiedliche Wege gewählt haben, um allen ‚ihren‘ Lehrkräften zumindest eine Grundbildung in Deutsch als Zweitsprache im Kontext von Mehrsprachigkeit zu vermitteln. Die Unterschiede beziehen sich auf den Umfang der Qualifizierungsangebote, den disziplinären Zuschnitt

und die Frage, inwieweit und in welcher Weise Mehrsprachigkeit in die sprachliche Bildung einbezogen ist.

Die bundesweite Entwicklung von Qualifizierungsangeboten ist auf der einen Seite sehr erfreulich und zeigt deutlich die Wichtigkeit der Thematik auf, auf der anderen Seite wird deutlich, dass die Angebote je nach Bundesland sowohl vom Umfang als auch von der inhaltlichen Ausgestaltung noch sehr stark variieren können.

In Nordrhein-Westfalen (NRW) war ein wichtiger Schritt zur Qualifizierung aller Lehramtsstudierenden die Festschreibung des Bereiches „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ mit sechs Leistungspunkten (CP) in der Lehramtszugangsverordnung (LZV) im Jahr 2009. Allerdings sind sechs CP nur 2 % der 300 CP, die im gesamten Lehramtsstudium erworben werden müssen und daher für eine adäquate Ausbildung unzureichend (vgl. Benholz; Mensel 2015: 344). Schließlich müssen die Lehrkräfte in der Lage sein, die unterschiedlichen sprachlichen wie fachlichen Kompetenzen ihrer ein- und mehrsprachigen SuS zu diagnostizieren und entsprechenden sprachbildenden Unterricht für die jeweilige Schulform und Jahrgangsstufe zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren. Daher wurden an der Universität Duisburg-Essen (UDE) im Zusammenhang mit dem Modellprojekt „ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“¹ weitere Qualifizierungsmaßnahmen ergriffen.² So können die Lehramtsstudierenden seit dem Wintersemester 2014/15 die Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“ absolvieren, mit der sie auf ihre zukünftige Aufgabe vorbereitet werden, individuelle sprachliche Voraussetzungen der Schülerschaft angemessen berücksichtigen und sprachliche Ressourcen entfalten zu können. Im Folgenden soll ein Überblick über Voraussetzungen, Inhalte und Organisationsstruktur der Zusatzqualifikation gegeben werden.

2 Voraussetzungen zur Implementierung an der UDE

Durch das Projekt ProDaZ, das u.a. auf die Generierung interdisziplinärer Veranstaltungen zum fachlichen und sprachlichen Lernen in allen Fächern unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit sowie auf die Implementierung der entstandenen Angebote in die Regellehre abzielt, wurden inhaltliche, strukturelle und personelle Voraussetzungen geschaffen, um an der UDE einen Schwerpunkt in den Bereichen „Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung“ in der Lehrerbildung zu setzen. So absolvieren dort die Lehramtsstudierenden der Schulformen Grund-, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule verpflichtend zwölf CP im Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ anstatt der

¹ Weitere Informationen zu ProDaZ finden sich online: <https://www.uni-due.de/prodaz/> (Zugriff: 1.8.2017).

² Ein Überblick über die von ProDaZ entwickelten Qualifizierungsangebote in allen drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung findet sich bei Benholz; Siems (2016).

festgeschriebenen sechs CP.³ Weiterhin ist es möglich, sich in allen Praxisphasen schwerpunktmäßig mit Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung auseinanderzusetzen.⁴

Interdisziplinäre Kooperationen mit den Fachdidaktiken verschiedener Fächer wurden von ProDaZ aufgebaut und es wurden gemeinsam Angebote für den sprachsensiblen Unterricht entwickelt. Dies wurde von Seiten der Studierenden zwar zahlreich wahrgenommen, die damit einhergehende Qualifizierung hinsichtlich Sprachbildung und Mehrsprachigkeitsförderung wurde jedoch zunächst nirgends dokumentiert. Infolgedessen entstand die Überlegung, mit der Zusatzqualifikation eine verbindliche und zertifizierte Qualifizierungsmaßnahme für alle Lehramtsstudierenden zu schaffen, die an der UDE binnen eines halben Jahres implementiert werden konnte. Die UDE steigert durch die Zusatzqualifikation und das dadurch gewonnene Alleinstellungsmerkmal ihre Attraktivität als Hochschulstandort.

3 Umfang und Inhalt

Für den Erwerb der Zusatzqualifikation studieren die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mindestens 20 CP zusätzlich zu den verpflichtenden sechs bzw. zwölf CP aus dem Bereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“. Hierfür werden den Studierenden jedes Semester Veranstaltungen angeboten, die eine entsprechende Schwerpunktsetzung im Studium ermöglichen. Die Zusatzqualifikation ist interdisziplinär aufgebaut und umfasst vier Teilbereiche (siehe auch Abb. 1):

- (A) Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis (min. vier CP),
- (B) Interkulturelle Pädagogik (min. drei CP),
- (C) Unterrichtsfach und Sprache (min. drei CP),
- (D) Sprachen der Migrantinnen und Migranten (min. vier CP).

Neben der Mindestanzahl an CP in den Teilbereichen müssen die Studierenden aus dem Angebot der Bereiche A–C noch einmal zusätzlich min. vier CP erwerben. Mit weiteren zwei CP wird die Abschlussprüfung, eine benotete mündliche Fachdiskussion im Umfang von 30 Minuten, kreditiert (siehe auch Abb. 1).

³ Eine entsprechende Erhöhung der CP für die Lehramter Gymnasium/Gesamtschule und Berufskolleg war aufgrund von LABG-Vorgaben nicht möglich.

⁴ Ein Überblick über alle drei Praxisphasen mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit findet sich bei Benholz; Mavruk (2017).

Pflichtvoraussetzung zum Erwerb der Zusatzqualifikation: DaZ-Modul im an der UDE je nach Schulform vorgesehenen Umfang		Anerkennungs- oder Ergänzungsbereich		Wahlbereich		Obligatorischer Ergänzungsbereich	
Anerkennungsbereich		B) Interkulturelle Pädagogik (mind. 3 CP)		C) Unterrichtsfach u. Sprache (mind. 3 CP)		D) Sprachen der MigrantInnen (4 CP)	
A) Mehrsprachigkeit u. Sprachbildung in der Praxis (mind. 4 CP)		Module 4/ D 4 Bwi I für GS, HRGe, GyGe (AN*: 3 CP), BK-Studierende haben hier keine AN-Möglichkeit, können aber zusätzlich Seminare aus dem D4-Modul GyGe belegen.		Fachdidaktische Seminare der Unterrichtsfächer mit einem Schwerpunkt zum <i>fachliche- u. sprachlichen Lernen</i> (1-3 CP)		Sprachkurse im Umfang von 4 SWS aus dem Angebot des IOS (4 CP)	
Orientierungspraktikum mit dem Schwerpunkt <i>Fächerübergreifende Sprachförderung</i> (6 CP)		und/oder		und/oder		Ssiehe Angebote A) – C)	
und/oder		Bachelor-Arbeit Bwi in Kooperation mit DaZ (AN: 4 CP)		und/oder			
Berufspraktikum mit dem Schwerpunkt <i>Förderunterricht für SuS mit Migrationshintergrund</i> UDE (6 CP)		und/oder		** Fachliches und sprachliches Lernen für verschiedene Facherguppen (3 CP)			
und/oder		und/oder		und/oder			
Begleitveranstaltung Praxissemester mit dem Schwerpunkt <i>Sprachbewusste Schulentwicklung</i> (4 CP)		Modul C2-5 Bwi (AN: 3 CP), wenn das Seminar einen Schwerpunkt <i>Sprachbildung</i> aufweist und das Modul C abgeschlossen ist.		Fachdidaktische Seminare der Unterrichtsfächer mit einem Schwerpunkt zum <i>fachliche- u. sprachlichen Lernen</i> (AN: 1-5 CP)			
und/oder		und/oder		und/oder			
Begleitveranstaltung Praxissemester (Bildungswissenschaften und Unterrichtsfächer) Studienprojekte mit den Schwerpunkten <i>Fachliches und sprachliches Lernen sowie Heterogenität und Sprachbildung</i> (AN: 2 CP)		Master-Arbeit Bwi in Kooperation mit DaZ (AN: 8 CP)		Begleitveranstaltung Praxissemester (Fachdidaktik der Unterrichtsfächer) Studienprojekte mit dem Schwerpunkt <i>Fachliches und Sprachliches Lernen</i> (1-4 CP)			
und/oder		und/oder		und/oder			
und/oder		und/oder		und/oder			
mündliche Abschlussprüfung; Bearbeitung einer anwendungsbezogenen Fragestellung unter Berücksichtigung relevanter Forschungsliteratur mit abschließender Diskussion (30 Minuten, 2 CP); Anmerkungen.							

Abb. 1: ZuS-Verlaufsplan.

*AN: „Anrechnung im Umfang von...“ kommt immer dann zum Tragen, wenn nicht das gesamte Seminar die gesamte Arbeit, sondern nur eine Teilleistung anrechenbar ist.
 ** Es kann vorkommen, dass in einzelnen Unterrichtsfächern keine der genannten anerkennungsmöglichen Bereiche angeboten werden. Damit alle Studierenden trotzdem die Zusatzqualifikation erwerben können, werden hier vom Institut DaZ Ersatzveranstaltungen mit dem Schwerpunkt „fachliches und sprachliches Lernen“ für jeweils eine bestimmte Facherguppe angeboten.

Viele Studierende erzielen weit mehr als die erforderlichen 20 CP, da alle absolvierten einschlägigen Veranstaltungen auf dem Zertifikat aufgelistet werden. Zudem kann eine Vielzahl der erforderlichen CP im Rahmen des Wahlpflichtbereichs des Studiums erworben werden, weshalb Studierende nur wenige zusätzliche Veranstaltungen absolvieren müssen.

Die Teilbereiche perspektivieren unterschiedliche Heterogenitätsaspekte. Ein zentrales Kriterium für alle Teilbereiche ist jedoch, dass die Inhalte der Veranstaltungen didaktisch ausgewiesen sind und abgeprüft werden.

Im Bereich A „Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis“ absolvieren die Studierenden eine der drei Praxisphasen (Eingangs- und Orientierungspraktikum, Berufsfeldpraktikum oder Praxissemester) mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung oder Mehrsprachigkeitsförderung. So konnten die Studierenden das Berufsfeldpraktikum im Sommersemester 2016 im Umfang von 80 Stunden beispielweise im Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund⁵, in universitären Deutschkursen, in Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler oder in Sprachkursen für Flüchtlinge absolvieren. Begleitend zum Praktikum mussten sie eine thematisch entsprechend ausgerichtete Veranstaltung besuchen sowie ein Portfolio anfertigen.

Im Bereich B „Interkulturelle Pädagogik“ wählen die Studierenden Seminare aus den Bildungswissenschaften, die einen inhaltlichen Fokus auf Interkulturalität, sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit legen, wie beispielsweise die Veranstaltungen „Förderung von Mehrsprachigkeit im Unterricht“, „Inklusion und Integration im schulischen Feld – Anforderungen an Lehrkräfte“ oder „Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht aus bildungssoziologischer Perspektive“.

Fachdidaktische Seminare in ihren Unterrichtsfächern belegen die Studierenden im Bereich C „Unterrichtsfach und Sprache“. Diese weisen einen entsprechenden Schwerpunkt auf wie beispielsweise die Veranstaltungen „Sprachförderung im Physikunterricht – Schwerpunkt Experimentieren und Schreiben“ oder „Sprachbildung im Philosophieunterricht“. Zudem besteht in den Bereichen B und C die Möglichkeit, Bachelor- und Masterarbeiten in Kooperation mit dem Institut DaZ/DaF zu schreiben, die ebenfalls für das Zertifikat angerechnet werden.

Einen Sprachkurs in einer Migrantensprache belegen die Studierenden über ein Semester lang für den Bereich D „Sprachen der Migrantinnen und Migranten“. Die ZuS-Studierenden besuchen einen Kurs in einer Sprache, die sie nicht beherrschen, um noch einmal einen Sprachlernprozess und damit verbundene Chancen und Herausforderungen zu durchlaufen, sodass bei den Studierenden eine Sensibilisierung für Sprachlernprozesse geschaffen wird. Darüber hinaus können die in den Sprachkursen gewonnenen Grundkenntnisse im zukünftigen Schulalltag von den

⁵ Weitere Informationen zum Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der UDE finden sich online: <https://www.uni-due.de/prodaz/foerderunterricht.php> (Zugriff: 1.8.2017).

Studierenden eingesetzt werden, um eine wertschätzende Atmosphäre für andere Erstsprachen neben dem Deutschen im Klassenzimmer zu erzeugen. Um ebenso die mitgebrachten Erstsprachen der mehrsprachigen Studierenden zu fördern, können diese zusätzlich zu der neu erlernten Sprache einen Herkunftssprachenkurs zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen besuchen, welcher ebenfalls auf dem ZuS-Zeugnis aufgeführt wird. Das Zertifikat wird mit einer mündlichen Prüfung abgeschlossen. Wenn alle erforderlichen CP erworben wurden, können sich die Studierenden für die mündliche Abschlussprüfung anmelden. Die Studierenden haben hierbei die Möglichkeit, eigene Projekte zu entwerfen und vorzustellen und diese anhand einschlägiger Forschungsliteratur zum jeweiligen Themengebiet kritisch zu reflektieren. Beispielsweise können die ZuS-Studierenden Unterrichtsmaterialien mithilfe von Scaffolding sprachsensibler gestalten oder den Sprachstand von Schülerinnen und Schülern mit einem Diagnoseverfahren ermitteln. Für die Prüfung suchen sich die ZuS-Studierenden zwei Prüferinnen/Prüfer aus dem Institut DaZ/DaF aus. Die Prüfung kann erst abgelegt werden, wenn zumindest der Bachelor-Abschluss erlangt wurde und die Studierenden alle erforderlichen CP erbracht haben. In der Regel legen die Studierenden die Prüfung aber erst nach dem Master ab.

4 Organisationsstruktur

ZuS bietet ein vielfältiges, interdisziplinäres Angebot, dem die Beteiligung zahlreicher Institute und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zugrunde liegt. Diese strukturelle Komplexität stellt besondere Anforderungen an die Organisation. So müssen die anrechenbaren Veranstaltungen semesterweise zusammengestellt und veröffentlicht werden. Dazu bedarf es der Kooperation mit den beteiligten Fachdidaktiken der Fächer sowie den Bildungswissenschaften, die jedes Semester Veranstaltungen mit entsprechender Schwerpunktsetzung benennen müssen. Derzeit wird ein verbindliches und kontinuierliches Veranstaltungsangebot mit den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften aufgebaut. Dieses soll zum einen die Anerkennung der Veranstaltungen für die Studierenden transparenter machen und zum anderen für eine langfristige Verankerung der Inhalte in den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften sorgen.

Weiterhin müssen alle Studierenden, die die Zusatzqualifikation erwerben, an einer Einführungsveranstaltung teilnehmen, im Rahmen derer sie anhand des Verlaufsplans (siehe Abb. 1) detaillierte Informationen zur Struktur und den Voraussetzungen der Zusatzqualifikation erhalten, ihnen die Homepage⁶ vorgestellt wird, sie in die Teilnehmerliste eingetragen werden und einen Belegbogen (siehe Abb. 2) bekommen, mit dem sie zu einem späteren Zeitpunkt ihre absolvierten Veranstaltungen nachweisen. In der Teilnehmerliste werden persönliche Daten wie Name,

⁶ Online: <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/index.php> (Zugriff: 1.8.2017).

Matrikelnummer, E-Mail-Adresse, Studienabschluss, Schulform und Fächer festgehalten. Da die Studierenden im Rahmen der Zusatzqualifikation eine neue Sprache erlernen sollen, werden ebenso die Familien- und Schulsprachen der Teilnehmenden notiert. Auf dem Belegbogen können die Studierenden alle Veranstaltungen, die sie im Rahmen von ZuS absolvieren, auflisten und die erfolgreiche Teilnahme von den zuständigen Dozierenden in Form einer Unterschrift und eines Stempels nachweisen lassen. Zudem muss der Belegbogen mindestens vier Wochen vor der mündlichen Abschlussprüfung durch eine Beraterin oder einen Berater überprüft und anerkannt worden sein. Die Anerkennung der Veranstaltungen erfolgt an vier ausgewählten Terminen im Jahr.

Name:	
Matrikel-Nr.:	
Studiengang:	
Facher:	
Studienbeginn (LPO 2003)	
Studienbeginn (BA/MA)	



Nachweise zur Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“

(Äquivalente) Veranstaltungen für das DaZ- Modul (HRSGe, GS 12 CP; GyGe, BK 6 CP)

Veranstaltung	Semester	CP		Lehrperson	Unterschrift / Stempel Lehrperson	Datum	Unterschrift / Stempel Berater/in
		gesamt	anrechenbar				

A) Mehrsprachigkeit und Sprachbildung in der Praxis (mind. 4 CP)*

Veranstaltung	Semester	CP		Lehrperson	Unterschrift / Stempel Lehrperson	Datum	Unterschrift / Stempel Berater/in
		gesamt	anrechenbar				

B) Interkulturelle Pädagogik (mind. 3 CP)*

Veranstaltung	Semester	CP		Lehrperson	Unterschrift / Stempel Lehrperson	Datum	Unterschrift / Stempel Berater/in
		gesamt	anrechenbar				

C) Unterrichtsfach und Sprache (mind. 3 CP)*

Veranstaltung	Semester	CP		Lehrperson	Unterschrift / Stempel Lehrperson	Datum	Unterschrift / Stempel Berater/in
		gesamt	anrechenbar				

D) Sprache der Migrantinnen (mind. 4 CP)

Veranstaltung	Semester	CP		Lehrperson	Unterschrift / Stempel Lehrperson	Datum	Unterschrift / Stempel Berater/in
		gesamt	anrechenbar				

Mündliche Abschlussprüfung

Datum	Erstprüfer/in	Zweitprüfer/in	Note	Unterschrift / Stempel Berater/in
-------	---------------	----------------	------	--------------------------------------

* Neben der Mindestanzahl an CP, die Sie in den Bereichen A-D erwerben müssen, studieren Sie aus dem Angebot der Bereiche A-C zusätzlich noch einmal mindestens 4 CP für den obligatorischen Wahlbereich.

Abb. 2: ZuS-Belegbogen.

Allgemein umfasst die Beratung das Erstgespräch im Rahmen der Einführungsveranstaltung sowie das persönliche Gespräch bei konkreten Fragen, die sich im Verlaufe des Zertifikatsstudiums ergeben. Die Studierenden können bei Zwischenfragen die Sprechstunden der Beraterinnen und Berater aufsuchen oder aber auch Anliegen per E-Mail und Telefon klären. Diese Beratungsarbeit bedeutet einen enormen Aufwand, da das Zertifikat von den Studierenden sehr gut angenommen wird und zum Ende des Wintersemesters 2015/16 nach nur drei Semestern Laufzeit bereits ca. 450 Studierende für das Zertifikat angemeldet waren (vgl. Abschnitt 5).

Auf unterschiedlichen Kommunikationswegen werden die Studierenden über das Angebot informiert.

So wurden im Rahmen der Etablierung des Zertifikats allgemeine Informationsveranstaltungen organisiert. Zudem wird in den Vorlesungen und Übungen des obligatorischen Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ auf das Zertifikat hingewiesen. Einen detaillierten Überblick über die Struktur, die Voraussetzungen sowie Veranstaltungen können sich die Studierenden ebenfalls auf der Homepage verschaffen. Darüber hinaus verweisen Postings im sozialen Netzwerk Facebook⁷ auf die Zusatzqualifikation. Im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekts „Professionalisierung für Vielfalt (ProViel)“⁸ wurde eine zusätzliche Mitarbeiterstelle für die Koordination der Zusatzqualifikation sowie für die Beratung der Studierenden eingerichtet.

5 ZuS-Studierende

Grundvoraussetzung für den Erwerb des Zertifikats ist die Immatrikulation in einem Lehramtsstudiengang, da die Inhalte des Zertifikats thematisch auf das Unterrichten in Schulen ausgerichtet sind. Die Zusatzqualifikation können Studierende aller Fächer und Schulformen erwerben.

Am Ende des Wintersemesters 2015/16 waren 447 Studierende für die Zusatzqualifikation angemeldet. Davon sind 98 für das auslaufende Lehramtsstudium LPO 2003 eingeschrieben und 349 für die Bachelor- und Masterstudiengänge. Studierende der Schulform Gymnasium/Gesamtschule stellen mit 48,3 % den größten Anteil der ZuS-Studierenden dar; gefolgt von Studierenden der Schulform Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule mit 22,4 % und Grundschule mit 21,7 %. Die Schulform Berufskolleg studieren 5,8 % der ZuS-Studierenden, wobei dies auch generell die kleinste Lehramtsgruppe an der UDE ist (siehe auch Abb. 3).

⁷ Online: <https://www.facebook.com/dazdaf> (Zugriff: 1.8.2017).

⁸ Weitere Informationen zu ProViel finden sich online: <https://www.uni-due.de/proviel/> (Zugriff: 1.8.2017).

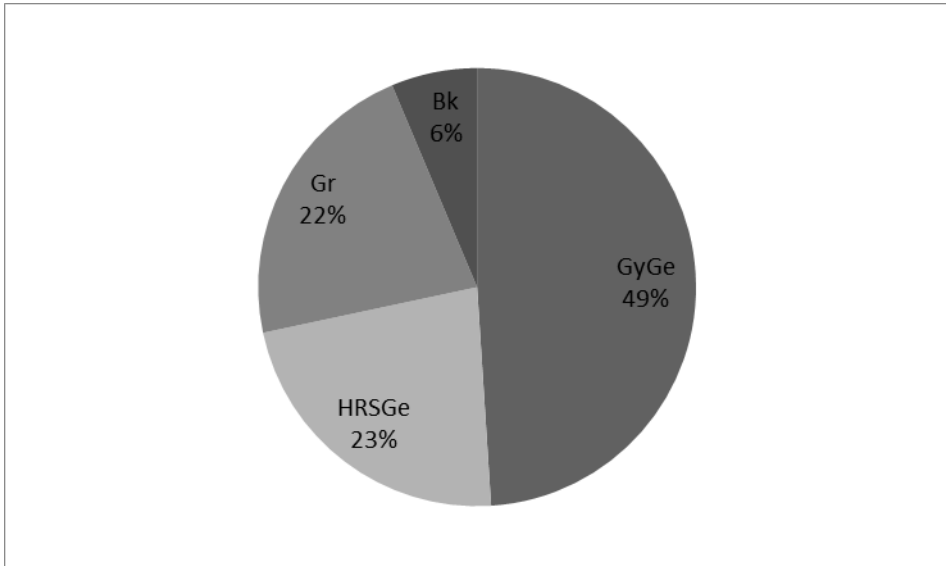


Abb. 3: Anzahl der ZuS-Studierenden nach Schulform (Stichtag: 31.3.2016).

Die ZuS-Studierenden decken auch eine Vielzahl von Unterrichtsfächern ab (siehe Abb. 4). Das Fach Deutsch wird mit 60,0 % von den meisten ZuS-Studierenden studiert. Danach folgen die Unterrichtsfächer Mathematik (28,4 %), Englisch (20,1 %), Geschichte (17,7 %), Sozialwissenschaften (13,9 %) und Biologie (13,6 %).

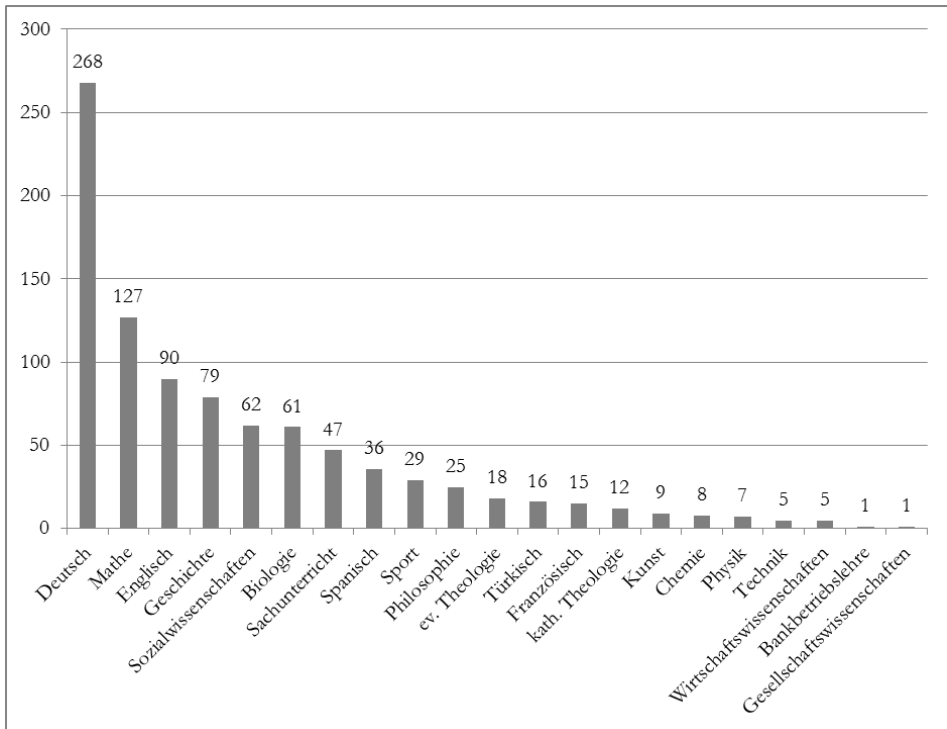


Abb. 4: ZuS-Studierende nach studierten Unterrichtsfächern (Stichtag: 31.3.2016).

Viele ZuS-Studierende sind selbst mehrsprachig aufgewachsen. So geben 21,9 % an, auch eine andere Familiensprache als Deutsch zu sprechen. Dabei ist Türkisch mit Abstand die am häufigsten angegebene Familiensprache (54,0 %), gefolgt von Polnisch (8,2 %) und Russisch (5,1 %). Insgesamt wurden von den ZuS-Studierenden 20 verschiedene Familiensprachen angegeben (siehe Abb. 5).

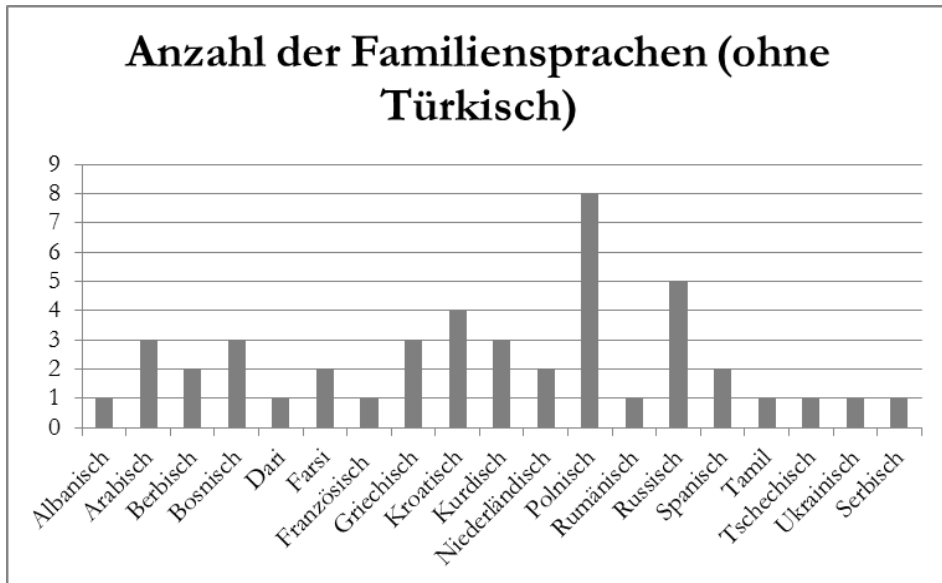


Abb. 5: Familiensprachen der ZuS-Studierenden (ohne Türkisch) (Stichtag: 31.3.2016).

6 Evaluation

Die Evaluation der Zusatzqualifikation erfolgt zum einen hinsichtlich der Organisationsstrukturen und Inhalte prozessbegleitend durch die ZuS-Beraterinnen und Berater. In regelmäßigen Treffen werden Struktur und Inhalt der Zusatzqualifikation diskutiert, mit dem Ziel, alle Abläufe rund um die Zusatzqualifikation zu optimieren. So galt es gerade zu Beginn der Zusatzqualifikation, sich über die Anerkennung von Veranstaltungen, die von den ZuS-Studierenden vor dem Wintersemester 2014/15 absolviert wurden, zu einigen. Ebenso wurden die Anmelde- und Anerkennungsmodalitäten diskutiert, mit dem Ziel, einheitliche und praktikable Lösungen zu finden. Vor dem 1. August 2017 konnten beispielsweise die Anmeldung und Erstberatung zur Zusatzqualifikation sowie die Anerkennung der absolvierten Leistungen persönlich in den Sprechstunden der Beraterinnen und Berater erfolgen, wodurch insbesondere mit Blick auf die stetig steigenden Anmeldezahlen⁹ immer mehr Kapazitäten der Beraterinnen und Berater gefordert waren. Um den Studierenden trotz wachsender Teilnehmerzahlen weiterhin eine angemessene Betreuung anbieten zu können und die Ressourcen der Beraterinnen und Berater optimal zu nutzen, wurde eine strukturelle Änderung im Anmelde- und Anerkennungsverfahren eingeführt. So finden seit dem 1. August 2017 die Anmel-

⁹ Bis zum 31. Juli 2017 wurden 840 Studierende für die Zusatzqualifikation angemeldet, wovon 130 Studierende bereits das Zertifikat erworben haben.

dungen und Erstberatung zur Zusatzqualifikation sowie die Anerkennungen der absolvierten Veranstaltungen und die damit verbundene Prüfungsanmeldung ausschließlich an ausgewählten Terminen im Jahr statt.

Zum anderen wird die Zusatzqualifikation regelmäßig durch die Studierenden evaluiert. An einer ersten Onlinebefragung im Wintersemester 2015/16 nahmen 136 der damals 256 ZuS-Studierenden teil.¹⁰

Die Studierenden evaluierten die Zusatzqualifikation in dieser Befragung sehr gut. Eine große Mehrheit der ZuS-Studierenden fühlt sich durch die Zusatzqualifikation besser auf den Umgang mit Heterogenität in der Schule vorbereitet und gibt einen Kompetenzzuwachs in den Bereichen Sprachbildung, Sprachförderung sowie Förderung und Umgang mit Mehrsprachigkeit an. Auch einer Erhöhung der Einstellungschancen nach dem Referendariat durch den Erwerb von ZuS stimmen fast alle ZuS-Studierenden zu. Zudem gibt der Großteil der ZuS-Studierenden an, sich sehr für die Thematik zu interessieren und eine Veränderung ihres zukünftigen Unterrichts durch ihre in ZuS erworbenen Qualifikationen zu sehen. Neben der sehr guten inhaltlichen Evaluation zeigte sich in der Befragung der Bedarf an einem Ausbau der ZuS-Veranstaltungen, auf den bereits reagiert werden konnte. Allerdings ist dieser auch weiterhin notwendig, da auch die Anmeldezahlen stetig steigen (vgl. Benholz et al. 2017).

Literatur

- Benholz, Claudia; Mensel, Ursula (2015): Kooperation und Vernetzung – Grundvoraussetzung für die Lehrerbildung in der ersten, zweiten und dritten Phase. In: Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Gürsoy, Erkan (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett Fillibach, 343–366.
- Benholz, Claudia; Siems, Maren (2016): Sprachbildender Unterricht in allen Fächern: Konzepte zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern in den drei Phasen der Lehrerbildung. In: Koch-Priewe; Krüger-Potratz (Hrsg.), *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster: Waxmann, 35–51.
- Benholz, Claudia; Mavruk, Gülşah (2017): Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit als möglicher Schwerpunkt in allen Praxisphasen – ein innovatives Konzept an der Universität Duisburg-Essen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 107–118.

¹⁰ Ein ausführlicher Überblick zu dieser Evaluation ist unter Benholz et al. 2017 zu finden. Eine zweite Evaluation erfolgte von Dezember 2016 bis Januar 2017. 178 der zum damaligen Zeitpunkt angemeldeten 666 ZuS-Studierenden nahmen an der Online-Befragung teil. Zurzeit werden die Daten ausgewertet.

Benholz, Claudia; Reimann, Daniel; Reschke, Maren; Strobl, Jan; Venus, Theresa (2017): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit in der Lehrerbildung – eine Befragung von Lehramtsstudierenden des Zusatzzertifikats „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen. In: *Zielsprache Deutsch* 44/1, 5–36.

Kultusministerkonferenz (2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013)*.
Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Zugriff: 1.8.2017).

Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2016): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Qualifizierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster: Waxmann.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009): *Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung - LZV) vom 18.6.2009*. Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/LehrkraftNRW/Lehramtsstudium/FAQStudium/FAQ/Allgemeine_Fragen_zur_Reform/Warum-Reform/Lehramtszugangsverordnung.pdf (Zugriff: 1.8.2017).

Internetquellen

DaZ/DaF auf Facebook. Online: <https://www.facebook.com/dazdaf> (Zugriff: 1.8.2017).

ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Online: <https://www.uni-due.de/prodaz/> (Zugriff: 1.8.2017).

ProViel. Online: <https://www.uni-due.de/proviel/> (Zugriff: 1.8.2017).

Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft (ZuS)“.
Online: <https://www.uni-due.de/daz-daf/zus/index.php> (Zugriff: 1.8.2017).

Wie ist das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache konstituiert und wie lässt es sich in seinem bisherigen Wirken evaluieren? Welche Perspektiven gibt es für die Zukunft des Faches und welchen aktuellen Herausforderungen muss es sich stellen? Diese Fragen wurden auf der 43. Jahrestagung des „Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Duisburg–Essen thematisiert, um neue Orientierungen in der Fachdebatte zu erarbeiten. Der vorliegende Band versammelt ausgewählte Tagungsbeiträge zu den Themenschwerpunkten „Konvergenzen und Divergenzen DaF/DaZ – 40 Jahre Fachgeschichte“, „Hör- und Leseverstehen authentischer Diskurse und Texte“, „Phonetik und Ausspracheschulung“, „Ästhetische und kulturelle Bildung in DaF, DaZ und DaM“ und den Praxisforen „Unterricht“ und „Beruf und Qualifizierung“, die, neben ihrer fachspezifischen Ausrichtung, Verbindungen zu den Eingangsfragen herstellen. Einen Schwerpunkt bildet dabei die sprachliche Förderung neu zugewanderter LernerInnen.



ISBN: 978-3-86395-344-7
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen