

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz, Dennis Strömsdörfer,
Markus Willmann (Hg.)

Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung

45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018



Band 104

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf
fadaf

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz, Dennis Strömsdörfer, Markus Willmann (Hg.)
Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen
von Forschung und Vermittlung

Dieses Werk ist lizenziert unter einer
[Creative Commons](#)
[Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#)
[4.0 International Lizenz](#).



erschieden als Band 104 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2020

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz,
Dennis Strömsdörfer,
Markus Willmann (Hg.)

Deutsch weltweit –
Grenzüberschreitende
Perspektiven auf die
Schnittstellen von Forschung
und Vermittlung

45. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Universität Mannheim 2018

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 104



Universitätsverlag Göttingen
2020

Bibliografische Information

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische 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/



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke

Schriftleiterin: Annett Eichstaedt

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Ayдын

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 (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Sandra Steinmetz
Titelabbildung: Elena Schmidt: Schnittstellen
Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2020 Universitätsverlag Göttingen
<https://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-474-1
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1359>
ISSN: 2566-9230
eISSN: 2566-9281

Inhalt

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz, Dennis Strömsdörfer & Markus Willmann
Vorwort..... V

Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialienforschung und -kritik

Gabriele Kniffka & Winfried Thielmann
Bericht zum Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialienforschung und -kritik..... 3

Steffi Winkler
Wie viel Syntax verträgt das A1-Niveau? Kritische Anmerkungen und eine Idee zur Umgestaltung der Einführung der deutschen Satzbaumuster..... 7

Giselle Valman
Der Einfluss von Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität zum Sprechrhythmuswerb auf den Lernprozess in DaF..... 31

Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching

Olaf Bärenfänger
Bericht zum Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching..... 53

Tina Claußen & Enke Spänkuch
Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert!
Kernkompetenzen von Sprachlernberatern und Sprachlern-Coachs 57

Lea Ostsieker

Wie können Beratungselemente in den Unterricht integriert werden? Eine qualitative Analyse studienvorbereitenden Deutschunterrichts..... 79

Sabine Stallbaum & Cathrin Thomas

Deutsch am Arbeitsplatz: Ein Praxisbericht..... 101

Rosa Ferber-Brull

Ein *SPRUNQ* hinterlässt *SpuRen* 119

Nadejda Burow & Martina Kalinska-Zajontz

Schreibberatung evaluieren..... 137

Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung**Nicole Marx**

Bericht zum Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung 161

Martina Sobel

Von Schubladenschränken und Bücherregalen... praktizierte Mehrsprachigkeit im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht der Sek I..... 165

Martina Nied Curcio, Carolin Müller-Spitzer, Idalete Maria Silva Dias,**María José Domínguez Vázquez & Sascha Wolfer**

Welche Online-Ressourcen nutzen romanischsprachige DaF-Lernende bei der Verbesserung deutscher Texte?..... 185

Petra Storjohann

Korpusmethoden zur Erarbeitung eines Wörterbuches leicht verwechselbarer Ausdrücke..... 207

Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache**Beate Henn-Memmesheimer, Thorsten Roelcke, Udo Ohm &****Dennis Strömsdörfer**

Bericht zum Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache..... 231

Michael Seyfarth

Deutsch als Fremdsprache als besonderes Problemfeld der russischen Germanistik: Bildungspolitische und fachimmanente Herausforderungen..... 239

Gamze Karbi

Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – eine aktuelle Bestandsaufnahme 255

Agnieszka Putzier

Was die auswärtige Sprachpolitik mit Physik zu tun hat, oder: Zu den Spannungen und Spannungsfeldern zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Goethe-Institut 267

Praxisforum A: Unterricht**Sabina E. Špes**

Bericht zum Praxisforum A: Unterricht 289

Heike Bischoff & Doreen Bryant

Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch für das erste Sprachkontaktjahr..... 293

Sonja A. Carlson & Andrea Daase

Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse 329

Martin Wichmann

Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts *Lehrkräfte Plus* 349

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung**Sandra Steinmetz**

Bericht zum Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung..... 371

Ute Koithan, Gabriela Leder & Mattheus Wollert

Workshop des DSH-Qualitätszirkels 375

Judith Asmacher & Catherine Serrand

Kompetenzentwicklung sichtbar machen – der Einsatz von Portfolioarbeit in der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen 379

Ann-Kathrin Kobelt & Rico Ehren

Deutsch *von Anfang an* in Dresden. Reflexion einer Werkstatt heterogener Perspektiven 399

Matthias Jung

Defizite und Bedarfe der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften – Wie lässt sich Abhilfe schaffen? 415

Nachwuchskonferenz: Junge DaF-/DaZ-Forschung – qualitativ und quantitativ**Sandra Steinmetz**

Bericht zur Nachwuchskonferenz: Junge DaF-/DaZ-Forschung – qualitativ und quantitativ 421

Birgitta Leupolz-Oebel

Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch – Erste Ergebnisse einer Untersuchung zur Schriftrealisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen..... 425

Lisette Mächler

Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch – exemplarische Analyse von verfassersreferentiellen Textprozeduren 439

Barbara Hoch

Sprachliche Positionierungen im Grundschulunterricht – eine mehrperspektivische Studie 461

Sonja Domes

Kommunikation im Kreißaal: Wie überwinden Hebammen und Migrantinnen sprachliche Hürden? 481

Hans-Werner Huneke

Forschung DaF: Trends und Themen seit 1980. Ein Blick in die FIS Bildung Literaturdatenbank..... 505

Vorwort

Nadja Wulff (Freiburg), Sandra Steinmetz (Saarbrücken), Dennis Strömsdörfer (Freiburg) & Markus Willmann (Freiburg)

1 „Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung“

Die 45. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fand vom 05. bis 07. April 2018 an der Universität Mannheim in Baden-Württemberg statt. Das Motto ‚Deutsch weltweit – der FaDaF zu Gast im Mannheimer Schloss‘ spiegelt sich in der großen Anzahl internationaler Referent*innen und Gäste sowie Themen wider. So nahmen der fachliche und persönliche Austausch sowie das Knüpfen neuer Kontakte neben der Präsentation aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und Projekte bzw. aktueller Beispiele aus der Praxis einen zentralen Platz bei dieser Tagung ein. Die Perspektive auf die Vermittlung von Deutsch sowie auf gesellschafts- und bildungspolitische Perspektiven im Fach nicht nur in Deutschland, sondern auch an ausländischen Bildungseinrichtungen zeigte sich im Eröffnungsvortrag von Hans-Joachim Althaus mit dem Titel ‚Deutsch, wo es lohnt. Sprachkonzepte in Projekten deutscher Hochschulen im Ausland‘. Die vier Themenschwerpunkte fokussierten einerseits übergreifendere Bereiche wie ‚DaF/DaZ-Lehrmaterialforschung und -kritik‘ (Themenschwerpunkt 1) und den beispielhaften Blick auf ausgewählte Bildungseinrichtungen im Ausland (Themenschwerpunkt 4: ‚Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache‘). Andererseits wurden auch spezifischere (Themenschwerpunkt 3: ‚Lexik und ihre Vermittlung (insbesondere korpusbasiert)‘) bzw. aktuell diskutierte Bereiche (Themenschwerpunkt 2: ‚Sprachberatung und Sprachcoaching‘) in den Blick genommen. Die Ak-

tualität des thematischen Schwerpunkts im Themenschwerpunkt 2 spiegelte sich auch im Plenarvortrag von Karin Kleppin wider, die schon im Titel fragte: ‚Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit?‘. Im Abschlussvortrag mit dem Titel ‚Lexikalische Migrationsbewegungen – Fremdwörter im Deutschen. Struktur- und Erwerbsfragen‘ ging Ursula Bredel auf die vielfältigen Entlehnungsprozesse sowie auf ausgewählte Aspekte der Fremdwortvermittlung ein.

Die beiden Praxisforen A und B (‚Unterricht‘ und ‚Beruf und Qualifizierung‘) boten darüber hinaus neben dem Austausch unter DaF/DaZ-Forscher*innen und -praktiker*innen die Gelegenheit, gelungene Unterrichtskonzepte vorzustellen und zu diskutieren.

Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge sowohl aus den Themenschwerpunkten als auch aus der PreConference für den Nachwuchs im Bereich des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, die am 04. April 2018 unter dem Motto ‚DaZ-/DaF-Forschung interdisziplinär‘ stattfand. Mehr als 50 Teilnehmer*innen aus den acht Ländern Österreich, Schweiz, Italien, Japan, Russland, Kasachstan, Usbekistan und Aserbaidschan nahmen an dem Austausch im Rahmen der Nachwuchskonferenz teil. Dabei wurden aktuelle Ansätze und im Entstehen befindliche Qualifikationsarbeiten vorgestellt, um dem kollegialen Feedback unter Nachwuchswissenschaftler*innen ein angemessenes Forum zu bieten. Eingeleitet mit einem Vortrag von Hans-Werner Huneke zu den Trends und Tendenzen in der DaF/DaZ-Forschung der letzten 30 Jahre wurden insgesamt acht Vorträge und 13 wissenschaftliche Poster vorgestellt. Die Themen waren sehr breit gefächert und reichten von der Alphabetisierung im Kontext der Neuzuwanderung über sprachsensiblen Fachunterricht bis hin zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Fachsprachenvermittlung an der Hochschule im In- und Ausland. Im Verlauf der Nachwuchskonferenz wurden von den Teilnehmenden erstmals die drei besten Poster gewählt und gekürt; dabei gewann Sonja Domes (Pädagogische Hochschule Freiburg) mit dem Thema ‚Sprachbarrieren im Kreißaal‘ den ersten Preis, gefolgt von Hülya Yildirim (Universität Duisburg-Essen) mit dem Dissertationsprojekt ‚Optimierung des Messinstruments für Textprodukte im Rahmen der DSH‘ (2. Platz) und Benjamin Siegmund (Universität Tübingen) mit dem Poster ‚Bildungssprache im Sachunterricht fördern‘ (3. Platz).

Die gesamte Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde von einer Posterausstellung aus der Nachwuchskonferenz begleitet. Im Rahmen des TSP 4 (Themenschwerpunkt) stellten darüber hinaus internationale Kolleg*innen Poster zur Situation der deutschen Sprache in Usbekistan, Aserbaidschan, Kasachstan und in Russland (Grosny und Belgorod) aus. Außerdem wurden von zahlreichen Verlagen aktuelle Publikationen und Lehrwerke zum Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache ausgestellt.

Die hier versammelten Beiträge, für die Schriftfassung überarbeitet, geben einen Überblick zur Situation von Deutsch weltweit in grenzüberschreitender Perspektive auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. Die Auswahl der Beiträge erfolgte durch die jeweiligen Leiter*innen der Themenschwerpunkte und

Praxisforen. In den Berichten zu den einzelnen Sektionen werden auch Beiträge aus den Diskussionen nach den Vorträgen dokumentiert.

Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialforschung und -kritik
Koordination: Gabriele Kniffka & Winfried Thielmann

Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching
Koordination: Olaf Bärenfänger, Matthias Jung & Karin Kleppin

Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung (insbesondere korpusbasiert)
Koordination: Uwe Koreik & Nicole Marx

Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache
Koordination: Beate Henn-Memmesheimer, Thorsten Roelcke; Co-Koordination: Udo Ohm, Dennis Strömsdörfer

Praxisforum A: Unterricht
Koordination: Annegret Middeke, Sabina E. Špes & Nadja Wulff

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung
Koordination: Annegret Middeke, Amadeus Hempel, Sandra Steinmetz & Jens Steckler

2 Dank

Unser besonderer Dank gilt der Tagungsausrichterin Karin Gültinger und ihrem wundervollen Team, den Angehörigen der Universität Mannheim, des Instituts für deutsche Sprache sowie dem Vorstand und Beirat des FaDaF e.V., die an der Planung und Durchführung der 45. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Mannheimer Schloss beteiligt waren. Ferner bedanken wir uns bei allen Autor*innen sowie bei den Koordinator*innen der Themenschwerpunkte und Praxisforen für ihre Beiträge. Außerdem danken wir dem Göttinger Universitätsverlag und dem FaDaF e.V., insbesondere der Reihenherausgeberin Annegret Middeke und der Schriftführung Annett Eichstaedt, für die Unterstützung während der Manuskripterstellung sowie – nicht zuletzt – für die Geduld.

3 Zum Titelbild

Das Titelbild ‚Schnittstellen‘ (Collage aus benutzten Teefiltern, Acryl auf Leinwand) wurde uns dankenswerterweise von der Künstlerin Elena Schmidt zur Verfügung gestellt. Ihr Markenzeichen sind Collagen und Installationen aus benutzten Teebeuteln und scheinbar wertlosen Materialien, die sie zu neuen sinntragenden Einheiten zusammenfügt. Sie meint dazu: „Tee wird in jeder Kultur weltweit getrunken. Gemeinsames Teetrinken ist kommunikativ, verbindet, erfrischt und wärmt.“ Wir denken, dass dies auch für das Thema und die Beiträge dieses Sammelbandes gilt, und wünschen unseren Leser*innen kommunikative, verbindende und erfrischende Einblicke in die Schnittstellen der weltweiten Forschung und Vermittlung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Nähere Informationen zur Künstlerin unter: <http://www.elena-schmidt.de>.

Das Herausgeberteam

Dezember 2020

**Themenschwerpunkt 1:
Lehrmaterialienforschung und -kritik**

Bericht zum Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialienforschung und -kritik

*Koordination: Prof. Dr. Gabriele Kniffka (FaDaF, PH Freiburg) &
Prof. Dr. Winfried Thielmann (FaDaF, TU Chemnitz)*

Die Analyse und Kritik von Lehrwerken und Lehrmaterialien gehören zu den laufenden Standard-Aufgaben im DaF- wie im DaZ-Bereich. Ziel dieser Auseinandersetzung ist die Optimierung des Unterrichts mit Hinblick auf die Förderung des Zweitspracherwerbs. In den letzten Jahren wurde verstärkt diskutiert, inwieweit Methoden/Ansätze und Prinzipien den Ergebnissen der Zweitspracherwerbsforschung entsprechen (vgl. Ellis; Shintani 2013). Denn die Resultate der Spracherwerbsforschung sind inzwischen in einer Weise belastbar, dass sie für die Sprachdidaktik (also die Festlegung von Lehr- und Lernzielen und die Bestimmung und Auswahl der zu vermittelnden Gegenstände sowie deren Sequenzierung) in beiden Situationen der Sprachvermittlung von unmittelbarer Relevanz sind und auch verschiedentlich bereits in Zusammenhang mit sprachlichem Handeln gebracht wurden. So ist inzwischen empirisch hinreichend belegt, dass Lernende sich zunächst vor allem sequentiell die deutschen Satzstrukturen und die Morphologie im Verbalbereich aneignen, bevor sie Strukturen wie etwa Objekt-Kasus erwerben (exempl. Clahsen; Meisel; Pienemann 1983, Dähl; Christen; Leuenberger 2000). Die Aneignung der Zweitstellung des finiten Verbs unabhängig von der Vorfeldbesetzung („Inversion“) ist nicht nur Bedingung für eine hörererorientierte Verbalisierung; sie ist auch zentral für sprachliche Handlungskompetenzen etwa im Bereich des Erzählens (vgl. Griebhaber 2005). Die Idee dieses Themenschwerpunkts war es daher, Lehrwerke unter der Fragestellung in den Blick zu nehmen, in welchem Maße

die ihnen zugrundeliegende Didaktik und Progression an den Befunden der Spracherwerbsforschung orientiert ist und welche Konzeptionen sprachlichen Handlungsvermögens, also des Zieles eines jeden Sprachunterrichts, in ihnen konkretisiert sind. Außerdem galt es zu klären, wie die Methodik jeweils auf die didaktischen Entscheidungen und Zielsetzungen bezogen ist. Dem Themenschwerpunkt lagen folgende Leitfragestellungen zugrunde:

- In welchem Maße sind Didaktik und Progression gegenwärtiger bzw. neuer Lehrwerke durch die Befunde der Spracherwerbsforschung informiert?
- In welchem Maße könnten Lehrwerke, die zentrale Ergebnisse der Spracherwerbsforschung nicht berücksichtigen, den Spracherwerb von Lernenden beeinträchtigen?
- Was für Konzeptionen von ‚Kommunikation‘ sind in den gegenwärtigen Lehrwerken realisiert und wie werden sie methodisch umgesetzt?
- Wie sind Didaktik (im oben ausgeführten Sinne) und Methodik in den gegenwärtigen Lehrwerken aufeinander bezogen?

Diesen und weiterführenden Fragen wurde in acht, z.T. außergewöhnlich dichten, Vorträgen nachgegangen.

In ihrem Vortrag ‚Lernergrammatik in Lehrwerken. Überlegungen zur Verknüpfung von Erwerbssequenzen und didaktischer Progression‘ gingen Anja Binanzer und Verena Wecker (Münster) sehr detailliert und reich dokumentiert der Frage nach, inwieweit die Didaktik der deutschen Genus- und Pluralmorphologie, wie sie sich in Lehrwerken konkretisiert, am tatsächlichen Erwerb dieser Strukturen orientiert ist. Das Ergebnis fällt einigermäßen ernüchternd aus: Nicht nur ist die Progression bezüglich dieser Strukturen praktisch nicht am tatsächlichen Spracherwerb orientiert, die Angebote zu ihrer Vermittlung sind in den Lehrwerken auch so strukturiert, dass sie implizites grammatisches Wissen voraussetzen. Ähnlich argumentieren Uta Großmann und Friederike Hinzmann (Chemnitz) in ihrer Präsentation ‚Ich trage eine Sportsache – zum unreflektierten Einsatz von Lehrwerken für die Kasusvermittlung im DaZ-Unterricht‘. Die Objektkasus, also eine Struktur, deren Erwerb erst beginnt, wenn die Zweitstellung des Prädikats unabhängig von der Vorfeldbesetzung erworben ist, werden in den Lehrwerken klassischerweise viel zu früh produktiv abgeforderter Unterrichtsgegenstand. Anhand eines Videomitschnitts aus einer DaZ-Vorbereitungsklasse machen Großmann und Hinzmann deutlich, wie ein solcher – viel zu früh eingeführter und abgeforderter – Unterrichtsgegenstand zu schüler- wie lehrerseitiger Verzweiflung führen kann, indem schließlich auch noch nicht existente Strukturen des Deutschen (*Ich trage eine Sportsache*) verbindlich gemacht werden. Der Frage, welche syntaktischen Strukturen sinnvollerweise Gegenstand auf A1-Niveau sein können, wenn man den tatsächlichen Spracherwerb berücksichtigt, ging Steffi Winkler (Münster) in ihrem Vortrag ‚Wieviel Syntax verträgt das A1-Niveau? Kritische Anmerkungen und eine Idee zur Umgestaltung der Einführung der deutschen

Satzbaumuster‘ nach. Vor dem Hintergrund der empirisch nachgewiesenen Tatsache, dass frühe Lernervarietäten durch die Abwesenheit von Finalität, und damit von syntaktischen Strukturen im engeren Sinne charakterisiert sind, schlug Winkler eine zu den bisherigen Lehrwerken alternative Progression syntaktischer Strukturen sowie einschlägige Materialien vor, die sie unterrichtlich erfolgreich getestet haben will.

Um einen ganz speziellen sprachlichen Mittelbereich ging es in dem Vortrag von Kathrin Siebold (Marburg) ‚Der (fehlende) Rückgriff auf Diskursmarker in der Lernaltersprache und seine (fehlende) Berücksichtigung in DaF-Lehrwerken‘. In der Diskussion ging es vor allem um die Frage, ob die Kategorie ‚Diskursmarker‘, die doch einen recht heterogenen Bestand metakommunikativer sprachlicher Mittel summarisch erfasse, für die Sprachdidaktik fruchtbar zu machen sei.

Wissenschaftssprache, insbesondere genuin wissenschaftssprachliche Strukturen und ihre Vermittlung im universitären Begleitzusammenhang standen im Zentrum des Vortrags ‚Lehrwerke für Wissenschaftssprache – Ansätze, Möglichkeiten und Grenzen im universitären Kontext‘ von Dennis Strömsdörfer (Freiburg), der dieser Frage anhand einer diesbezüglichen Diskussion aktuell gebräuchlicher Lehrwerke nachging und unterrichtspraktische Limitationen deutlich machte. Unter dem Titel ‚Fachsprachliche DaF-Lehrmaterialien aus der Perspektive der kriteriengeleiteten Lehrwerksanalyse‘ wickelte Michal Dvorecki (Wien) von dem – in der Lehrwerksanalyse gebräuchlichen – Weg der Vorabfassung von Kriterien ab, indem er versuchte, im Prinzip auf dem Wege der *grounded theory*, Kriterien aus etablierten Lehrwerken abzuleiten. Die Diskussion fokussierte wissenschaftstheoretische Fragen bezüglich empirisch basierten Vorgehens.

Michael Schart (Kamakura), Olga Czyzak (Kashiwa) und Davide Orlando (Tokyo) präsentierten in ihrem Vortrag ‚Lehrmaterialien in Aktion – ein multiperspektivischer Ansatz zur Erforschung von themen- und aufgabenbasiertem Unterricht‘ ein nicht lehrwerks-, sondern materialbasiertes Unterrichtsverfahren, das universitären Lernenden eine weitgehend autonome Sprachaneignung ermöglichen soll.

Der Erwerb der Lautseite der Sprache – traditionelles Stiefkind des Sprachunterrichts – bildete den Abschluss des Themenschwerpunktes. In ihrem reich dokumentierten Vortrag ‚Der Einfluss von Ausspracheübungen mit integrierten kontrastiven Aspekten zum Sprechrhythmuserwerb auf den Lernprozess im DaF-Unterricht‘ machte Giselle Valman (Leipzig) deutlich, dass sich vor allem der DaF-Bereich dafür anbietet, Kontrastivität für die Vermittlung von Prosodie zu nutzen.

Insgesamt machte der Themenschwerpunkt deutlich, dass die gegenwärtig in den Lehrwerken etablierte Sprachdidaktik noch sehr wenig durch die Resultate der Spracherwerbsforschung informiert ist, weswegen Sprachlehrer und Sprachlehrerinnen nach wie vor gefordert sind, sich das didaktische Geschäft nicht von Fertigprodukten aus der Hand nehmen zu lassen.

Literatur

- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko (2013): *Exploring Second Language Pedagogy Through Second Language Acquisition Research*. New York/London: Routledge.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. (<https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> [15.06.2020])

Wie viel Syntax verträgt das A1-Niveau? Kritische Anmerkungen und eine Idee zur Umgestaltung der Einführung der deutschen Satzbaumuster

Steffi Winkler (Münster)

1 Einleitung

Laut der Niveaubeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) kann ein Lernender auf dem A1-Niveau „ganz einfache Sätze verstehen und verwenden“ (Europarat 2001: Tabelle 1).¹ Ein syntaxanalytischer Blick auf die sprachlichen Strukturen, die in DaF-/DaZ-Lehrwerken für das Niveau A1 eingeführt werden, zeigt jedoch, dass diese Strukturen alles andere als „ganz einfach“ sind. Mit Ausnahme von Nebensätzen werden auf dem A1-Niveau in der Regel alle zentralen Satzbaumuster des Deutschen eingeführt, wie z.B. die Satzklammer, die Verbzweitstellung (V2) im Hauptsatz sowie das damit verbundene Phänomen der Inversion. Aber nicht nur zu den Festlegungen des GER scheint die syntaktische Progression in Lehrwerken in Widerspruch zu stehen, sondern auch zu der lernersprachlichen Entwicklung, wie sie für den ungesteuerten L1- und L2-Erwerb des Deutschen in der Forschungsliteratur dokumentiert ist (vgl. z.B. Tracy 2002, Klein; Perdue 1992, 1997, Vainikka; Young-Scholten 1996).

¹ Europarat (2001), Tabelle 1: Einschlägige Publikationen zum GER wie z.B. *Profil deutsch* (Glaboniat; Müller; Rusch; Schmitz; Wertenschlag 2005) liefern leider keine syntaktische Definition, was unter „ganz einfachen Sätzen“ zu verstehen ist. Es finden sich hier lediglich Paraphrasierungen wie „Im Bereich der Grammatik sind auf diesem Niveau ganz grundlegende Strukturen von Interesse.“ (ebd., beiliegende CD-Rom).

Frühe Lernersprachen können als dominant lexikalisch-semantische Systeme beschrieben werden, in denen die Wortstellung vorrangig durch allgemeine informationsstrukturelle Prinzipien bestimmt ist und sich nur bedingt an der zielsprachlichen Syntax orientiert (vgl. z.B. Klein; Perdue 1992, 1997). Diesem entwicklungsbedingten Umstand wird in der Lehrwerksprogression in weiten Teilen nicht Rechnung getragen. Unter Rückgriff auf das topologische Feldermodell (z.B. Zifonun; Hoffmann; Stecker 1997: 1502f.) sowie die Rektions- und Bindungstheorie (vgl. Chomsky 1981) als syntaktische Beschreibungs- und Analyseinstrumente soll in dem vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass die Lehrwerksprogression der Progression im ungesteuerten Erwerb hinsichtlich zentraler grammatischer Phänomenbereiche widerspricht (Abschnitt 2). Es soll alsdann ein Vorschlag für eine Umgestaltung der syntaktischen Progression im A1-Niveau vorgestellt werden (Abschnitt 3). Dieser Vorschlag wurde im Kontext einer Interventionsstudie unterrichtlich erprobt und hat sich nicht nur als praktikabel, sondern auch als vorteilhaft für die lernersprachliche Entwicklung in Richtung der zielsprachlichen Syntax erwiesen. Der Beitrag endet mit Ausführungen zum Mehrwert der umgestalteten Progression für unterschiedliche Lernergruppen (Abschnitt 4) sowie mit allgemeinen Schlussbemerkungen (Abschnitt 5).

2 Kritische Anmerkungen zur Einführung der Satzbaumuster in DaF-/DaZ-Lehrwerken – drei Problemfelder

2.1 Einführendes: Syntaktische Progression in DaF-/DaZ-Lehrwerken

Ein Blick in aktuelle DaF-/DaZ-Lehrwerke für Kinder, Jugendliche und Erwachsene zeigt, dass die Einführung der deutschen Satzbaumuster hier konsequent mit SVO/X-Strukturen² mit finiten Formen lexikalischer Verben an satzweiter Position, d.h. mit einfachen Hauptsätzen wie in (1) beginnt (aus: Schritte International 1, Lektion 1, Seite 9)³:

- | | | | | |
|----|----|-----|----------------|---|
| 1) | a. | Ich | <i>heiße</i> | Timo. |
| | b. | Ich | <i>komme</i> | aus Finnland. |
| | c. | Ich | <i>spreche</i> | Finnisch und Englisch . . . und ein bisschen Deutsch. |

² Die hier verwendete Terminologie zur Spezifizierung der Wortstellung natürlicher Sprachen bezieht sich auf Greenberg (1963). „S“ steht für das Subjekt, „V“ für das (lexikalische) Verb, „O“ für das Objekt und „X“ für eine beliebige andere Konstituente.

³ Außerdem werden in Lektion 1 Strukturen mit finiten Formen des Kopulaverbs „sein“ eingeführt, wie z.B. „Ich *bin* Maria“ oder „Das *ist* Frau Müller“ und danach durchgehend im Lehrwerksinput verwendet.

Im Rahmen des topologischen Feldermodells besetzt das finite Verb in Strukturen wie in (1) die linke Satzklammer (linke SK), das Subjekt steht im Vorfeld und die Objektkonstituente im Mittelfeld (vgl. 2a unten).

Im weiteren Verlauf der Lehrwerksprogression werden dann nach ca. einem Drittel des A1-Niveaus Strukturen mit trennbaren Verben eingeführt. Hier nun ist zum ersten Mal die rechte Satzklammer (rechte SK) besetzt, d.h., der Lehrwerksinput liefert hier zum ersten Mal – zumindest aus syntaxtheoretischer Sicht – Evidenz für die Existenz dieser satzfinalen Verbposition im Deutschen (vgl. 2b unten). Strukturen mit trennbaren Verben werden i.d.R. im Kontext des Themas „Mein Tagesablauf“ eingeführt. Einhergehend mit der Verwendung von temporalen Adverbien wie z.B. „am Morgen“ oder „nachmittags“ oder Zeitangaben wie „um 7.20 Uhr“ wird den Lernenden hier im Regelfall auch das syntaktische Phänomen der Subjekt-Verb-Inversion präsentiert. Ist das Vorfeld durch eine adverbiale Angabe besetzt, so kann hier nicht das Subjekt realisiert werden. Dies erscheint in der Folge im Mittelfeld, also in einer dem finiten Verb nachgestellten syntaktischen Position (vgl. 2c unten).

Ab etwa der Hälfte des A1-Niveaus führen die meisten Lehrwerke (z.B. Berliner Platz, Schritte International, Tangram aktuell, studio d) Strukturen mit Modalverben ein, gefolgt von Strukturen mit Auxiliärverben (vgl. 2d und 2e unten). In beiden Fällen ist die rechte SK mit einem verbalen Element besetzt, genauer, mit einer infiniten Form eines lexikalischen Verbs, die zusammen mit dem finiten Modal- bzw. Auxiliärverb in der linken SK die für das Deutsche typische Satzklammer bildet.

	Vorfeld	linke SK	Mittelfeld	rechte SK
2) a.	Ich	<i>spreche</i>	ein bisschen Deutsch	
b.	Ich	<i>spreche</i>	deutsche Wörter	<i>nach</i>
c.	Morgen	<i>spreche</i>	ich ein bisschen Deutsch	
d.	Ich	<i>kann</i>	ein bisschen Deutsch	<i>sprechen</i>
e.	Ich	<i>habe</i>	ein bisschen Deutsch	<i>gesprochen</i>

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Satzstruktur des Deutschen bzw. die Evidenz für die verbalen Stellungsfelder des Deutschen im gesteuerten Erwerb von links nach rechts präsentiert wird. D.h., die Finitheitsposition (linke SK) wird vor der Position für infinite Elemente (rechte SK) etabliert. In den folgenden Unterabschnitten 2.2. und 2.3 soll gezeigt werden, dass diese Progression der lernersprachlichen Entwicklung im ungesteuerten Erwerb zuwiderläuft. Funktionale Kategorien, genauer, die Kategorie Finitheit, ebenso wie komplexe syntaktische Projektionen, werden von L2-Lernern erst sukzessive erworben. Daran anschließend widmet sich der Unterabschnitt 2.4 dem Phänomen von L1-Wortstellungstransfer im L2-Erwerb, ebenfalls vor dem Hintergrund der in Lehrwerken verwendeten Einführungsreihenfolgen.

2.2 Problemfeld 1 – Der Erwerb von Finitheit

Im ungesteuerten L2-Erwerb durchlaufen vor allem erwachsene Lerner ein Entwicklungsstadium, in dem sie vorherrschend nominale Elemente verwenden und Verben weitgehend abwesend sind. In einem weiteren Schritt werden Verben dann in ihrer infiniten Form verwendet, bevor die Kategorie der Finitheit Einzug in die Lernersprache hält und dementsprechend finite Verbformen produziert werden.

Im Kontext des sogenannten Basisvarietätenansatzes (Klein; Perdue 1992, 1997), der auf umfassenden Korpusdaten von erwachsenen ungesteuerten L2-Lernern mit unterschiedlichen Ausgangs- und Zielsprachen basiert, unterscheiden die Autoren drei Entwicklungsstadien: Die Prä-Basisvarietät (Prä-BV), geprägt durch eine nominale Äußerungsorganisation, die Basisvarietät (BV), geprägt durch eine infinite Äußerungsorganisation, und die Post-Basisvarietät (Post-BV), geprägt durch eine finite Äußerungsorganisation. Siehe hierzu die Beispiele in (3)-(6) aus Becker (2005: 281-297):

- 1 Nominale Äußerungsorganisation (Prä-Basisvarietät)
 - 3) nee, mein kind nix in schul
- 2 Infinite Äußerungsorganisation (Basisvarietät)
 - 4) mein vater nicht *schlafen*
- 3 Finite Äußerungsorganisation (Post-Basisvarietät)
 - 5) a. du *muss* nicht so *mache* (Post-Basisvarietät I)
 b. er *hat* nicht die zug *gesehen* (Post-Basisvarietät I)
 - 6) ich *sage* nicht deine name (Post-Basisvarietät II)

Das Entwicklungsstadium der Post-BV kann in eine Post-BV I und eine Post-BV II untergliedert werden. Bemerkenswerterweise nämlich verwenden Lernende beim Übergang von der BV zur Post-BV zunächst ausschließlich Formen von funktionalen bzw. athematischen Verben, wie z.B. Modalverben (vgl. 5a) oder Auxiliaren (vgl. 5b), in einer finiten Form (Post-BV I). Erst mit fortschreitender lernersprachlicher Entwicklung sind auch finite Formen lexikalischer bzw. thematischer Verben belegt (Post-BV II). Diese Beobachtung erklärt beispielsweise Becker (2005) mit einer vom Lerner vorgenommenen „Aufgabenteilung“ der in einer Struktur vorhandenen Verben: Während funktionale Verben als Träger grammatischer Information interpretiert und verwendet werden, dienen lexikalische Verben zum Ausdruck inhaltlicher Information. Dementsprechend wird Finitheit zunächst ausschließlich an funktionalen Verben wie Modalverben und Auxiliaren markiert, während lexikalische Verben in einer infiniten Form erscheinen und Träger der Handlungsinformation sind (vgl. (5a), (5b) oben). Erst in einem weiteren Entwicklungsschritt ist der Lerner in der Lage, sowohl grammatische als auch inhaltliche Informationen an ein und demselben Element zu markieren, so dass nun auch lexikalische Verben in finiter Form verwendet werden.

Ein Blick auf die in (2) oben angeführte Lehrwerksprogression macht deutlich, dass den Lernenden hier nicht die Möglichkeit gegeben wird, über offensichtlich leichter zu handhabende Strukturen mit infiniten lexikalischen Verben wie in (5) einzusteigen. Stattdessen werden gleich in Lektion 1 Strukturen mit finiten lexikalischen Verben wie in (6) eingeführt. Infinite Strukturen wie in (4) werden in Lehrwerken gar nicht oder nur sehr sporadisch präsentiert, obwohl sie strukturell sehr passend für den Ausdruck von beispielsweise Hobbys (7a) oder Abendbeschäftigungen (7b) sind, oder auch für das Benennen landestypischer Gewohnheiten (7c) oder von Klischees und Vorurteilen (7d). Aus kommunikativer Sicht scheinen infinite Strukturen, wie sie dem sprachlichen Verhalten ungesteuerter L2-Lerner in den frühen Phasen des Erwerbs entsprechen, also durchaus auch im Sprachunterricht relevant.

- | | | | |
|----|----|---------------|----------------|
| 7) | a. | Gitarre | <i>spielen</i> |
| | b. | ein Glas Wein | <i>trinken</i> |
| | c. | Vollkornbrot | <i>essen</i> |
| | d. | teure Autos | <i>fahren</i> |

Ebenso könnten auch Strukturen mit semantisch tendenziell transparenten Modalverben wie „wollen“ oder „können“ zu Beginn des unterrichtlich gesteuerten Erwerbs eingeführt werden. Diese Strukturen enthalten einen lexikalischen Infinitiv in seiner Grundform und scheinen im Erwerb der Kategorie der Finitheit einen wichtigen Zwischenschritt darzustellen, wie aus dem lernersprachlichen Verhalten in der Post-Basisvarietät I deutlich wird. Die Idee einer frühen Einführung von Modalverben im DaF-/DaZ-Unterricht wird in Abschnitt 3 wieder aufgegriffen.

2.3 Problemfeld 2 – Der Erwerb komplexer syntaktischer Strukturen/ funktionaler Syntax

In Unterabschnitt 2.2 wurde dargelegt, dass Hauptsätze mit finiten lexikalischen Verben eine gewisse Schwierigkeit im ungesteuerten Erwerb darstellen. Im Rahmen formal orientierter Syntaxmodelle wie z.B. der Rektions- und Bindungstheorie (vgl. Chomsky 1981) lässt sich dies damit erklären, dass Finitheit eine funktionale Kategorie darstellt und Finitheitsmarkierung in der funktionalen Domäne eines Satzes realisiert wird. In der Tat ist es so, dass selbst ein einfach erscheinender Hauptsatz wie „Ich spreche Deutsch“ eine CP-Projektion im Deutschen darstellt (vgl. Abbildung 1).

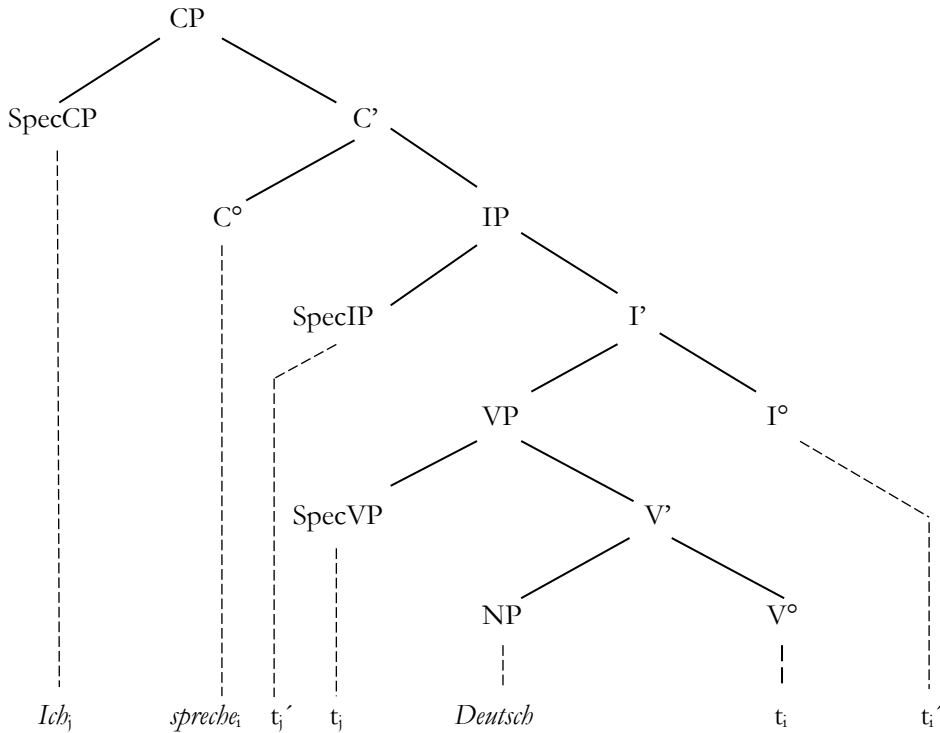


Abbildung 1: Die Struktur eines deutschen Hauptsatzes mit einem eingliedrigem Prädikat.

Das Deutsche ist eine sogenannte OV-Sprache (Objekt-Verb-Sprache) (siehe z.B. Haider 2010). Dies zeigt sich u.a. darin, dass das Verb in Infinitivkonstruktionen wie in (7) rechts von der Objektkonstituente steht. Die VP als minimale lexikalische Projektion ist somit kopffinal und im Rahmen der Rektions- und Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass diese phrasenfinale Kopfposition (V°) die zugrundeliegende Verbposition im Deutschen darstellt.

Zusätzlich zu seinem OV-Charakter weist das Deutsche das V2-Merkmal auf. Diese syntaktische Bedingung besagt, dass Finitheit an zweiter Position im deutschen Hauptsatz realisiert werden muss und nur eine einzige andere Konstituente vor dem finitheitstragenden Element erscheinen darf. Da Finitheit im Deutschen morphologisch an Verben markiert wird, folgt daraus, dass das finitheitsmarkierte Verb in einem Hauptsatz nicht in der satzfinalen Verbposition erscheinen kann, sondern in einer strukturell höheren Position realisiert werden muss. Konkret handelt es sich hier um die Kopfposition der CP, also C°, welche das Merkmal [+finit] in sich trägt. In einer Struktur mit einem eingliedrigem Prädikat wie in Abbildung 1 ist es das lexikalische Verb selbst, welches die Finitheitsmarkierung trägt und dementsprechend in C° erscheint. In einer Struktur mit einem Modalverb oder einem

Auxiliar jedoch wird die Finitheitsmarkierung durch das Modalverb oder das Auxiliär realisiert, während das lexikalische Verb in einer infiniten Form satzfinal in V° erscheint (vgl. Abbildung 2).

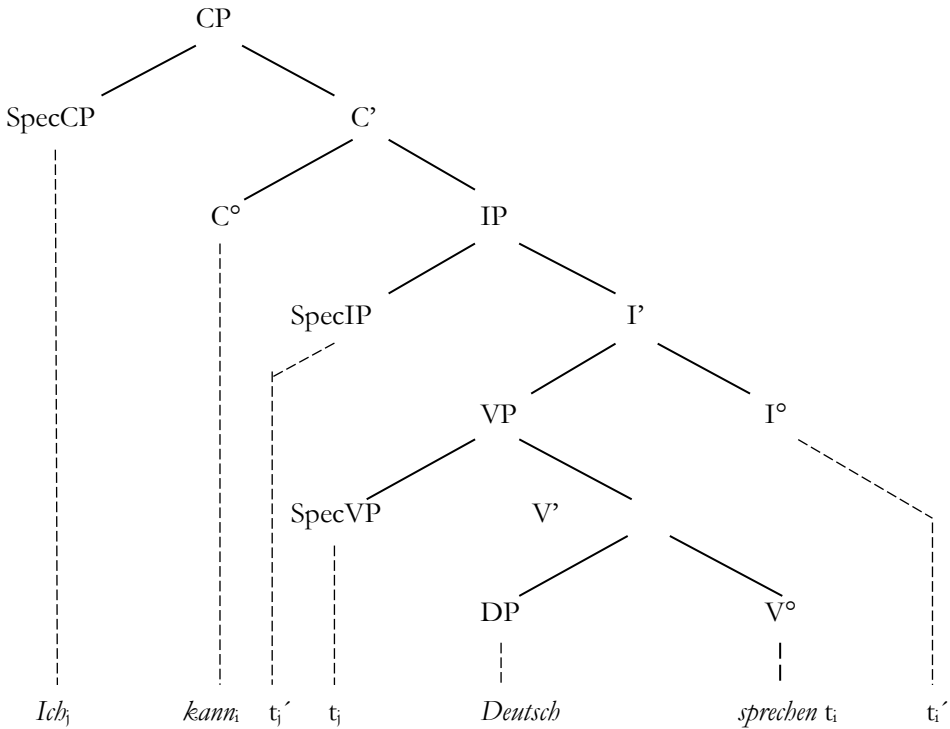


Abbildung 2: Die Struktur eines deutschen Hauptsatzes mit einem mehrgliedrigen Prädikat.

Es fällt auf, dass das Element in C° (finites Modalverb oder Auxiliär oder finiter Teil eines trennbaren Partikelverbs) ganz bestimmte Selektionsanforderungen an das Element in satzfinaler Position stellt. Hier darf nur eine infinite Form oder eine verbale Partikel erscheinen, andere Elemente sind ausgeschlossen. Diese Beobachtung legt nahe, dass die satzweite Verbposition in C° eine abgeleitete Verbposition darstellt, die durch Bewegung entstanden ist. D.h., ursprünglich sind alle verbalen Elemente eines Satzes satzfinal verkettet, und einzig zur Erfüllung der V2-Bedingung wird der minimale finite Bestandteil einer mehrgliedrigen Verbform nach links in eine Position bewegt, die Finitheit verlangt, sprich, nach C° . Diese Art der strukturellen Beziehung zwischen V° und C° ist an den oben erwähnten Selektionsanforderungen erkennbar.

Formalsyntaktische Ansätze zum L2-Erwerb des Deutschen wie z.B. die *Minimal Trees Hypothesis* (vgl. Vainikka; Young-Scholten 1996) gehen davon aus, dass die Satzstruktur des Deutschen schrittweise erworben wird und die Lernaltersprache

zunächst durch die Verwendung rein lexikalischer Projektionen wie z.B. einer VP gekennzeichnet ist (vgl. 8a). Es kommt dann zur Projektion einer ersten, kopfinitia- len funktionalen Phrase (FP), die zunächst unterspezifiziert ist und deren Kopfpo- sition vor allem von ersten finiten Formen von Modalverben und Auxiliaren, also von funktionalen Verben, besetzt ist. Das lexikalische Verb hingegen wird in einer infiniten Form in der zugrundeliegenden satzfinalen Verbposition realisiert (vgl. 8b). In einem weiteren Schritt wird dann das funktionale Kategoriensystem ausge- baut und die CP-IP-VP-Struktur des deutschen Satzes erworben. Es werden nun auch finite Formen lexikalischer Verben verwendet und korrekt an satzzweiter Position, also in C°, realisiert (vgl. 8c).

- 8) a. [VP Marco [V' Deutsch [V sprechen]]]
 b. [FP Marco [F' will [VP [V' Deutsch [V sprechen]]]]]
 c. [CP Marcoj [C' sprichti [IP tj' [I' [VP tj [V' Deutsch [V ti] ti]]]]]]

Die Erwerbsreihenfolge in (8) macht deutlich, dass die deutsche Satzstruktur im ungesteuerten Erwerb im Gegensatz zum gesteuerten Erwerb (siehe (2) oben) von rechts nach links ausgebaut wird. D.h., nach dem Erwerb der lexikalischen Verb- position an der rechten Satzperipherie kommt es zu einer schrittweisen Etablierung der funktionalen Verbposition an der linken Satzperipherie. Die Progression in (2) oben zeigt, dass Lehrwerke hier grundsätzlich anders vorgehen.

Die Betrachtung des deutschen Satzes im Kontext der Rektions- und Bin- dungstheorie scheint außerdem aufschlussreich für die Erklärung weiterer im Deutschen zu beobachtenden Erwerbsverläufe, z.B. für die Satzbaumuster der Inversion und des Nebensatzes. Zahlreiche Studien wie z.B. Ellis (1989) oder Tschirner (1999) dokumentieren einen späten und vergleichsweise fehleranfälligen gesteuerten L2-Erwerb für beide Strukturen. Ein Blick auf die Abbildungen 3 und 4 unten macht deutlich, dass sowohl die Inversion (Abbildung 3) als auch die Ne- bensatzwortstellung (Abbildung 4) CP-Phänomene im Deutschen sind. Beide set- zen den Erwerb des V2-Merkmals sowie den von C° als Finitheitsposition in ei- nem CP-IP-VP-System voraus. Genauer: Bezüglich der Inversion muss der Lerner in der Lage sein a) das Erscheinen des finiten Verbs an satzzweiter Position als eine notwendige Bewegungsoperation nach C° zu analysieren und b) die Realisie- rung des Subjekts in SpecCP als eine fakultative (!) Topikalisierung aus SpecIP. Nur dann wird er in der Lage sein, andere Elemente als das Subjekt nach SpecCP (also ins Vorfeld) zu bewegen und das Subjekt gleichsam in der strukturell tieferen Position SpecIP zu belassen (vgl. Abbildung 3). Auch die Realisierung von Neben- satzstrukturen setzt den Erwerb von V2/C° und somit der syntaktischen Bezie- hung zwischen der satzfinalen und der satzzweiten Verbposition voraus. Nur wenn C° als Finitheitsposition erworben ist, kann die Nebensatzeinleitende Konjunktion, die unter C° basisgeneriert wird, die Bewegung des finiten Verbs in eine strukturell höhere Position blocken. Konsequenterweise erscheint das finite Verb in Neben- sätzen dann satzfinal (vgl. Abbildung 4).

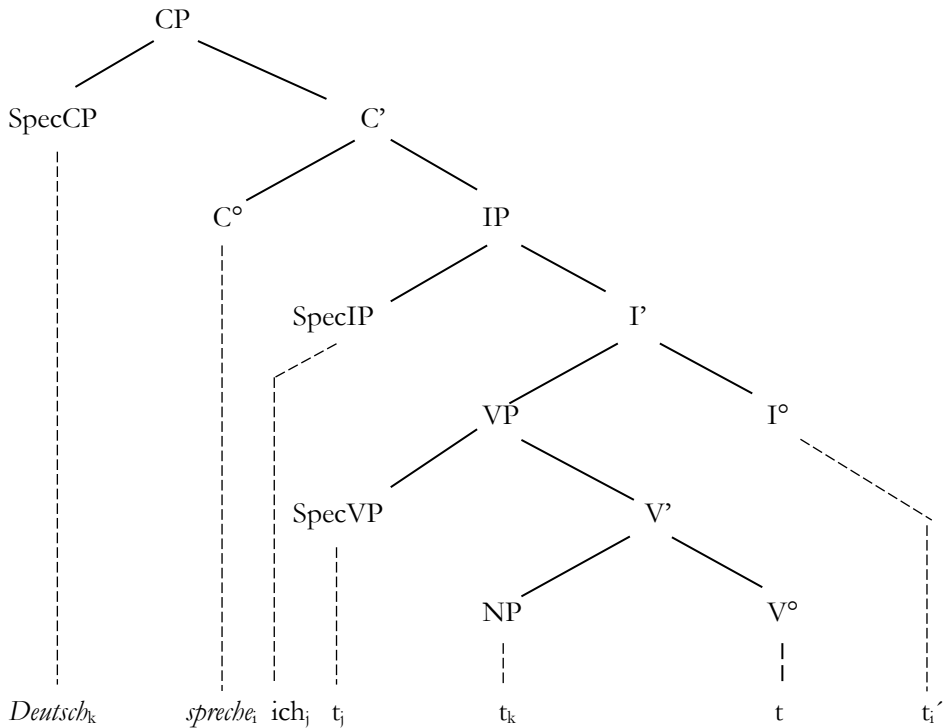


Abbildung 3: Die Struktur eines deutschen Hauptsatzes mit Subjekt-Verb-Inversion.

Die Analyse von Inversion und Nebensatzwortstellung als CP-Phänomene, d.h. als Phänomene, die beide gleichermaßen den Erwerb des zielsprachlichen CP-IP-VP-Systems voraussetzen, würde zum einen erklären, warum beide Satzbaumuster sowohl im ungesteuerten als auch im gesteuerten Erwerb spät beherrscht werden: Es handelt sich hierbei schlichtweg nicht um den Erwerb der Reihung bestimmter Konstituenten oder der Realisierung oberflächennaher Stellungsphänomene, sondern es geht vielmehr um den Erwerb funktionaler Syntax und komplexer syntaktischer Repräsentationen. Zum anderen würde eine Analyse wie in Abbildung 3 und 4 oben erklären, warum die konkrete Erwerbsreihenfolge für beide Phänomene offensichtlich umstritten ist (siehe z.B. die Diskussion in Diehl; Christen; Leuenberger; Pelvat; Studer 2000 oder Terrasi-Haufe 2004), oder warum viele Studien zum gesteuerten L2-Erwerb eher einen simultanen Erwerb beider Strukturen feststellen (z.B. Tschirner 1996, Lund 2004, Boss 2004). Wenn beide Phänomene den Erwerb einer zielsprachlichen CP voraussetzen, sollten sie auch in etwa zeitgleich beherrscht werden.

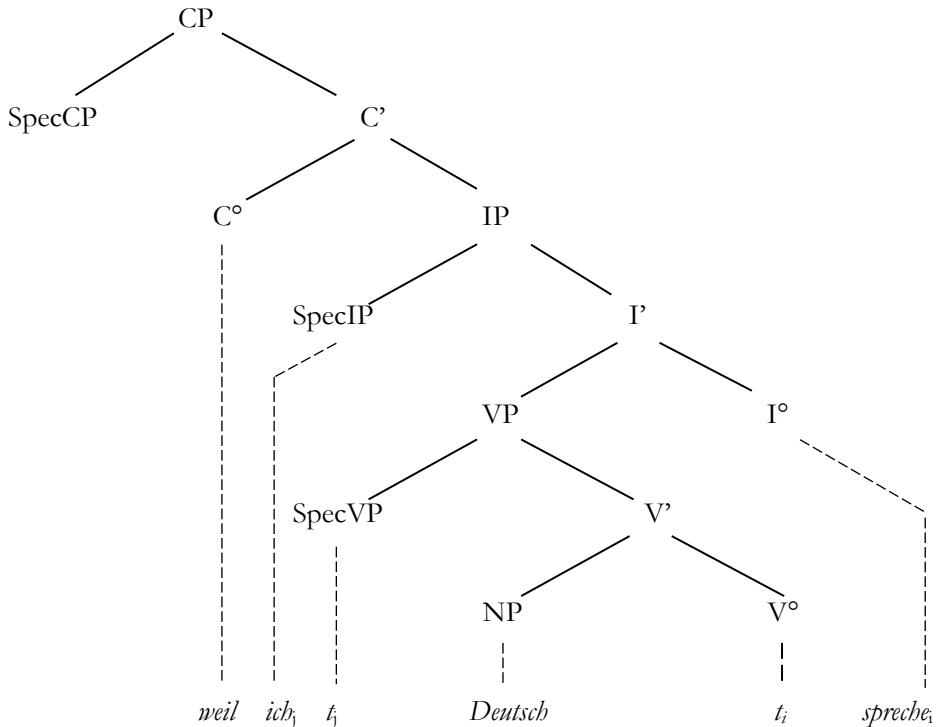


Abbildung 4: Die Struktur eines deutschen Nebensatzes.

Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass auch ein offensichtlich einfacher Hauptsatz eine CP-Projektion im Deutschen darstellt (vgl. Abbildung 1 oben). D.h., SVO-Strukturen wie „Ich spreche Deutsch“ involvieren funktionale Projektionen und können als relativ komplexe syntaktische Repräsentationen betrachtet werden. Es kann deswegen davon ausgegangen werden, dass solche Strukturen zu Beginn des A1-Niveaus zwar verstanden und schematisch reproduziert werden können, dass ihre zugrundeliegende syntaktische Struktur und vor allem auch das V2-Merkmal mit all seinen syntaktischen Konsequenzen jedoch erst deutlich später gemeistert werden können.

2.4 Problemfeld 3 – L1-Transfer

Ein wesentlicher Unterschied zwischen einem L1- und einem L2-Erwerbsprozess besteht darin, dass bei einem L2-Erwerb bereits sprachliches Wissen in (mindestens) einer anderen Sprache existiert. Dieses existierende sprachliche Wissen beeinflusst den L2-Erwerbsprozess in verschiedenen sprachlichen Bereichen in unterschiedlicher Art und Weise. Im Folgenden soll exemplarisch dargelegt werden,

welchen Einfluss die Wort- bzw. Verbstellung der L1 auf den L2-Erwerb des Deutschen hat.

Wie bereits in Unterabschnitt 2.3 erläutert, ist das Deutsche eine OV-Sprache. Dies stellt einen fundamentalen Unterschied zu Sprachen wie z.B. dem Englischen oder dem Italienischen dar, welches VO-Sprachen sind (*to eat a pizza/mangiare una pizza* vs. eine Pizza *essen*). Aufgrund des V2-Merkmals des Deutschen jedoch kommt es in Hauptsätzen mit einem eingliedrigen Prädikat zu einer oberflächlichen (!) Ähnlichkeit der Verbstellungsregularitäten in VO-Sprachen und dem Deutschen (vgl. 9).

	V	O
9) a.	Marco <i>eats</i>	a pizza.
b.	Marco <i>mangia</i>	una pizza.
c.	Marco <i>isst</i>	eine Pizza.

Eine an sich logische Konsequenz aus (9) wäre (10) unten. In VO-Sprachen sind diese Strukturen mit einem mehrgliedrigen Prädikat wie in (10a) und (10b) durchaus korrekt. Nicht aber in der OV-Sprache Deutsch (10c), wo nur aufgrund des V2-Merkmals ein Verb als Finitheitsträger in einer Position links vom Objekt erscheinen darf und alle infiniten Teile einer mehrgliedrigen Verbform rechts vom Objekt realisiert werden müssen (vgl. 11).

	V	O
10) a.	Marco <i>wants to eat</i>	a pizza.
b.	Marco <i>vuole mangiare</i>	una pizza.
c.	*Marco <i>will essen</i>	eine Pizza.
11) a.	Marco <i>will</i>	eine Pizza <i>essen.</i>
b.	Marco <i>hat</i>	die Pizza <i>aufessen wollen.</i>

Strukturen wie (9c) und (11a) machen deutlich, dass in der Oberflächenstruktur des Deutschen eine Alternanz zwischen VO-Abfolgen und OV-Abfolgen existiert.⁴ Dies macht die deutschen Inputdaten für L2-Lernende ambig bezüglich der zugrundeliegenden Wortstellung. Die Auflösung dieser Ambiguität und das Erkennen der Grundwortstellung des Deutschen stellt eine zentrale Erwerbsaufgabe dar.

Bereits Jansen; Lalleman; Muysken (1981) haben mit der *Alternation Hypothesis* postuliert, dass es vor allem die positive Evidenz für VO-Abfolgen im deutschen Input ist, die Lernende mit einer VO-Muttersprache dazu veranlasst, die zugrunde liegende VO-Wortstellung ihrer L1 in frühen Stadien des L2-Erwerbs auf das Deutsche zu übertragen. Eine Studie von Haberzettl (1999, 2005), die kindliche Lernende mit L1 Russisch (= VO) und L1 Türkisch (= OV) gegenüberstellt, zeigt, dass dieser L1-Wortstellungstransfer problematisch sein kann. Während die Lerner

⁴ Ausschlaggebend ist hierbei die Position des *lexikalischen* Verbs.

mit L1 Russisch zwar zunächst korrekt anmutende deutsche Sätze produzieren (vgl. 12a), zeigen sie in der Folge Schwierigkeiten beim Erwerb der deutschen Satzklammer (vgl. 12b) sowie der Verbendstellung im Nebensatz (vgl. 12c), also beim Erwerb der satzfinalen Verbposition im Deutschen (alle Beispiele in (12) und (13) aus Haberzettl (1999: 160-163).

- 12) a. Mama *kauft* Banane.
 b. Er *hat gefallen* auf dem Boden.
 c. [...], er weiß nicht, wie *muß* er das *sagen*.

Die türkischsprachigen Kinder hingegen steigen in den L2-Erwerb des Deutschen mit offensichtlich zielsprachenabweichenden Strukturen wie in (13) ein. Sie bauen die Satzstruktur dann jedoch vergleichsweise schnell nach links aus, erwerben die V2-Position und die Klammerstellung und haben wenig Schwierigkeiten beim Erwerb der Nebensatzwortstellung.

- 13) Das Kind [...] Eis *kaufen*.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Kinder mit L1 Türkisch ganz ähnlich vorgehen wie deutsche Kinder im L1-Erwerb (vgl. z.B. Tracy 2002). Diese Strategie, also der Aufbau der deutschen Satzstruktur von rechts nach links, scheint erfolgreich zu sein, während der Erwerbsweg der russischsprachigen Kinder, die die Stellungsfelder von links nach rechts etablieren, final irreführend ist und den Erwerb der zielsprachlichen Satzbaumuster schwieriger gestaltet.

Ein Blick auf die Lehrwerksprogression in (2) oben zeigt, dass auch hier die Stellungsfelder von links nach rechts eingeführt werden. Darüber hinaus enthält der Lehrwerksinput bis etwa zur Hälfte des A1-Niveaus nahezu ausschließlich SVO-Strukturen.⁵ Erst danach wird durch SVOV-Strukturen mit Modalverben und Auxiliaren Evidenz für die zugrundeliegende, satzfinale Verbposition, also den OV-Charakter des Deutschen, präsentiert. Diese Einführungsreihenfolge sollte Sprecher einer VO-Sprache geradewegs ermutigen, die VO-Grundwortstellung ihrer L1 auf das Deutsche zu übertragen und somit einer Fehlannahme zu folgen. Sprecher einer OV-Sprache hingegen erhalten zunächst keine Evidenz dafür, dass OV-Stellungen wie in ihrer L1 auch im Deutschen korrekt sind und werden damit ebenso, zumindest anfänglich, in die Irre geführt. Die empirischen Befunde zum L2-Erwerb lassen die Lehrwerksprogression also auch aus Sicht der L1-Transfer-Forschung problematisch erscheinen und legen nahe, dass eine Progression, in der die verbalen Stellungsfelder des deutschen Satzes von rechts nach links etabliert werden, zielführender ist.

⁵ Nach etwa einem Drittel des A1-Niveaus werden zwar SVOV-Strukturen mit trennbaren Partikelverben eingeführt, allerdings ist es fraglich, ob Lerner in der Lage sind, die satzfinale Partikel als Evidenz für eine satzfinale Verbposition zu interpretieren.

2.5 Zwischenfazit und Überleitung

Frühe L2-Lernersprachen sind als lexikalisch-semantische Systeme zu charakterisieren. Sie sind gekennzeichnet durch die dominante Verwendung von Inhaltswörtern, während Funktionswörter und funktionale Elemente allgemein nur spärlich verwendet werden. Gleichsam abwesend sind zunächst auch die mit funktionalen Elementen assoziierten grammatischen Kategorien (wie z.B. Finitheit) sowie die entsprechenden funktionalen Projektionen. Die Anordnung der einzelnen Konstituenten einer Äußerung wird in erster Linie durch allgemeine informationsstrukturelle Prinzipien bestimmt. Erst im weiteren Verlauf des L2-Erwerbs orientiert sich der Äußerungsaufbau zunehmend an den Regularitäten der zielsprachlichen Syntax und komplexe, hierarchisch organisierte syntaktische Repräsentationen werden erworben (vgl. z.B. Klein; Perdue 1992, 1997, Vainikka; Young-Scholten 1996).

Was bis jetzt in erster Linie für die L2-Sprachproduktion dargelegt wurde, gilt in gleicher Form für die L2-Sprachverarbeitung. Bereits Sachs (1967) hat festgestellt, dass die Bedeutung eines Satzes länger memoriert wird als seine konkrete grammatische Form, d.h. dass sprachliche Strukturen in erster Linie im Hinblick auf ihren semantischen Gehalt verarbeitet werden und nur zweitrangig im Hinblick auf ihre grammatische Struktur. Dies gilt sowohl für L1- als auch für L2-Sprecher, ist für Letztere aber deutlich ausgeprägter. Ähnliches postulieren Clahsen; Felser (2006a, 2006b) mit ihrer *Shallow Structure Hypothesis* (SSH), die sie in Clahsen; Felser (2018) einer kritischen Revision unterziehen und neue empirische Daten psycholinguistischer Forschung diskutieren. Die Grundaussage der SSH ist jedoch unverändert. Während L1-Sprecher bei der Online-Satzverarbeitung eher syntaktische bzw. grammatische Hinweise für die Interpretation eines Satzes verwenden, fokussieren L2-Sprecher verstärkt auf semantische, pragmatische oder probabilistische Aspekte. D.h., in einer Struktur wie in (14) würden L1-Sprecher die erste NP „den schönen Mann“ in der großen Mehrheit der Fälle als das Objekt interpretieren. Offensichtlich können sie die Kasusmarkierung in der Echtzeitsprachverarbeitung nutzen, um die Bedeutung des Satzes zielsprachenkonform zu rekonstruieren. L2-Sprecher hingegen zeigen eine starke Tendenz, die NP „den schönen Mann“ als das Subjekt bzw. das Agens zu interpretieren. Offensichtlich nutzen sie hier nicht bzw. nur bedingt grammatische Signale wie die Kasusmarkierung, sondern verlassen sich in erster Linie auf das informationsstrukturelle Prinzip, dass die erste NP in der Regel das Agens kodiert (siehe hierzu auch Cristante; Schimke 2018).

14) Den schönen Mann *küsst* die blonde Frau.

Mit wachsender L2-Kompetenz ist davon auszugehen, dass Lernende zunehmend grammatische Hinweissignale bei der Echtzeitsprachverarbeitung nutzen können und weniger auf semantisch-pragmatische Faktoren fokussieren. Mit dieser Verschiebung der Gewichtung syntaktischer und semantischer Faktoren nähert sich ihre Sprachverarbeitung qualitativ immer mehr der von L1-Sprechern an. Zu Beginn des L2-Erwerbs jedoch sind Lernende nur sehr bedingt in der Lage, sprachli-

che Strukturen in ihrer syntaktischen *Tiefe* zu verarbeiten und neigen stattdessen stark zu einer *flachen*, bedeutungsorientierten Verarbeitung.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes festhalten: Aufgrund vielzähliger linguistischer Befunde ist davon auszugehen, dass die auf dem A1-Niveau bereitgestellten syntaktischen Strukturen für Lernende in diesem sprachlichen Entwicklungsstadium deutlich zu komplex sind. Dies zeigt sich u.a. auch darin, dass sich die Progression im natürlichen Erwerb ganz anders gestaltet als die Lehrwerksprogression. Vor dem Hintergrund der Erkenntnis, dass sich vor allem syntaktische Strukturen weitgehend der Lehrbarkeit entziehen (z.B. Pienemann 1989, Ellis 1989, Diehl et al. 2000, Terrasi-Haufe 2004), stellt sich die Frage, ob die derzeit gängige Einführungsreihenfolge der Satzbaumuster in DaF-/DaZ-Lehrwerken angemessen ist. Aber: Geht es denn überhaupt anders? Ist es möglich, den gesteuerten Erwerb des Deutschen mit Strukturen zu beginnen, die offensichtlich einfacher für die Lernenden zu verarbeiten sind und die erfolgreiche Erwerbswege aus dem ungesteuerten Erwerb nachzeichnen? Alles natürlich unter der Voraussetzung bzw. mit dem übergeordneten Ziel, die Lernenden zu kommunikativem Handeln in der L2 zu befähigen?

Diese Fragen hat sich vor ca. 10 Jahren die Autorin des vorliegenden Beitrags gestellt und zunächst vier Richtlinien für die Inputstrukturierung im Kontext einer umgestalteten Unterrichtsprogression formuliert. Dies sind:

- 1) Frühe Präsentation von infiniten OV-Strukturen
- 2) Frühe Präsentation von SVOV-Strukturen mit Modalverben und Auxiliaren in V2
- 3) Weitgehender Verzicht auf SVO-Abfolgen mit lexikalischen Verben in V2 in frühen Erwerbsphasen
- 4) Frühe Präsentation von SVX-Strukturen mit dem Kopulaverb ‚sein‘ als Prototyp eines funktionalen Verbs

Die Punkte 1 und 2 greifen direkt Strategien und Zwischenschritte aus dem ungesteuerten Erwerb auf, wie weiter oben dargelegt wurde. Punkt 3 zielt zum einen auf die anfängliche Vermeidung von offensichtlich komplexen Strukturen ab und hat zum anderen zum Ziel, keinen Anlass zu negativem L1-Strukturtransfer bei VO-Muttersprachlern zu geben (vgl. Unterabschnitt 2.4). Punkt 4 schließt ebenfalls an Strategien aus dem ungesteuerten Erwerb an. Strukturen mit der Kopula werden hier tendenziell früh verwendet, und vor allem die Form der 3. Ps Sg, *is* oder *ist* ist oft Bestandteil feststehender, unanalysierter Konstruktionen. Darüber hinaus kann die Kopula als ein prototypisches funktionales Verb den Lernenden verdeutlichen, dass es eine *funktionale* Verbposition im Deutschen gibt, die strukturell höher gelagert ist als die zugrundeliegende lexikalische Verbposition. Ein wesentliches Ziel von Richtlinie 4 war es jedoch, den zielsprachlichen Input so natürlich und kommunikativ wirksam wie möglich zu gestalten, was allein mit Strukturen wie unter 1-3 definiert nicht möglich erscheint.

Im folgenden Abschnitt 3 soll die umgestaltete Progression detaillierter vorgestellt sowie über ihre Erprobung im Kontext einer Interventionsstudie im DaF-Anfängerunterricht berichtet werden.

3 Eine Idee zur Umgestaltung der syntaktischen Progression auf dem A1-Niveau

3.1 Einführungsreihenfolgen und Unterrichtsmaterialien

Die vier unter 2.5 dargestellten Richtlinien zur Inputstrukturierung wurden zunächst in ein konkretes Curriculum für einen 60-stündigen DaF-Anfängerkurs übertragen. Der „innovativen“ Progression, der Lernende einer Testgruppe folgten, stand die „herkömmliche“ Progression gegenüber, der Lernende einer Kontrollgruppe folgten. Beide Progressionen sind überblicksartig in Tabelle 1 unten festgehalten.

Tabelle 1: Überblick über die innovative und die herkömmliche Progression.

Kontaktstunden	Kontrollgruppe	Testgruppe
1-5	SVO mit lexikalischen Verben	OV-Strukturen
6-24	SVO mit lexikalischen Verben	SVOV mit <i>wollen, möchten</i>
25-33	SVO mit lexikalischen Verben	SVOV mit <i>können, müssen</i>
34-40	SVOV mit Partikelverben	SVOV mit <i>können, müssen</i>
41-50	SVOV mit allen Modalverben	SVOV mit Auxiliaren
51-58	SVOV mit Auxiliaren	SVO mit lexikalischen Verben
59-60	Abschiedsstunden, gemischter Input	

Es gilt zu beachten, dass sich beide Progressionen ausschließlich durch die Verwendung unterschiedlicher Wortstellungsmuster unterscheiden. Alle anderen Lerngegenstände aus z.B. dem lexikalischen und dem nominalen Bereich (Artikel, Pronomen, Kasus) waren in beiden Gruppen identisch. Ebenso wurden im Kontext beider Progressionen von Beginn an SVX-Strukturen mit finiten Formen der Kopula „sein“ verwendet.

Die unterschiedliche Inputgestaltung soll im Folgenden durch vier Auszüge aus den von der Autorin ausschließlich selbst erstellten Lehrmaterialien illustriert werden. Für die vollständigen Lehrmaterialien siehe Winkler (2018).

- 15) Abendbeschäftigungen (Stunde 2)
- a. Testgruppe: OV-Strukturen – Cosa facciamo stasera?
Tee *trinken*, Brot *essen* und Karten *spielen*?
Nein! Pizza *backen*, Bier *trinken* und Fußball *spielen*!
 - b. Kontrollgruppe: SVO-Strukturen – Cosa facciamo stasera?
Wir *trinken* Tee, (wir) *essen* Brot und (wir) *spielen* Karten?
Nein! Wir *backen* Pizza, (wir) *trinken* Bier und (wir) *spielen* Fußball!
- 16) Dialog zum Wochenende (Stunde 6)
- a. Testgruppe: SVOV mit Modalverb *wollen*
A: Hey, Tobias, was *willst* du heute Abend *machen*?
B: Ach, ich weiß noch nicht . . .
A: Ich *will* ins Kino *gehen*. Du auch? Los . . .
B: Ach nee, ich *will* lieber zu Hause *bleiben*. Ich *will* ein Buch *lesen*.
[Verabschiedungssequenz]
 - b. Kontrollgruppe: SVO mit lexikalischen Verben
A: Hey, Tobias, was *machst* du heute Abend?
B: Ach, ich weiß noch nicht . . .
A: Ich *gehe* ins Kino. Du auch? Los . . .
B: Ach nee, ich *bleibe* lieber zu Hause. Ich *lese* ein Buch.
[Verabschiedungssequenz]
- 17) Bestellung in einem Restaurant (Einführung des Akkusativ, Stunde 21/22),
Auszüge aus einem Dialog
- a. Testgruppe: SVOV-Strukturen mit Modalverben
 - a1. Ich *möchte* einen Weißwein *trinken* . . . den Riesling, bitte.
 - a2. Ich *möchte* den Salat als Vorspeise *essen*.
 - a3. *Wollen* wir noch ein Wasser *nehmen*?
 - a4. *Können* Sie uns die Rechnung *bringen*?
 - b. Kontrollgruppe: SVO mit lexikalischen Verben
 - b1. Ich *trinke* einen Weißwein . . . den Riesling, bitte.
 - b2. Ich *esse* den Salat als Vorspeise.
 - b3. *Nehmen* wir noch ein Wasser?
 - b4. *Bringen* Sie uns die Rechnung, bitte?
- 18) Klassenspaziergang „Besondere Fertigkeiten“ (Stunde 25)
- a. Testgruppe: SVOV mit Modalverb *können*
A: Ich *kann* gut Klavier *spielen*.
Kannst du auch gut Klavier *spielen*?
B: Ja, ich *kann* auch gut Klavier *spielen*. /
Nein, ich *kann* nicht gut Klavier *spielen*.

- b. Kontrollgruppe: SVO mit lexikalischen Verben
- A: Ich *spiele* gern Klavier.
Spielst du auch gern Klavier?
- B: Ja, ich *spiele* auch gern Klavier. /
 Nein, ich *spiele* nicht gern Klavier.

3.2 Durchführung und Ergebnisse der Interventionsstudie

Zur Testung der Praktikabilität und der Wirksamkeit der innovativen Progression wurde eine Interventionsstudie an der Università di Pavia, Italien durchgeführt. Die Teilnehmer der Studie waren Universitätsstudierende unterschiedlicher nicht-sprachlicher Fächer im Alter zwischen 19 und 34 Jahren. Alle waren monolingual italienisch, hatten Englisch als Fremdsprache gelernt sowie schulischen Lateinunterricht absolviert. Einige verfügten außerdem über fremdsprachliche Kenntnisse des Französischen oder des Spanischen. Kenntnisse des Deutschen lagen in keinem Fall vor.

Die Studierenden wurden in zwei Gruppen à 25 Teilnehmer eingeteilt. Der Unterricht fand zehn Wochen lang statt, wobei 3x2 Unterrichtsstunden wöchentlich angesetzt wurden. Methodisch orientierte sich der Unterricht weitgehend an der kommunikativen Didaktik, wurde aber komplett auf Italienisch durchgeführt. Dies war notwendig zur Kontrolle des Inputs. Nur so konnte sichergestellt werden, dass die Lehrperson keine anderen syntaktischen Strukturen verwendete als die im jeweiligen Curriculum vorgesehenen. Die Grammatikvermittlung erfolgte in der Regel induktiv. Neue syntaktische Strukturen wurden textuell eingebettet eingeführt und im Anschluss daran explizit unter Erläuterung der entsprechenden Grammatikregeln thematisiert.

Die von der Autorin speziell für die Zwecke der Interventionsstudie erstellten Unterrichtsmaterialien wurden täglich im Kurs ausgegeben. Die Lernenden mussten unterschriftlich zusichern, keine weiteren Hilfsmittel wie Grammatiken oder gar andere Lehrmaterialien als die bereitgestellten zu verwenden.

Der Lernerfolg wurde zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit einem schriftlichen Wortstellungstest, einem mündlichen Wortstellungstest sowie einer Satzimitationsaufgabe gemessen. Für Details hierzu siehe Winkler (2011, 2018). Die Ergebnisse aller Tests zeigen signifikante Unterschiede zwischen beiden Lernergruppen. Im gesamten Kursverlauf sowie am Ende des 60-stündigen Kurses sind für die Lernenden der Testgruppe deutlich höhere Korrektheitsraten in einfachen OV-Strukturen („*Pizza essen*“ vs. „**essen Pizza*“) sowie in SVOV-Strukturen mit Modalverben und Auxiliaren zu verzeichnen. In der Tat produzierten die Lernenden der Kontrollgruppe keine einzige korrekte OV- oder SVOV-Struktur vor der Einführung von SVOV-Strukturen mit Modalverben ab Stunde 41. Stattdessen verwendeten sie zielsprachenabweichende VO- und SVVO-Stellungen (vgl. auch (10c) oben). Dieses lernersprachliche Verhalten scheint zunächst nicht verwunderlich, eben weil (SV)OV-Stellungen vor Stunde 34 nicht im Unterrichtsinput enthalten

waren (vgl. auch Tabelle 1 oben). Es ist aber gleichsam höchst alarmierend. Offensichtlich vermittelt eine Progression, wie sie klassischerweise in Lehrwerken verwendet wird, den Lernenden tatsächlich den Eindruck, das Deutsche sei eine VO-Sprache.⁶ Dies ist nicht nur inkorrekt, sondern eine anfängliche VO-Hypothese scheint den L2-Erwerbsweg auch schwieriger zu gestalten (siehe auch die Ergebnisse von Haberzettl (1999, 2005) wie unter 2.4 dargelegt).

Die Ergebnisse der Interventionsstudie zeigen weiterhin, dass die Lernenden der Kontrollgruppe auch nach der Einführung von SVOV-Strukturen ab Stunde 34 Schwierigkeiten mit der korrekten Realisierung von (SV)OV-Stellungen im Deutschen haben. Eine Testung nach 18 Unterrichtsstunden in der Testgruppe und nach 50 Unterrichtsstunden in der Kontrollgruppe zeigt deutlich höhere Korrektheitsraten für die Lernenden der Testgruppe. Man beachte, dass beide Gruppen zu dem jeweiligen Testzeitpunkt eine vergleichbare Anzahl an Unterrichtsstunden mit Evidenz für (SV)OV-Stellungen im Deutschen hatten (siehe auch Tabelle 1 oben). Dies macht deutlich, dass sich die anfänglich ausschließliche Präsentation von SVO/X-Strukturen und die späte Einführung von (SV)OV-Strukturen negativ auf den Erwerb von (SV)OV-Stellungen und somit auch negativ auf den Erwerb der OV-Grundwortstellung des Deutschen auswirkt.

Interessanterweise zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Lernergruppen bezüglich der Beherrschung von SVO/X-Stellungen mit lexikalischen Verben und mit der Kopula. Für beide Gruppen sind von Beginn an hohe Korrektheitsraten belegt, die zum Ende des Kurses für alle Lernenden bei 100 % liegen.

Die Ergebnisse der Interventionsstudie von Winkler (2011, 2018) lassen somit die Schlussfolgerung zu, dass die innovative Progression nicht nur praktikabel ist, sondern sich zudem auch positiv auf den Erwerb zentraler Satzbaumuster des Deutschen auswirkt. Während der Erwerb von SVO/X-Strukturen durch die Inputgestaltung der innovativen Progression nicht behindert wird, verläuft der Erwerb der zugrundeliegenden OV-Stellung des Deutschen in infiniten OV-Mustern sowie in Strukturen, die eine Satzklammer (SVOV) erfordern, deutlich erfolgreicher. Dies gilt vor allem für die hier untersuchte Gruppe von VO-Muttersprachlern.

4 Mehrwert der innovativen Progression

Die innovative Progression orientiert sich an Erwerbsverläufen, wie sie für den natürlichen (erfolgreichen) L1- und L2-Erwerb des Deutschen dokumentiert sind. Sie versucht, typische Merkmale und Regularitäten früher Lernaltersprachen auch im unterrichtlich gesteuerten Erwerb nachzuvollziehen und gleichzeitig grammatisch korrekte Strukturen bereitzustellen, mit denen die Lernenden sich schrittweise an

⁶ Ob dies auch bzw. in gleichem Umfang für Lerner gelten würde, deren L1 eine OV-Sprache ist, kann aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie nicht geschlussfolgert werden.

komplexere Satzbaumuster des Deutschen herarbeiten können. So werden beispielsweise lexikalische Verben anfänglich ausschließlich in einer infiniten Form präsentiert, während die Finitheitsmarkierung von einer kleinen Gruppe von funktionalen Verben übernommen wird, nämlich ausgewählte Modalverben und Auxiliare. Aus formalsyntaktischer Sicht geht diese Inputgestaltung einher mit dem anfänglichen Verzicht auf komplexe syntaktische Repräsentationen.

Vor dem Hintergrund einschlägiger Ergebnisse der Forschung zu Sprachverarbeitung und Spracherwerb der letzten 50 Jahre ist davon auszugehen, dass Lernende zu Inputstrukturen, wie sie die innovative Progression bereitstellt, kognitiv einen besseren Zugang finden (vgl. z.B. Sachs 1967, Jansen et al. 1981, Clahsen; Felser 2006a, 2006b, Klein; Perdue 1992, 1997, Becker 2005, Vainikka; Young-Scholten 1996). Anders ausgedrückt: Der Input sollte eher den Verarbeitungsstrategien von beginnenden L2-Lernern entsprechen. Somit sollte das frühe L2-Verarbeitungssystem zum einen entlastet, und zum anderen schrittweise an die Verarbeitung komplexerer Strukturen herangeführt werden. Beides sollte einen Vorteil sowohl im DaF- als auch im DaZ-Erwerb darstellen. Im Folgenden sollen weitere vorteilhafte Aspekte der innovativen Progression für unterschiedliche Lernergruppen bzw. Erwerbskontexte besprochen werden.

In einem DaF-Kontext werden vor allem im Anfangsunterricht die Inputstrukturen und die Grammatikprogression nahezu ausschließlich vom Lehrwerk bestimmt. Sprachkontakt außerhalb des Klassenzimmers gibt es in der Regel selten. In Anbetracht der klassischerweise verwendeten Progression bedeutet dies, dass die Lernenden zunächst nahezu ausschließlich mit SVO/X-Abfolgen konfrontiert werden und die zugrunde liegende Wortstellung des Deutschen (OV) aus den Inputdaten nicht evident wird (siehe auch Habertzettl 2006). Die möglichen negativen Folgen hiervon wurden unter 2.4 oben besprochen. Die innovative Progression kann hier Abhilfe schaffen, indem von Beginn an der OV-Charakter des Deutschen, in Kombination mit dem V2-Merkmal, strukturell verdeutlicht wird.

In einem DaZ-Kontext hingegen ist davon auszugehen, dass zusätzlich zu dem unterrichtlichen Input umgebungssprachlicher Input durch die alltägliche Kommunikation im Zielsprachenland zur Verfügung steht. Das heißt, der Lerner wird sowohl mit VO-Abfolgen (vgl. (9c) oben) als auch mit OV-Abfolgen (vgl. (11a) oben) konfrontiert. Die Inputgestaltung der innovativen Progression kann hier helfen, diese Wortstellungsambiguität in der Oberflächenstruktur des Deutschen zu disambiguieren. Durch die anfängliche Vermeidung von lexikalischen Verben in satzweiter Position kann verdeutlicht werden, dass es sich hierbei nicht um eine genuin verbale Position handelt. Vielmehr scheint diese Position eine grammatische Funktion zu haben. Gleichzeitig wird durch die verstärkte Präsentation von lexikalischen Verben in OV-Stellungen der OV-Charakter des Deutschen evident und greifbar gemacht.

Abschließend sei noch auf die Gruppe derjenigen DaZ-Sprecher verwiesen, die schon einige Jahre in einem deutschsprachigen Land leben, deren sprachliche Fertigkeiten sich aber vor allem im Bereich der Grammatik nicht mehr weiterentwi-

ckeln, d.h. deren Lernersprache fossilisiert ist. Oft geschieht dies auf dem Entwicklungsstadium der Basisvarietät (siehe auch 2.2 oben), welches trotz der typischen infiniten Äußerungsorganisation aus kommunikativer Sicht recht effizient ist und in vielen Fällen die grundlegenden kommunikativen Bedürfnisse von L2-Sprechern im Zielsprachenland erfüllt. Die innovative Progression nun setzt mit ihrem Fokus auf infinite Formen lexikalischer Verben genau an dieser Entwicklungsstufe an. Den Lernenden werden einerseits Inputstrukturen zur Verfügung gestellt, mit denen sie aus dem eigenen kommunikativen Handeln vertraut sein sollten. Andererseits aber geht die innovative Progression genau einen Schritt weiter, indem sie das nächste Entwicklungsstadium anbahnt. Es ist das der Post-Basisvarietät I (vgl. auch Unterabschnitt 2.2 oben), in dem funktionale Verben als erste finitheitstragende Elemente in der Lernersprache belegt sind. Dieser Zwischenschritt ebnet dann den Weg in ein System, das sich immer mehr der Zielsprache annähert, und in dem dann auch finite Formen lexikalischer Verben korrekt an satzzweiter Position verwendet werden (Post-Basisvarietät II). Es wird oft berichtet, dass lernersprachliche Fossilierungen in der Regel sehr hartnäckig und auch durch unterrichtliche Unterweisung nur sehr schwer auflösbar sind. Es sollte deswegen nicht davon ausgegangen werden, dass eine umgestaltete syntaktische Progression wie die hier vorgestellte allein in der Lage sein wird, eine fossilisierte Lernersprache in ein zielsprachennahes grammatisches System zu überführen. Zumindest aber sollte die innovative Progression für Lernende, die sich auf der Stufe der Basisvarietät befinden, einen „kognitiven Ankerpunkt“ darstellen, an dem sie ansetzen können, um idealerweise einen nächsten, wichtigen Schritt in Richtung des zielsprachlichen Systems zu machen (siehe auch die Ausführungen in Dimroth 2009).

5 Schlussbemerkungen

Die in Unterabschnitt 4 vorgestellte Interventionsstudie wurde im Wintersemester 2009/2010 an der Università di Pavia durchgeführt. In den Jahren danach hat die Autorin des vorliegenden Beitrags die Anlage der Studie sowie ihre Ergebnisse auf Fachtagungen und internationalen Konferenzen unterschiedlicher Art sowie unter verschiedenen Gesichtspunkten vorgestellt. Auf eher theoretisch und sehr forschungsnah ausgerichteten Konferenzen fand vor allem der Versuch Anklang, gut dokumentierte Erkenntnisse und Ergebnisse der Spracherwerbsforschung für die Praxis aufzubereiten und direkt nutzbar zu machen. Auf eher praktisch orientierten Fachtagungen waren die Rückmeldungen anfangs euphorisch („Das probiere ich gleich mal aus!“) bis leicht skeptisch („Sollte man finite Formen lexikalischer Verben wirklich so lange vorenthalten?“). Diese Skepsis hat sich in den letzten Jahren gewandelt bzw. scheint einer Verwunderung gewichen, dass gesteuerter und ungesteuerter Erwerb im Bereich der Satzbau- bzw. Verbstellungsmuster des Deutschen wirklich derart stark differieren. Oft wird mir die Frage gestellt, ob ich denn Lehrwerke kennen würde, die die von mir vorgestellte Idee umsetzen würden oder

ob ein Wandel in der Gestaltung der syntaktischen Progression auf dem A1-Niveau zu erkennen wäre. Bis jetzt musste ich diese Frage immer verneinen. Außer in einigen individuellen Fällen, in denen die Lehrenden die Inputgestaltung selbst in die Hand nahmen und die Lehrwerksvorgaben nach bestem Wissen und Gewissen an die Bedarfe ihrer Lernenden anpassten, ist mir nicht bekannt, dass der innovativen Progression im lehrmaterialgestützten gesteuerten Erwerb gefolgt wird. Meiner Wahrnehmung nach ist jedoch nicht nur bei den Akteuren in der Praxis, sondern auch in Fachkreisen verstärkt die Tendenz erkennbar, die Grammatikprogression in Lehrwerken im Allgemeinen und die syntaktische Progression im Besonderen vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung kritisch zu hinterfragen und die Sinnhaftigkeit der Gestaltung der Progression zumindest teilweise anzuzweifeln. Genau dieses Wecken von Zweifel war eines der übergeordneten Ziele meiner Interventionsstudie. Obwohl die Ergebnisse der Studie vergleichsweise deutlich für die innovative Progression sprechen, muss dies noch nicht bzw. nicht allein auf dieser Grundlage als Anlass genommen werden, Lehrwerke und Lehrmaterialien grundsätzlich an diese Progression anzupassen. Es war mir jedoch wichtig zu zeigen, dass es prinzipiell auch „anders“ geht und dass sich dieses „anders“ aus grundlegenden Erkenntnissen der theoretischen Linguistik und der empirischen Spracherwerbsforschung speist. Es bleibt zu hoffen, dass Betrachtungen wie diese in Zukunft verstärkt Beachtung bei der professionellen Erstellung von Lehrmaterialien für den DaF-/DaZ-Bereich finden.

Literatur

- Becker, Angelika (2005): The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In: Hendriks, Henriëtte (Hrsg.): *The structure of learner varieties*. Berlin/New York: de Gruyter, 263-314.
- Boss, Bettina (2004): Wann ich habe Freizeit, ich koche gern. Zum Erwerb der deutschen Inversion und Nebensatzwortstellung durch australische Studierende. In: *Deutsch als Fremdsprache* 41, 28-32.
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures on government and binding: the Pisa lectures*. Dordrecht: Foris Publications.
- Clahsen, Harald; Felser, Claudia (2006a): Grammatical processing in language learners. In: *Applied Psycholinguistics* 27, 3-42.
- Clahsen, Harald; Felser, Claudia (2006b): Continuity and shallow structures in language processing. In: *Applied Psycholinguistics* 27, 107-126.
- Clahsen, Harald; Felser, Claudia (2018): Some Notes on the Shallow Structure Hypothesis. In: *Studies in Second Language Acquisition* 40, 693-706.

- Cristante, Valentina; Schimke, Sarah (2018): Verarbeitung von Passiv- und OVS-Sätzen bei Kindern mit Deutsch als früher L2. In: Schimke, Sarah; Hopp, Holger (Hrsg.): *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. Berlin: de Gruyter, 169-192.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine (2009): Lernervarietäten im Sprachunterricht. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153), 60-80.
- Ellis, Rod (1989): Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 305-328.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> [06.06.2020])
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Greenberg, Joseph H. (1963): Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: Greenberg, Joseph H. (Hrsg.): *Universals of Human Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 73-113.
- Haberzettl, Stefanie (1999): Katze Maus essen vs. Katze essen Maus: die L1 als Königs- oder Holzwegbereiter zur L2? Zum Einfluß des L1-Wissens im Erwerb der deutschen Verbstellung durch türkische und russische Kinder. In: Spillmann, Hans O.; Warnke, Ingo (Hrsg.): *Internationale Tendenzen in der Syntax, Semantik und Pragmatik. Akten des 32. Linguistischen Kolloquiums*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 157-166.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haberzettl, Stefanie (2006): Progression im ungesteuerten und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 203-220.
- Haider, Hubert (2010): *The Syntax of German*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jansen, Bert; Lalleman, Josien; Muysken, Pieter (1981): The Alternation Hypothesis: Acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. In: *Language Learning* 31, 315-336.

- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (Hrsg.) (1992): *Utterance structure. Developing grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1997): The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: *Second Language Research* 13, 301-347.
- Lund, Randall J. (2004): Erwerbssequenzen im Klassenraum. In: *Deutsch als Fremdsprache* 41, 99-103.
- Pienemann, Manfred (1989): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Sachs, Jaqueline S. (1967): Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. In: *Perception and Psychophysics* 2, 437-442.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta (2004): *Der Schulerwerb von Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Untersuchung am Beispiel der italienischsprachigen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Tracy, Rosemarie (2002): *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?* Informationsbroschüre 1/2002 der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit. Universität Mannheim.
- Tschirner, Erwin (1996): Scope and Sequence. Rethinking Beginning Foreign Language Instruction. In: *The Modern Language Journal* 80, 1-14.
- Tschirner, Erwin (1999): Lernergrammatiken und Grammatikprogression. In: Skibitzki, Bernd; Wotjak, Barbara (Hrsg.): *Linguistik und Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Helbig*. Tübingen: Niemeyer, 227-240.
- Vainikka, Anne; Young-Scholten, Martha (1996): Gradual development of L2 phrase structure. In: *Second Language Research* 12, 7-39.
- Winkler, Steffi (2011): Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung. In: Hahn, Natalia; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. Göttingen: Universitätsverlag, 193-207.
- Winkler, Steffi (2018): *New perspectives on teachability. The acquisition of German (S)OV word order in classroom contexts*. Unveröffentlichte Dissertation. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Stecker, Bruno (Hrsg.) (1997): *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 2. Berlin: de Gruyter.

Lehrwerke

- Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til (2005a): *Tangram aktuell 1. Lektion 1-4. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Dallapiazza, Rosa-Maria; von Jan, Eduard; Schönherr, Til (2005b): *Tangram aktuell 1. Lektion 5-8. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Bayerlein, Oliver (2005a): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, Teilband 1*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke; Bayerlein, Oliver (2005b): *studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch, Teilband 2*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Lemcke, Christiane; Rohrman, Lutz; Scherling, Theo (2002). *Berliner Platz 1. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch 1*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Niebisch, Daniela; Penning-Hiemstra, Sylvette; Specht, Franz; Bovermann, Monika; Reimann, Monika (2006): *Schritte international 1. Kursbuch + Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber Verlag.

Der Einfluss von Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität zum Sprechrhythmuswerb auf den Lernprozess in DaF

Giselle Valman (Leipzig)

1 Einleitung

Seit vielen Jahren herrscht Konsens, dass die phonetisch-phonologischen Interferenzen aus der Erstsprache erwachsener Lernender beim Erlernen einer neuen Aussprache besonders auffällig wirken. Der Einfluss der Erstsprache ist so interferierend, dass selbst bei fortgeschrittenen Lernenden nicht selten ein deutlicher fremder Akzent erkannt wird (Mennen 2007: 61, Hirschfeld; Reinke 2013: 71). Gewiss kann das Alter eine Rolle spielen. Hierzu wird behauptet, dass es Lernenden ab der Pubertät schwerfällt, eine neue (Aus)Sprache zu erlernen. Aus heutiger Sicht rückt man jedoch von dieser strikten Überzeugung ab, denn insbesondere beim Erwerben einer neuen Aussprache spielen eher individuelle Aspekte eine wichtigere Rolle als das Alter selbst, wie z.B. die Motivation, grundsätzliches Hörvermögen und Sensibilität sowie motorische (artikulatorische) Fertigkeiten und Musikalität u.a. (Hirschfeld; Reinke 2016: 26f.).

Die Berücksichtigung kontrastiver Aspekte im Fremdsprachenunterricht ist historisch von grammatischen und lexikalischen Themen geprägt (Reimann 2015: 10-13). Ebenso wurde die Behandlung der Kontrastivität aus einer phonetisch-phonologischen Perspektive nicht ergründet. Des Weiteren werden die Ergebnisse kontrastiver Untersuchungen meist als Grundlage bzw. Orientierung für die Auswahl und Aufbereitung des anzubietenden Lehr- und Lernstoffes im Fremdspra-

chenunterricht verwendet. Die Wirkungsweise einer Kontrastivdarstellung von Unterrichtsmaterialien wurde jedoch noch nicht zufriedenstellend untersucht, so dass noch Forschungsbedarf herrscht (Tekin 2012: 179).

Bisher durchgeführte Untersuchungen zu methodisch-didaktischen Fragestellungen der DaF-Aussprachevermittlung reichen für eine Beurteilung vieler der auftretenden Probleme und Anforderungen nicht aus. Außerdem ist die Zahl der praxisbezogenen Untersuchungen eher gering und es fehlt an Studien zur Wirksamkeit bisher entwickelter Prinzipien des Aussprachelernens sowie bereits vorgeschlagener Ansätze (Hirschfeld; Reinke 2012: 14, Wild 2014: 40, Wild 2015: 108).

Von den oben erwähnten Defiziten ausgehend und basierend auf einer Untersuchung soll dieser Beitrag zeigen, wie man potenzielle Interferenzen aus einer Ausgangssprache in Ausspracheübungen integrieren kann sowie welchen Einfluss diese Übungen auf den Lernprozess erwachsener DaF-Lernender haben können.

2 Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität

2.1 Kontrastivität als Lernstrategie

Im Forschungskontext wurde der Terminus Kontrastivität lange Zeit nur als das Verhältnis zwischen Erst- und Fremd- bzw. Zweitsprache verstanden und darauf aufbauend als Kontakt zwischen beiden Sprachen sowie dem daraus entstehenden Einfluss auf den Sprachlernprozess (Brdar-Szabó 2010: 519-520). Lange Zeit wurde die Kontrastivität mit der Kontrastivhypothese gleichgesetzt, was zur Ablehnung des Gebrauchs der Erstsprache Fremdsprachenunterricht führte (Brdar-Szabó 2010: 524). Brdar-Szabó sah bei der Integration der Erstsprache in den Unterricht ein Potenzial für den Fremdspracherwerb und entwickelte eine präzisere Arbeitsdefinition für die Fremdsprachedidaktik. Unter Kontrastivität versteht sie nach wie vor das Verhältnis zweier Sprachen zueinander, wobei sie ergänzend nicht nur das Verhältnis zwischen Erst- und Fremdsprache, sondern auch das Verhältnis zwischen Erst-, Lerner- und Fremdsprache im Lernprozess begrift. Darüber hinaus definiert Brdar-Szabó Kontrastivität als eine im Fremdspracherwerb lernfördernde Strategie, die sich in zwei Kategorien einteilen lässt: Kontrastivität als Strategie zur expliziten Bewusstmachung und Kontrastivität als Strategie zur impliziten Bewusstmachung (ebd.).

Die explizite Bewusstmachung der Kontrastivität ergibt sich aus der gleichzeitigen Präsentation von Sprachphänomenen im System einer Fremdsprache im Vergleich zum entsprechenden System einer Erstsprache. Diese Art Kontrastivität trägt laut Brdar-Szabó zum kognitiven Lernen bei und fördert somit ein bewusstes Lernen der Fremdsprache. Im Gegensatz dazu umfasst eine implizite Bewusstmachung der Kontrastivität Lernstrategien, die durch einen impliziten Sprachvergleich zur Ableitung von Hypothesen führen soll (Brdar-Szabó 2010: 526). Dies kann sich durch Selektion, Komplexitätsreduktion und Progression ergeben. Mit Selektion

tion wird die Festlegung dessen gemeint, was unterrichtet werden soll. Der Selektion folgt die Komplexitätsreduktion, bei der eine strukturelle und funktionale Vereinfachung stattfinden kann. Mit der funktionalen Reduktion ist die Vermittlung eines fremdsprachlichen Inputs gemeint, in dem die feineren funktionalen Distinktionen vorhanden sind. Bei der Progression geht es um die Anordnung bzw. Reihenfolge sprachlicher Komponenten des Lehrinhaltes in Sequenzen, wobei das didaktische Prinzip ‚Einfaches vor Schwierigem‘ entscheidend ist (ebd.: 527).

Die Definition von Brdar-Szabó (2010) zum Terminus Kontrastivität ermöglicht eine nutzbringende Verbindung Erstsprache mit der Zielsprache Deutsch im Fremdsprachenunterricht. Bezüglich der Phonetik agiert die Erstsprache erwachsener Lernender meist als Sieb und bedingt somit das Erlernen neuer Merkmale in der zu erlernenden Zielsprache Deutsch (Mehlhorn; Trouvain 2007: 5f.). Gerade phonetisch-phonologische Unterschiede zwischen Erst- und Fremdsprache können Lernenden für ihre Abweichungen in der Fremdaussprache sensibilisieren und somit das Erlernen der Fremdaussprache fördern (Hirschfeld; Reinke 2016: 88).

Die Wirkung kontrastiver Aspekte auf den Lernprozess in der DaF-Ausspracheschulung wurde von Missaglia (1999) empirisch überprüft. Dabei wurde eine kontrastive Methode zur Prosodie für DaF-Lernende mit Italienisch als Erstsprache entworfen und erprobt, wodurch nicht nur der Erwerb einer prosodischen Wahrnehmung in der Fremdsprache Deutsch gefördert werden konnte, sondern auch eine Verbesserung im segmentalen Bereich aufgezeigt wurde (Missaglia 2007: 237f.). Trotz dieser innovativen Methode wurde das Potenzial ihrer Berücksichtigung in Ausspracheübungen nicht ergründet.

2.2 Übungstypologie

Im Rahmen einer Doktorarbeit am Herder-Institut der Universität Leipzig wurde eine Übungstypologie entworfen, bei der potenzielle Interferenzfehler aus der Ausgangssprache erwachsener DaF-Lernender implizit und explizit präsentiert werden, die linguistisch als Verletzung der deutschen Standardaussprache gelten. Diese Übungstypologie soll die schon vorhandene Übungstypologie in der DaF-Ausspracheschulung ergänzen (vgl. Hirschfeld; Reinke 2016) und besteht aus folgenden Übungstypen:

- Ausspracheübungen zur kontrastiven Themeneinführung;
- Ausspracheübungen mit impliziter Kontrastivität, die sich wiederum in Ausspracheübungen für eine implizite Präsentation und eine implizite Verstärkung einteilen lassen;
- Ausspracheübungen mit expliziter Kontrastivität und
- abschließend Ausspracheübungen zur Anwendung.

Bei den Ausspracheübungen zur kontrastiven Themeneinführung werden die phonetisch-phonologischen Unterschiede zwischen Ausgangs- und Zielsprache in einem kommunikativen Kontext präsentiert.

Die Ausspracheübungen mit impliziter Kontrastivität sind Hörübungen, bei denen erwachsene DaF-Lernende phonetisch-phonologische Unterschiede zwischen der deutschen Aussprache einer/eines Deutschen und der Aussprache auf Deutsch einer Person mit der Ausgangssprache der Lernenden erkennen und besprechen sollen. Das Ziel dieser Übung ist es, die phonetisch-phonologische Bewusstmachung zu fördern. In der DaF-Ausspracheschulung wird Bewusstmachung vorwiegend durch Übungen zum phonetisch-phonologischen Hören gefördert, bei denen bedeutungsunterscheidende fremdsprachliche Klänge und Laute von den Lernenden wahrgenommen werden sollen, dies insbesondere durch die Methode der intralingualen Kontrastierung. Hierzu spielen z.B. Ausspracheübungen zur Differenzierung (Unterschiede erkennen) und Identifizierung (Unterschiede heraushören) eine zentrale Rolle (Hirschfeld; Reinke 2016: 162-170). Bei den Ausspracheübungen mit impliziter Kontrastivität ist diese Kontrastierung interlingual. Hierzu wurden folgende zwei Schwerpunkte zur Arbeit an phonetisch-phonologischen Unterschieden zwischen Erst- und Fremdsprache beachtet (Cohrs 2008: 103):

- Modifizierung der im Erstspracherwerb entwickelten selektiven Sprachwahrnehmung;
- häufiges Hören mit kontrastiven Gegenüberstellungen der Erst- und Zweitsprache.

Der Übungstyp mit impliziter Kontrastivität teilt sich wiederum in zwei Übungen: Übungen für die Präsentation und Übungen für die Verstärkung der impliziten Kontrastivität. Bei der Präsentation sollen erwachsene DaF-Lernende den fremden Akzent eines Lernenden hören, der ihrem eigenen fremden Akzent ähnelt. Diese intendierte erste Veränderung in der erstsprachlichen Wahrnehmung soll überdies zur selbstgenerierten Hypothesen nach möglichen Ursachen aus ihrer Erstsprache führen.

Die Ausspracheübungen zur Verstärkung der impliziten Kontrastivität sind Hörübungen, die Unterschiede beider Sprachen im Vergleich mit Hilfe von Visualisierungen veranschaulichen. In dieser Hinsicht führt die Darbietung auditiver und visueller Informationen zu einer besseren Wahrnehmung und Speicherung als rein auditive Stimuli (Schiffler 2012: 75f.).

Die Ausspracheübungen mit expliziter Kontrastivität ergeben sich aus der expliziten kontrastiven Präsentation beider Subsysteme (Ausgangssprache und Zielsprache Deutsch). Dies soll in Anlehnung an Brdar-Szabó (2010: 525f.) zum kognitiven Lernen beitragen und somit ein metalinguistisches bewusstes Lernen der Fremdsprache Deutsch fördern.

Nachfolgend sollen Ausspracheübungen zur Anwendung realisiert werden, die den produktiven Übungen der Aussprachevermittlung in DaF-Unterricht zugeord-

net werden können (Hirschfeld; Reinke 2016: 170-173). Die Ausspracheübungen zur Anwendung zeigen zwar keine kontrastive Darstellung, spielen jedoch eine entscheidende Rolle. In einem kommunikativen Kontext wird weiter geübt und erwartet, dass die Lernenden dadurch die in den anderen Ausspracheübungen präsentierten potenziellen Interferenzfehler vermindern.

Ergänzend werden Bewegungen eingesetzt, die sprechfördernd mit sprachlichen Sequenzen verknüpft werden. Ein Beispiel dafür ist das Klopfen von Silben bzw. von betonten und unbetonten Silben. Die Berücksichtigung von Emotion dient zur Förderung einer realen Anwendung der Fremdsprache Deutsch in einem *Als-ob-Kontext*, der Einsatz von Visualisierungen eher zur Veranschaulichung bestimmter phonetisch-phonologischer Merkmale, wie z.B. die Betonung durch Schriftvergrößerung.

2.3 Sprechrhythmus als phonetisch-phonologischer Schwerpunkt

Sprechrhythmische Interferenzen treten häufig auf. Hierzu wurde einer von Hirschfeld durchgeführten Untersuchung über Ursachen und Wirkungen phonetischer Interferenzen besonders unterstrichen, „dass es nicht in erster Linie einzelne Laute, sondern vor allem prosodische Abweichungen sind, die sich negativ auswirken“ (Hirschfeld 2006: 164). Der Sprechrhythmus ist Teil der Prosodie und bestimmt letztendlich das Verstehen und die Steuerung von Gesprächsabläufen (Stock; Veličkova 2002: 18). Sprechrhythmische Interferenzen sind überdies schwer zu beseitigen, weil die Prosodie sehr früh im Laufe des Erstspracherwerbs erworben und automatisiert wird (Gut; Trouvain; Willam 2007: 12).

Der Terminus Sprechrhythmus wird in der Sprechwissenschaft als Gliederung des Sprechens in rhythmische Gruppen definiert, wobei solche Gruppen nach dem Sinn der Äußerungen und dementsprechend nach der Zahl der Hebungen bestimmt werden (Stock; Veličkova 2002: 16f.). Der vorliegende Beitrag stützt sich auf diese Definition und konzentriert sich auf den Sprechrhythmus als Abfolge bzw. Wechsel zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben (Veličkova 2014: 200). Gerade durch diese Abfolge wird die gesprochene Sprache in Wortgruppen gegliedert und Akzente werden in Wörtern und Wortgruppen positioniert. Dabei wird der Akzent selbst mittels prosodischer Auszeichnungen realisiert und Äußerungen werden zeitlich und dynamisch strukturiert (Hirschfeld; Neuber 2010: 12). Diese Eigenschaften tragen überdies zum komplexen Charakter des Sprechrhythmus bei, weil dieser nicht nur Zeitelemente (unregelmäßige Akzentfolge) sondern auch Kontraste (Wechsel von akzentuierten und akzentlosen Silben), Gliederungsformen (Sprechinformationsstrukturierung) und ergänzende Merkmale (Sprechmelodie, Sprechtempo und Pausen) umfasst (Grzeszczakowska-Pawlikowska 2007: 3).

Der Sprechrhythmus hat mehrere Funktionen. Eine von diesen ist die kommunikative Funktion. Durch die Verteilung betonter und unbetonter Silben wird eine bestimmte Botschaft angedeutet, deren Relevanz vom Sprecher vermittelt und

vom Hörer wahrgenommen wird. Bei der Wahrnehmung spielt das sprechrhythmische Profil aus der Erstsprache zum Verstehen eine entscheidende Rolle (Pulzován de Egger 2002: 11). Eine weitere Funktion ist die Gesprächsorganisation, wobei der Sprechrhythmus je nach Sinn einer Äußerung das Sprechen rhythmisch gliedert (Stock; Veličkova 2002: 18). Gerade diese semantische Strukturierung führt zur nächsten Funktion, der kognitiven Funktion. Wahrgenommene Informationen können durch den Sprechrhythmus verarbeitet und gespeichert werden (Missaglia 1999: 38). Der Sprechrhythmus hat auch eine expressive, affektive Funktion. Hierzu können prosodische Mittel, wie Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, Melodie und Deutlichkeit im Silbenkontrast betont-unbetont eine emotionale Sprechweise ausdrücken, die in der Regel durch Gestik und Mimik begleitet wird (Hirschfeld; Neuber 2010: 13).

2.4 Ausgangssprache Spanisch – Zielsprache Deutsch

Jede Sprache verfügt über einen Sprechrhythmus, der durch einen Wechsel betonter und unbetonter Silben einen spezifischen Klang erzeugt (Pulzován de Egger 2002: 11). Die deutliche Abweichung des Sprechrhythmus des Deutschen vom Sprechrhythmus des Spanischen lässt vermuten, dass rhythmische Interferenzfehler erwachsener DaF-Lernender mit Spanisch als Erstsprache in der deutschsprachigen Kommunikation störend wirken können und deshalb im Lernprozess behandelt werden müssen. Hierzu machen viele kontrastive Untersuchungen darauf aufmerksam, dass Spanisch sprechende DaF-Lernende den für das Deutsche charakteristischen auffälligen Silbenkontrast betont-unbetont nicht ausreichend markiert aussprechen können (vgl. Pulzován de Egger 2002, Alvarez-Finkbeiner 2003, Hirschfeld 2003, Tschugmell 2015 u.a.).

Im Rahmen einer Doktorarbeit am Herder-Institut der Universität Leipzig wurden strategisch potenzielle sprechrhythmische Interferenzquellen aus dem Spanischen ins Deutsche in die oben erläuterte Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität integriert und deren Einfluss im Lernprozess analysiert. Für die Progression der Themenbereiche ging die Untersuchung von der Auffassung aus, dass die Diskussion um die Progressionsbestimmung zu keinen Verallgemeinerungen führen kann, da je nach Lerngruppe verschiedene Einflussfaktoren auftreten können (Hirschfeld; Reinke 2016: 132). Je nach Ausspracheschwierigkeit bei Unterschieden zwischen Erst- und Fremdsprache lässt sich eine Progression bestimmen, wobei der Weg vom Leichten zum Schweren empfohlen wird (ebd.: 136). So ließen sich folgende vier Bereiche für die Integration potenzieller sprechrhythmischer Interferenzfehler aus dem Spanischen im Deutschen ableiten: Silbenstruktur, prosodische Auszeichnung zur Akzentuierung, Wortakzentuierung und Satzakzentuierung.

Die Silbe als eine rhythmisch-artikulatorische Größe wird als Basis-Einheit der Rhythmuserzeugung verstanden, weil sie Segmente gruppiert und einen Akzent tragen kann (Krech et al. 2009: 35, Gabriel; Meisenburg; Selig 2013: 131). Zur

Vermeidung der für das Spanische möglichen Silbenstrukturveränderung durch die Resyllabierung soll zuerst die Silbenstruktur kontrastiv behandelt werden, wobei auch die Realisierung der Konsonantenhäufungen und des Glottisschlags im Deutschen im Fokus stehen sollten. Hierzu lässt sich feststellen, dass sowohl der Resyllabierungsprozess als auch der Glottisschlag dazu beitragen, die Silbenstruktur der jeweiligen Sprachen zu sichern. Dennoch ist auf das Nicht-Vorhandensein des Glottisschlags im Spanischen aufmerksam zu machen, so dass seine Realisierung von erwachsenen DaF-Lernenden mit Spanisch als Erstsprache zweifelsohne erlernt werden muss (Krech et al. 2009: 52-54, Gabriel, Meisenburg; Selig 2013: 137-143).

Die prosodische Auszeichnung zur Akzentuierung ist wichtig für die Arbeit am Silbenkontrast betont-unbetont und soll stets behandelt werden. In dieser Hinsicht besitzt die Silbe als Basis-Einheit der Rhythmuszeugung die Fähigkeit, einen Akzent zu tragen. Der Akzent – von vielen Autoren auch als Fokus-, Kontrast-, Emphase-, Wort- oder Satzakkzent bezeichnet – wird aus phonetischer Sicht als die Hervorhebung einer Silbe durch prosodische Merkmale verstanden, wobei im Deutschen eine stark zentralisierende Akzentfokussierung typisch ist (Krech et al. 2009: 39). Geht man vom Spanischen als Erstsprache aus, so ist anzunehmen, dass der im Deutschen noch auffälligere Silbenkontrast betont und unbetont eine intensive Übung im Unterricht voraussetzt.

Ein weiteres bekanntes Interferenzproblem aus dem Spanischen ist die häufige Betonung in rhythmischen Einheiten des Deutschen (Alvarez-Finkbeiner 2003: 12f., Hirschfeld 2003: 12f.). Da in der Vermittlung des Sprechrhythmus in DaF eher kleine rhythmische Einheiten bevorzugt werden (Hirschfeld; Reinke 2016: 216), sollte als nächstes die Wortakzentuierung behandelt werden. So können DaF-Lernende mit Spanisch als Erstsprache am Hauptakkzent einer eher kleinen rhythmischen Einheit leichter üben.

Bezüglich der Wortakzentuierung führen die großen Unterschiede Spanisch-Deutsch zur Annahme, dass DaF-Lernende mit Spanisch als Erstsprache die Tendenz zur falschen Wortbetonung entwickeln können, insbesondere bei mehrsilbigen zusammengesetzten Wörtern (Krech et al. 2009: 39-42, Gabriel; Meisenburg; Selig 2013: 154-160). Hierzu wirkt die Akzentuierung befremdend, wenn Wörter fehlerhaft betont werden. Dieses Thema muss somit behandelt werden (Stock; Veličkova 2002: 122, Mennen 2007: 61f.).

Akzentuierte Wörter kommen oft nicht alleine vor, sondern werden von akzentlosen Wörtern umgeben und bilden rhythmische Einheiten (Hirschfeld; Stock 2013: 44). Diese sollten erst nach dem Wortakkzent behandelt werden, um graduiert an größeren rhythmischen Einheiten zu arbeiten. Die rhythmischen Einheiten des Spanischen unterscheiden sich von den Einheiten des Deutschen stark. Auf der einen Seite fehlt im Spanischen der große Spannungs- und Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben. Auch viele Formwörter, die sonst im Deutschen nicht akzentuiert werden, können im Spanischen hervorgehoben werden. Dies kann dazu führen, dass erwachsene Spanisch sprechende DaF-Lernende den Satzakkzent

auf Deutsch falsch realisieren. Hinzu kommt die Zahl der hervorgehobenen Silben innerhalb einer Einheit. Während im Deutschen nur eine Silbe betont wird, werden im Spanischen durch die Dominanz des Fußes mehrere Silben hervorgehoben (Stock 1996: 72-74, Gabriel; Meisenburg; Selig 2013: 125-128).

3 Die Untersuchung

3.1 Forschungsfrage und Forschungsdesign

Im Rahmen der bereits erwähnten Doktorarbeit am Herder-Institut der Universität Leipzig wurde der Einfluss von Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität auf den Lernprozess in der Aussprachevermittlung bei Spanisch sprechenden DaF-Lernenden untersucht, die Wort- und Satzakkzentuierung am Beispiel Silbenkontrast betont-unbetont behandeln. Eine derartige Untersuchung verlangt die Berücksichtigung zwei einander ergänzender Perspektiven: die Verbesserung der Ausspracheleistung und die zu diesem Zweck vorhandene Auseinandersetzung mit den Ausspracheübungen im Unterricht. Diese zwei Perspektiven führten dann zu folgenden zwei Forschungsfragen:

- Führt die implizite und explizite Präsentation phonetisch-phonologischer sowie kontrastiver Aspekte im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch in Ausspracheübungen zu Verbesserungen in der Ausspracheleistung hinsichtlich des Silbenkontrastes betont-unbetont?
- Inwiefern hängen die infolge dieser Ausspracheübungen erreichten Ausspracheleistungen mit einzelnen Aspekten des Lernkontextes zusammen?

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage ließen sich die beiden folgenden Hypothesen ableiten, deren Überprüfung mit Hilfe von Aussprachetests in einem Vorher-Nachher-Design erfolgte: Nach Realisierung der Ausspracheübungen gelingt es den Lernenden mit Spanisch als Erstsprache signifikant besser:

- allein die wichtigste Silbe einer rhythmischen Einheit – wie im Deutschen angemessen – deutlich zu betonen;
- die Wort- und Satzakkzentuierung – wie im Deutschen angemessen – mit einem deutlichen Silbenkontrast betont-unbetont zu realisieren.

Bei der zweiten Forschungsfrage wurden mit Hilfe von Interviews, schriftlichen Fragebögen, einem von der Lehrperson durchgeführten Leehrtagebuch und Videoaufnahmen relevante unterrichtliche Einflussfaktoren eines erteilten dreimonatigen Phonetik-Kurses auf die Testergebnisse der Aussprachetests gezielt überprüft. Folgende zwei qualitative Teilfragen wurden dabei gestellt:

- Wie beschreiben DaF-Lernende retrospektiv die Erfahrung mit den im Kontext des Versuchs entworfenen Ausspracheübungen?
- Wie bewerten DaF-Lernende die im Kontext des Versuchs entworfenen Ausspracheübungen hinsichtlich ihrer Verständlichkeit, Nützlichkeit, Schwierigkeit, Vergnügbarkeit sowie ihrer Interessanztheit?

So wurde neben der Messung der Ausspracheleistung auch ihre Erfahrung mit den Ausspracheübungen in einem dafür erteilten dreimonatigen Phonetik-Kurs zwischen April und Juli 2015 in Buenos Aires, Argentinien, ergründet. Dafür wurde ein trianguliertes Design konzipiert, das aus qualitativen und quantitativen Datenerhebungsmethoden bestand. Diese Erhebungsphasen verliefen parallel und wurden erst in der abschließenden Interpretationsphase integriert, in der Zusammenhänge zwischen der Ausspracheleistung und den einzelnen Aspekten des Lernkontextes (methodisch-didaktische Aspekte der Übungen und des Unterrichts) präsentiert und erläutert wurden.

An der Studie nahmen fünfzehn erwachsene DaF-Lernende teil, die zum Zeitpunkt der Untersuchung das Sprachniveau A1 bereits abgeschlossenen hatten und einen A2-Sprachkurs am Goethe-Institut Buenos Aires oder am Sprachenzentrum der Universität Universidad de Buenos Aires besuchten.

3.2 Analyse der Ausspracheleistung

Ein Test ist aus einer wissenschaftlichen Perspektive ein theoretisch und empirisch fundiertes Verfahren mit einer quantitativ-standardisierten Bewertung über den Formengrad eines oder mehrerer abgrenzbarer Merkmale (Porsch 2014: 87). Der Phonetikbereich in DaF verfügt aber über keine standardisierten Tests (Wild 2015: 154), weshalb die in der Untersuchung verwendeten Aussprachetests zur Messung der Silbenkontrastrealisierung betont-unbetont im Wort und Satz den informellen Tests zuzuordnen sind.

In der Untersuchung wurde eine Test-Retest-Methode eingesetzt. Zwei Aussprachetest-Typen sind dabei zu nennen: einer beim reproduzierenden Sprechen und einer beim frei produzierenden Sprechen. Mit reproduzierendem Sprechen ist das Vorlesen bzw. das Vortragen eines fertigen Textes gemeint. Der dabei realisierten Akzentverteilung und Pausengliederung liegen ein vorgeplanter syntaktischer Bau und eine Aussageabsicht zugrunde. Die Artikulationspräzision beim reproduzierenden Sprechen ist besonders hoch. Das frei produzierende Sprechen dagegen setzt keine Textvorlage voraus, so dass beim Sprechen nicht selten Akzentuierungs- und Verzögerungspausen auftreten können, die sich aus der Mündlichkeit selbst ergeben, d.h. aus der Suche nach dem geeigneten Wort und aus Konzentrationsstörungen. Solche Verzögerungen hängen überdies von der subjektiven Fähigkeit der Sprecher ab. Hier kann die Artikulationspräzision etwas niedriger als beim reproduzierenden Sprechen sein (Krech et al. 2009: 43, Hirschfeld; Neuber 2010: 14).

Das Testformat zum frei produzierenden Sprechen stützte sich auf den mündlichen Teil des Goethe-Zertifikats *Start Deutsch 1* für erwachsene DaF-Lernende. Dieses Zertifikat prüft die Deutschkenntnisse auf dem Sprachniveau A1 des GER. Bei Durchführung der Aussprachetests zum frei produzierenden Sprechen wurde Zeit im Voraus zur Planung und Suche nach Wörtern und Satzstrukturen zum Sprechen gegeben, damit sich die Probanden mündlich relativ fließend ausdrücken können.

Die Analyse der Aussprachetestresultate erfolgte durch Kontrollhörer (KH) mit Deutsch als Erstsprache. Phonetische Fehler werden als Verstoß gegen eine erwartete angemessene Aussprachenorm, die in einer Sprechergemeinschaft mental verankert ist, angesehen (Hirschfeld; Reinke 2016: 150). Nur KH mit Deutsch als Erstsprache können die für den fremden Akzent charakteristischen phonetische Abweichungen leicht und deutlich erkennen bzw. die Angemessenheit evaluieren, wobei die Subjektivität an der Bewertung durch den Einsatz mehrerer Kontrollhörer behoben werden kann (Hirschfeld 1994: 30f.).

Mit Bezug auf die erste Hypothese zeigen die Ergebnisse der Aussprachetests, dass es den Probanden nicht gelungen ist, nach Realisierung der Ausspracheübungen allein die wichtigste Silbe einer rhythmischen Einheit – wie im Deutschen angemessen – signifikant besser deutlich zu betonen. Dies ist sowohl beim reproduzierenden als auch beim frei produzierenden Sprechen festzustellen. Trotzdem wurde beim reproduzierenden Sprechen beobachtet, dass die Probanden im Laufe der vier Aussprachetests die Tendenz aufzeigten, zunehmend eher eine Silbe zu betonen statt mehrere, was im Kontext der Untersuchung als eine positive Entwicklung im Lernprozess betrachtet wurde.

Mit Bezug auf die zweite Hypothese zeigen die Ergebnisse der Aussprachetests, dass die Probanden nur beim reproduzierenden Sprechen signifikante Verbesserungen hinsichtlich der prosodischen Auszeichnung zur Akzentuierung gemacht haben. In dieser Hinsicht konnten sie betonte Silben signifikant lauter, melodisch abgesetzt (höher oder tiefer), deutlicher und länger, unbetonte Silben dagegen signifikant leiser, melodisch abgesetzt (tiefer oder höher), undeutlicher und schneller realisieren.

3.3 Analyse des Lernkontextes

Um die subjektive Erfahrung der Probanden mit den im Kontext der Untersuchung geprüften Ausspracheübungen zu ergründen, wurden alle Probanden direkt nach Abschluss des Phonetik-Kurses interviewt. Die Auswahl dieses Erhebungsinstruments basiert darauf, dass Interviews in der qualitativen Forschung die Innensicht der einzelnen Interviewten möglichst unverfälscht erheben können (Daase; Hinrichs; Settinieri 2014: 103).

Auch hat jeder Proband in den letzten zwanzig Minuten jedes Treffens im Phonetik-Kurs einen Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen zu den realisierten Ausspracheübungen ausgefüllt. Der Fragebogen ist eine häufig im

Fremdsprachenerwerb verwendete Datenerhebungsmethode, die Informationen über jeden einzelnen Befragten ergründen kann (Dörnyei 2010: 1-5, Riemer 2014: 21).

Ergänzend wurde die Methode des Beobachtens eingesetzt, die oft in der Fremdsprachenerwerbsforschung verwendet wird (Riemer; Settineri 2010: 772, Ricart Brede 2014: 137). Dabei wurde jede Stunde des Phonetik-Kurses gefilmt, protokolliert und ausgewertet. Bei der Analyse lag der Fokus auf der Durchführung der Ausspracheübungen unter Einbeziehung der Kontrastivität, dies allerdings stets in Verbindung mit anderen Aspekten der Untersuchung.

Des Weiteren wurde ein Tagebuch eingesetzt, um die Variable der Lehrperson zu kontrollieren. Die daraus gewonnenen Daten sind dem introspektiven Verfahren zuzuordnen (Heine 2014: 123-126). Hier hat sich die Lehrperson über die Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht ohne spezifische Fragen geäußert, wobei Kommentare und Reflexionen der durchgeführten Aktivitäten im Vordergrund standen.

Die gewonnenen Daten wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, bei der Kategorien gebildet wurden (Burwitz-Melzer; Steininger 2016: 58). Hierzu lässt sich zunächst folgern, dass die Probanden ihre Erfahrung mit den Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität retrospektiv vorwiegend als reflektierend beschrieben, wobei der Vergleich im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch eine entscheidende Rolle im Lernprozess spielte.

Die Beschreibung über die durchgeführten Ausspracheübungen stellt überdies dar, dass sie in hohem Maße zur Verdeutlichung von phonetisch-phonologischer Bewusstheit beim Lernen geführt haben, insbesondere bei den Ausspracheübungen zur Präsentation der impliziten Kontrastivität, zur Verstärkung der impliziten Kontrastivität und zur Anwendung. Dies verstärkt die Rolle der Kontrastierung im Lernprozess (inter- oder intralingual) zur Förderung der Bewusstheit beim Lernen. Folgendes Zitat aus dem Interview eines Probanden (P) über die Verstärkung der impliziten Kontrastivität stellt dies deutlich dar:

P4: „Ich habe bemerkt, dass Spanisch anders ist als das, was ich dachte. Ich dachte, es wäre eine leidenschaftliche, wechselhafte und starke Sprache und, wenn man diese Monotonie sieht [...] Ich hätte mir diese Eigenschaften nicht vorstellen können. Und das war auch sehr beeindruckend.“ (eigene Übersetzung)

In diesem Zusammenhang ist auf zwei Subkategorien hinzuweisen: Rückschlüsse auf eigene Defizite und Verdrängung negativer Gefühle durch Lachen. Bei der ersten Subkategorie merken die Probanden an, dass sie sich selbst bei den in den Ausspracheübungen präsentierten Interferenzfehlern erkennen und sich somit ihrer eigenen Defizite bewusst werden. Ein Beispiel dafür liefert folgender Kommentar aus dem Fragebogen eines Probanden:

P14: „Es ist immer interessant und nützlich jemanden zu hören, der Spanisch als Muttersprache hat, weil ich so meine eigenen Fehler erkennen kann. Sonst weiß man nur, wie es sein sollte, aber nicht was man dabei falsch gemacht hat.“ (eigene Übersetzung)

Bei der zweiten Subkategorie ist das Lachen der Probanden beim Hören der präsentierten Interferenzfehler gemeint. Dieses Lachen wurde als unbewusste Verdrängung von unangenehmen Gefühlen verstanden, die mit einem Sich-Ersparen von Konflikten zusammenhängt (Dietrich 1988: 299-230). Im Fall der Übungstypologie geht es um die Peinlichkeit, sich in den Interferenzfehlern wiederzuerkennen.

Überraschenderweise konnten Erkenntnisse zu eigenen Defiziten auch bei den Ausspracheübungen zur Anwendung gewonnen werden. Die in den Hörübungen geförderte Aufmerksamkeit der Lernenden auf Unterschiede im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch scheint das phonetisch-phonologische Hören über die Hörübungen hinausgehend weiter gefördert zu haben. In dieser Hinsicht konnten die Probanden bei Durchführung der Dialoge bzw. in der Interaktion nicht nur die eigenen Defizite, sondern auch die Defizite der anderen Lernenden erkennen, als ob sich mit Hilfe der Kontrastivität neue Hörmuster in der Fremdsprache Deutsch hätten etablieren können.

Auch hoben die Probanden die Rolle der visualisierenden Elemente beim Lernen hervor. Dies bemerkten sie vorwiegend bei den Ausspracheübungen zur Verstärkung der impliziten Kontrastivität und zur expliziten Kontrastivität. Beide Übungstypen wurden von den Probanden als Zusammenfassung grundlegender Informationen bezüglich phonetisch-phonologischer Aspekte des Deutschen und Spanischen bezeichnet.

Die Probanden brachten auch zum Ausdruck, welchen Nutzen und Gebrauch die geprüften Übungstypen in ihrem Lernprozess hatten. Dies war meist positiv, was für die im Kontext der Untersuchung entworfene Übungstypologie spricht. So beschrieben sie die einführenden Ausspracheübungen als Förderung der Intuition, die Präsentation der impliziten Kontrastivität als fördernde Lernstrategie, die Verstärkung der impliziten Kontrastivität als Zusammenfassung, die explizite Kontrastivität als Bestätigung der Intuition und die Anwendungsübungen als Hemmungsabbau im Dialog, insbesondere wegen des Einsatzes von Emotionen.

Darüber hinaus riefen viele Probanden in ihren Kommentaren Erinnerungen über positive Veränderungen im Lernprozess nach Durchführung eines bestimmten Übungstyps zurück. Diese Kategorie – als selbstwahrgenommene phonetisch-phonologische Veränderungen beim Lernen bezeichnet – wurde insbesondere bei den Ausspracheübungen zur Präsentation der impliziten Kontrastivität sowie zur Anwendung beobachtet. Beim den ersteren Übungen wurden Veränderungen im auditiven Bereich erwähnt, bei den zweiten Übungen sowohl auditive als auch artikulatorische Fortschritte bemerkt. Im Folgenden sollen dies zwei Interviewaus-

zügen von zwei Probanden über die Präsentation der impliziten Kontrastivität und über die Anwendungsübungen verdeutlichen:

P5: „Einerseits hat man die Anwendung. (.) Andererseits ist die Seite auf der man die eigenen Fehler und die der anderen Lernenden (.) erkennen kann. Und so konnte ich eben [diese Fehler] korrigieren oder verbessern.“ (eigene Übersetzung)

P11: „Mir ist es passiert, dass ich in der Mitte des gesamten Phonetik-Kurses meinen Deutschsprachkurs besuchte und dabei die Fehler der anderen Lernenden erkennen konnte.“ (eigene Übersetzung)

Die Kategorie Spaß am Lernen ist ausschließlich den Anwendungsübungen zuzuordnen. Dabei kommentierten die Probanden die spielerische Seite und amüsante Wirkung eines Übungstyps im Lernprozess. Hierzu wiesen sie insbesondere auf den Einsatz von Emotionen, wie z.B. einen Dialog verärgert oder traurig vorlesen, als positiven Beitrag zum Lernprozess hin. Im Folgenden ein Zitat aus dem Fragebogen eines Probanden über die Anwendungsübungen:

P10: „Diese Art und Weise zu arbeiten hat Spaß gemacht. So wird die Arbeit im Unterricht freundlicher. So werde ich weniger nervös, wenn ich auf Deutsch spreche.“ (eigene Übersetzung)

Die Bewertungen der Probanden über die geprüfte Übungstypologie stammen aus den geschlossenen Fragen der Fragebögen. So wurden alle Übungen vorwiegend als verständlich und nützlich bezeichnet, was für den Entwurf der Ausspracheübungen spricht. Mit Bezug auf die Schwierigkeit wurden die Ausspracheübungen zur Verstärkung der impliziten Kontrastivität und zur expliziten Kontrastivität vorwiegend als leicht bewertet, was sicherlich mit dem Wiederholungsaspekt beider Übungstypen zusammenhängt. Am schwierigsten waren die Anwendungsübungen, die aber vorwiegend als lustig bewertet wurden. Die Ausspracheübungen zur Präsentation der impliziten Kontrastivität wurden als weniger lustig bezeichnet, weshalb das Lachen bei diesem Übungstyp keineswegs mit dem Spaß am Lernen in Verbindung stehen kann. Bei der Bewertung Interessantheit haben die Probanden die Anwendungsübungen am interessantesten eingeschätzt.

Insgesamt bewerteten die Probanden die Ausspracheübungen im Kontext der Kontrastivität hinsichtlich der Kriterien zur Verständlichkeit, Nützlichkeit, und Interessantheit als verständlich, nützlich und interessant. Bei den Kriterien zur Vergnüglichkeit und Schwierigkeit waren die Bewertungen unterschiedlich, wobei die Ausspracheübungen zur Automatisierung eher als lustig und die Übungen zur Verstärkung der kontrastiven Phonetik eher als leicht bewertet wurden.

Mit Bezug auf die Videoprotokolle und das Lehrtagebuch, deren Auswertung aus einer linguistischen Perspektive interpretativ erfolgten, wurden dabei mögliche Einflussfaktoren in Verbindung mit den anderen Daten der Untersuchung genannt, die das Ergebnis der Aussprachetests hätten beeinflussen können. Zwei

Einflussfaktoren sind hervorzuheben. Einerseits zeigte die Lehrperson eine anfängliche Nervosität auf, die sich aber im Laufe des Phonetik-Kurses durch die Erfahrungen mit den Arbeitsblättern vermindern konnte. Andererseits wurde bei den Übungen mit einer offenen Struktur beobachtet, dass die Teilnahme der Lehrperson größer wurde. Dennoch zeigte die gesammelte Erfahrung mit dem Inhalt und der Struktur der geprüften Ausspracheübungen im Laufe des gesamten Phonetik-Kurses, dass diese Unterschiede, sowohl aus der Sicht der Probanden als auch aus der Sicht der Lehrperson, vermindert werden konnten.

3.4 Antwort auf die Forschungsfragen

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wird auf die Ergebnisse der Aussprachetests Bezug genommen. Hierzu lässt sich behaupten, dass die implizite und explizite Präsentation phonetisch-phonologischer sowie kontrastiver Aspekte im Sprachenpaar Spanisch-Deutsch in Ausspracheübungen zur Wort- und Satzakkzentuierung zu Verbesserungen in der Ausspracheleistung der Probanden mit Spanisch als Erstsprache beim reproduzierenden Sprechen hinsichtlich der Realisierung des im Deutschen typischen starken Silbenkontrasts zwischen betonten und unbetonten Silben führen kann.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wird sowohl auf die Ergebnisse der Aussprachetests als auch auf die Analyse des Lernkontextes Bezug genommen. Daraus wurden folgende zwei Zusammenhänge zwischen der erreichten Ausspracheleistung der Probanden und den einzelnen Aspekten des Lernkontextes abgeleitet:

- 1) Die implizite und explizite Präsentation phonetisch-phonologischer sowie kontrastiver Aspekte in Ausspracheübungen fördert die phonetisch-phonologische Bewusstheit beim Lernen und somit die Verbesserung der Ausspracheleistung.

Dieser Zusammenhang basiert auf den Ergebnissen der Aussprachetests sowie auf den Videoprotokollen. Dabei ist anzumerken, dass die Probanden im Laufe des Phonetik-Kurses Fortschritte beim reproduzierenden Sprechen gemacht haben. Da bei den protokollierten Videos beobachtet wurde, dass die Probanden sich beim frei produzierenden Sprechen im Unterricht selbst korrigieren konnten, sobald die Lehrperson auf ihre Aussprachefehler hinsichtlich des Silbenkontrasts betont-unbetont aufmerksam machte, wurde diese Selbstkorrektur als Verbesserung in der Ausspracheleistung betrachtet und so verstanden, dass die Probanden sich die behandelten Aspekte im Phonetik-Kurs angeeignet hatten.

- 2) Die implizite und explizite Präsentation phonetisch-phonologischer sowie kontrastiver Aspekte in Ausspracheübungen fördert die Bewusstheit beim Lernen und somit die Veränderungsbereitschaft und die Fähigkeit dazu, die eigenen Defizite in der Fremdsprache Deutsch abzubauen.

Hier spielen die Daten der Interviews, der offenen Fragen in den Fragebögen sowie die Bewertung der Anwendungsübungen bei den geschlossenen Fragen der Fragebögen eine entscheidende Rolle. Bei den Anwendungsübungen haben die Probanden sowohl auditive als auch artikulatorische Fortschritte bemerkt. Sie bewerteten diese Übungen zwar eher als schwierig, jedoch als lustig und amüsant zugleich. Insbesondere das Üben in einem kommunikativen Kontext spielte für die Probanden eine wichtige Rolle. Fast alle Probanden im Interview äußerten den Wunsch, trotz Schwierigkeitsgrads mehr Anwendungsübungen zur Verbesserung ihrer Aussprache durchführen zu wollen. Folglich ist eine deutliche Veränderungsbereitschaft anzumerken, die eigenen Defizite in der Fremdsprache Deutsch abzubauen zu wollen und zu können.

4 Fazit und Ausblick

Die Interpretation der Daten hat gezeigt, dass die Integration phonetisch-phonologischer sowie kontrastiver Aspekte in Ausspracheübungen zum Sprechrhythmusserwerb eine leistungsfähige Steuerung im Lernprozess eröffnen kann. In dieser Hinsicht hat die Mehrheit der Probanden die Erfahrung mit den geprüften Ausspracheübungen als ein reflektierendes Erlebnis beschrieben. Dabei unterstrichen sie, wie nutzbringend das Wissen über den Einfluss der Erstsprache Spanisch auf die Fremdsprache Deutsch im Lernprozess sein kann. Eine solche Sprechbewusstheit ist insbesondere bei der Antwortkategorie hinsichtlich der Verdeutlichung von phonetisch-phonologischer Bewusstheit beim Lernen in Verbindung zu bringen, die wiederum bei der retrospektiven Beschreibung durch die Probanden über die im Kontext der Untersuchung durchgeführten Phonetik-Übungen in hohem Maße beobachtet wurde.

Insgesamt war die Wirkung der Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität auf den Lernprozess positiv und kann somit in Zukunft in die DaF-Ausspracheschulung integriert werden. Dennoch lassen diese Ergebnisse hinsichtlich der Aussprachetests vermuten, dass ein längerer Zeitraum bzw. ein mehr als dreimonatiger Phonetik-Kurs zu signifikanten Verbesserungen hinsichtlich der allein wichtigsten Silbe einer rhythmischen Einheit führen könnte. Andererseits ist anzumerken, dass bei den im Kontext der Untersuchung geprüften Ausspracheübungen sowie bei den Übungen der Ausspracheschulung in DaF selbst eher das reproduzierende Sprechen überwiegt. Die Berücksichtigung des frei produzierenden Sprechens in den Ausspracheübungen soll somit in folgenden Studien untersucht werden. Abschließend wäre sinnvoll, Studien für DaF-Lernende mit einer anderen Erstsprache als Spanisch durchzuführen, die prototypisch eher silbenzählend oder eher akzentzählend ist, wie z.B. Russisch und Chinesisch. Die Arbeit an all diesen Aspekten wäre eine lohnenswerte Aufgabe für zukünftige Studien, zumal die vorliegende Untersuchung als erster Versuch in dem Bereich berücksichtigt werden kann.

Literatur

- Alvarez-Finkbeiner, Mariana (2003): Lateinamerikanisches Spanisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Heidrun Popp Verlag, 1-16.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, 518-531.
- Burwitz-Melzer, Eva; Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael K.; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 256-269.
- Cohrs, Silke (2008): *Untersuchungen zu Wirkungsweisen prosodischer Interferenzen Deutschlernender und ihrer Akzeptanz bei Muttersprachlern – dargestellt am Beispiel ungarischer Deutschlehrer*. Marburg: Tectum-Verlag.
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekini-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 103-122.
- Dietrich, Simon (1988) (Hrsg): *Sigmund Freud. Essays III. Auswahl 1920-1937*. Berlin: Verlag Volk und Welt.
- Dörnyei, Zoltán (2010): *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New York u.a.: Routledge.
- Gabriel, Christoph; Meisenburg, Trudel; Selig, Maria (2013): *Spanisch: Phonetik und Phonologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (2007): Probleme beim Rhythmuswerb-Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2, 1-23.
- Gut, Ulrike; Trouvain, Jürgen; Willam, Barry J. (2007): Bridging research on phonetic descriptions with knowledge from teaching practice – The case of prosody in non-native speech. In: Trouvain, Jürgen; Gut, Ulrike (Hrsg.): *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin u.a.: de Gruyter, 3-21.

- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekini-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 123-135.
- Hirschfeld, Ursula (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlerner*. Frankfurt am Main: Forum Phonicum.
- Hirschfeld, Ursula (2003): Spanisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Heidrun Popp Verlag, 1-16.
- Hirschfeld, Ursula (2006): Phonetische Interferenzen in der interkulturellen Kommunikation. In: Bense, Gertrud; Meiser, Gerhard; Werner, Edeltraud (Hrsg.): *Beiträge der Halleschen Tagung anlässlich des zweihundertsten Geburtstages von August Friedrich Pott (1802-1887). Sprechsprachliche Kommunikation. Probleme, Konflikte, Störungen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 163-171.
- Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur (2010): Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1/2010, 10-16.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin (2012): Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2012, 131-138.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin (2013): Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. In: Bose, Ines; Hirschfeld, Ursula; Neuber, Baldur; Stock, Eberhard (Hrsg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 69-80.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz-Christian; Wiesinger, Peter; Haas, Walter; Hove, Ingrid (2009): *Deutsches Aussprache-Wörterbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Mehlhorn, Grit; Trouvain, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2, 1-25.
- Mennen, Ineke (2007): Phonological and phonetic influence in non-native intonation. In: Trouvain, Jürgen; Gut, Ulrike (Hrsg.): *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin u.a.: de Gruyter, 53-75.
- Missaglia, Federica (1999): *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt am Main: Forum Phonicum.

- Missaglia, Federica (2007): Prosodic training auf Italian learners of German: the contrastive prosody method. In: Trouvain, Jürgen; Gut, Ulrike (Hrsg.): *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*. Berlin u.a.: de Gruyter, 237-258.
- Porsch, Raphaela (2014): Test. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekini-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 87-102.
- Pulzován de Egger, Silvia (2002): *Fremdsprache und Rhythmus. Eine Untersuchung zum Sprachrhythmus in Deutsch und Spanisch als Fremdsprache*. Marburg: Tectum Verlag.
- Reimann, Daniel (2015): Kontrastive Linguistik revisited oder Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten? In: Reimann, Daniel (Hrsg.): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch. Studien zu Morphosyntax, Mediensprache, Lexikographie und Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-35.
- Ricart Brede, Julia (2014): Beobachtung. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekini-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 137-146.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekini-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 15-31.
- Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. 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, 764-781.
- Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Stock, Eberhard (1996): *Deutsche Intonation*. Leipzig u.a.: Langenscheidt.
- Stock, Eberhard; Veličkova, Ludmila (2002): *Sprechrhythmus im Deutschen und Russischen*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Tekin, Özlem (2012): *Grundlage der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Linguistik, Band 64. Tübingen: Stauffenburg.

- Tschugmell, Nicola (2015): Silbensprache vs. Wortsprache, silbenzählend vs. akzentzählend: der Sprachrhythmus als Grundlage des Sprachvergleichs Spanisch-Deutsch. In: Meliss, Meike; Pöll, Bernhard (Hrsg.): *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft. Deutsch – Spanisch – Portugiesisch. Zwischen Tradition und Innovation*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 15-44.
- Veličkova, Ludmila (2014): Sprechwissenschaftliche Forschungen als Grundlage für den Fremdsprachenunterricht. In: Bose, Ines; Neuber, Baldur (Hrsg.): *Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 199-206.
- Wild, Katrin (2014): Neue Lehr- und Lernmaterialien zur Aussprache – Wo sind wir, wo müssen wir hin? In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1/14, 33-42.
- Wild, Katrin (2015): *Aussprache und Musik. Eine empirische Längsschnittstudie zum Wortakzent*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

**Themenschwerpunkt 2:
Sprachberatung und Sprachcoaching**

Bericht zum Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching

*Koordination: PD Dr. Olaf Bärenfänger (FaDaF, Universität Leipzig),
Dr. Matthias Jung (FaDaF, IIK Düsseldorf/Berlin) &
Prof. Dr. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum)*

Neben dem Unterricht als institutionalisiertem Ort von Sprachlernprozessen erweitert sich das Spektrum an Lerngelegenheiten kontinuierlich: Neben Sprachreisen oder Sprachcamps, Sommerakademien, Austausch- oder Tandemprogrammen stehen diverse Materialien für das Selbststudium, Portfolios, elektronische Vokabeltrainer, Video- oder Audiokonferenzen, Blogs, Chats und Plattformen zum kollaborativen Schreiben oder digitale Übungspools.

Gleichzeitig hat die verstärkte Aufmerksamkeit für die sprachliche Integration von Zuwanderern außerunterrichtliche Spracherwerbsprozesse, die vor, nach, parallel zu bzw. ganz unabhängig vom gesteuerten Zweitsprachlernen insbesondere in schulischen und beruflichen Kontexten ablaufen, wieder stärker in den Forschungsfokus rücken lassen.

Beiden Perspektiven ist – mal aus pädagogischen Gründen, mal aus pragmatischen oder ökonomischen Notwendigkeiten – die Verlagerung von Verantwortung für Sprachlernprozesse von den professionellen Lehrenden auf die Selbstlernenden gemeinsam, was ganz auf der Linie des seit vielen Jahren propagierten Konzepts der Lernerautonomie liegt. Diese Verschiebung der Verantwortung rückt aber auch das Kompetenzgefälle zwischen Sprachvermittlungsexperten und Sprachvermittlungslaien in den Blickpunkt, denn Selbstlernende sind in der Regel nicht nur mit den Regularitäten einer Sprache, sondern auch mit der Planung, Steuerung und Überwachung von Sprachlernprozessen wenig vertraut.

Zur Überbrückung dieser Defizite nimmt daher die Zahl allgemeiner oder spezieller Sprachlernberatungsangebote (z.B. Schreibberatung) seit geraumer Zeit

kontinuierlich zu, und es haben sich neue Konzepte wie Sprachcoaching oder Lernkliniken (Language Clinics) etabliert.

Vor diesem Hintergrund ging der TSP 2 den folgenden Fragen nach:

- Welche Voraussetzungen müssen Lernende mitbringen bzw. welche müssen ihnen für das erfolgreiche Selbstlernen vermittelt werden?
- Worin bestehen die Beratungsbedarfe von Lernenden?
- Welche Beratungsmodelle werden implementiert? Welche Balance zwischen direktiven und nicht-direktiven Konzepten ist erstrebenswert?
- Inwiefern muss sich Lehrerrolle in Richtung Sprachcoach wandeln? Was unterscheidet Sprachcoachs von traditionellen Sprachlehrkräften? Welche zusätzlichen Kompetenzen benötigt ein Sprachcoach und wie kann man sie erwerben?
- Welche Prozesse lassen sich im Kontext von Lernberatungen und Sprachcoachings identifizieren?
- Welche Befunde liegen zur Wirksamkeit und Akzeptanz von Sprachlernberatungen vor? Wie und auf welcher theoretischen Grundlage lässt sich die Qualität von Lernberatungen und Sprachcoachings evaluieren?
- Wie greifen Sprachlerncoaching bzw. Sprachberatung auf der einen und Sprachunterricht bzw. ungesteuerter Spracherwerb auf der anderen ineinander?

Die inhaltliche Arbeit im Themenschwerpunkt wurde mit dem Vortrag ‚Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberatern und Sprachlerncoachs‘ eingeleitet, der gemeinsam von Tina Claußen und Enke Spänkuch gehalten wurde. Claußen und Spänkuch gehen von der Beobachtung aus, dass sich die Qualität von unterschiedlichen Beratungs- und Coachingangeboten erheblich unterscheiden kann. Als wichtigsten Qualitätsfaktor für Beratungs und Coachingangebote identifizieren Claußen und Spänkuch die Qualität des/der Beratenden. Ausgehend von einem Fallbeispiel diskutieren sie notwendige Kompetenzen für Beratende in Sprachlerncoachings und Sprachlernberatungen. Abschließend überführten Claußen und Spänkuch die Einzelkompetenzen von Beratenden in ein umfassendes Kompetenzmodell.

Der Vortrag ‚Culturally Responsive Coaching – Coachingkompetenzen in der Lernbegleitung DaZ‘ von Kristina Peuschel und Slavica Stevanovic fokussierte auf das Konzept des Culturally Responsive Teaching im Kontext von Sprachlernberatungen. Nach einer Darstellung des Kontextes, in dem Studierende der Universität Tübingen mit dem didaktischen Konzept vertraut gemacht werden, erläuterten die Autorinnen, wie Culturally Responsive Teaching für die Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern in Vorbereitungs- und Regelklassen im Raum Tübingen adaptiert wurde. Ergebnisse einer Befragung beleuchten überdies, über welche Beratungskompetenzen die Kursteilnehmenden zu Beginn der Fortbildung verfüg-

ten. Abschließend diskutierten Peuschel und Stevanovic den Mehrwert von sprachlernbezogenen Beratungskompetenzen für Lehramtsstudierende.

Im Vortrag mit dem Titel ‚Bedarfe und Voraussetzungen der Lerner für das erfolgreiche selbstgesteuerte Lernen‘ von Dina Sorur und Irmgard Wanner stand ein Konzept von Lernberatung im Vordergrund, das die Selbststeuerungskompetenz von Lernenden in universitären Sprachlern tandems erhöhen sollte. Die Autorinnen stellten empirische Ergebnisse vor, die nicht nur die Effektivität von Unterstützungsangeboten belegen, sondern auch Erkenntnisse über den Bedarf an Beratungs- und Begleitungsformaten beim selbstgesteuerten Lernen erbrachten. In diesem Rahmen ließen sich auch Schlussfolgerungen über die für das erfolgreiche Selbstlernen entscheidenden Voraussetzungen ableiten.

Der von der Forschung weitgehend vernachlässigten Frage, inwieweit sich Lernberatungselemente curricular in den Unterricht integrieren lassen, ging Lea Ostsieker in ihrem Vortrag ‚Beratungselemente im DaF-Unterricht. Eine qualitative Analyse studienvorbereitenden Deutschunterrichts‘ nach. Die Autorin untersuchte hierfür acht Unterrichtseinheiten aus dem studienvorbereitenden Deutschunterricht einer deutschen Universität mit den Methoden der qualitativen Unterrichtsanalyse. Als Ergebnis konnte Ostsieker exemplarisch vorstellen, welche Lernberatungselemente Lehrende in ihren Unterricht integrieren und auf welche Weise sie dies tun.

Rosa Ferber-Brull stellte in ihrem Vortrag ‚Ein großer SPRUNQ hinterlässt SpuRen – das Erfolgskonzept des Bielefelder Sprachcoaching‘ ein Modell für Sprachcoachings im Rahmen der beruflichen Unterstützung und Qualifizierung vor. Die Präsentation rückte zunächst die theoretischen Grundlagen des Bielefelder Modellprojekts sowie die praktische Umsetzung des Sprachcoachings in den Vordergrund. Im Anschluss skizzierte sie, auf welche Weise Sprachcoaches im Bereich DaZ qualifiziert werden können. Abschließend diskutierte Ferber-Brull eine Reihe von Einsatzbereichen für Sprachcoachings.

Mit ähnlichem inhaltlichem Bezug thematisierten Sabine Stallbaum und Cathrin Thomas den Zusammenhang zwischen sprachlicher und beruflicher Bildung, und zwar in ihrem Vortrag mit dem Titel ‚Betriebliches Sprachmentoring, Sprachcoaching am Arbeitsplatz und Deutschtraining: Ein Gesamtkonzept zur Deutschförderung im Betrieb‘. Die beiden Autorinnen gingen von der Annahme aus, dass erst im Arbeitsalltag kommunikative Anforderungen deutlich werden, auf die eine sprachliche Regelförderung nicht vorbereiten kann. In der Konsequenz ergab sich die Schlussfolgerung, Sprachförderung im Betrieb durchzuführen. Stallbaum und Thomas stellten nach einer Klärung des Sprachbedarfs in Betrieben ein Konzept für einen landwirtschaftlichen Betrieb vor, wie sich Sprachcoaching für Geringqualifizierte arbeitsplatznah so gestalten lässt, dass es den betrieblichen kommunikativen Anforderungen anlassbezogen in bestmöglicher Weise entspricht.

Der letzte Vortrag in der Sektion von Nadejda Burow und Marta Kaplinska-Zajontz mit dem Titel ‚Wirkung von Schreibberatung evaluieren und erforschen‘ wies wiederum einen klaren Forschungsbezug auf. Die Autorinnen gingen zu-

nächst der Frage nach, mithilfe welcher Instrumente sich Schreibberatung an der Hochschule erforschen und evaluieren lässt. Am Beispiel der Schreibberatung *Punktum* an der Universität Bielefeld illustrierten Burow und Kaplinska-Zajontz im Anschluss, wie mit Beratungsprotokollen, Feedbackgesprächen sowie Gesprächsaufzeichnungen Rückschlüsse darauf gezogen werden können, welchen Nutzen Lernende in Schreibberatungen sehen. Abschließend stellten die Autorinnen Hypothesen darüber auf, wie sich Evaluationstechniken auf die Entwicklung von studienbegleitenden Angeboten zum wissenschaftlichen Schreiben auswirken könnten.

In der Gesamtschau vereinte Themenschwerpunkt 2 ein breites Spektrum an Themen, die sowohl dem Bereich des Deutschen als Fremdsprache als auch dem des Deutschen als Zweitsprache zuzuordnen sind. Die Vorträge thematisierten konzeptionelle Aspekte von Lernberatungen sowie Instrumente und Verfahrensweisen zu ihrer Evaluation. Best Practice Beispiele wurden ebenso vorgestellt wie empirische Ergebnisse zur Wirksamkeit und Akzeptanz von Lernberatungen, Sprachmentoring und Lerncoachings. Ganz offensichtlich sprach die Sektion ein breites Publikum an, das sich sehr intensiv an den Diskussionen beteiligte, an deren Teilnahme im Anschluss an die Vorträge reichlich Gelegenheit bestand. Aus Sicht der Organisatoren des Themenschwerpunkts steht es außer Frage, dass die Erforschung und Nutzung von Portfolios in den unterschiedlichsten Anwendungskontexten durch die intensive Arbeit im Themenschwerpunkt neue Impulse erhalten hat.

Olaf Bärenfänger

Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberatenden und Sprachlern-Coachs

Tina Clausen (Bielefeld) & Enke Spänkuch (Bochum)

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat das Interesse an Beratung und Coaching im Bereich des Fremdsprachenlernens stark zugenommen. Viele Institutionen integrieren inzwischen entsprechende Angebote der individuellen Unterstützung für Lernende¹ in ihr Leistungsspektrum – eine einfache Suchanfrage im Internet scheint diese Beobachtung auf den ersten Blick zu stützen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich diese Angebote qualitativ unterscheiden. Denn auf den zweiten Blick sucht man oft vergeblich nach Auskünften, welchen Konzepten diese Beratungen/Coachings folgen, wie die Beratenden/Coachs ausgebildet wurden, welche weiteren Maßnahmen zur Qualitätssicherung (z.B. Fort- und Weiterbildungen, regelmäßige Supervision, kollegiale Hospitation, Instrumente der Evaluation) ergriffen wurden (Kritik dazu u.a. Kleppin; Spänkuch 2014a, Spänkuch 2015).

Eine professionelle Praxis der Sprachlernberatung (SLB) und des Sprachlern-Coachings (SLC) steht und fällt aus unserer Sicht jedoch mit einer klaren Beschrei-

¹ Wir verwenden in diesem Beitrag vorzugsweise geschlechtsneutrale Personenbezeichnungen. An Stellen, in denen wir auf einzelne Personen (also auf einzelne Lernende, Beratende usw.) verweisen, greifen wir auf das generische Maskulinum zurück und schließen dabei alle Geschlechter mit ein. Im Fallbeispiel (Abschnitt 3.2) verwenden wir für die Personenbezeichnung die feminine Form, da es sich in dieser konkreten Situation um Personen weiblichen Geschlechts handelt.

bung des Anforderungsprofils und der Formulierung von Kernkompetenzen von Beratenden und Coachs, die – in Analogie zu den Kompetenzbeschreibungen in der Lehrerbildung (vgl. u.a. KMK 2004) – durch Deskriptoren und Indikatoren spezifiziert und operationalisierbar gemacht werden müssen. Solchermaßen ist es prospektiv möglich, Minimalstandards für die Aus- und Weiterbildung der Agierenden zu setzen und somit einschlägigen Anforderungen der Qualitätssicherung gerecht zu werden.

In unserem Beitrag werden wir zunächst darlegen, von welchem Beratungs- und Coachingverständnis wir bei unseren Ausführungen ausgehen. Im darauffolgenden Hauptteil (Abschnitt 3) stellen wir die aus unserer Sicht relevanten Kompetenzbereiche von Sprachlernberatenden und Sprachlern-Coachs vor. Nach der Klärung des Kompetenzbegriffs, der unseren Überlegungen zugrunde liegt, werden wir – ausgehend von dem Kompetenzmodell nach Spänkuch (2012, 2015, 2017) – Deskriptoren formulieren und damit die Ausdifferenzierung der jeweiligen Kompetenzbereiche vornehmen. Dabei greifen wir Ergebnisse auf, die in einer Arbeitsgruppe während der sechsten Tagung zu ‚Beratung und Coaching in Sprachlernprozessen‘ im September 2017 in Potsdam entwickelt wurden. Zur konkreten Veranschaulichung der Kompetenzbereiche ergänzen wir diese Deskriptoren um Indikatoren, die auf ein Fallbeispiel aus der Sprachlernberatung bezogen werden. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu potenziellen Einsatzmöglichkeiten des beschriebenen Kompetenzprofils und einer kurzen Skizzierung weiterer Schritte, die zu seiner Etablierung aus unserer Sicht nötig wären.

2 Beratungs- und Coachingverständnis

Bevor die Frage erörtert werden kann, über welche Kompetenzen Sprachlernberatende/Sprachlern-Coachs verfügen sollten, um professionell agieren zu können, muss zunächst das Konzept der SLB/des SLC exakt beschrieben werden, auf das dieses Kompetenzprofil rekurriert. Dass bei der Konturierung von Konzepten im Handlungsfeld Beratung bei weitem kein Konsens herrscht, zeigt die anhaltende Debatte über die mangelnde oder gar fehlende Passung von Begriffen und den dahinterliegenden Konzepten: Unter dem Containerbegriff der Beratung oder des Coachings wird z.T. immer noch mit den gleichen Begrifflichkeiten gearbeitet, obwohl die dahinterliegenden Konzepte außerordentlich stark differieren (zur Kritik vgl. Kleppin; Spänkuch 2014a, Claußen; Deutschmann 2014). Dies erschwert zum einen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema, da das Konstrukt nicht klar definiert wird; zum anderen erweist sich die Etablierung qualitätssichernder Maßnahmen (wie z.B. der Professionalisierung über Aus- oder Fortbildung) als schwierig, wenn das Handlungsfeld, in dem professionell agiert werden soll, nicht klar definiert wird. Vor diesem Hintergrund widmen wir in unserem Beitrag der Beschreibung von Kernmerkmalen der SLB und des SLC einen eigenen Abschnitt.

Die Begriffe Sprachlernberatung und Sprachlern-Coaching werden in der Fachliteratur seit einigen Jahren nahezu synonym verwendet. Dies ist durchaus legitim, solange – wie auch in diesem Beitrag – beim Beratungsbegriff von dem Konzept der vorwiegend nicht-direktiven Sprachlernberatung ausgegangen wird. Beide Konzepte weisen in folgenden Merkmalen etliche Gemeinsamkeiten auf.

2.1 Gemeinsamkeiten

Ziele und Funktion

Die nicht-direktive SLB verfolgt – ebenso wie das Sprachlern-Coaching – das Ziel, Fremdsprachenlernende in ihrem Lernprozess unter Berücksichtigung der das Lernen beeinflussenden Faktoren zu unterstützen. Lernende sollen dazu befähigt werden, in Bezug auf ihre Lernthematik

- die Wahrnehmung zu erweitern;
- die Entscheidungsfähigkeit zu fördern;
- Handlungsalternativen zu entwickeln;
- und damit eine höhere Selbstlernkompetenz herauszubilden.

Eine Unterstützung von Lernenden ist dabei insbesondere für folgende Bereiche notwendig:

- bei der Bewusstmachung der individuellen Voraussetzungen für das Lernen (z.B. der jeweiligen Motive, Dispositionen und anderer personenbezogener Faktoren);
- beim Aufbau von Selbstwirksamkeit und dienlichen Attribuierungen;
- beim Präzisieren und Priorisieren von (zum Teil miteinander konkurrierenden) Lerninteressen;
- beim Finden und Formulieren realisierbarer, konkreter, überprüfbarer und (emotional) attraktiver Ziele;
- bei dem Finden und bei der Bewertung von Ressourcen; dazu gehören z.B.
 - Lernvorerfahrungen, Lernvorlieben und Lernroutinen;
 - alternative Vorgehensweisen beim Lernen;
 - Lernmaterialien und -situationen;
 - andere Personen (andere Sprachenlernende, Lehrende, Beratende/Coachs);

- beim Erkennen von potentiellen Schwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten;
- bei der konkreten Umsetzung des Handlungsplans;
- beim Erkennen von Lernfortschritten und bei der Evaluation des eigenen Lernens.

Aber es gibt aber auch Unterschiede zwischen den beiden Konzepten.

2.2 Unterschiede

Theoretische Grundlagen und Genese

Die Entwicklung der Sprachlernberatung geht bis in die 70er Jahre zurück und ist eng verbunden mit der Diskussion um die Lernerautonomie. Diese gilt in den einschlägigen Publikationen zum Thema Sprachlernberatung auch als eine zentrale Grundlage. Eine weitere theoretische Verankerung findet die Sprachlernberatung in der humanistischen Psychologie, insbesondere in der nicht-direktiven oder personenzentrierten Beratung nach Carl Rogers. Diese Grundlagen werden zunehmend kritischer gesehen. So steht das Konzept der Lernerautonomie u.a. wegen seines Schlagwortcharakters und seiner Verwässerung in der Diskussion (siehe ausführlich bei Schmenk 2008). Es stellt sich vor allem die Frage, welche Rolle einer autonomiefördernden SLB in zunehmend prüfungsdominierten und dadurch auch überwiegend fremdbestimmten Sprachlernkontexten (wie z.B. im studienvorbereitenden DaF-Unterricht, Integrationskursen) zukommt (Claußen; Deutschmann 2014: 99, Schmenk 2014).

Auch die strenge Auslegung der nicht-direktiven Beratung führte in der Beratungspraxis selbst manchmal zu Schwierigkeiten: (siehe dazu u.a. Carson; Mynard 2012: 9f.). Auf der Seite der Beratenden sehen sich insbesondere Novizen einem starken Druck ausgesetzt, möglichst ausschließlich nicht-direktive Kommunikationsformen in der Beratung einzusetzen (Claußen; Deutschmann 2014: 93f., Toth; Marthin 2014). Eine solche professionelle Vorgehensweise setzt eine solide Ausbildung und reflektierte Praxis voraus, die – wie auch in der Einleitung unseres Beitrags angenommen – kein etablierter Standard ist. Auf der Seite der Lernenden hingegen konnte in der Praxis festgestellt werden, dass sich ihre Erwartungen an Beratung nicht mit denen der Beratenden decken müssen und nicht immer mit einem strikt nicht-direktiven Beratungsansatz zu vereinbaren sind – und zwar auch dann, wenn in einer ersten Sitzung das Beratungsverständnis dem Ratsuchenden vorgestellt wurde (siehe dazu u.a. Claußen; Peuschel 2006).²

² Ein Grund dafür können Verständnisprobleme sein, wenn das Beratungsgespräch für den Lerner nicht in seiner L1 geführt wird, wie es z.B. im DaZ-/DaF-Bereich in den deutschsprachigen Ländern oftmals der Fall ist. Die Sprache, in der eine Beratung durchgeführt wird, ist für den Verlauf eines

Aus diesen Gründen wird in einigen Beiträgen (z.B. in Carson; Mynard 2012: 9f., Kleppin 2010: 1163) die Frage gestellt, „wie nicht-direktiv Beratung sein kann, soll und muss“ (Claußen; Deutschmann 2014: 95). Es wird zunehmend Abstand genommen von einer eher dogmatischen Auslegung der nicht-direktiven Beratung (Claußen; Deutschmann 2014: 103f.) und stattdessen für einen eher offenen, integrativen Beratungsbegriff plädiert, wie auch in der Counselling Psychology (vgl. McLeod 2004), in der Schreibberatung (vgl. Brandl 2010) und teilweise in der Schulpädagogik (vgl. Hardeland 2016).

Die theoretische Grundlage des SLC bildet hingegen ein anderer Begründungszusammenhang. SLC versteht sich als systemisch orientierter Beratungsansatz und nimmt in dieser Ausrichtung den Systemgedanken auf, der – vereinfacht gesagt³ – beinhaltet, dass sich komplexe Probleme nicht durch ein lineares Ursache-Wirkungsdenken erklären lassen. In komplexen Prozessen – in Systemen – wirken viele verschiedene Faktoren wechselseitig aufeinander. Bezogen auf soziale Systeme heißt das, dass Menschen in sozialen Gefügen und in ständiger Kommunikation miteinander leben und damit ein dynamisches Netz von Relationen innerhalb der Gruppe bilden: Jede Veränderung in einem Teil des Systems bewirkt Veränderungen im gesamten System; die Verhaltensweisen des einen sind immer durch Verhaltensweisen des anderen mitbedingt, sie sind in ihrer Zirkularität gleichzeitig Ursache und Wirkung (vgl. Bamberger 2001). In diesem Verständnis wird in Beratungskontexten ein Problem nicht als ein *Wesensmerkmal* gesehen, das eine Person *hat*, sondern als *Geschehen, an dem viele verschiedene miteinander interagierende Menschen* beteiligt sind. Der Fokus verschiebt sich damit von der Frage: *Wer hat das Problem seit wann und warum?* zu den Fragen: *Wer ist als bedeutsames Mitglied des jeweiligen sozialen Kontextes zu sehen und wer beschreibt das Problem und die damit verbundene Interaktion in welcher Weise?* (vgl. Schlippe; Schweitzer 2010). Im SLC müssen daher Lernprobleme immer als Ergebnis von Ereignissen in sozialen Kontexten gesehen werden und die Problemlösungen wiederum als Ursache von Veränderungen im sozialen Umfeld.

Ein weiterer entscheidender Impuls, den der systemische Coachingansatz aufnimmt, kommt aus den konstruktivistischen Erkenntnistheorien, die davon ausgehen, dass die *objektive Welt* zwar vorhanden, aber wegen der Beschränktheit der menschlichen Sinneswahrnehmung und der neuronalen Verarbeitungsprozesse nur in Ausschnitten erfassbar ist. Da jedes lebende System erfahrungs- und biografieabhängig *seine Welt* konstruiert und ihr die Bedeutung verleiht, die erfolgreiches Handeln erleichtert (vgl. Glasersfeld 1992, Luhmann 1990, Roth 1994, Siebert 2008, Watzlawick 1998), seien Therapeuten daher „eher diejenigen, die die Dialoge

solchen Gesprächs ein zentraler Faktor, auf den aus Platzgründen in diesem Beitrag aber nicht weiter eingegangen werden kann (siehe dazu Feldmeier; Markov 2017: 63-65, Lazovic 2018).

³ Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, die sehr komplexe Genese der Systemtheorie nachzuzeichnen. Die Essenz des Systemgedankens wurde in der biologischen (Frederic Vester), soziologischen (Niklas Luhmann) und der personalen (Gregory Bateson) Theorieentwicklung sehr unterschiedlich aufgenommen und weiterentwickelt (zum Überblick siehe König; Volmer 2012, 17-22).

ermöglichen, in denen unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen beschrieben werden und in denen mit alternativen Konstruktionen gespielt wird“ (Schlippe; Schweitzer 2003: 52). Daher gilt im SLC ausnahmslos das Primat des Wahrnehmungs- und Deutungssystems des Lernenden. Nur der Lerner entscheidet darüber, was zur Sprache kommt, welche Aspekte seines Themas er konkret fokussieren und welche Handlungsalternativen er für die Zielerreichung organisieren möchte. Damit übernimmt der Lerner die Verantwortung für die Lösung. In dieser Stringenz unterscheidet sich SLC möglicherweise am deutlichsten von der nicht-direktiven SLB (vgl. Spänkuch 2015).

Ablauf und Struktur

Der Ablauf eines Coachings – der sogenannte Coaching-Prozess – folgt sowohl einer anderen Struktur als auch einer anderen zeitlichen Organisation der einzelnen Phasen. Die ersten 4 Phasen des Coaching-Prozesses werden idealiter an einem Tag durchgeführt, Phase 5 – die Erprobungsphase des vereinbarten Handlungsplans – liegt naturgemäß außerhalb des konkreten Coachings, die letzte Phase, in der die Evaluation des Erreichten stattfindet, findet nach Beendigung des Lernprojektes statt. So gesehen geht SLC von insgesamt zwei Sitzungen aus; sollte sich während der Erprobung des Handlungsplans weiterer Betreuungsbedarf ergeben, sind kürzere Beratungseinheiten (im Sinne einer Expertenberatung) möglich. In der Praxis hat es sich inzwischen weitgehend etabliert, vor allem auf die Phase 2 Themaklärung und Zielformulierung besonderes Augenmerk zu richten, da die sorgfältige Sichtung der Elemente im *System Lernender* und damit die Frage: *Worum geht es wirklich?* für die Ausarbeitung der späteren Phasen ausschlaggebend ist. Der Coaching-Prozess kann wie folgt beschrieben werden (vgl. Spänkuch 2014):

Phase 1: Kontakt/Kontrakt

Der Lerner skizziert kurz das Thema seines Lernprojektes oder einer Lernschwierigkeit und formuliert seine Erwartung an das Coaching. Der Coach erläutert den Coachingablauf und die Verantwortungsbereiche: Die Verantwortung für den Coaching-Ablauf übernimmt der Coach, die Verantwortung für das Ergebnis übernimmt der Lerner. Es muss z.B. auch erklärt werden, dass der Coach kein Nachhilfelehrer ist und dass er keine Lösungen vorgibt. Der Lerner kann solchermassen eine Entscheidung treffen, ob seine Erwartung durch das Coaching (und den Coach) erfüllt werden kann. Der Coach und der Lerner treffen eine Vereinbarung (Kontrakt) auf den Coaching-Ansatz. Mit dem Kontrakt ist die Voraussetzung für das Coaching geschaffen.

Phase 2: Themaklärung und Zielformulierung

Der Lerner erfährt zunächst Unterstützung bei der Bewusstmachung des IST-Zustandes: Das Thema wird aus der Sicht des Lerners beschrieben; alle für ihn bedeutsamen Elemente fixiert er schriftlich, z.B. auf Moderationskärtchen, so dass ihm durch diese Visualisierung der Zusammenhang deutlicher wird und er die Thematik konkretisieren und präzisieren kann. Der Coach hilft dem Lerner dabei durch geeignete Fragen, die eingangs noch in der Regel eher diffuse Wahrnehmung des Lernthemas zu präzisieren. Ist das Thema geklärt, entwickelt der Lerner den SOLL-Zustand, einen erwünschten Zustand in der Zukunft – das Lernziel. Das Ziel wird schriftlich formuliert. Der Coach hilft dem Lerner dabei, ein Ziel zu finden, das selbst erreichbar, konkret und damit überprüfbar ist und das unter emotionalen Gesichtspunkten für den Lerner attraktiv ist. Werden diese Merkmale bei der Zielformulierung ausreichend berücksichtigt, kommt es zu dem notwendigen *commitment* – einer Zielbindung, die wiederum zu der *Energetisierung* für die Zielumsetzung benötigt wird.

Phase 3: Ressourcen-Identifikation

Ist ein Ziel definiert, hilft der Coach dem Lerner dabei in einem nächsten Schritt, alle verfügbaren personellen (z.B. die eigenen Lernerfahrungen, das bisherige Lernverhalten und Vorgehensweisen, andere Sprachenlernende, der Lehrer, der Berater, der Coach) und materiellen (z.B. Lern- und Übungsmaterialien, Medien, zeitliche und örtliche Bedingungen) Ressourcen zu sichten. Der Coach unterstützt den Lerner in dieser Phase vor allem dadurch, dass er nicht allein das Vorhandensein von Ressourcen, sondern deren Wert hinsichtlich des zuvor formulierten Ziels thematisiert.

Phase 4: Entwicklung und Auswahl von Handlungsmöglichkeiten (Lernwegen)

In der darauffolgenden Phase des Coachings werden Handlungsmöglichkeiten (Lernwege) entwickelt und ausgewählt, d.h. es wird darüber nachgedacht, wie die zuvor identifizierten Ressourcen so miteinander verknüpft werden können, dass ein Handlungsplan entsteht: Der Lerner legt mit Hilfe des Coachs Schritte in einer zeitlichen Abfolge fest, die ihm ausreichend *attraktiv* und realisierbar erscheinen. Potenzielle Probleme werden analysiert und Lösungsstrategien besprochen.

Phase 5: Erprobungsphase

In der Phase der Umsetzung des Handlungsplans liegt in jedem Moment die Entscheidung darüber, ob und in welchem Maße die *Ressource* Coach eingebunden wird, beim Lerner selbst. Auch das *Controlling* darüber, ob Handlungen so wie geplant ausgeführt werden und ob die Handlung die erwartete Wirkung hat, steht in der Verantwortung des Lerners selbst. D.h. er muss sein Vorgehen daraufhin kon-

trollieren, was funktioniert und wo er Anpassungen vornehmen muss. Es könnte z.B. sein, dass sich im Verlauf der Erprobungsphase einzelne Elemente (z.B. Korrekturverhalten der Dozentin, Verhalten der anderen Kursteilnehmenden, Verfügbarkeit eines Tandem-Partners, Wahrnehmung vom Nutzen einzelner Ressourcen, Erfolgserleben, Erleben eigener Kompetenz) verändert haben. Es kann auch dazu kommen, dass sich das Ziel an sich ändert. In diesem Fall muss der Lerner seine Ressourcen aktualisieren und eine Anpassung des Handlungsplans vornehmen.

Phase 6: Controlling/Evaluation

Der Lerner hat seinen Handlungsplan umgesetzt und evaluiert nun mit Hilfe des Coachs das Erreichte, die Wege dahin und reflektiert über den Zuwachs seiner Erkenntnisse und Fähigkeiten. Das Nachdenken darüber ermöglicht den Kompetenzzuwachs von Selbststeuerung und stellt das eigentliche Potenzial dieser Phase dar.

Auch für die SLB wurden Phasen beschrieben, die möglicherweise der eher offeneren Konzeptualisierung des Beratungsbegriffs geschuldet, nicht in allen Beratungskontexten einheitlich ausgestaltet und durchlaufen werden⁴. Ein wesentlicher Unterschied zum Coaching besteht u.E. darin, dass in der SLB von mehreren Beratungssitzungen ausgegangen wird, die die Lernenden im Verlauf ihres gesamten Lernprojektes in Anspruch nehmen. Aus diesem Grund werden in der SLB Makrophasen definiert, die sich auf den gesamten Beratungsprozess beziehen; Phasen, die den Ablauf einer einzelnen Beratungssitzung strukturieren, werden als Mikrophasen beschrieben (siehe dazu Kleppin; Mehlhorn 2005: 85-89, Mehlhorn 2005: 163-171). Der Beratungsprozess lässt sich in drei Phasen aufteilen.

Die *erste Makrophase* dient dem gegenseitigen Kennenlernen, dem (Auf)Klären über die Ziele und Funktionen der SLB und der Klärung des Anliegens des Lerners. Die erste Phase ist in der Regel mit dem ersten Beratungsgespräch abgeschlossen.

Die *zweite Makrophase* bezieht sich auf die einzelnen Beratungssitzungen selbst, deren Anzahl in der Regel nicht vorgeschrieben ist, d.h. Lernende können Beratungen so oft aufsuchen, wie sie es für nötig erachten. In der Beratungssitzung selbst werden wiederum verschiedene Mikrophasen durchlaufen (siehe dazu u.a. Brammerts; Calvert; Kleppin 2001, Mehlhorn 2005: 167-170). Nach einer Evaluation des bisher beschrittenen Lernweges werden die Lernziele des Lerners bestimmt und über mögliche Wege dahin reflektiert. Dabei werden zum einen nächste Schritte zum Erreichen dieses Ziels vorbereitet und zum anderen Verfahren zur Selbstevaluation entwickelt (Mehlhorn 2005: 167). Am Ende einer Sitzung wird eine Vereinbarung zwischen Berater und Lerner getroffen, in der festgeschrieben wird, was sich der Lerner konkret für das Erreichen seines Ziels vornimmt. Diese

⁴ Auffallend ist, dass in einschlägigen Publikationen der letzten Jahre (z.B. in Berndt; Deutschmann 2014, Böcker; Saunders; Koch; Langner 2017) Phasen der SLB kaum oder wenig thematisiert werden.

Abmachung kann in der darauffolgenden Sitzung der Ausgangspunkt für die Reflexion und Evaluation des bisher beschrittenen Lernweges sein.

Mit der *letzten Makrophase* wird der Lern- und Beratungsprozess abschließend evaluiert. Dabei sollen die Erfolgserlebnisse des Lerners im Vordergrund stehen und eine positive Vision vom weiteren Lernweg entwickelt werden (ebd.: 163).

Repertoire der Interventionen

In der SLB kommen – in Anlehnung an die Gesprächsführung der partnerzentrierten Beratung – kommunikative Gesprächs- und Fragetechniken zum Einsatz, wie z.B. aktives Zuhören, offene Fragen, vorsichtiges Interpretieren, Akzentuieren, Spiegeln usw. Im SLC wird dieses Repertoire von Interventionen ergänzt um die systemischen Fragetechniken: hypothetische, zirkuläre und skalierende Fragen (vgl. überblickshaft Radatz 2008, Schlippe; Schweitzer 2010, Patrzek 2015). Diese helfen, Zusammenhänge aufzuzeigen, die Wahrnehmungs- und Beschreibungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern, und ermöglichen damit neue Blickwinkel – das heißt, wie die Wirklichkeit auch anders gesehen werden könnte. Systemische Fragen erwarten nicht immer Antworten, sondern initiieren Denkprozesse nach alternativen Lösungen und verschieben die Verantwortung in Richtung dessen, der antwortet. Ausführlicher gehen wir auf den Bereich der kommunikativen Gesprächstechniken und systemischen Fragen im nächsten Abschnitt ein.

3 Kompetenzen für Sprachlernberatende und Sprachlern-Coachs

3.1 Kompetenzbegriff, Kompetenz-Modell, Deskriptoren

Unsere Deutung des Kompetenzbegriffs orientiert sich an der Definition von Weinert (2001). Er definiert Kompetenzen als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernten kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, 27f.)

Ausschlaggebend für uns ist dabei die *funktionale* Verbindung von Wissen, Verstehen, Können und Wollen, d.h. der dieser Definition inhärente Anwendungsbezug. Außerdem halten wir die Verbindung von Wissen *und* Werten bzw. Einstellungen *und* Fertigkeiten bei der Erörterung des Kompetenzbegriffs für maßgeblich. Berater oder Coachs können in diesem Verständnis beispielsweise ihr Wissen über Testkonstruktion (Feldkompetenz) in einem Gespräch nicht zielführend einsetzen, wenn sie nicht in der Lage sind, mit einer passenden Intervention (fachlich-

methodische Kompetenz) die Lernenden zum Nachdenken über Möglichkeiten des Modelltest-Trainings oder andere Ressourcen anzuregen. Genauso wenig wird es ihnen gelingen, ein konzeptionell sauberes Beratungs- oder Coaching-Gespräch durchzuführen, wenn in ihrer Grundhaltung beispielsweise die Werte Freiwilligkeit oder Freiheit der zu Beratenden/Coachees nicht verankert sind und sie trotz solider Feld- bzw. fachlich-methodischer Kompetenz daher möglicherweise ein Gespräch eher autoritär führen.

Letztlich stützen wir uns auf diesen Kompetenzbegriff auch aus der Überzeugung heraus, dass Kompetenzen und Fertigkeiten größtenteils *erworben bzw. gelehrt* werden können. Nur mit dieser Bedeutungsdimension des Begriffs ist es möglich, auch Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in die Kompetenzdebatte aufzunehmen.

Die Berater-/Coach-Kompetenzen wurden in der Vergangenheit unter Rückgriff auf das sogenannte Kompetenzmodell mehrfach dargelegt (vgl. u.a. Spänkuch 2017). Im Folgenden stellen wir diese Kompetenzbereiche anhand von Deskriptoren dar, die fallübergreifend gelten können. Die Formulierung der Deskriptoren ist die Voraussetzung für die Formulierung von Indikatoren – Handlungen beobachtbaren Verhaltens – die wir bezogen auf ein konkretes Fallbeispiel im Abschnitt 3.2 vornehmen. Diese stellt eine Maximal-Liste von Kompetenzen dar, die zwar in der Praxis schwerlich anzutreffen ist, aus unserer Sicht jedoch für Analysezwecke, z.B. im Kontext von Aus-, Fort- und Weiterbildung oder der Begleitforschung, eine Orientierung sein kann. Zudem ist es weder möglich noch sinnvoll, die Kompetenzbereiche in absoluter Trennschärfe zu beschreiben: Die Fähigkeit, Hypothesen zu bilden, die der fachlich-methodischen Kompetenz zugeordnet wird, basiert selbstverständlich auf Kenntnissen, die im Bereich der Feldkompetenz liegen.

Kompetenzbereich: Persönliche Kompetenz

Der Berater/Coach

- kann sein Erfahrungswissen aus eigenen Lernprozessen und Coachings reflektieren;
- kennt das eigene Wertesystem, Motive, Bedürfnisse, Überzeugungen, Neigungen;
- kann sich vom Filter der eigenen Wahrnehmung, Erfahrungen und Eigenschaften weitestgehend lösen (*Dissoziation*) und kann sein Vorgehen dahingehend kontrollieren;
- kann sein Erfahrungswissen aus eigenen Lernprozessen und Coachings reflektieren.

Kompetenzbereich: Feldkompetenz

Der Berater/Coach kennt Konzepte, Theorien, Modelle, Ansätze, empirische Studien aus der Fremdsprachenforschung, Fachdidaktik, Linguistik und aus den Bezugsdisziplinen (z.B. aus der Lern-, Motivations- und Leistungspsychologie). Das heißt, er verfügt Wissen zu u.a. folgenden Bereichen:

- Lerntheorien und FSE-Hypothesen;
- individuellen Lernervariablen;
- Fehlerursachen und Lernschwierigkeiten;
- didaktisch-methodische Prinzipien;
- Lernstrategien;
- soziokulturelle Faktoren;
- Interkulturalität;
- Motive, Motivation, Selbstwirksamkeit, interne und externe Faktoren der Motivation;
- Test/Testkonstrukt;
- Diagnoseinstrumenten;
- Verfahren der Evaluation;
- Lernmaterialien.

Ein weiterer großer Kenntnisbereich betrifft das Wissen über Konzepte aus der Beratungspsychologie. Ein Berater/Coach verfügt über Wissen zu z.B.

- von therapeutischen Schulen abgeleiteten Beratungskonzepten (z.B. personenzentrierte Beratung nach Rogers);
- systemische Beratung;
- lösungsorientierte Beratung;
- ressourcenorientierte Beratung.

Kompetenzbereich: Fachlich-methodische Kompetenz

Der Berater/Coach

- kann auf der Grundlage der Feldkompetenz adäquate Hypothesen bilden über Faktoren, die möglicherweise das Lerneranliegen beeinflussen;
- kann kommunikative Gesprächstechniken und/oder systemische Frage-techniken funktional, d.h. im Sinne ihrer Wirkungserwartung, einsetzen, z.B.

- Techniken, die dem Lernenden Aufmerksamkeit, Zuwendung und Wertschätzung signalisieren, z.B. durch entsprechendes non- und paraverbales Verhalten oder durch Minimaläußerungen,
- Fragen, die das Verständnis des Gesagten sicherstellen, z.B. durch die Technik des aktiven Zuhörens, indem Äußerungen des Lerners paraphrasiert werden (*Sie sind der Ansicht, dass Sie mit Ihrem Akzent nicht ernst genommen werden?*), nachgefragt wird (*Was meinen Sie genau mit ‚korrektes Hören üben‘?*) oder Zusammenfassungen des Gesagten angeboten werden (*Ich würde gern zusammenfassen, was ich verstanden habe: ... Stimmt das noch für Sie?*),
- Fragen, die dem Informationserwerb bzw. der Klärung von Sachverhalten dienen, z.B. offene Fragen (*Was hat dazu geführt, dass ...?*, *Wann haben Sie diese Situation das letzte Mal erlebt?*) oder Impulse (*Beschreiben Sie bitte einmal, wie sich diese Situation für Sie dargestellt hat.*),
- Fragen, die dazu dienen, den Lerner zum Perspektivwechsel, zur Wahrnehmung von Unterschieden usw. anzuregen, z.B. hypothetische Fragen (*Mal angenommen, Sie wären Kursleiter und ich Ihr Student: Was würden Sie mir raten?*), zirkuläre Fragen (*Wie würden Sie die Situation aus der Perspektive eines Unbeteiligten schildern?*), skalierende Fragen (*Auf einer Skala von 1 bis 10, wenn 1 der Start Ihres Lernprojektes war und 10 Ihr Ziel ist – wo stehen Sie gerade jetzt?*),
- Fragen, die Glaubenssätze aufbrechen, Sichtweisen hinterfragen bzw. Ausnahmen thematisieren, z.B. die Technik des Akzentuierens (*Sie machen immer Fehler und haben nie Glück bei Tests?*) oder Ausnahmefragen (*Wen müsste ich fragen, der das anders wahrgenommen hat?*),
- Fragen, die die Zielorientierung bezwecken (*Woran erkennen Sie, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?*),
- Fragen, die Lösungen in den Blick nehmen (*Was muss passieren, damit...?*),
- Fragen, die Ressourcen thematisieren (*Wie könnten Sie sich in Zukunft so verhalten, dass Ihr Ziel in nächste Nähe rückt?*);
- kann durch den Beratungs-/Coaching-Prozess im Sinne seiner Prozessverantwortung führen (Phasen);
- kann die eigene Beratungs- und Coachingpraxis anhand von Dokumentationen (z.B. durch Videografie, Audioaufnahmen, Memos, Transkripte, Beraternotizen) reflektieren;
- kann sich zum Zwecke der Professionalisierung kollegial mit anderen Beratern und Coaches austauschen;
- kann Feedback der Lernenden bzw. Evaluationsergebnisse dafür nutzen, seine eigenen Kompetenzen zu überprüfen und ggf. weiterzuentwickeln.

Kompetenzbereich: Sozio-linguistische Kompetenz

Beratende/Coachs erkennen den jeweiligen Kommunikationskontext und deren Teilnehmer und wählen für ihr sprachliches Handeln das adäquate sprachliche Register. Es kommt darauf an auszuloten, inwiefern die sprachliche Anpassung des Coachs/Beraters an den jeweiligen sprechsprachlichen Stil, Fachjargon oder vielleicht sogar den Idiolekt des Lerners dienlich ist.

Der Berater/Coach

- kann verschiedene sprachliche Register funktional und lernerorientiert einsetzen;
- kann sich nonverbal und paraverbal funktional verhalten.

Kompetenzbereich: Handlungskompetenz

Dieser Kompetenzbereich kann als die Koordinierung aller bereits vorgestellten Kompetenzen verstanden werden. Demnach kann der Berater/der Coach

- alle relevanten Kompetenzen angemessen realisieren bzw. koordinieren;
- Unterschiede zwischen den verschiedenen Handlungsformen (Coaching/nicht-direktive Beratung, direktive Beratung, Training, Tutoring usw.) thematisch und situativ erkennen;
- im Prozess sein Vorgehen reflektieren und ad hoc anpassen.

3.2 Kompetenzbereiche: Beschreibung anhand von Indikatoren bezogen auf ein konkretes Fallbeispiel

Im Folgenden versuchen wir, die einzelnen Kompetenzbereiche auf ein konkretes Fallbeispiel anzuwenden, mit dem Ziel, eine Handlung zu beschreiben, an der die Deskriptoren gewissermaßen *sichtbar* werden. Da nicht alle Kompetenzen operationalisiert werden können, sind die Indikatoren als eine Orientierung zu verstehen. Zudem sind die Beschreibungen nicht vollständig und sollen als ein Vorschlag verstanden werden, der auch eine Grundlage für die Formulierung von Standards in der Aus- und Fortbildung darstellen kann (siehe auch Abschnitt 4 dieses Beitrags). Die Beschreibungen können erweitert und an spezifische Lehr- und Lernkontexte angepasst werden.

In unserem Fallbeispiel geht es um das Anliegen von Inés, einer Studentin der Sozialwissenschaften an einer Universität in Spanien. Um sich um ein DAAD-Stipendium für eine Sommerschule in Deutschland bewerben zu können, muss sie mindestens ein B1-Niveau nachweisen. Daher legt sie, wie in solchen Fällen oft üblich, den onDaF (seit 2017 onSET-Deutsch) ab. Mit ihrem Testergebnis ist sie

jedoch nicht zufrieden und wendet sich mit einer E-Mail an eine Sprachlernberaterin⁵:

„Ich bin total schockiert von dem Ergebnis. Jetzt habe ich angeblich nur ein A2-Niveau. Dabei spreche ich doch fließend Deutsch, weil ich in Stuttgart aufgewachsen bin. Bin dort zur Schule gegangen und in der zweiten Klasse mit meiner Familie nach Spanien zurückgekehrt. Ich möchte aber unbedingt nach Deutschland und deshalb den onDaF gerne wiederholen. Wie soll ich mich denn besser vorbereiten? Können Sie mir ein paar Tipps geben?“

Wie diesem Anliegen in der Beratung/im Coaching professionell begegnet werden kann, soll durch die folgenden Indikatoren verdeutlicht werden.

Persönliche Kompetenz

Da es sich bei dieser Kompetenz größtenteils um mentale Vorgänge handelt, ist diese nur bedingt beobachtbar. Mögliche Indikatoren dafür, dass die Beraterin z.B. das Problem der Studentin ernst nimmt, könnten sich aber darin zeigen, dass sie

- das Anliegen nicht banalisiert, z.B. durch eine Äußerung wie: *Das ist ja kein großes Problem, den onDaF kann man doch ablegen, sooft man möchte – und kostenlos ist er auch noch;*
- nicht tröstet;
- den Test bzw. das Testformat nicht kritisiert.

Feldkompetenz

Auch diese Kenntnisse sind in den konkreten Handlungen des Beraters/Coachs nur bedingt beobachtbar. Operationalisiert werden kann dieser Kompetenzbereich durch den Nachweis einer fachlichen Ausbildung im Bereich Sprachen lehren und lernen, z.B. im Rahmen eines Studiums oder einer Weiterbildung. Jeder Coach/Berater – und das schließt auch Personen ein, die ihre Kenntnisse vorrangig durch ein Selbststudium erworben haben – sollten in der Lage sein, auf Nachfrage Informationen zu Konzepten, Theorien usw. zu geben. Im Falle von Inés wären insbesondere Kenntnisse zu Testformaten (hier vor allem C-Tests), Bedingungen der vorrangig ungesteuerten Zweitsprachenaneignung bei Kindern, Identität und Mehrsprachigkeit, subjektiven Theorien von Lernenden usw. vonnöten. Analog zum Wissen im Bereich Sprachen lehren und lernen hat sich der Berater/Coach auch Wissen zu Konzepten aus der Beratungspsychologie durch ein Studium, im Selbststudium oder einer Weiterbildung angeeignet und kann ggf. Informationen darüber geben.

⁵ Die im Original auf Spanisch verfasste E-Mail wurde für diesen Beitrag aus dem Gedächtnis ins Deutsche übersetzt.

Fachlich-methodische Kompetenz

Die fachlich-methodischen Kompetenzen stützen sich auf die Feldkompetenzen. So ist die Fähigkeit, adäquate Hypothesen auf der Grundlage seines Fachwissens bilden zu können, zentral für den erfolgreichen Verlauf einer Beratung/eines Coachings. Im Falle von Inés könnte die Beraterin die folgenden Hypothesen aufstellen:

- Möglicherweise hat das Anliegen der Studentin etwas mit vorrangig ungesteuerter Aneignung einer Zweitsprache zu tun.
- Möglicherweise hat das Anliegen der Studentin etwas mit konzeptionell mündlicher Sprache vs. konzeptionell schriftlicher Sprache zu tun.
- Möglicherweise hat das Anliegen der Studentin etwas mit dem Testformat „onDaF“ (C-Test) zu tun.
- Möglicherweise hat das Anliegen der Studentin etwas mit subjektiven Theorien zu tun.
- Möglicherweise hat das Anliegen der Studentin etwas mit Legasthenie zu tun.

Um die Hypothese zu überprüfen, wird die Studentin in dem von uns vertretenen Coaching-/Beratungskonzept nicht direkt mit dieser konfrontiert, sondern dazu angeregt, über den Zusammenhang mit ihrer Lernthematik und der Hypothese nachzudenken. Die Beraterin kann also kommunikative Gesprächstechniken und/oder systemische Fragetechniken funktional einsetzen. In unserem Fallbeispiel könnte die Beraterin folgende Gesprächs- und Fragetechniken anwenden:

- aktives Zuhören, Nachfragen: *Jetzt haben Sie angeblich nur ein A2-Niveau. Was meinen Sie mit angeblich?*
- akzentuieren, Sichtweisen hinterfragen: *Wie schätzen Sie Ihre Deutschkenntnisse ein?*
- offene Fragen, zur Klärung von Sachverhalten: *Wie erklären Sie sich dieses Ergebnis?*
- Impuls für Information: *Beschreiben Sie doch mal bitte, wie Sie sich auf den Test vorbereitet haben.*
- hypothetische Frage, Lösungsorientierung: *Mal angenommen, Sie hätten einen anderen Test gemacht – wie hätten Sie Ihrer Meinung nach abgeschnitten?*
- zirkuläre Frage, Perspektivwechsel: *Mal angenommen, ich würde Ihre ältere Schwester fragen, wie sie Ihre Deutschkenntnisse einschätzt – was würde sie sagen?*
- skalierende Frage, Lösungsorientierung: *Von einer Skala von 1 bis 10 (1 sehr wenig, 10 sehr viel) – wie sehr würden Sie von diesem Lernpartner profitieren?*

Neben dem adäquaten Einsatz von kommunikativen Techniken ist ein Coach/ein Berater auch in der Lage, durch den Beratungs-/Coaching-Prozess im Sinne seiner Prozessverantwortung zu führen. Dazu erklärt der Berater/Coach jede Phase im

Coaching-Prozess hinsichtlich ihrer Funktion und der Vorgehensweise. Dabei können folgende Formulierungen verwendet werden: *Sie haben jetzt ein Lernziel formuliert und sich überlegt, woran Sie erkennen können, ob Sie Ihr Ziel erreicht haben. Damit ist die Phase der Zielformulierung abgeschlossen. In der nächsten Phase geht es darum, darüber nachzudenken, wer oder was Ihnen dabei helfen kann, dieses Ziel zu erreichen.*

Sozio-linguistische Kompetenz

Sichtbar kann in unserem Fallbeispiel diese Kompetenz dadurch werden, dass die Beraterin ein zu Inés passendes Register wählt, indem sie z.B. fremdsprachenphilologische Fachbegriffe vermeidet und z.B. *Sprechen* statt *mündliche Teilkompetenz* oder *als Kind unbewusst gelernt* statt *ungesteuerte Sprachaneignung* sagt. Für den Bereich des paraverbalen Verhaltens könnte beobachtet werden, dass die Beraterin ihr Sprechtempo und ihre Lautstärke an die Lernerin anpasst. Sie könnte sich zudem gestisch und mimisch wertekonform und im Sinne der Grundprinzipien der SLB/SLC gegenüber der Lernerin verhalten: So könnte sie z.B. durch eine zugewandte Körperhaltung Interesse und Wertschätzung der Belange der Lernerin signalisieren.

Handlungskompetenz

Der Berater/der Coach kann alle relevanten Kompetenzen, Fertigkeiten und Fähigkeiten angemessen realisieren bzw. koordinieren, was dadurch beobachtet werden kann, dass er die hier genannten Handlungen zeigt. Im Falle von Inés zeigt sich dies u.a. darin, dass die Beraterin möglicherweise die Notwendigkeit einer *Expertenberatung* erkennt und diese im weiteren Verlauf der Beratung thematisiert; im systemisch-konstruktivistischen Coaching könnte sie dies in der Phase der Ressourcenidentifikation als Hypothese integrieren.

Diese Kompetenz weiterführend kann die Beraterin in Bezug auf das Anliegen der Lernerin im Prozess alternative Unterstützungsmaßnahmen als zweckdienlicher erkennen und ad hoc anpassen. Das könnte sich z.B. darin zeigen, dass die Beraterin von einem Coaching/einer Prozessberatung zu einer Expertenberatung wechselt. Dieser Wechsel wird aber mit der Lernerin abgestimmt und durch eine Formulierung wie *Ich habe den Eindruck, dass Sie Informationen zu Prüfungsformaten benötigen. Sind Sie damit einverstanden, wenn ich Sie jetzt darüber informiere?* eingeleitet werden.

4 Einsatzmöglichkeiten des Kompetenzprofils und Ausblick

Die in diesem Beitrag beschriebenen Kompetenzen sind als ein Vorschlag zu verstehen, Standards (ggf. auch Minimalstandards) für Sprachlernberatende und Sprachlern-Coachs zu formulieren, die im Sinne des in Abschnitt 2 skizzierten Coachings bzw. der vorwiegend nicht-direktiven Beratung praktizieren (wollen). Damit steht mit dem hier vorliegenden Kompetenzprofil ein Instrument der Quali-

tätssicherung und der Professionalisierung zur Verfügung, das in unterschiedlichen Kontexten zum Einsatz kommen kann:

- in der Aus- und Weiterbildung von Beratenden/Coachs bildet es eine Grundlage für die Entwicklung eines Curriculums, in dem die Deskriptoren ein zentraler Bestandteil sind;
- in den unterschiedlichen Beratungs- und Coachingkontexten selbst kann das Kompetenzprofil in Supervisionen, Interventionen und bei kollegialen Hospitationen als Instrument für die Beobachtung und Auswertung von Coachings und Beratungen zum Einsatz kommen;
- einzelne Beratende und Coachs können die Deskriptoren als Ausgangspunkt für die Reflexion und Evaluation ihrer Praxis verwenden;
- in Stellenbesetzungsverfahren können die Kompetenzbeschreibungen dazu dienen, Kandidaten bzgl. ihrer Coaching-/Beratungskompetenz kriteriengeleitet einzuschätzen.

Zudem müssen die Kompetenzen selbstverständlich an spezifische Lehr- und Lernkontexte angepasst werden. So müssen beispielsweise im Unterschied zu Coachs und Beratenden, die die Lernenden im studienvorbereitenden bzw. -begleitenden DaF-Unterricht unterstützen, Coachs und Beratende in folgenden Bereichen möglicherweise Kompetenzen aus weiteren Fachdisziplinen adaptieren:

- schulischer DaF-/DaZ-Unterricht (z.B. Kenntnisse aus der Entwicklungspsychologie und zum sprachsensiblen Fachunterricht);
- Kurse für Zweitschriftlernende (z.B. Kenntnisse zu Erstalphabetisierung und Zweitschrifterwerb) (siehe dazu u.a. Feldmeier; Markov 2017);
- Kurse für Geflüchtete (z.B. Traumawissen und -sensibilität) (siehe dazu Plutzar 2016);
- Unterricht für Personen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und speziellen Lernbedarfen (z.B. Kenntnisse aus der Sonderpädagogik bzw. Sozialpädagogik).

In der Logik des Kompetenzmodells betrifft die Anpassung nicht nur die Feldkompetenz, sondern in der Folge ebenso alle weiteren Kompetenzbereiche. Austauschstudierende mit Deutschkenntnissen auf einem A2-Niveau sind beispielsweise in der Regel sprachlich nur bedingt in der Lage, ein Beratungs- und Coachinggespräch so zu führen, dass sie davon profitieren. Hier könnten Visualisierungstechniken oder eine Zusammenarbeit mit Sprachmittlern im Bereich der fachlich-methodischen Kompetenz sinnvoll sein, sowie der verstärkte Einsatz von Fragetechniken, die das Verständnis absichern. Für die sozio-linguistische Kompetenz könnte dies bedeuten, dass der Berater/Coach die Komplexität der Sprache in der Beratung/im Coaching reduziert. Mit Blick auf die Handlungskompetenz wäre unter Umständen angebracht, bestimmte Aufgaben oder Schritte auf die Bearbeitung außerhalb des Coachings zu verlagern.

Die hier beschriebene Anpassung des Kompetenzprofils an spezifische Lehr- und Lernkontexte ist aus unserer Sicht also ein notwendiger Schritt für die erfolgreiche Anwendung der Deskriptoren und der Indikatoren in den jeweiligen (weiter oben beschriebenen) Handlungsfeldern. Dass nach inzwischen über 30 Jahren Sprachlernberatung die Entwicklung von Standards, die für die Qualitätssicherung unabdingbar sind, noch immer aussteht, zeigt die Vordringlichkeit dieses Themas. Solide Berater- und Coachkompetenzen werden in einem modernen Fremdsprachenunterricht außerdem auch für Lehrende gefordert (vgl. Kleppin; Spänkuch 2014b); unser Beitrag versteht sich vor diesem Hintergrund auch als ein Plädoyer für die systematische Integration von Berater- und Coachingkompetenzen in die Fremdsprachenlehrausbildung.

Literatur

- Bamberger, Günter G. (2001): *Lösungsorientierte Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.) (2017): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung – praktische Erfahrungen*. Gießener Fremdsprachendidaktik: online, Heft 9. (http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf [28.11.2018])
- Brammerts, Helmut; Calvert, Michael; Kleppin, Karin (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag, 209-226.
- Carson, Luke; Mynard, Jo (2012): Introduction. In: Mynard, Jo; Carson, Luke (Hrsg.): *Advising in Language Learning. Dialogue, tools and context*. Harlow: Pearson, 3-25.
- Claußen, Tina; Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014): Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Anette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 83-111.

- Claußen, Tina; Peuschel, Kristina (2006): Zur Wirksamkeit von individuellen Lernberatungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/376/364> [28.11.2018])
- Feldmeier, Alexis; Markov, Stefan (2017): Lernerautonomie durch Sprachlerncoaching im Bereich DaZ. In: Böcker; Saunders; Koch; Langner (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen*. Gießener Fremdsprachendidaktik: online, Heft 9, 49-67. (http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf [28.11.2018])
- Glaserfeld, Ernst von (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffes Objektivität. In: Foerster, Heinz von; Glaserfeld, Ernst von; Heijl, Peter M.; Schmidt, Siegfried J.; Watzlawick, Paul (Hrsg.): *Einführung in den Konstruktivismus*. München: Piper, 9-39.
- Hardeland, Hanna (2016): *Lerncoaching und Lernberatung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kleppin, Karin (2010): Lernberatung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1162-1166.
- Kleppin, Karin; Mehlhorn, Grit (2005): „Ich muss eigentlich nur noch mal die ganze Grammatik wiederholen“ – Zu Funktionen und Formen individueller Sprachlernberatung für ausländische Studierende. In: Wolff, Armin; Riemer, Claudia; Neubauer, Fritz (Hrsg.): *Sprache lehren – Sprache lernen*. Göttingen: Universitätsverlag, 80-98.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014a): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Anette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 33-50.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014b): Fremdsprachenlerner beraten/coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (FLuL) 4/1, 94-108.
- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe*. (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung-Bericht_der_AG.pdf [28.11.2018])

- König, Eckhard; Volmer, Gerda (2012): *Handbuch Systemisches Coaching*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lazovic, Milica (2018): „Aber habe ich jetzt RICHTIG verstanden, sie können also: !FÜNF! sprachen?“ Mehrsprachigkeit im Kontext von Ad-hoc-Sprach(lern)beratungsgesprächen angehender DaF-/DaZ-Lehrenden mit Erasmus-Studierenden. In: Kreß, Beatrix; da Silva, Vasco; Grigorieva, Ioulia (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Bildungsbiografie*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 145-175.
- Luhmann, Niklas (1990): *Konstruktivistische Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- McLeod, John (2004): *Counselling – eine Einführung in Beratung*. Tübingen: dgvt.
- Mehlhorn, Grit (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Patrzek, Andreas (2015): *Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Plutzar, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)* 89, 109-133.
- Radatz, Sonja (2008): *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen*. Wien: Verlag systemisches Management.
- Roth, Gerhard (1994): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen (2010): *Systemische Interventionen*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Schlippe, Arist von; Schweitzer, Jochen (2003): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schmenk, Barbara (2014): Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*, Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 13-31.
- Siebert, Horst (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen*. Augsburg: Ziel.

- Spänkuch, Enke (2012): Sprachlernberatung – alles andere als ein ‚Hype‘. In: Reich, Astrid; Spänkuch, Enke (Hrsg.): *Exzellente und initiativ. Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Sprachausbildung an Hochschulen. Dokumentation der 26. Arbeitstagung 2010*. Bochum: AKS-Verlag, 127-144.
- Spänkuch, Enke (2014): Systemisch-konstruktivistisches Sprachlern-Coaching. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*, 51-81.
- Spänkuch, Enke (2015): Coaching lernen – Coaching lehren. Die Ausbildung zum systemisch-konstruktivistischen Sprachlern-Coach an der Ruhr-Universität Bochum. In: Böcker, Jessica; Stauch, Annette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 360-381.
- Spänkuch, Enke (2017): Der berufsbegleitende Zertifikatskurs „Coaching für Fremdsprachenlernende“. Konzeption einer Ausbildung an der Ruhr-Universität Bochum. In: Böcker; Saunders; Koch; Langner (Hrsg.) (2017), 132-145.
- Toth, Bernadette; Marthin, Daniela (2014): Fragen und Wünsche: Sprachlernberaterinnen in der Ausbildung. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*, 273-281.
- Watzlawick, Paul (1998): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn – Täuschen – Verstehen*. München: Piper.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17-31.

Wie können Beratungselemente in den Unterricht integriert werden? Eine qualitative Analyse studienvorbereitenden Deutschunterrichts

Lea Ostsieker (Gelsenkirchen)

1 Einleitung

Selbständiges Lernen wird im Kontext aktueller Entwicklungen von (institutionellen) Lehr- und Lernformaten vermehrt gefordert. Mithilfe von Sprachlernberatung¹ sollen Lernende dabei begleitet und unterstützt werden. Ziel ist, dass sie ihre eigenen oder vorgegebenen Ziele erkennen bzw. bestimmen sowie ihren weiteren Lernweg unter Berücksichtigung von Lernbedingungen steuern können. Die Beratung soll dabei u.a. die Aufgabe übernehmen, zur Reflexion beim Lerner² anzuregen, damit dieser die Potenziale, über die er natürlicherweise verfügt, nutzen kann.

Mit der Differenzierung von SLB hinsichtlich einzelner Fertigkeiten, unterschiedlicher Beratungsformen und Settings wird auch die Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht diskutiert. Theoretische Konzeptionen stellen zum einen heraus, dass diese Form der Beratung personell und finanziell leichter umzusetzen sei als individuelle SLB. Zum anderen werden Vorteile herausgestellt, die sich durch die Integration ergeben. So könne beispielsweise ein Rollenkonflikt, der durch die parallele Ausübung der Lehrer- und Beraterrolle entstehen kann, reduziert werden, während Lerner durch die Gewöhnung an das Reflektieren im Unterricht auch mehr Vorteile aus der individuellen Beratung ziehen

¹ Im Folgenden SLB.

² Aus Gründen der vereinfachten Lesbarkeit wird in dem vorliegenden Artikel die kürzere, männliche Sprachform bei personenbezogenen Substantiven und Pronomen verwendet. Dies soll im Sinne der sprachlichen Vereinfachung als geschlechtsneutral zu verstehen sein.

können (Hoffmann 2006: 2). Darüber hinaus bieten didaktische Anregungen einen Einblick in die mögliche Umsetzung im Unterricht. Dass dieses Thema in Form von wissenschaftlichen Beiträgen diskutiert wird, bestätigt seine Bedeutung und Aktualität, wenngleich es bisher an empirischen Untersuchungen dazu mangelt.

Der vorliegende Artikel basiert auf einer empirischen Studie, die im Rahmen einer Qualifikationsarbeit an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde.³ Ziel der Untersuchung war, herauszustellen, wie Beratungselemente in den Unterricht integriert werden können. Zu diesem Zweck wurden Audio-Aufnahmen im studienvorbereitenden DaF-Unterricht an der Universität Bielefeld erhoben. Diese wurden mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert, ausgewertet und die Ergebnisse hinsichtlich der Forschungsfrage der Studie diskutiert.

Im Rahmen dieses Beitrags wird zunächst der theoretische Kontext der Studie dargelegt. Dabei wird auf das zugrunde liegende Verständnis von SLB eingegangen. Anschließend wird die Integration von Beratungselementen in den Unterricht beleuchtet. Dabei wird einerseits die Motivation für eine didaktische Implementierung erläutert, andererseits werden mögliche Beratungselemente diskutiert. Da Reflexionen einen großen Anteil dieser Beratungselemente ausmachen, wird auf den Reflexionsbegriff sowie -modelle eingegangen, bevor das Untersuchungsdesign der Studie expliziert wird. Im Fokus dieses Beitrags stehen anschließend die Darstellung und Diskussion ausgewählter Untersuchungsergebnisse, bevor Forschungsdesiderate aufgezeigt werden.

2 Sprachlernberatung

Ein primäres Ziel, das mit SLB verfolgt wird, ist laut Brammerts; Calvert; Kleppin (2001: 54), „dass Lerner selbstverantwortlich und selbstbestimmt lernen können“. Mögliche Funktionen können sein, dass die Beratung „den Lerner [ermutigt], die eigene Fähigkeit zum selbständigen Lernen einzusetzen und ihn dabei [unterstützt], diese Fähigkeit auszubauen und zu eigener Handlungssicherheit beim Lernen zu finden“ (ebd.: 54). Der Berater solle den Lerner im Prozess der Entwicklung der Fähigkeiten unterstützen,

„über die eigenen Lernprozesse mit dem Ziel zu reflektieren, sie selbst steuern zu lernen, über die eigenen Lernziele selbst zu entscheiden und diese Entscheidungen kontinuierlich [...] zu überprüfen, für sich sinnvolle Lernmöglichkeiten [...] zu finden und optimal auszunutzen und die eigenen Lernfortschritte einzuschätzen.“ (ebd.: 54)

Im Hochschulkontext nennt Kleppin (2008) die Passung von Faktoren, die den individuellen Lernprozess beeinflussen, mit den eigenen Lernzielen, das „Erkennen

³ Dieser Beitrag basiert auf meiner unveröffentlichten Masterarbeit, die ich im Jahr 2017 im Studiengang Deutsch als Fremdsprache und Germanistik an der Universität Bielefeld geschrieben habe.

von Lernschwierigkeiten und Lösungsmöglichkeiten“, „Finden geeigneter Lernstrategien“, „geeigneter Lernmaterialien und -situationen“ (Kleppin 2008: 67) sowie den Aufbau von Motivation als Ziele von SLB.

Während Form und Ziele variieren können (Claußen 2016: 383f.), stellen Kleppin und Spänkuch eine gemeinsame Funktion aller Formen der SLB heraus: „Lerner dabei zu unterstützen, Sprachlernkompetenz (weiter) zu entwickeln, einen höheren Grad der Selbststeuerung ihres Lernens herauszubilden und somit eine größere Nachhaltigkeit anzusteuern“ (2014a: 98).

Die Ziele, die verfolgt werden, sind dabei ausschlaggebend für die Wahl der Beratungsform. Wie Kleppin und Spänkuch (2014b) aufzeigen, bestimmt die Beratungsform wiederum das Vorgehen in der Beratung sowie die notwendigen Kompetenzen, über die der Berater für die Ausführung seiner Tätigkeit verfügen muss. Da sie sich gegenseitig bedingen, müssen Ziel, Form und Vorgehen der Unterstützung im Zusammenhang betrachtet werden, um ein beratendes Unterstützungsangebot im Sinne der SLB zu formen.

Hinsichtlich des Vorgehens in der SLB wird Carl Rogers' Ansatz der nicht-direktiven Beratung als Grundlage einzelner theoretischer Konzeptionen genutzt (Brammerts et al. 2001: 56). Direktive Beratung sei dadurch gekennzeichnet, dass der Berater Informationen und Erklärungen liefere, auf Probleme hinweise und Handlungen vorschlage (Rogers 1972: 117). Währenddessen liegt die Handlungsbestimmung in der nicht-direktiven Beratung eher auf der Seite des Klienten⁴. Der Berater solle den Klienten dazu ermutigen, über Gefühle und Wahrnehmungen zu sprechen. Dies geschehe auch dadurch, dass er „den Inhalt dessen, was der Klient gesagt hat, wiederholt oder erklärt“ (ebd.: 117).

Kleppin und Mehlhorn (2005) nennen in Anlehnung an Rogers (1985) Merkmale des Beraters, die je einem Beratungsansatz zuzuordnen sind. Die direktive Beratung umfasse demnach das Fragenstellen, die Bestimmung des Gesprächsthemas, Empfehlungen oder auch Korrekturen (Kleppin; Mehlhorn 2005: 73). Unterdessen höre der nicht-direktive Berater zu, erteile keine Ratschläge, überlasse die Gesprächsentwicklung dem Lerner, gehe auf affektive Bedingungen des Lernens ein und bringe die Diskussion auf bisher vernachlässigte Themen (ebd.).

Wenngleich SLB ursprünglich auf Grundlage der nicht-direktiven Beratung konzipiert wurde, finden sich Angebote, die auch ein direktives Vorgehen beinhalten. Dieses wird oft kritisiert, was mit der Konnotation der Begriffe *direktiv* und *nicht-direktiv* zusammenhängen könnte: Nach Claußen und Deutschmann werde

„ein nicht-direktives Vorgehen mit ‚Kommunikation auf Augenhöhe‘, ‚hierarchiefreier Kommunikation‘ etc., aber ein direktives Vorgehen vermutlich mit Adjektiven wie ‚autoritär‘, ‚bevormundend‘ etc. in Verbindung gebracht und damit eher negativ beurteilt.“ (Claußen; Deutschmann 2014: 94, Hervorhebung im Original)

⁴ Der Begriff *Klient* wird in Rogers' Ausführungen für den Ratsuchenden verwendet.

Der Gebrauch direkter Beratungstechniken schließe ihrer Ansicht nach jedoch nicht-direktives Vorgehen nicht aus. Als Beispiel nennen sie, dass direktives Vorgehen zielführender sein könne, wenn ein Lerner die Beratung in Anspruch nimmt, um seine Unsicherheiten abzubauen oder Kenntnisse von Lernstrategien oder Lösungswegen zu erweitern. In diesem Fall sei die Forderung nach „ausschließlich nicht-direktive[m] Verhalten“ (Claußen; Deutschmann 2014: 94) infrage gestellt.

3 Beratungselemente

Während die Integration von Beratungselementen in manchen Kontexten eine fehlende individuelle SLB ersetzen soll (Claußen 2015: 88), gibt es weitere Funktionen, die diese Art der Sprachlernunterstützung erfüllen kann. Sowohl Lerner als auch Lehrer können sich an Situationen mit beratendem Charakter gewöhnen:

„Beratungselemente im Fremdsprachenunterricht stellen einen wichtigen Schritt bei der Etablierung von Lernberatung dar und sollen gleichzeitig Lernenden dabei helfen, mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen.“ (Hoffmann 2006: 1)

Vorteile der Integration von Beratungselementen in den Unterricht nennt Helmling (2006) im Kontext der Peergruppenarbeit⁵. Sie führt an, dass das Lernverhalten durch Reflexionen sowie den Austausch zwischen den Lernern über Erfolge und Schwierigkeiten effektiver gestaltet werden kann (ebd.). Wird Peergruppenarbeit in den Unterricht integriert, ergibt sich ein Vorteil: Im Vergleich zur individuellen SLB können im Unterricht neben der Kommunikation zwischen Berater und Ratsuchendem der Austausch mit Peers oder auch die Nutzung des Plenums bereichernd sein. Hinzu kommt, dass durch die Übernahme der Beraterfunktion durch den Lerner dessen Selbstbewusstsein gestärkt werde (ebd.: 8). Dadurch verändere sich auch die Beziehung zwischen dem Lerner und dem beratenden Experten in der zusätzlichen individuellen Beratung. Durch die eigene Tätigkeit als Berater lege der Lerner die eher passive Haltung in der individuellen Beratung ab und könne die Position des Beraters besser nachvollziehen sowie die Situation besser für sich nutzen (ebd.).

Wie Kleppin und Mehlhorn herausstellen, wird oftmals auf Lehrer zurückgegriffen, um eine individuelle SLB zu implementieren (2008: 49). Während die Zuweisung des Lehrers als individueller Berater sowohl beim ratsuchenden Lerner als auch beim ratgebenden Lehrer zu Rollenkonflikten führen kann, ermöglicht die Integration von Beratungselementen in den Unterricht einen Einstieg in Beratungskontexte. Kleppin und Spänkuch sehen darin „einen echten Anknüpfungs-

⁵ Helmling definiert *Peergruppenarbeit* wie folgt: „In der Peergruppenarbeit ‚beraten‘ Lernende unter der Leitung eines geschulten Moderators andere Lernende und werden somit als ‚Experten‘ [...] ernst genommen.“ (Helmling 2006: 1, Hervorhebung im Original).

punkt, das Nachdenken über das eigene Lernen erst einmal anzustoßen“ (Kleppin; Spänkuch 2012: 48).

Um Beratungselemente in den Unterricht zu integrieren, müssen laut Kleppin (2001) einige Verhaltensweisen des Lehrers verändert werden. Für die konkrete Verhaltensänderung macht sie Vorschläge, welche sich auf die Bereiche *Transparenz* und den *Einbezug verschiedener Reflexionsanstöße* beziehen.

Transparent zu machen sind demnach institutionelle Vorbedingungen, fremdsprachenvermittlungsmethodische Entscheidungen und konkrete Lehrverhaltensentscheidungen. Dabei geht es zum Beispiel um die Fragen, welche Lernziele durch die Institution vorgeschrieben werden, wie eigene Lernziele im Rahmen der bereits vorgegebenen realisiert werden können oder weshalb im Unterricht einsprachig vorgegangen wird (ebd.: 56). Darüber hinaus sollen das Vorwissen der Lerner, eingesetzte Lernstrategien, mögliche Lernwege und eine Phase der Selbstevaluation in den Unterricht einbezogen werden. Kleppin schlägt vor, durch die Anregung von Reflexionen die Handlungssicherheit der Lernenden zu stärken: „Mögliche Fragen für Lerner wären z.B.: [...] Wie kannst du dir etwas besonders gut merken?“ (ebd.: 57). Dabei können explizit Bezüge zur Muttersprache oder zu weiteren Fremdsprachen hergestellt werden. Es solle über Lösungswege nachgedacht werden und der Lehrer solle Hilfestellung bei der Selbstevaluation der Lerner anbieten (ebd.: 56f.). Dies könne laut Kleppin und Mehlhorn (2008) den Lerner bei der Entwicklung diverser Kompetenzen unterstützen. Dazu zähle, interne und externe Bedingungen und Voraussetzungen des Lernens sowie Möglichkeiten seiner Weiterentwicklung zu reflektieren, sich eigene realistische Lernziele zu setzen sowie Lernschwierigkeiten, Lösungsmöglichkeiten und Lernfortschritte zu erkennen (ebd.: 49). Konkret wird also ein Lehrverhalten gefordert, das von Transparenz gekennzeichnet ist und gleichzeitig zu Reflexionen anregt.

In Anlehnung an die Literatur können folgende Beratungselemente festgehalten werden:

Transparenz in Bezug auf:

- institutionelle Vorbedingungen;
- fremdsprachenvermittlungsmethodische Entscheidungen;
- konkrete Lehrverhaltensentscheidungen.

Anstoß von *Reflexionen* über:

- Vorwissen;
- interne und externe Bedingungen und Voraussetzungen;
- Möglichkeiten der Weiterentwicklung;
- verwendete Lernstrategien;
- Lernschwierigkeiten;
- Lösungsmöglichkeiten;
- Lernstand;
- Lernfortschritte.

Gleichzeitig bleibt es sowohl in Bezug auf Individualberatung als auch auf Beratungselemente im Unterricht „eine individuelle Entscheidung, welchen konkreten Nutzen jeder für sich selbst daraus zieht“ (Helmling 2006: 8). Im Unterricht seien Anregungen und Empfehlungen des beratenden Lehrers „sehr viel unverbindlicher als im Einzelgespräch und damit zugleich [...] in ihrer unmittelbaren Wirkung weniger bedrohlich“ (Schmelter 2006: 15), was ein Vorteil sein kann. Gleichwohl warnen Klein und Reutter (2011: 21) vor der unreflektierten Nutzung von Beratungselementen, die lediglich den Gebrauch eines neuen Etiketts für ansonsten unverändertes Handeln darstelle. Darüber hinaus reiche die Beschränkung auf das Erteilen von Ratschlägen im Rahmen einer Beratungssituation nicht aus, um den Lerner zum Nachdenken über das eigene Lernen anzuregen (Claußen 2015: 97). Im Gegensatz dazu sollten „Lehrer als Berater [...] also ihre Aufgaben zur Peer-Beratung oder bei der Integration von Beratungselementen in den Unterricht so formulieren, dass sie ohne Reflexion über das eigene Lernen nicht zu bearbeiten sind“ (ebd.: 97), um einen Mehrwert der Beratung im Unterricht zu erzielen. Wie dies im Unterricht umgesetzt werden kann, illustriert Claußen (ebd.: 93) anhand eines Beispiels aus einem universitären Schreibkurs. So könne die schriftliche Bearbeitung von Leitfragen wie „Was fällt mir beim Lesen wissenschaftssprachlicher Texte leicht/schwer?“ (ebd.: 93) dazu genutzt werden, individuelle Lernziele und ihre Realisierungsmöglichkeiten im Kontext curricularer Vorgaben zu diskutieren.

4 Reflexionen

Transparentes Lehrerhandeln und der Anstoß von Reflexionen werden als mögliche Herangehensweisen betrachtet, um Beratungselemente in den Unterricht zu integrieren (Kleppin; Spänkuch 2012: 48). Dabei wird Reflexion als Vorgang, „eine Position oder Haltung einzunehmen, die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten“, beschrieben (Hilzensauer 2008: 2). Es sei eine Art des Denkens, welches die Verarbeitung unstrukturierter Wissens und Emotionen bezwecke:

„Reflection is a form of mental processing – like a form of thinking – that we use to fulfil a purpose or to achieve some anticipated outcome. It is applied to relatively complicated or unstructured ideas for which there is not an obvious solution and is largely based on the further processing of knowledge and understanding and possibly emotions that we already possess.“ (Moon 2001: 2)

Auf Grundlage dieser Definition stellt Böcker (2015) heraus, dass Reflexionen zielorientiert, problemorientiert und erfahrungsorientiert seien. Weitere Merkmale von Reflexionen betreffen eine affektive Komponente und eine Verhaltensorientierung. Sie haben „das Potenzial, (Lern-)Verhalten zu verändern“ (ebd.: 216), da sie „das emotionale Erleben von Erfahrungen ansprechen“ (ebd.: 216) und einen evaluativen Charakter haben können.

Den Zusammenhang von Reflexionen und Lernen stellt Kolb (1984) in einem Lehr-/Lernmodell dar, welches das Erfahrungslernen abbildet. Der *learning cycle* umfasst vier Phasen, welche abbilden, dass Erfahrungen und Reflexionen darüber einen Lernprozess ermöglichen:

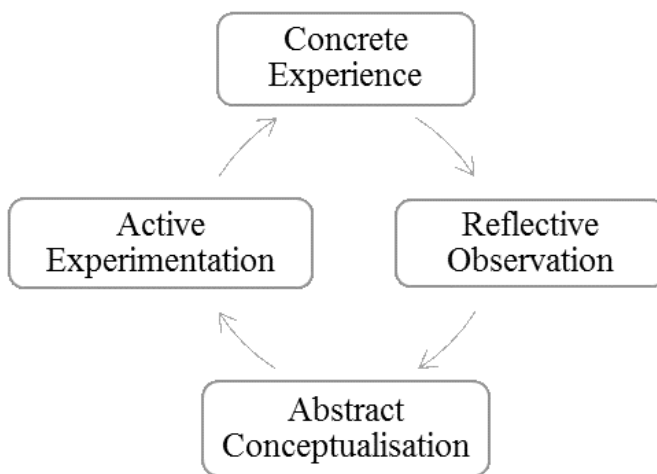


Abbildung 1: Kolbs *learning cycle* (in Anlehnung an Kolb 1984).

Im Anschluss an eine konkrete Erfahrung (*concrete experience*) reflektiert und beschreibt der Lerner diese (*reflective observation*), um Erkenntnisse daraus zu abstrahieren (*abstract conceptualisation*). Auf Grundlage einer Theoriebildung werden dann Ableitungen daraus „in praktischen Umsetzungen erprobt, indem sie wieder in konkretes Handeln und damit in [...] eine Phase der praktischen Erfahrung übertragen werden“ (*active experimentation*) (Hilzensauer 2008: 4). Das Modell zeigt, dass es sich bei dem Prozess um einen Kreislauf handelt und somit eine reflektierte Handlung zu einer neuen Erfahrung führen kann, die erneut reflektierend betrachtet wird. Für diesen Prozess seien Fähigkeiten nötig, welche u.U. zunächst entwickelt werden müssen. Nach Boud; Keogh; Walter (1985: 12f.) geht es dabei insbe-

sondere um die konkrete/abstrakte und die aktive/reflexive Dimension. Reflektieren kann demnach als Kompetenz betrachtet werden, die es in Lehr- und Lernkontexten aktiv zu entwickeln gilt.

Auch wenn Kolbs Modell (s. Abbildung 1) aufgrund der Visualisierung und Übersichtlichkeit besonders von Lehrern begrüßt wird, wird Kritik daran geübt, dass der „Zusammenhang von Lernen und dem Aufbau von Wissen“ (Hilzensauer 2008: 4) nicht ausführlich dargestellt werde. Dennoch wird deutlich, „dass eine Erfahrung allein noch keinen Lernprozess in Gang setzt. Nötig sind anschließend reflexive Beobachtungen, die als Voraussetzung für die späteren Phasen verstanden werden“ (Böcker 2015: 218). Lernerfahrungen sollten demnach bereits im Unterricht besprochen werden, um reflexive Beobachtungen anzuregen, welche spätere Phasen des Lernens (*abstract conceptualisation* und *active experimentation*) ermöglichen.

Um die Bedeutung von Reflexionen für den Fremdsprachenunterricht herauszustellen, unterscheidet Moon (2001) darüber hinaus einen tiefergehenden Ansatz des Lernens (*deep approach*) vom Lernen an der Oberfläche (*surface approach*). Dabei sei *deep approach* ein Lernansatz, „where the intention of the learner is to understand the meaning of the material. [...] The new ideas are ‚filed‘ carefully and integrated“ (ebd.: 5, Hervorhebung im Original). Währenddessen beschreibe ein *surface approach*, dass das Material losgelöst von seinem Kontext gelernt wird. In dem Fall werde der Lerninhalt lediglich für den Moment aufgenommen (ebd.). Moon sieht diese Formen als Endpunkte eines Kontinuums, auf dem verschiedene Arten von Lernaktivitäten zu lokalisieren seien: *noticing*, *making sense*, *making meaning*, *working with meaning* und *transformative learning* (ebd.: 6). Vom *noticing* zum *transformative learning* sei der Zugang zum Lernen zunehmend tiefergehend. Auf der Grundlage des Modells kommt sie zu drei Schlussfolgerungen: Reflexion spiele im Rahmen des *deep approach* des Lernens eine Rolle, jedoch nicht in den Formen des *surface approach* (Moon 2001: 6). Weiterhin unterstütze die Repräsentation des Gelernten in Form eines geschriebenen Aufsatzes o.ä. das Lernen. Dabei sei der Prozess selbst reflexiv (ebd.). Schließlich sei es auch möglich, bereits Gelerntes aufzuwerten, indem es durch Reflexionen bearbeitet und schließlich zu tiefergehend Gelerntem wird (ebd.).

Diese Konzepte betonen das Potenzial von Reflexionen für den Lernprozess. Gleichzeitig wird herausgestellt, dass Reflexionen zielgerichtet sind. Dies impliziere laut Böcker (2015: 215), „dass Lernende nicht einfach ‚zum Denken‘ aufgefordert werden können, wenn sie nicht die Notwendigkeit sehen, auf der Grundlage von Reflexion ein bestimmtes (Lern-)Ziel zu erreichen“. Findet Lernen ohne konkretes Ziel statt, bleibe das Lernen ohne Reflexionen an der Oberfläche. Werden jedoch konkrete Ziele verfolgt, können Reflexionen dazu verhelfen, dass das Lernen tiefergehend wird und schließlich eine positive Entwicklung des Lernprozesses erfolgt. Dabei sollte jedoch das Reflektieren selbst angeleitet werden. Eine fehlende Anleitung könne den effektiven Gebrauch von Instrumenten wie Portfolios und die Weiterentwicklung von Kompetenzen erschweren (Hilzensauer 2008: 16). Eine

erfolgreiche Anleitung hingegen könnte einer mangelnden Konzentrations- und Reflexionsfähigkeit der Lernenden entgegenwirken (Langner 2017: 9). Dabei kann Unterricht die Möglichkeit bieten, den Lerner in der Entwicklung dieser Fähigkeiten zu unterstützen, wie auch Kuligowska (2010) herausstellt. Sie diskutiert die Ergebnisse einer Untersuchung des Lerntagebuchgebrauchs von Germanistikstudenten. Ein Quasi-Experiment, in dem u.a. auf Lerntagebucheinträge zurückgegriffen wurde, zeigt, „dass es den Lernern zunächst schwerfiel, über ihren eigenen Lernweg zu reflektieren“ (ebd.: 144). Der Mehrheit der Lerner gelang es jedoch, mit dem Einsatz des Lerntagebuchs ein Bewusstsein über ihre Lernaktivitäten, Lernerwartungen sowie Lernziele zu entwickeln, was dazu führte, dass sie „ihren Lernprozess [besser] verstehen und planen“ konnten (ebd.: 144f.). Kuligowska plädiert auf Grundlage der Studie für fest integrierte Unterrichtsphasen, in denen die Reflexion des Unterrichtsgeschehens auf der Metaebene stattfindet (ebd.: 145).

5 Beratungselemente im Unterricht: eine empirische Studie

5.1 Fragestellung

Aus den theoretischen Konzepten und (empirischen) Diskussionen um reflexionsfördernde Elemente ergibt sich die Fragestellung, wie Beratungselemente in den DaF-Unterricht integriert werden können. Diese Forschungsfrage wurde im Rahmen der Studie in zwei Teilfragen gegliedert. Zunächst war von Interesse, *welche* Beratungselemente in den Unterricht integriert werden. Andererseits wurde untersucht, *wie* Beratungselemente integriert werden. Dabei wurde insbesondere betrachtet, durch wen und in welchem Kontext der Einbezug der Elemente ausgelöst wird. Hierfür war u.a. ausschlaggebend, ob und wie das Interesse an Beratungselementen seitens der Lerner durch den Lehrer aufgegriffen und umgesetzt wird.

5.2 Untersuchungsdesign

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde folgendes Untersuchungsdesign entwickelt. Durch eine audiobasierte Analyse soll die Praxis des studienvorbereitenden Unterrichts realitätsnah untersucht werden.

Bei den erhobenen Daten handelt es sich um Audioaufnahmen von acht Unterrichtseinheiten des studienvorbereitenden Deutschunterrichts, welcher an der Universität Bielefeld stattfand und (in Anlehnung an Gladitz; Hunstiger; Gültekin-Karakoç; Zalipyatskikh 2014: 152) dem DaF-Unterricht zuzuordnen ist. Im Rahmen eines B2+-Intensivkurses wurden Studienbewerber auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang⁶ vorbereitet.⁷ Der Unterricht fand von April bis

⁶ Im Folgenden DSH (vgl. Klingel; Wolff 2000).

Juli 2017 statt und wurde durch eine anschließende DSH-Vorbereitungsphase ergänzt. 13 Kursteilnehmer⁸ aus den Ländern Syrien, Irak, Iran, Afghanistan und Russland erhielten wöchentlich 28 Unterrichtsstunden, wovon 20 Stunden in Form des Deutschkurses und acht im begleitenden Tutorium stattfanden. Die Daten der vorliegenden Studie wurden im letzten Monat des Kurszeitraums erhoben. Die DSH muss demnach bei der Auswertung als Einflussfaktor der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Die Wahl der Institution sowie des Kurses, in dessen Unterricht die Daten erhoben wurden, wurde aufgrund bestehender Kontakte zur Institution sowie des Ursprungs des Forschungsinteresses getroffen. Neben der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Bereich SLB hatte mich meine eigene Lehrtätigkeit in einem vorigen Kurs zur Entwicklung der Fragestellung motiviert.

5.3 Datenaufbereitung und -analyse

Nachdem die Audiodaten im DaF-Unterricht am Deutschlernzentrum PunktUm der Universität Bielefeld erhoben und nach GAT2 transkribiert wurden (vgl. Auer; Barth-Weingarten; Bergmann; Bergmann; Birkner; Couper-Kuhlen; Deppermann; Gilles; Günthner; Hartung; Kern; Mertzlufft; Meyer; Morek; Oberzaucher; Peters; Quasthoff; Schütte; Selting; Stukenbrock; Uhlmann 2009), wurden diese mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert, um die Untersuchungsfrage zu beantworten.

Mehrere Gründe führten zu der Wahl der Analysemethode. Ihre Stärken liegen in einer systematischen, regelgeleiteten und theoriegeleiteten Vorgehensweise, welche die Analyse von fixierter Kommunikation ermöglichen soll und dabei das Ziel verfolgt, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2015: 13). Der thematische, wissenschaftliche Diskurs von SLB und Beratungselementen stellt darüber hinaus die Grundlage für eine theoriegeleitete Analyse dar. Gleichzeitig kann im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse durch die Wahl einer Analysetechnik eine Ausrichtung der Analysemethode an den Daten und der Forschungsfrage vorgenommen werden.

Da es Ziel dieser Analyse ist, bestimmte Momente des Unterrichts genauer zu untersuchen, in denen die in der Theorie dargestellten Phänomene zu erkennen sind oder eingesetzt werden können, bietet sich die Analysetechnik Strukturierung an. Sie hat die Funktion, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring 2008: 82). Hierfür werden zunächst theoriegeleitete Kategorien festgelegt, welche der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Diese werden dann unter Rückgriff auf Ankerbeispiele beschrieben und definiert. Im Anschluss werden alle Textbestandteile, „die durch die Kategorien angesprochen werden, [...]

⁷ Vor Beginn der Datenerhebung bestand, abgesehen von der Kontaktaufnahme im Rahmen der Studienorganisation, kein Kontakt zu den Teilnehmern des untersuchten Kurses.

⁸ Im Folgenden TN.

aus dem Material systematisch extrahiert“ (ebd.: 83), die herausgearbeiteten Inhalte jeder Kategorie zusammengefasst und im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert und interpretiert.

6 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel liegt der Fokus auf der Darstellung und Diskussion ausgewählter Ergebnisse der Kategorie *Einsatz von Beratungselementen*⁹. Dabei werden im Folgenden die Analyseergebnisse der dazugehörigen Unterkategorien *Transparenz*, *Anstoß von Reflexionen* sowie *Empfehlung/Ratschlag*¹⁰ und *Stärkung der Handlungssicherheit* dargestellt. Zunächst werden die Ergebnisse unter Einbezug von Auszügen aus den Daten beschrieben, bevor sie in Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert und diskutiert werden.

6.1 Transparenz

Bei der Auswertung des Materials wurde transparentes Lehrverhalten in Bezug auf einzelne Aufgaben innerhalb des Unterrichts, Lehrverhaltensentscheidungen, zeitliche Rahmenbedingungen bei der Aufgabebearbeitung sowie Prüfungsbedingungen verzeichnet.

Die Lehrkraft gestaltet ihr Lehrerhandeln transparent. Einerseits erläutert sie Gründe für ihre Entscheidungen und Verhaltensweisen. Andererseits begründet sie die Wahl der Hausaufgaben und die Verfolgung von Lehrzielen durch getroffene Entscheidungen und gewähltes Vorgehen, wie das folgende Beispiel zeigt: Nachdem sie die Hausaufgabe erteilt, eine Radiosendung zu hören und eine Mitschrift anzufertigen, äußern mehrere TN, dass sie eine andere Quelle für die Aufgabebearbeitung nutzen möchten. Sie erläutern, dass sie bei Nutzung einer Internetquelle die Datei mehrere Male anhören können. Die Lehrkraft begründet daraufhin ihre Entscheidung: Sie fordert bewusst dazu auf, eine Radiosendung zu hören, damit die TN ihre Konzentrationsfähigkeit trainieren. Hier hat das Unverständnis des Aufgabenhintergrunds seitens der TN dazu geführt, dass die Lehrkraft ihre Absichten erläutert:

⁹ Weitere Ergebnisse, die im Rahmen der Studie generiert wurden, betreffen Situationen, die beratungsförderlich sind, sowie Instrumente und Aufgaben, die eine Beratungssituation stützen können.

¹⁰ Im Kontext dieser Studie werden die Begriffe *Empfehlung* und *Ratschlag* synonym verwendet.

[200]

	622 [38:02.7]623 [38:03.1]	624 [38:04.5]	625 [38:05.9]	626 [38:07.7]
LK	und ich sag_s noch MA:L. es ist wirklich:, (1.2) ich möchte; dass sie (.) die			
TN4	ja-			

[201]

	..	627 [38:11.9]628 [38:12.2]
LK	radiosendung am besten eine live sendung nehmen,	damit sie NICH:
TN4		hm;;

[202]

	..	629 [38:15.4]630 [38:16.1]
LK	noch mal hören können,	damit sie ihre konzentraTIONSfähigkeit
TN4		hm;

[203]

	..	631 [38:19.7] 632 [38:20.1]
LK	trainieren.	denn was pasSIERT wenn ich weiß ich kann_s noch mal
TN4		hm_hm,

Abbildung 2: Transkriptausschnitt *Transparenz* (Ostsieker 2017: 224).

Ein Großteil des transparenten Verhaltens bezieht sich auf die DSH. So werden Prüfungsbedingungen und die Gründe dafür erläutert. Darüber hinaus wird auf mögliche Themen und Bewertungskriterien eingegangen. Ferner werden die Aufgaben, die im Unterricht behandelt werden, mit denen der Prüfung verglichen. Schließlich werden auch Bearbeitungsversuche von Beispielaufgaben durch die Lehrkraft nach DSH-Kriterien beurteilt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkraft insbesondere auf Nachfragen der Lerner zu Bedingungen bezüglich der Aufgabenbearbeitung oder der DSH transparent handelt. Sie ermöglicht den Lernern dadurch die Kenntnis darüber, welche Faktoren ihr Lernverhalten beeinflussen, und gibt ihnen so die Möglichkeit, über die Bedingungen des Lernens zu reflektieren. Dadurch, dass sie den Lernern verdeutlicht, auf welcher Grundlage eine Entscheidung getroffen wird, haben die Lerner eine Orientierung, wie Entscheidungen im Lernprozess getroffen werden können. Durch den transparenten Umgang mit zeitlichen Bedingungen können sie lernen, ihren Lernprozess bezüglich der Zeit bestmöglich zu planen und zu gestalten. Das Hintergrundwissen kann die anschließende Selbstevaluation unterstützen.

Des Weiteren könnte den Lernern das Wissen um Hintergründe der DSH Ängste nehmen. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit Prüfungsbedingun-

gen könnten sie sich auf die Prüfung vorbereiten, indem sie ihr Lernverhalten an den bekannten Bedingungen ausrichten.¹¹

Transparenz kann im Unterricht genutzt werden, um den Lernern die Anpassung ihres Lernverhaltens an die gegebenen Bedingungen zu ermöglichen. Durch die Offenlegung der Bedingungen, die den Lernprozess beeinflussen, haben die Lerner die Möglichkeit, das Lernen als Lerngegenstand wahrzunehmen und zu bewerten. Auf Nachfragen der Lerner kann direkt eingegangen werden. In Situationen, in denen Missverständnisse auftreten, kann die Lehrkraft zudem transparent handeln, um Schwierigkeiten oder Fehlverhalten zu vermeiden.

6.2 Anstoß von Reflexionen

Im Unterricht wird auf verschiedene Weise versucht, Reflexionen der Lerner anzuregen. Die Lehrkraft geht im Unterricht auf einzelne Aufgaben ein und regt dazu an, über den Umgang mit aufgetretenen Schwierigkeiten und den Gebrauch von Strategien nachzudenken. Ein Beispiel soll dies illustrieren: Bei der Besprechung der Hausaufgaben des Vortages fragt die Lehrkraft, wie die TN die Aufgabenbearbeitung empfunden haben. Diese reagieren und beschreiben sie als schwierig. Die Lehrkraft fragt nach, wie die TN mit der Schwierigkeit umgegangen sind und ob genutzte Strategien zum Erfolg geführt haben. Die TN sollen ihre Erfahrungen daraufhin im Plenum äußern:

[12]

	40 [04:40.0]	41 [04:40.6]	42 [04:41.7]	43 [04:43.6]
TN5	ziemlich lang.			
TN6	die fragen waren; (0.9) einfacher würd_ich sagen; der text war sehr			

[13]

	44 [04:45.1]	45 [04:45.5]	46 [04:47.0]
LK	oke. und wie sind sie vorgegangen. (1.1) wie haben sie versucht dieses		
TN6	schwer.		

[14]

	47 [04:51.0]	48 [04:52.3]	49 [04:53.8]	50 [04:54.5]	51 [04:55.0]
LK	problem zu lösen.		oke:, hat das geklappt?		
TN3	zweites mal zu lösen.				
Kommentar	(1.2)		(0.7)		

Abbildung 3: Transkriptausschnitt *Anstoß von Reflexionen* (Ostsieker 2017: 115f.).

¹¹ Ob die Umsetzung tatsächlich stattgefunden hat, wurde im Rahmen der Studie nicht untersucht.

Im Anschluss stellt die Lehrkraft die Frage, wie lange die TN für die Aufgabenbearbeitung gebraucht haben. Auf die Antwort eines TN reagiert diese mit dem Hinweis, dass das schon nicht schlecht sei. In Form von Nachfragen und positiver Rückmeldung schließt die Lehrkraft die Phase demnach mit einer Stärkung der Handlungssicherheit ab.

Die Impulse der Lehrkraft sind insgesamt als nicht-direktive Anstöße von Reflexionen zu werten. Dabei werden die Lerner dazu angeregt, einerseits über ihre verwendeten Strategien nachzudenken und andererseits die daraus resultierenden Ergebnisse zu bewerten. Es lässt sich vermuten, dass dies die Fähigkeit der Lerner trainiert, getroffene Entscheidungen eigenständig zu reflektieren. Auch könnten sie darin bekräftigt werden, Schwierigkeiten als solche wahrzunehmen. Die Lehrkraft nutzt also eine konkrete Erfahrung der Lerner, um durch angestoßene reflexive Beobachtung und Abstraktion den *learning cycle* zu initiieren. Sie hilft den Lernern dabei, eine Erfahrung (*concrete experience*) zu reflektieren (*reflective observation*) und zu abstrahieren (*abstract conceptualisation*), um im Anschluss aus der Erfahrung zu lernen. Dies gelingt durch die Frage nach Schwierigkeiten bei den Hausaufgaben und die anschließende Besprechung des Umgangs damit. In Bezug auf Kolbs Reflexionsmodell (s. Abbildung 1) fehlt in diesem Unterrichtsmoment die vierte Phase (*active experimentation*). Durch den Anstoß von Reflexionen hilft die Lehrkraft den Lernern dabei, das Lernen zu tiefergehendem Lernen zu verändern. Dies könnte zudem einem möglichen Verlust von Reflexions- und Konzentrationsfähigkeit entgegenwirken (Langner 2017: 9).

Die Auswertung der Anregung von Reflexionen zeigt, dass diese durch ein Aufgreifen von Erfahrungen möglich ist, welche sich auf den vergangenen oder aktuellen Lernprozess beziehen. Dabei ist es Aufgabe des Lehrers, sensibel zu handeln. Es gilt, geeignete Unterrichtsmomente wahrzunehmen und für den Anstoß von Reflexionen zu nutzen, um eine Optimierung des Lernvermögens zu ermöglichen. Gegenstand der Reflexion können dabei sowohl der Lerngegenstand als auch die Lernhandlung sein.

6.3 Empfehlung/Ratschlag

Im analysierten Unterricht werden entgegen der klassischen Forderung, nicht-direktiv beratend vorzugehen, häufig Ratschläge erteilt und Empfehlungen ausgesprochen. Diese beziehen sich auf verschiedene Bereiche des Lernens.

Ratschläge betreffen z.B. das Vorgehen im Unterricht und bei der Aufgabenbearbeitung. Auch das Lernen allgemein und Lernstrategien werden durch Ratschläge angesprochen. Im Rahmen der Vorbereitung auf die DSH stellen Prüfungsdetails und -strategien einen weiteren Bereich der Ratschläge dar. Schließlich gibt die Lehrkraft Empfehlungen zur Selbstkontrolle bei der Bearbeitung von (Prüfungs-)Aufgaben und zur Selbstevaluation.

Im Hinblick auf die DSH thematisiert die Lehrkraft Inhalte, die in der Textproduktion vorkommen sollen, und die Herangehensweise an die Formulierung

einer Grafikbeschreibung. So rät sie den TN, sich am potenziellen Leser zu orientieren, der nicht über die zu beschreibende Grafik verfügt und der sie mittels der Textproduktion verstehen soll. Indem sich die TN vorstellen, über welche Informationen der Leser des Textes verfügen muss, um die wichtigsten Inhalte verstehen zu können, sollen sie entscheiden, welche Informationen ihr Text enthalten muss (siehe Abbildung 4).

Anhand des Beispiels wird deutlich, dass die Lehrkraft auch direktiv vorgeht. Sie verweist auf eine Strategie und gibt den Lernern eine Orientierung, wie diese vorgehen können. Dadurch haben sie jedoch nicht die Möglichkeit, sich zunächst mit eigenen Ideen auseinanderzusetzen. Wenngleich dies kein expliziter Anstoß zur Reflexion ist (was beispielsweise durch eine Frage nach eigenen Strategien möglich wäre), kann die Äußerung Reflexionen fördern, da sie die Lernhandlung betrifft. Denkbar ist zudem, dass sich die Lerner im Anschluss an den Gebrauch der empfohlenen Strategie sicherer im Umgang mit der Aufgabenstellung fühlen. Ist dies der Fall, können Ratschläge dieser Art die Handlungssicherheit der Lernenden stärken.

[566]

	..	1979 [160:41.2]	1980 [160:41.6]
LK		ergebnisse der umfrage nennen.	hier macht man sich am besten, (1.5)
TN1		okay.	
Kommentar			((gespräche))

[567]

	..	1982 [160:45.9]	1983 [160:47.9]	1984 [160:49.0]	1985 [160:50.6]
LK		notizen; bevor sie am ende.	den text schreiben. (--)	es ist gut? zu überlegen. (--)	
Kommentar		((gespräche))	((gespräche))	((gespräche))	((gespräche))

[568]

	..	1987 [160:54.0]	1988 [160:55.6]	1989 [160:57.3]
LK		was muss mein leser? (---) wissen.	mein leser hat_diese grafik nich:.	
TN13				hm_hm:.
Kommentar		((gespräche))	((gespräche))	((gespräche))

[569]

	1990 [160:58.0]	1991 [161:00.0]	1992 [161:01.5]	1993 [161:03.9]
LK		und er soll trotzdem? (1.0) am ende? (1.2) die wichtigsten dinge (-) verstehen;		
Kommentar		((gespräche))	((gespräche))	((gespräche))

Abbildung 4: Transkriptausschnitt *Empfehlung/Ratschlag* (Ostsieker 2017: 352).

Es ist zu vermuten, dass die Lehrkraft versucht, die verbliebene Unterrichtszeit bis zur Prüfung optimal zu nutzen. Dabei könnten Empfehlungen im Vergleich zum Anstoß von Reflexionen die zeitsparendere Variante darstellen und den Lernern im Hinblick auf die Prüfung weiterhelfen. Was dabei weniger trainiert wird, sind Ent-

scheidungsfähigkeit und der Umgang mit eigenen Erfahrungen. Dennoch kann die Lehrkraft mit direktiv beratendem Vorgehen möglichen Erwartungen der Lerner gerecht werden. Diese könnten sich vom Unterricht und vom Lehrer als Experten solche Empfehlungen erhoffen, die die Lernhandlung und den Lerngegenstand betreffen. Direktiv beratendes Vorgehen im Unterricht kann also einige Funktionen erfüllen, die für den Lernprozess wichtig sind, und ermöglichen, dass die Unterrichtszeit im Hinblick auf eine anstehende Abschlussprüfung aus Lernerperspektive effektiv genutzt wird, indem mögliche Erwartungen erfüllt werden. Gleichzeitig ist der Anstoß von Reflexionen über ausgesprochene Empfehlungen denkbar. Setzt sich der Lerner kritisch mit den Ratschlägen des Lehrers auseinander, kann er sie als Beispiel für die Reflexion der eigenen Lernhandlungen nutzen.

6.4 Stärkung der Handlungssicherheit

Die Lehrkraft stärkt die Handlungssicherheit der Lerner durch Lob, die Frage nach Ratschlägen und die Übertragung von Schwierigkeiten der individuellen auf die gemeinsame Ebene. Hinzu kommen die Bekräftigung bei Selbstzweifeln, der Vergleich mit sich selbst als Person mit ähnlichen Herausforderungen und die Betonung der Komplexität einzelner Aufgaben.

Auffallend ist die Übertragung von Belangen des Individuums auf die Lerngruppe, was im Folgenden näher erläutert wird. So wird ein Problem, das ein Lerner erwähnt, auf die Gruppe projiziert. Der Lerner ist somit Teil der Gruppe, die gemeinsam eine Schwierigkeit zu bewältigen hat. Dadurch wird deutlich, dass das Stoßen auf Schwierigkeiten, die vom Lerner wahrgenommen werden, zu einem normalen Lernprozess gehört und nichts Außergewöhnliches ist. Seine Handlungssicherheit wird gestärkt und durch einen anschließenden Ratschlag ergänzt: Nachdem TN2 seine Schwierigkeiten erkennt und benennt, greift die Lehrkraft dies auf und transformiert die individuelle Schwierigkeit zu einer gemeinsamen Herausforderung. Dies geschieht, indem sie die Situation spiegelt und das Problem so zu etwas macht, das existiert, aber bewältigt werden kann.

Die Lehrkraft macht einerseits von Stärken des Einzelnen, andererseits von denen der Gruppe Gebrauch, um die Handlungssicherheit der Lerner zu erhöhen.

Die Auswertung der Kategorie ergibt, dass auch dies ein Beratungselement ist, das integriert werden kann. Dabei erweist sich, wie schon bei der Kategorie *Anstoß von Reflexionen*, das Aufgreifen von Schwierigkeiten als ertragreich. Der Lehrkraft gelingt es, individuelle Hürden herauszugreifen und sie auf die Gruppe übertragen zu besprechen, sodass jeder TN davon profitieren kann und der Einzelne gestärkt wird.

[233]

	..	839 [36:07.6]	840 [36:10.3]841 [36:11.1]
LK			richtig; das problem is genau
TN2		schreiben,(--) danach fehlt VIEle (.) informationen.	

[234]

	..	842 [36:14.1]	843 [36:15.7]
LK		das passiert nämlich nich nur TN2?das passiert den anderen au:ch,(--) ähm (.)	

[235]

	..	844 [36:17.9]	845 [36:19.0]	846 [36:20.5]
LK		ich schreibe etwas?der text geht weiter,ich verliere den anschluss. (1.6) wichtig		

Abbildung 5: Transkriptausschnitt *Stärkung der Handlungssicherheit* (Ostsieker 2017: 145).

Darüberhinausgehend kann die beratende Handlung aufgrund des Gruppenbezugs als weniger bedrohlich empfunden und Konfliktpotenzial entschärft werden. Das Selbstbild des Lerners könnte durch die Beratungssituation beeinflusst werden. Indem er zusätzlich zu seiner eigenen Wahrnehmung und Einschätzung auch die fremde Sichtweise kennt, könnte dies zu Reflexionen über die Evaluation eigener Kenntnisse führen. Weitere Untersuchungen, z.B. in Form von Lerntagebüchern, könnten Aufschluss darüber erteilen, inwiefern diese Überlegungen bestätigt werden können.

Dieses und weitere Beispiele zeigen, dass die Lehrkraft sowohl Momente aufgreift, die von Schwierigkeiten geprägt sind, als auch solche, die einen Lernerfolg umfassen. Sie nutzt die Situationen dafür, Befürchtungen der Lerner zu zerstreuen und ihnen eine objektivere Betrachtung der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu veranschaulichen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Die Studie hat gezeigt, dass transparentes Lehrverhalten sowie der Anstoß von Reflexionen hinsichtlich mehrerer Aspekte im Unterricht vorkommen. Auch direktes Vorgehen in Form von Empfehlungen der Lehrkraft hat zu Unterrichtssituationen mit beratendem Charakter beigetragen. Dabei wurde herausgestellt, dass die Lehrkraft sensibel handeln muss, um in Momenten, die eine Beratung erfordern, flexibel zu reagieren und die Lerner in der Übernahme von Verantwortung für ihren Lernprozess zu stärken. Unterstützend hat dabei der Rückgriff auf diverse Sozialformen im Unterricht gewirkt. Auftretende Schwierigkeiten wurden mit einem Anstoß zu Reflexionen über Lernverhalten oder den Lerngegenstand aufge-

griffen, was wiederum zu einer Stärkung der Handlungssicherheit führte. Insgesamt konnten Reflexionen als zentrales Element beratender Tätigkeiten im Unterricht herausgestellt werden. Während die analysierten Daten Anstöße von Reflexionen vorweisen, blieb eine Erprobung reflektierter Lernerfahrungen im Unterricht aus.

Die empirische Unterrichtsanalyse mittels Qualitativer Inhaltsanalyse hat sich als geeignetes Verfahren herausgestellt, um Beratungselemente im Unterricht zu untersuchen. Qualitative Studien wie die vorliegende sollten neben dem Einstieg in den Forschungsdiskurs jedoch auch Anknüpfungspunkte für weitere Forschung ermöglichen. Im Rahmen dieser Untersuchung konnten Beratungselemente im DaF-Unterricht identifiziert, beschrieben und interpretiert werden. Mittels weiterer, größerer Forschungsprojekte könnte untersucht werden, welche Beratungselemente von Lernern als besonders hilfreich wahrgenommen werden und welche Faktoren dies beeinflussen. Zudem führen die Ergebnisse der hier dargestellten Studie zu der Frage, inwiefern der Beratungscharakter des Unterrichts durch Prüfungsorientierung beeinflusst wird. Es könnte beleuchtet werden, ob und inwiefern eine anstehende Prüfung direktives bzw. nicht-direktives Vorgehen im Unterricht, oder anderen Formaten mit Beratungscharakter, auslöst.

Literatur

- Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Selting, Margaret; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. (<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> [25.09.2018])
- Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Böcker, Jessica (2015): Reflektieren in universitären Lehrveranstaltungen. In: Böcker; Stauch (Hrsg.) (2015), 213-236.
- Böcker, Jessica; Stauch, Anette (Hrsg.) (2015): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (1985): What is Reflection in learning? In: Boud, David; Keogh, Rosemary; Walker, David (Hrsg.): *Reflection: Turning Experience into Learning*. London/New York: Routledge Falmer, 7-17.

- Brammerts, Helmut; Calvert, Michael; Kleppin, Karin (2001): Ziele und Wege bei der individuellen Lernberatung. In: Brammerts, Helmut; Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbstgesteuertes Lernen im Tandem. Ein Handbuch*. Tübingen: Stauffenburg, 53-60.
- Claußen, Tina (2015): Sprachlernberatung *light?* Von Peer-Beratungen, Beratungselementen im Unterricht und *Ad-Hoc*-Beratungen. In: Böcker; Stauch (Hrsg.), 87-101.
- Claußen, Tina (2016): Sprachlernberatung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 381-386.
- Claußen, Tina; Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014): Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang u.a., 83-111.
- Gladitz, Anne; Hunstiger, Agnieszka, Gültekin-Karakoç; Nazan, Zalipyatskikh, Natalya (2014): Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. In: Ferraresi, Giesela; Liebner, Sarah (Hrsg.): *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag, 149-170.
- Helmling, Brigitte (2006): Peergruppenarbeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/373/361> [04.08.2017])
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. *bildungsforschung* 5/2. (<https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77/80> [05.09.2020])
- Hoffmann, Sabine (2006): Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Projektarbeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/372/360> [29.08.2017])
- Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (2011): Begründungen für Lernberatung und konzeptionelles Verständnis. In: Klein, Rosemarie; Reutter, Gerhard (Hrsg.): *Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis*. Göttingen: Institut für angewandte Kulturforschung e.V., 11-28.

- Kleppin, Karin (2001): Vom Lehrer zum Lernberater: Zur Integration von Beratungselementen in den Fremdsprachenunterricht. In: Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 51-60.
- Kleppin, Karin (2008): ‚Eigentlich trifft kein Sprachkurs genau das, was ich brauche‘ In: Arntz, Reiner; Kühn, Bärbel (Hrsg.): *Autonomes Fremdsprachenlernen in Hochschule und Erwachsenenbildung, Erträge des 1. Bremer Symposiums zum autonomen Fremdsprachenlernen*. Bochum: AKS-Verlag, 64-73.
- Kleppin, Karin; Mehlhorn, Grit (2005): Sprachlernberatung. In: Ahrens, Rüdiger; Weier, Ursula (Hrsg.): *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 71-90.
- Kleppin, Karin; Mehlhorn, Grit (2008): Sprachlernberatung im schulischen Kontext. *Fremdsprache Deutsch* 38, 46-51.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2012): Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch* 46, 41-49.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014a): Fremdsprachenlerner beraten/coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 94-108.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014b): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. Ein Vorschlag aus Bochum. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.) (2014): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 33-50.
- Klingel, Harald; Wolff, Armin (2000): ‚Begegnung‘. Die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH). *Zielsprache Deutsch* 31/1, 41-46.
- Kolb, David (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kuligowska, Konstancja (2010): Reflexives Lernen im Lichte ausgewählter Offener Unterrichtsformen (Wochenplanarbeit und Freiarbeit). In: Karolak, Czesław (Hrsg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 137-146.

- Langner, Michael (2017): Sprachlernberatung – zwischen gestern und morgen. Und wo ist das Heute? In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung*, 1-19. (http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf [23.10.2017])
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. neu ausgestattete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.
- Moon, Jenny (2001): Reflection in Higher Education Learning. *PDP Working Paper 4*. LTNS Generic Centre. (<http://www.sussex.ac.uk/education/ctrl/documents/jenny-moon-workshop---reflection-in-higher-education-learning.docx> [01.09.2017])
- Ostsieker, Lea (2017): *Beratungselemente im Unterricht. Eine qualitative Analyse studienvorbereitenden Deutschunterrichts*. Masterarbeit im Studiengang Deutsch als Fremdsprache und Germanistik an der Universität Bielefeld. Unveröffentlicht.
- Rogers, Carl (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler. (Übersetzung des englischsprachigen Originals *Counseling and Psychotherapy* von 1942)
- Rogers, Carl (1985): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Schmelter, Lars (2006): Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? – Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/377/365> [20.10.2017])

Deutsch am Arbeitsplatz: Ein Praxisbericht

Sabine Stallbaum & Cathrin Thomas (Bielefeld)

1 Einleitung

„Das Förderprogramm ‚Integration durch Qualifizierung (IQ)‘ arbeitet seit 2005 an der Zielsetzung, die Arbeitsmarktchancen für Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern.“¹ Dazu gehört als fester Bestandteil das Thema *Deutsch am Arbeitsplatz*. Die IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch und die IQ Landesnetzwerke haben Erfahrungen und Erkenntnisse gesammelt und somit das Konzept des Lernens am Arbeitsplatz geschärft und weiterentwickelt. Die Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e.V. hat im Auftrag des IQ Landesnetzwerks NRW 2013/2014 zwei Modellprojekte durchgeführt: *komma-nrw – Kommunikation am Arbeitsplatz* und *SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung*. Von 2015 bis 2017 wurde ein betrieblicher Deutschkurs in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer durch die im Rahmen von SPRUNQ und komma-nrw entwickelten und erprobten Instrumente ergänzt und so das betriebliche Engagement durch Mittel des IQ Netzwerkes gezielt zu einem Gesamtkonzept zur Förderung von Deutschlernern am Arbeitsplatz in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer ausgearbeitet (vgl. Thomas 2017).

Die Ergebnisse dieser drei aufeinander aufbauenden und sich ergänzenden Projekte liefern wertvolle Hinweise für das Feld Deutsch am Arbeitsplatz. Nachfolgend werden die Projekte zunächst inhaltlich beschrieben und wesentliche Kriterien und Instrumente herausgearbeitet. Abschließend wird ein Ausblick formuliert und es werden Hinweise für die Zukunft gegeben.

¹ [https://www.netzwerk-iq.de/\[21.10.2020\]](https://www.netzwerk-iq.de/[21.10.2020]).

2 SPRUNQ: Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung

Im Projekt SPRUNQ wurde mit dem Sprachcoaching ein Instrument zur zeitlich begrenzten individuellen Unterstützung im Sprachlernprozess und ein modulares Fortbildungsangebot für DaZ-Dozentinnen und Dozenten entwickelt. Das Modellprojekt verstand sich als

„individuelles Unterstützungsangebot für eingewanderte erwerbsfähige Menschen, die an ihrer beruflichen Entwicklung interessiert sind und dafür Unterstützung im Ausbau der dafür notwendigen Deutschkenntnisse brauchen – unabhängig davon, ob sie in Beschäftigung oder Arbeitslosigkeit, Umschulung oder Nachqualifizierung, im Anerkennungsverfahren oder beim Wiedereinstieg in den Beruf sind.“ (Daase; Ferber-Brull; Kaplinska-Zajontz; Romero 2014: 11)

Das Instrument Sprachcoaching wurde im Projektzeitraum entwickelt, konzeptuell verankert, erprobt und anfänglich ausgewertet. Mittlerweile hat es Eingang in eine Reihe anderer Projekte gefunden und wird in angepasster Variante am Arbeitsplatz angewendet. Im Artikel von Rosa Ferber-Brull (in diesem Band) findet sich eine detaillierte Beschreibung des Konzepts und der Bestandteile des Sprachcoachings, wie sie im Rahmen des SPRUNQ-Projektes erarbeitet wurden. An dieser Stelle nur so viel: Klientinnen und Klienten werden im Rahmen eines individuell abrufbaren und frei planbaren Zeitraums durch einen Sprachcoach beim Deutschlernen begleitet. Dabei geht es darum, individuelle Sprach- und Lernbedarfe gemeinsam zu definieren und Strategien zu entwickeln, die der Klientin/dem Klienten dauerhaft ermöglichen, selbst für ihr/sein Fortkommen beim Deutschlernen Sorge zu tragen (vgl. auch die drei Bestandteile des Sprachcoachings: kooperative Bestandsaufnahme, Sprachlernberatung und Spracharbeit, vgl. Ferber-Brull in diesem Band). Es geht also im Wesentlichen um Begleitung und *Hilfe zur Selbsthilfe*. Dieses bildet den Unterschied zu standardisierten Angeboten in der Regelförderung, in denen vorgegebene Lerninhalte mit vereinheitlichten Methoden mit dem Ziel vermittelt werden, ein nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gemessenes Sprachniveau zu erreichen und am Ende eine normierte Abschlussprüfung zu bestehen.

Fazit: Das Projekt SPRUNQ hat wesentlich dazu beigetragen, den Blick für die individuellen Bedarfe der Lernenden zu schärfen und in die Planung von Deutschlernangeboten einzubinden. Konzeptuell bildet Sprachcoaching die Möglichkeit ab, individualisiert auf Lernvorgänge zu blicken und diese nachhaltig zu etablieren. Als fundiertes und inhaltlich ausgearbeitetes Instrument trägt es mittlerweile bei arbeitsplatzbezogenen und berufsbezogenen Angeboten wesentlich zum Erfolg und/oder zur qualitativen Verbesserung der Angebote bei. So wurden und werden im Rahmen des IQ Teilprojektes *Integriertes Fach- und Sprachlernen und individuelle Deutschförderung* durch die AWO Bielefeld seit 2017 die Basismodule (B1-B2) der Berufssprachkurse nach der Deutschsprachförderverordnung (DeuFöV) durch

Sprachcoaching flankiert und Spezialmodule für Medizinerinnen und Mediziner begleitet. Es wird als berufsbegleitendes Unterstützungsmoment beim Deutschlernen von erwerbstätigen Personen genutzt und in betrieblichen Zusammenhängen eingesetzt. Das im Rahmen des SPRUNQ-Projekts umfassend erarbeitete Instrument Sprachcoaching ist für die Praxis in Planung und Ausarbeitung von Angeboten im Bereich Deutsch am Arbeitsplatz mittlerweile ein fester Bestandteil und nicht mehr wegzudenken (Ferber-Brull 2019: 4).

3 komma-nrw – Kommunikation am Arbeitsplatz

Im Projekt komma-nrw – Kommunikation am Arbeitsplatz wurden in den Jahren 2013/2014 zeitgleich an drei Standorten (Duisburg, Bonn und Bielefeld) arbeitsplatzbezogene Deutschtrainings für unterschiedliche Branchen durchgeführt. Es handelte sich in Duisburg etwa um ein Intensivtraining für den IT-Dienstleistungssektor. In Bonn wurde ein Deutschkurs für Mitarbeitende in Pflege- und Gesundheitsberufen und in Bielefeld ein Deutschlernangebot für un- und angelernte Mitarbeitende verschiedener Einrichtungen (wie etwa einem Tagungshaus oder dem Studierendenwerk Bielefeld), welche die Mitarbeitenden beispielsweise im Umfeld von (Groß-)Küche und Service einsetzen, durchgeführt. Hervorzuheben ist die konzeptuelle Einbindung, Durchführung und Auswertung von 1.) der Bedarfserhebung, 2.) der Definition der Lernziele und 3.) der angepassten Festlegung der Lern- bzw. Unterrichtsinhalte sowie die durch das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn durchgeführte Auswertung.

Zu Beginn eines jeden Angebotes wurde eine Bedarfserhebung durchgeführt:

„Die Phase der Bedarfserhebung zum Angebot begann bereits im ersten Kontakt mit dem Unternehmen oder dem potentiellen Teilnehmenden. Hier wurden häufig Gründe für die Notwendigkeit, die Deutschkenntnisse zu verbessern, benannt. Darüber hinaus wurden auch Wünsche zu einer gezielten Förderung sehr präzise geäußert. Somit sind die Phase der Akquise und die der Bedarfserhebung nicht eindeutig zu trennen.“ (Stallbaum; Carstensen; Döhner; Korol; Mertens 2014: 10)

Weitere Gespräche mit allen beteiligten Akteuren vor Ort vertieften die Erhebungen. Dabei entwickelte sich ein realistisches Bild der kommunikativen Anforderungen am jeweiligen Arbeitsplatz, das die unterschiedlichen Ansichten der Akteure zu notwendigen Aspekten der Weiterbildung enthielt. Ein Beispiel aus der Praxis: Während die Fachlehrenden in einem Ausbildungszentrum Unterstützungsbedarf im Umgang mit theoretischen Fachinhalten sahen, benannten die Lernenden sprachliche Probleme im fachpraktischen Einsatz und beklagten, dass die theoretischen Lerninhalte im Fachunterricht in sehr komplexen sprachlichen Strukturen vermittelt werden. Sie wünschten sich zudem, dass den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache mit mehr Sensibilität im Fachunterricht begegnet wird.

„Des Weiteren brachten die Bedarfserhebungen nicht selten auch innerbetriebliche Kommunikationsschwierigkeiten zutage, die nicht unmittelbar mit den nicht ausreichend vorhandenen Deutschkenntnissen zusammenhingen.“ (Stallbaum et al. 2014: 10)

Im Anschluss an die Befragung wurden die Ergebnisse durch eine Arbeitsplatzbeobachtung oder eine Hospitation im Fachunterricht ergänzt und somit die objektiven kommunikativen Anforderungen des Arbeitsplatzes ermittelt.

Die Lernziele wurden nach der ausführlichen Bedarfserhebung klar und nachvollziehbar definiert.

„Als Ziel wurde beispielsweise formuliert, dass Arbeitsanweisungen am Telefon verstanden und nachgefragt werden können. Durch dieses Vorgehen konnte sich das Angebot flexibel und passgenau in den Arbeitsprozess eingliedern. Die Niedrigschwelligkeit erleichterte sowohl den Vorgesetzten und Kollegen als auch den Teilnehmenden, sich auf das Angebot einzulassen. Durch die klare Zielvorgabe wurde das Training sehr effektiv umgesetzt und Vorgesetzte und Kollegen konnten den Lernprozess verfolgen und beurteilen. Die Teilnehmenden konnten durch die Zielformulierung eigene Lernerfolge erkennen und fühlten sich motiviert, verschüttete oder abgebrochene Lernprozesse wiederaufzunehmen.“ (Stallbaum et al. 2014: 11)

Die Definition der Ziele innerhalb eines festgelegten Stundenkontingents, das überhöhte und teilweise unrealistische Erwartungen an den Sprachlernprozess in einen angemessenen Rahmen rückte, steigerte die Motivation der Lernenden, das Deutschlernen in den Fokus zu nehmen. Diese Klarheit führte außerdem dazu, dass alle Akteure für das berufs- und ausbildungsbegleitende Sprachenlernen sensibilisiert wurden. Diese definierten Zielsetzungen sind besonders hervorzuheben, da sie einen entscheidenden Gelingensfaktor von Sprachförderangeboten sichern: eine dauerhafte intrinsische Motivation der Lernenden. Gerade das ist häufig bei Kursen der Regelförderung, die sich auf das Anheben des sprachlichen Niveaus beziehen, schwierig. Vielfach bleibt es für die Beteiligten unverständlich, wo die Reise hingehen soll, wann der lange Lernweg *Deutschlernen im Kursformat* sich dem Ende nähert und was die Erfolge der Kurse sind. Eine gemeinsame Einigung auf zu erreichende Lernziele schafft hier Abhilfe.

Außerdem wird durch die Sensibilisierung für die Notwendigkeit, kleinschrittige Teilziele festzulegen und ihr Erreichen als Fortschritt zu erfassen, allen beteiligten Akteuren klar, in welchem Rahmen sich Deutschförderung am Arbeitsplatz bewegt, und eine aktive Einbindung arbeitsplatzrelevanter Inhalte wird möglich. Das sind Punkte, bei denen klar wird, in welchen Grenzen sich Formate bewegen, die Lernziele entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für berufsbezogene Zweitsprachenförderung bestimmen. Die üblichen Kursformate, wie sie das Gesamtprogramm Sprache in Deutschland vorsieht, werden auf das Bestehen einer das jeweilige Zielsprachniveau nach GER zertifizierenden Prüfung

hin ausgelegt. In diesen Formaten ist es nur eingeschränkt möglich, arbeitsplatzspezifische, kleinschrittige Lernziele zu formulieren und in der Folge die Lerninhalte darauf abzustimmen.

Im Projekt komma-nrw orientierten sich die Lerninhalte an den im Rahmen der Bedarfserhebung ermittelten Lernzielen. Unterrichtsziele und -inhalte wurden so an die individuellen Kommunikationsanforderungen der Betriebe und Einrichtungen angepasst. Dem Abschlussbericht des Projektes ist zu entnehmen, wie die Festlegung der Unterrichtsinhalte der jeweiligen Deutschkurse vorgenommen wurde:

„Die Lerninhalte ergaben sich oft aus sich verändernden Arbeitsprozessen. In der Mensa der Universität Bielefeld etwa mussten sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wegen einer Neuausrichtung des Betriebes von der Arbeit in einer Großküche mit standardisierten Arbeitsabläufen mit nur wenig Kommunikation auf die Tätigkeit in kleinen ‚Kochinseln‘ mit direktem Kundenkontakt umstellen. Die Lerninhalte wurden zunächst in Zusammenarbeit mit den Betrieben als Vereinbarung über Sprachlernziele, die sich aus konkreten Problemlagen und im Rahmen einer Bedarfsermittlung ergaben, zu Beginn des Trainings formuliert. Ziele waren beispielsweise, dass Mitarbeiter in der Gastronomie auf Reklamationen von Gästen reagieren können. Im Kontext der realen betrieblichen Arbeitsprozesse ergaben sich sowohl sprachlich-strukturelle als auch kommunikative, auf die Handlungsfähigkeit bezogene Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Lerninhalte konnten nur durch eine sinnvolle Verknüpfung von sprachlichen Inhalten wie Redemittel, Grammatik und Wortschatz mit kommunikativen Grundelementen vermittelt werden. Themen wie ‚Konflikte am Arbeitsplatz‘ vereinen beispielsweise spezifische Redemittel und grammatikalische Strukturen mit metasprachlichen Elementen wie Feedback-Regeln. Für den Umgang mit Reklamationen mussten das Konzept von Win-win-Situationen und Techniken aktiven Zuhörens thematisiert werden. Die Inhalte konnten zudem nicht isoliert von innerbetrieblichen Kontexten wie beispielsweise Spannungen unter Kollegen, Umgang mit Vorgesetzten, Zusammensetzung der Teams vermittelt werden. So wurden nicht nur Redemittel und Grammatik geschult, sondern beispielsweise auch die Wahl des geeigneten Sprachregisters oder der Umgang mit Ironie. Zum Deutschlernen gehören insbesondere in beruflichen Kontexten nicht zuletzt Strategien zur Kommunikationssteuerung.“ (Stallbaum et al. 2014: 12)

Die Trainingsangebote wurden im fachlichen Austausch zwischen den beteiligten Trägern laufend ausgewertet. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) führte zudem zum Ende der Projektlaufzeit im Rahmen des Projektes Arbeitsplatz als Sprachlernort Befragungen unter den Planend-Disponierenden, Teilnehmenden, Lehrkräften und betrieblichen Akteuren durch. An den fünf Standorten wurden insgesamt 90 qualitative Interviews durchgeführt (vgl. Zimmer 2014). Die Befragung hatte folgende Ziele:

- Vorstellungen der o.g. Akteure zur Nachhaltigkeit und Weiterentwicklung berufsbezogener DaZ-Förderung, des Nutzens der berufsbezogenen Sprachförderangebote (für Teilnehmende, für Betriebe) und der Ressourcen der Betriebe und Bildungsanbieter hinsichtlich nachhaltiger innerbetrieblicher/berufsbezogener Zweitsprachenförderung ermitteln;
- strukturelle Rahmenbedingungen in den Betrieben/in den Weiterbildungseinrichtungen hinsichtlich nachhaltiger innerbetrieblicher/berufsbezogener Zweitsprachenförderung sowie lernförderlicher und lernhinderlicher Bedingungen in den Betrieben erfassen;
- Wege zur Nachhaltigkeit aufzeigen und die betriebliche Sprachförderung weiterentwickeln.

Bezüglich des ersten und zweiten Punktes ergab die Auswertung der Befragung folgendes Bild: Die betrieblichen Angebote zur Deutschförderung wurden durchweg sehr positiv bewertet. Die Verantwortlichen in den Betrieben betonten besonders die Passgenauigkeit, Individualität und die Flexibilität der Trainings. Die Teilnehmenden unterstrichen die inhaltliche Ausrichtung, die räumliche Nähe zum Arbeitsplatz und die persönliche Anerkennung durch den Arbeitgeber. Zum dritten Punkt ergab sich die Empfehlung, Betriebe und Einrichtungen verstärkt für das Thema *Deutsch am Arbeitsplatz* zu sensibilisieren, indem z.B. Kolleginnen und Kollegen aus dem Betrieb als Patinnen und Paten bzw. Mentorinnen und Mentoren ausgebildet werden, die die Lernenden im Betrieb oder der Einrichtung nachhaltig unterstützen. Im Rahmen der Auswertung wird weiterhin betont, dass sich so eine Chance bietet, die Nachhaltigkeit der Deutschtrainings zu sichern, also eine Verbesserung der Deutschkenntnisse auch über den Zeitraum des konkreten Trainingsangebots hinaus zu ermöglichen (vgl. Zimmer 2014).

Fazit: Das Projekt komma-nrw macht deutlich, dass berufsbegleitende Deutschförderung funktioniert. Notwendig sind passgenaue, individualisierte und flexibel auf den Arbeitsplatz abgestimmte Deutschtrainings, welche hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen, wie etwa Örtlichkeit und Durchführungszeit, auf die Bedürfnisse der Lernerinnen und Lerner abgestimmt sind und wirksame und effektive Maßnahmen zum berufsbegleitenden Ausbau der Deutschkenntnisse darstellen. Im Sinne der Nachhaltigkeit gibt das Projekt den Hinweis, dass zur nachhaltigen Sicherung derartiger Deutschlernangebote eine Sensibilisierung der betrieblichen bzw. einrichtungszugehörigen Akteure wünschenswert wäre.

4 Deutsch in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer

Die Ergebnisse der Projekte SPRUNQ und komma-nrw weisen bereits auf drei wesentliche Instrumente zur Gestaltung von Sprachfördermaßnahmen im Bereich *Deutsch am Arbeitsplatz* hin. Ein Dreiklang aus 1.) betrieblich ausgerichtetem Sprachtraining, 2.) Sprachcoaching am Arbeitsplatz und 3.) Betrieblichem Sprach-

mentoring kann den Erfolg betrieblicher Deutschförderung sichern. Praxisnah deutlich wird dies anhand des von 2015 bis 2017 durchgeführten Projektes *Deutsch in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer* (vgl. Thomas 2017). Hier wurde dieser Dreiklang über drei Jahre hinweg in die betrieblichen Abläufe integriert und ein Gesamtkonzept zur Deutschförderung entwickelt, eingeführt und nachhaltig etabliert.

Nachfolgend findet sich eine kurze Darstellung zu den Rahmenbedingungen des Projektes, den drei Instrumenten (Training, Sprachcoaching und Sprachmentoring), eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Interviewauswertung sowie ein Fazit und Implikationen für die Zukunft.

Das Projekt wurde in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer in Werther (Westf.) durchgeführt. Die Kartoffelmanufaktur Pahmeyer ist ein landwirtschaftlicher Familienbetrieb, der bereits seit 1900 im Familienbesitz ist. 1994 wurde der Hof auf den Anbau von Kartoffeln spezialisiert. Abgesehen vom Kartoffelanbau produziert der Betrieb mittlerweile mit großem Erfolg frische, küchenfertige Kartoffelprodukte wie Reibekuchen, marinierte Kartoffeln und Ähnliches. Die Kartoffelmanufaktur Pahmeyer beliefert alle großen Supermarktketten und Discounter in Deutschland und verzeichnet starke Wachstumsraten.² Die insgesamt 150 Mitarbeitenden arbeiten entweder im landwirtschaftlichen Betrieb (Ackerbau, Schweinemast und Biogasanlage), in der Produktion (bestehend aus Schälbetrieb und Kartoffelmanufaktur) oder in der Verwaltung. Das Sprachförderkonzept Deutsch wurde für die überwiegende Anzahl der Mitarbeitenden (inzwischen knapp 100 Personen), die in der Produktion arbeiten, entwickelt. Bestimmte Teile der Verwaltung wurden ebenfalls eingebunden (Personalabteilung, Qualitätsbeauftragte und Management). Seit Projektbeginn (2015) wurde der Mitarbeiterstamm um knapp 50 % ausgebaut. Mitte 2017 wurde mit dem Neubau weiterer Produktionshallen begonnen. Das starke Wachstum und der daraus resultierende Fachkräftebedarf (in einer Branche mit Fachkräftemangel und niedrigem Lohngefüge) stellen die Familie Pahmeyer vor große Herausforderungen. Die ländliche Lage und der Dreischichtbetrieb erschweren die Gewinnung von Mitarbeitern zusätzlich. Diesen Schwierigkeiten begegnet die Betriebs- und Geschäftsführung unter anderem mit der Akquise von Mitarbeitern aus dem Ausland. Dabei muss der lebensmittelverarbeitende Betrieb hohen Qualitäts-, Sicherheits- und Hygienevorschriften entsprechen, deren Vermittlung im Haus sichergestellt werden muss. Dabei spielen hinreichende Deutschkenntnisse eine enorme Rolle, die bei Einstellung häufig noch nicht vorhanden sind.

Entsprechend ergab sich zu Projektbeginn das Bild, dass in der Produktionsabteilung der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer mehrheitlich Personen mit geringen Deutschkenntnissen beschäftigt waren. Leitende Funktionen waren immer mit Muttersprachlern/Muttersprachlerinnen oder Personen mit guten Deutschkenntnissen besetzt. Gute Deutschkenntnisse waren (und sind noch) neben einer guten Arbeitsleistung der entscheidende Faktor zur Einhaltung von Qualitätsstandards

² <http://www.kartoffelmanufaktur-pahmeyer.de> [01.09.2020].

und zum Erreichen einer leitenden Funktion (z.B. Linienführer oder Linienführerin). Von Beginn des Arbeitsverhältnisses an erhalten in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer alle Mitarbeitenden mit geringen Deutschkenntnissen daher die Möglichkeit, an betrieblichen Sprachfördermaßnahmen teilzunehmen. Entsprechend erhielten seit Projektbeginn rund 50 Mitarbeitende Unterstützung beim Deutschlernen. Dieses waren etwa Zugewanderte aus der Türkei und Polen im Alter zwischen 30 und 40 Jahren, Arbeitsmigranten und -migrantinnen aus Rumänien und Bulgarien zwischen 20 und 35 Jahren und seit 2017 Geflüchtete mit hoher Bleibemotivation aus Nordafrika und Tadschikistan, die im Projektzeitraum zwischen 20 und 30 Jahre alt waren. Im Verlauf des Projekts wurden außerdem verschiedene Personen, die aus Zeitarbeitsfirmen übernommen wurden, in die Deutschfördermaßnahmen eingebunden.

Das Projekt fand über drei Jahre hinweg in drei Phasen statt: Nach Einführung der Sprachfördermaßnahme I (*Sprachtraining im Kursformat*) wurden in den Folgejahren jeweils Instrument II und III in die betrieblichen Abläufe integriert (*Sprachcoaching am Arbeitsplatz* und *Betriebliches Sprachmentoring*). Zur Vereinfachung wurden die Beratungsphasen, Konzeptionierungs- und Evaluationsmomente, die ebenfalls Teil jeder Projektphase waren, in diese Grafik nicht mit aufgenommen. Eine detaillierte Darstellung der relevanten Teilschritte findet sich in Thomas (2017: 31).

Über drei Jahre hinweg wurde sukzessive auf die Etablierung eines *Gesamtförderkonzeptes Deutsch* innerhalb der betrieblichen Strukturen hingearbeitet.

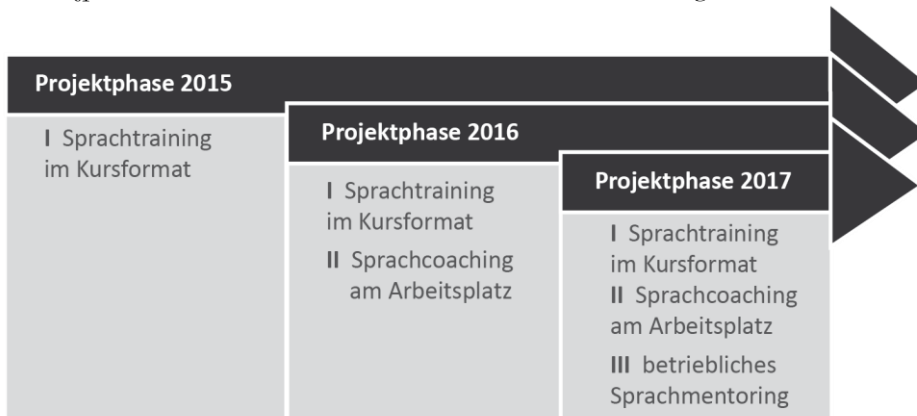


Abbildung 1: Darstellung des Ablaufs der Maßnahmen zur Etablierung des Deutschförderprozesses für Mitarbeitende in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer über die 3 Projektjahre hinweg.

Wichtig ist es, jede Einzelmaßnahme als ein Element eines Prozessablaufs zu verstehen, der den Betrieb selbst als Lernort etablieren soll und kontinuierliches, berufsbegleitendes Lernen unterstützt (Handlungsempfehlungen zur Ausgestaltung von Angeboten aus dem Bereich Deutsch am Arbeitsplatz in Grünhage-Monetti 2010: 62f.). Neu hinzukommende Mitarbeitende mit geringen Deutschkenntnissen

durchlaufen ein Sprachförderprogramm, welches in die Abläufe des Betriebes integriert ist. Insgesamt ergibt sich eine Sprachfördermaßnahme nach dem MeCoTraining-Ansatz.³

Das erste Sprachförderinstrument bzw. der erste Baustein des Gesamtförderkonzepts bei Pahmeyer war das *Sprachtraining im Kursformat*. Es handelte sich hierbei um ein thematisch an die Arbeitsplatzanforderungen angepasstes Kursformat. Dieses fand über die gesamte Projektlaufzeit hinweg statt und ist inzwischen fest in betriebliche Abläufe integriert (Thomas 2017: 36). Das Training wurde analog zum Vorgehen im Projekt komma-nrw nach ausführlicher Bedarfserhebung und entsprechender passgenauer Planung der Lerninhalte, Lernziele und Beachtung der Rahmenbedingung durchgeführt und laufend evaluiert und angepasst. So ist zu bemerken, dass im Jahr 2015 zunächst mit einer Gruppe neu hinzugekommener Mitarbeitender (sechs Teilnehmende) und mit einer Lehrkraft begonnen wurde, Deutsch zu lernen. Dabei wurde die Gruppe zunächst ohne konzeptuelle Grundlage, jedoch unter Beachtung der betrieblichen Vorgaben begleitet. In Phase 2 kam jedoch eine große Anzahl neuer Mitarbeitender in den Betrieb (ca. 25 Personen) und die Kommunikationsschwierigkeiten innerhalb der Produktion wurden durch den steigenden Anteil von Personen mit keinen oder nur geringen Deutschkenntnissen so groß, dass ein solch punktuelles Vorgehen nicht mehr griff. Die Erstellung einer konzeptuellen Grundlage des Sprachtrainings wurde nötig (vgl. Thomas 2016a und 2016b). Dieses Konzept sichert durch festgelegte und mit dem Betrieb bedarfsgerecht abgestimmte Inhalte eine Inhaltstransparenz für alle Akteure. Davon profitieren sowohl Auftraggebende, die beteiligten Lehrkräfte und vor allem auch die Teilnehmenden des Kurses (vgl. Berg; Leinecke 2014). Es wurden die durch die Fachstelle *Berufsbezogenes Deutsch* des Netzwerkes *Integration durch Qualifizierung* vorgeschlagenen Qualitätskriterien angesetzt (vgl. Beckmann-Schulz; Kleinert 2011 und Laxczkowiak; Scheerer-Papp 2018).

Es handelte sich bei dem genutzten Trainingskonzept um ein thematisch an die Arbeitsplatzanforderungen angepasstes modulartig aufgebautes Training, welches bereits mit geringen Deutschkenntnissen durchlaufen werden kann. Konzeptuell verankert ist jedoch auch eine Nutzung der Inhalte in einer Gruppe mit fortgeschrittenen Sprachkenntnissen.

³ Erläuterungen zum entwickelten MeCoTraining-Ansatz finden sich auf der Homepage von *Artikel-Wendepunkt Sprache* unter <http://www.artikulus.de> [01.09.2020]. Fachlicher Hintergrund des Ansatzes ist den Broschüren der Reihe ‚Bausteine Deutsch am Arbeitsplatz‘ der Fachstelle *Berufsbezogenes Deutsch* des Netzwerkes *Integration durch Qualifizierung* zu entnehmen, vgl. Köhler; Leinicke 2018 und Leinicke 2019.

Themenfeld 1: Vorstellung / Begrüßung	SZENARIEN
Themenfeld 2: Uhrzeit und Arbeitszeit	
Themenfeld 3: Beruf und Arbeit I	
Themenfeld 4: Beruf und Arbeit II	
Themenfeld 5: Körper, Kleidung, Farben	
Themenfeld 6: Krankheit und Krankmeldung	
Themenfeld 7: Personalhygiene I: Körperpflege und Schutzkleidung	
Themenfeld 8: Personalhygiene II: Ordnung und Verhalten am Arbeitsplatz	
Themenfeld 9: Lebensmittel und ihre Zubereitung	
Themenfeld 10: Lebensmittelhygiene und Sicherheit	
Themenfeld 11: Qualitätssicherung	
Themenfeld 12: Arbeitsvertrag und Arbeitsrecht	
Lernfortschrittserhebung (szenarienbasierte Methode)	

Abbildung 2: Übersicht über die Themenfelder des Trainings im Kursformat.

Das Training ist in drei Module aufgeteilt, welche von zunehmendem Schwierigkeitsgrad sind. Zwischen jedem Modul sind a) Unterbrechungen des Kurses möglich und b) entsprechende Wiederholungsphasen nach Ermessen der Lehrkraft vorgesehen. Dieses ist bei einem Kurs, welcher immer hinter betrieblichen Belangen zurückstehen muss (vgl. dann Punkt a) Unterbrechung des Kurses) und parallel zur Erwerbstätigkeit der Teilnehmenden in Vollzeit und im Schichtbetrieb stattfindet (vgl. b) Wiederholungsphase), von hoher Relevanz, damit ein betrieblicher Deutschkurs überhaupt sinnvoll durchzuführen ist. Auf eine Lernstandsmessung zum Ende des Kurses wird verzichtet, da durch eine szenarienbasierte Unterrichtsmethodik der Lernstand der Teilnehmenden im Kursverlauf fortlaufend deutlich und eine abschließende Sprachstandsmessung z.B. im Sinne eines schriftlichen Tests redundant wird (eine Einführung zu Szenarien im DaZ-Unterricht findet sich in: Sass; Eilert-Ebke 2016; zu Lernfortschrittsmessungen vgl. Eilert-Ebke 2014). Im szenarienbasierten Unterricht werden auf den jeweiligen Arbeitskontext und Kursinhalt abgestimmte Szenarien durch die Lehrkraft (je nach Sprachstand gemeinsam mit den Teilnehmenden, alternativ in Abstimmung mit dem Betrieb) erstellt und genutzt. Das ermöglicht den Teilnehmenden, arbeitsplatzrelevante Kommunikationssituationen im Kurs zu üben und Gelerntes auf die Anforderungen am Arbeitsplatz zu übertragen. Ein weiterer Vorteil dieser Methode ist, dass auch Vorgesetzte an Unterrichtssituationen, in denen die Teilnehmenden die Szenarien durchlaufen, als Beobachtende oder sogar Kommunikationspartner oder -partnerin teilnehmen konnten. Ähnliche Verfahren werden bereits im Berufsbereich Pflege/Gesundheit angewendet. Im hier vorgestellten Projekt gestaltete sich die Situation so, dass die Unterrichtsszenarien im alltäglichen Ar-

beitsgeschehen stattfanden. So wurden die kommunikativen Fortschritte der Teilnehmenden sofort spürbar. Dies ersetzte die abschließende Leistungsstandmessung, wie sie ursprünglich – auf Drängen des Betriebes hin – im Rahmen des Kurskonzepts vorgesehen war.

In der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer wurde als zweiter Baustein der Sprachförderung das *Sprachcoaching am Arbeitsplatz* durchgeführt (Thomas 2017: 25). Dabei begleiteten Sprachcoaches einzelne Mitarbeitende für eine begrenzte Zeit (z.B. sechs Termine à 45 Min.). Die Termine fanden direkt am Arbeitsplatz statt. Wenn der Arbeitsplatz ungeeignet war, wurde mit Szenarien, welche einen starken Bezug zu den individuellen beruflichen Anforderungen des jeweiligen Mitarbeitenden hatten, gearbeitet. Sprachcoaching am Arbeitsplatz hat in Phase 2 und 3 für die Mehrzahl der Teilnehmenden (28 Personen) begleitend zum Training im Kursformat stattgefunden. Für einige wenige Mitarbeitende war es auch eine Einzelmaßnahme, welche z.B. die Teilnahme an einem staatlichen Integrationskurs flankierte (zwei Personen).

Wurden Sprachtraining und Sprachcoaching kombiniert eingesetzt, arbeiteten Lehrkräfte des Sprachtrainings eng mit dem eingesetzten Sprachcoach zusammen und/oder waren sogar dieselbe Person. Das Sprachcoaching unterstützte so gezielt die einzelnen Mitarbeitenden, die im Training erarbeiteten Inhalte am Arbeitsplatz umzusetzen. So gelang ein Transfer des Wissens aus dem Unterrichtsraum hinein in den Arbeitsalltag ihres Betriebes oder ihrer Einrichtung (und wieder zurück).

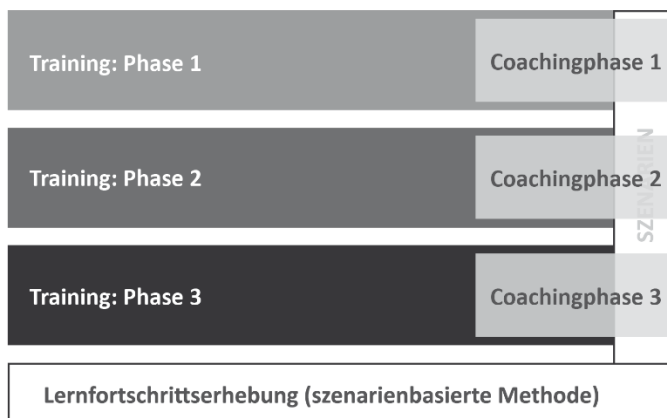


Abbildung 3: Diese Abbildung zeigt den zeitlich versetzten Einsatz des Sprachcoachings und des Sprachtrainings auf: Jedes Modul des Deutschtrainings wurde durch eine Coachingphase flankiert.

Für die Mitarbeitenden der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer bestand zusätzlich zu dem sehr stark auf die arbeitsplatzbezogenen Inhalte fokussierten Angebot des Sprachcoachings am Arbeitsplatz im Einzelfall die Möglichkeit, ein grundständiges, eher auf die individuellen Bedürfnisse ausgerichteter Bielefelder Sprachcoaching, so wie es im Rahmen des Projektes SPRUNQ entwickelt wurde, abzurufen. Dieses

wurde besonders zur Klärung von wiederkehrenden kommunikativen Problemsituationen am Arbeitsplatz genutzt. Interessanterweise forderten aber auch einige Mitarbeitende Sprachcoaching gezielt ein, um sich eigene individuelle Lernstrategien zu erarbeiten, mit denen sie dann in der Folge entweder besser im Sprachtraining zurechtkamen (langsame Lerner) oder zusätzlich selber Deutsch lernen konnten (besonders leistungsstarke Lerner).

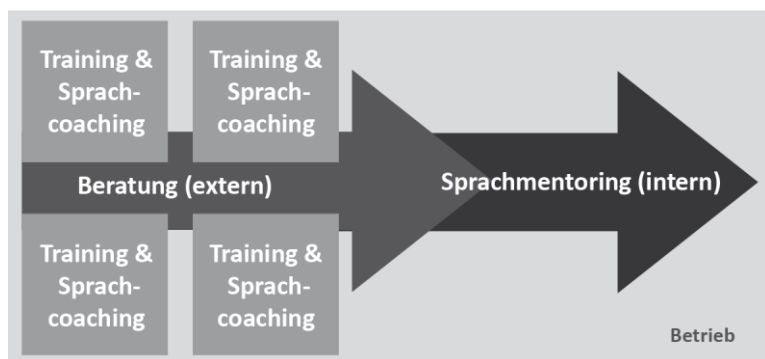


Abbildung 4: Externe und interne Sprachmentoringmaßnahmen (Pfeile) werden zur Ausgestaltung einer sprachlernförderlichen Umgebung im Betrieb genutzt. Ein Mittel dazu kann ein Sprachtraining im Kursformat mit flankierendem (Sprach-) Coaching am Arbeitsplatz sein.

Der dritte Baustein, der in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer eingeführt wurde, ist der des sogenannten *Betrieblichen Sprachmentoring*s. Darunter wird

„die gezielte Unterstützung von zugewanderten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durch Kolleginnen und Kollegen, Anleitende, Vorgesetzte und durch andere betriebliche Akteure beim Erlernen der für die Arbeit benötigten deutschsprachigen kommunikativen Fertigkeiten“ (Köhler; Leinecke 2018: 11)

verstanden.

Maßnahmen des Betrieblichen Sprachmentoring umfassen entsprechend Angebote, Ansätze, Methoden und Instrumente, die zur innerbetrieblichen Unterstützung des Deutschlernprozesses von Mitarbeitenden mit nichtdeutscher Muttersprache eingesetzt werden können. Dabei können beispielsweise Kolleginnen und Kollegen eine wichtige Rolle spielen, indem sie als Mentorin und Mentor fungieren. Es gibt jedoch eine Reihe zusätzlicher Maßnahmen, die im Rahmen eines betrieblichen Sprachmentoringprozesses genutzt werden (Thomas 2017: 11, Grünhage-Monetti; Thomas eingereicht).

Übergeordnetes Ziel 2019 ist es, eine sprachlernförderliche Lernumgebung im Betrieb auszugestalten. Dies wird z.B. durch die/den eingesetzte/n DaZ-Expertin bzw. Experten im Betrieb eingeleitet. Dabei werden sowohl von außen Impulse in den Betrieb bzw. die Einrichtung eingebracht (externe Mentoringmaßnahmen), als

auch gut geeignete interne Strukturen herausgearbeitet und gegebenenfalls verstärkt.

So wurden in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer folgende Maßnahmen eingeleitet:

- Beratung zu Umsetzbarkeit von Sprachfördermaßnahmen: Es wurde dazu beraten, wie ein arbeitsplatzbezogener Deutschkurs oder das Sprachcoaching konkret organisiert und umgesetzt werden kann (hier in einem Dreischichtbetrieb, mit extremen Produktionsspitzen);
- Durchführung von *Sofortmaßnahmen*: Etablierung von einfachen betriebsinternen Maßnahmen, abgesehen von Sprachkursen oder Sprachcoaching, die sofort etwas zur Verbesserung der Deutschkenntnisse der Mitarbeitenden beitragen (etwa durch Veränderungen von schriftlichen Anweisungen oder Aushängen usw.);
- Durchführung von Fortbildungsmaßnahmen oder Coachings für *Schlüsselpersonen*: Begleitung und Beratung von Schlüsselpersonen im Betrieb (bei Pahmeyer vor allem die Qualitätsmanagerin, Produktions- und Betriebsleitung sowie Schicht- und Linienführer), um z.B. aufzuzeigen, wie Sprache im Rahmen betrieblicher Unterweisungen für Mitarbeitende mit wenig Deutschkenntnissen angepasst werden sollte, um das Verständnis zu sichern (Stichwort: sprachsensibel Anleiten);
- Prozessanalyse und -optimierung: Mit dem Fokus auf das Thema Sprache wurden bestehende Prozesse (z.B. Hygieneschulungen) begleitet, analysiert und entsprechend Veränderungsvorschläge gemacht, wie die Prozesse sprachförderlich gestaltet werden können;
- Anfängliche Auswahl und Ausbildung *betrieblicher Sprachmentorinnen und Sprachmentoren*: Beratung zur Auswahl und Fortbildung von Kolleginnen und Kollegen, die als betriebliche Sprachmentorin bzw. -mentor und/oder als kollegialer Lernpartner oder kollegiale Lernpartnerin agieren könnten. Diese bereits agierenden oder potentiellen internen Sprachmentorinnen und -mentoren wurden dem Management vorgeschlagen und hinsichtlich ihrer Rolle als Sprachpate/Sprachpatin und/oder als fachlicher Mentor/fachliche Mentorin beraten.

Die Ergebnisse der Interviewbefragung von externen Akteuren (Lehrkräfte, Sprachcoach, Beraterin für *Deutsch am Arbeitsplatz* des IQ Netzwerkes NRW), den Mitarbeitenden sowie des Managements der Kartoffelmanufaktur sind im Projektbericht (Thomas 2017: 6-40) zu finden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass alle Beteiligten sich dahingehend äußerten, dass eine Sprache parallel zur Vollzeitbeschäftigung im Schichtbetrieb zu erwerben oder auch das Deutschlernen parallel zum Produktionsdruck zu unterstützen, *Schwerstarbeit* ist. Ebenso äußerten sie jedoch eine hohe Zufriedenheit bezüglich der durchgeführten Deutschförderung im

Betrieb und beschrieben vielfältige Aspekte, die zum Erfolg des Angebots beitragen.

So können folgende Punkte zusammengefasst werden, die das Gelingen und die Nachhaltigkeit der Maßnahme ausmachen und im Rahmen der Befragung erwähnt wurden (Thomas 2017: 37):

- Es gab einen konkreten Anlass: Allen Beteiligten war und ist klar, warum die Maßnahmen nötig sind (z.B. Hygieneschulung);
- der Bedarf des Betriebes wurde beachtet (Produktion muss laufen);
- die Bedürfnisse der Mitarbeitenden und Vorgesetzten wurden weitestgehend berücksichtigt (z.B. passende Kurszeiten);
- die Erfolge wurden schnell und direkt am Arbeitsplatz sichtbar (durch Sprachcoaching am Arbeitsplatz);
- die Planung der Maßnahmen war transparent für alle Beteiligten, aber nicht vollständig unveränderlich; traten Probleme auf, wurde zeitnah reagiert;
- besondere, z.B. individuelle, Bedürfnisse und Bedarfe konnten im Rahmen des Sprachcoachings und/oder des beratenden Mentoringmoments geklärt werden;
- die Mitarbeitenden erfuhren, dass der Betrieb ernsthaft an ihnen interessiert ist und sie bei entstehendem Druck oder Überforderungssituationen nicht allein gelassen wurden;
- der Betrieb entwickelte ein verstärktes Verständnis für die Langwierigkeit des Zweitspracherwerbsprozesses der Mitarbeitenden;
- der Betrieb hatte einen verlässlichen, schnell reagierenden, lokal vernetzten und kompetenten Ansprechpartner;
- alle Maßnahmen wurden konzeptionell verankert;
- alle Akteure haben eine hohe Fachkompetenz und waren bereit, sich neues Wissen anzueignen.

Wie bei SPRUNQ und komma-nrw zeigt die Interviewbefragung, dass mit dem *Bedarfsgerechten Sprachtraining* und *Individuellem Sprachcoaching* zwei wertvolle und bereits erprobte Instrumente eingesetzt werden konnten, um Menschen erfolgreich dabei zu begleiten, ihre Deutschkenntnisse am Arbeitsplatz zu verbessern. Den im Rahmen der Evaluation von komma-nrw genannten Hinweisen zur Notwendigkeit des Einbezugs betrieblicher Sprachmentoring-Maßnahmen wurde hier Rechnung getragen (vgl. Zimmer 2014). Verschiedene Anteile des Betrieblichen Sprachmentoring wurden genutzt und trugen wesentlich zur Sicherung nachhaltiger Erfolge der Sprachfördermaßnahmen in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer bei.

Fazit: Wie das Praxisbeispiel in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer zeigt, bildet ein Dreiklang von Betrieblichem Sprachmentoring, Sprachcoaching am Arbeitsplatz und Deutschtraining im Kursformat eine gute Möglichkeit, Veränderungen

auf den entscheidenden betrieblichen Ebenen herbeizuführen. So adressiert das Betriebliche Sprachmentoring eine Veränderung der Lernumgebung und des kollegialen bzw. durch Führungspersonen entstehenden Umfelds. Mit dem Sprachcoaching wird individuelle Begleitung abrufbar und stellt somit ein im Individualmoment wirkendes Instrument zur Verfügung. Und durch das Sprachtraining im Kursformat wird die Vermittlung von fehlendem Wissen (fachlich wie sprachlich) im Sozialverband unter Kollegen und Kolleginnen in unterschiedlicher Gruppenstärke möglich.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die drei Projekte SPRUNQ, komma-nrw und Deutsch in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer zeigen einen wesentlichen zukunftsweisenden Zusammenhang auf, der sich so zusammenfassen lässt: *Geteilte Verantwortung = gemeinsame Verantwortung*.

Dieser Grundgedanke sichert das Gelingen betrieblicher Sprachförderung. Der Betrieb, die Sprachförderkräfte und die Lernenden sollten gemeinsame Verantwortung für die Etablierung des Lernortes Betrieb übernehmen. Dies gelingt insbesondere dann, wenn die Finanzierung gemeinsam getragen wird. Die finanziellen Mittel aus dem Förderprogramm *Integration durch Qualifizierung* haben bei den hier beschriebenen Projekten die konzeptionelle Weiterentwicklung von Instrumenten der betrieblichen Deutschförderung ermöglicht. Bei Pahlmeyer wurden etwa die betrieblichen Eigenmittel zur Finanzierung des Deutschtrainings im Kursformat durch IQ-Know-How und IQ-Mittel flankiert. Dies erbrachte gute Ergebnisse – es wurde möglich, dass sowohl neu hinzukommende Mitarbeitende mit sehr geringen Deutschkenntnissen den Anforderungen am Arbeitsplatz gerecht werden konnten, als auch Mitarbeitende mit längerer Betriebszugehörigkeit ihre individuelle berufliche Situation festigen oder gar verbessern konnten. Das Deutschlernen wurde nachhaltig in die Abläufe des Betriebes integriert. Der Betrieb profitiert kurz- aber besonders auch mittelfristig, indem Anforderungen aus dem Bereich der Qualitätssicherung Genüge getan werden konnte, die Effizienz der Arbeitsprozesse gesteigert wurde und Personalsicherung erfolgen konnte.

Sinnbildlich ist hier das Zitat des Betriebsleiters der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer zu nennen, der zu Anfang der Sprachförderung seinen Bedarf so zusammenfasste: „Wir brauchen hier keine Grammatik – hier geht es um Kartoffeln!“ An der Stelle muss abgeholt und gemeinsam daran gearbeitet werden, Sprachförderung im Betrieb zu verankern. Dann werden am Ende folgende Aussagen möglich:

„Die Sprachförderung hat die Bedeutung, dass wir unseren Personalstamm besser ausbilden können und auch, hoffe ich, besser binden können an uns. Wir richten so was aus, wir wollen so was miteinander machen, den Weg gehen wir zusammen. Und ich glaube, dass es auch ein Stück weit zu der sagenumwobenen ‚Corporate Identity‘ beiträgt, dass es eben doch mehr Identifizierung mit dem Unternehmen geben kann.“ (Betriebsleiter)

„Man hat nicht so gedacht, das wird so, aber hat richtig viel gebracht. Für uns, für die Produktion, und die Leute sind auch flexibel und fleißig. Und mit dem noch Deutschkurs, da hat richtig viel gebracht. Und da hat er uns richtig viel geholfen auch beim Arbeit und bei Leistungen so.“ (Produktionsleiter, arabische Muttersprache, seit ca. 10 Jahren in Deutschland)

„Wir selber haben ja auch was davon, wenn die Leute Deutsch sprechen.“ (Betriebsleiter)

„Für mich ich glaube ist perfekt, kann ich sagen.“ (Mitarbeiterin über das Sprachcoaching)

„Wir haben (beim Deutschkurs z.B.) gelernt, wenn wir haben ein Problem und wir müssen bei Arbeit [...] sagen, was (für ein) Problem wir haben. Z.B. wann sind (wir) krank oder [...] wenn wir haben ein Autoproblem oder egal was für ein Problem wir haben [...].“ (Mitarbeiterin über das Sprachtraining)

„[...] wir haben uns entschieden, dass die Leute Sprachkurse machen. Aber das richtig positiv ist! Hat uns so geholfen, beim Arbeit und bei Sprachverständnis und so, ja!“ (Produktionsleiter, arabische Muttersprache, seit ca. 10 Jahren in Deutschland)

In der Betrachtung der Projektergebnisse ist also besonders die Tatsache hervorzuheben, dass die Verantwortung für den Erfolg der Angebote auf unterschiedliche Schultern verteilt war. Häufig liegt in der allgemeinen Förderpraxis die Verantwortung für den Lernprozess allein bei der Lernerin und dem Lerner. Diese geteilte Verantwortung, wie sie in den Projekten vorlag, trägt nicht nur zum Erfolg und damit zur Erweiterung der Handlungsfähigkeit des Einzelnen bei, sondern stärkt auch erheblich die Weiterentwicklung und die Nachhaltigkeit der Angebote. Das Thema Sprache ist darüber hinaus durch ein betriebsinternes und individuelles Angebot mitten im Arbeitsalltag präsent und wirkt stärker als ein externer außerbetrieblicher Deutschkurs. Wir sind davon überzeugt, dass die kommunikativen Anforderungen in unterschiedlichen Branchen und beruflichen Situationen sehr flexible Instrumente der Sprachförderung fordern und dass diese Instrumente und Methoden ganz nah an der betrieblichen Realität eingesetzt werden müssen.

Literatur

Beckmann-Schulz, Iris; Kleinert, Bettina (2011): *Qualitätskriterien Interaktiv: Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache*, Hamburg: passage gGmbH.

Berg, Wilhelmine; Leinecke, Rita (2014): *Deutsch habe ich im Betrieb gelernt. Berufsbezogenes Deutsch im Unternehmen verankern*. Braunschweig: Landesnetzwerk des Förderprogramms Integration durch Qualifizierung Niedersachsen.

- Daase, Andrea; Ferber-Brull, Rosa; Kaplinska-Zajontz, Marta; Romero, Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6-23.
- Eilert-Ebke, Gabriele (2016): *Lernfortschrittsmessung auf der Grundlage von Szenarien*. Braunschweig: Volkshochschule Braunschweig GmbH.
- Ferber-Brull, Rosa (2019): *Sprachcoaching – Hilfe zur Selbsthilfe*. Bielefeld: IQ Netzwerk Nordrhein-Westfalen.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010): *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Nürnberg: Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Thomas, Cathrin (2019): Neue Wege der Sprachförderung: Ansätze zur Verbesserung von (Sprachen-)Lernen am Arbeitsplatz (Beispiele aus dem Bereich Deutsch lernen im Betrieb). In: Stein, Margit; Steenkamp, Daniela; Weingraber, Sophie & Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 376-411.
- Köhler, Ute; Leinecke, Rita (2018): *Deutsch am Arbeitsplatz – Betriebliches Sprachmentoring. Bausteine zur sprachlichen Integration Zugewandeter in Betrieben für Beratende, Planende und Lehrkräfte*. Hamburg: passage gGmbH.
- Laxczkowiak, Jana; Scheerer-Papp, Johanna unter Mitarbeit von Haber, Olga; Köhler, Ute; Snippe, Andrea (2018): *Qualitätsrahmen Integriertes Fach- und Sprachlernen – IFSL in der Praxis: Rahmenbedingungen, Lernformate Strategien & Aktivitäten*. Hamburg: passage gGmbH.
- Leinicke, Rita (2019): *Deutsch am Arbeitsplatz – Sprachcoaching. Bausteine zur sprachlichen Integration Zugewandeter in Betrieben für Beratende, Planende und Lehrkräfte*. Hamburg: passage gGmbH.
- Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele (2014): *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. Hamburg: passage gGmbH.
- Stallbaum, Sabine; Carstensen, Christiane; Döhner, Annette; Korol, Alla; Mertens, Beate (2014): *Abschlussbericht des Projektverbunds komma-nrw: Kommunikation am Arbeitsplatz*. (http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/komma-NRW.pdf [01.09.2020])
- Thomas, Cathrin (2016a): *Konzept für ein Intensivtraining Deutsch (am Arbeitsplatz) in der Kartoffelmannufaktur Palmeyer* (unveröffentlicht, auf Anfrage Auskunft durch S. Stallbaum (IQ NRW) oder C. Thomas (Artikelus – Wendepunkt Sprache)).

- Thomas, Cathrin (2016b): *Konzeptergänzung für das Sprachcoaching (am Arbeitsplatz) in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer* (unveröffentlicht, auf Anfrage Auskunft durch S. Stallbaum (IQ NRW) oder C. Thomas (Artikulus – Wendepunkt Sprache)).
- Thomas, Cathrin (2017): *Deutsch am Arbeitsplatz in der Kartoffelmanufaktur Pahmeyer. Abschlussbericht 2017*. Bielefeld: IQ Netzwerk Nordrhein-Westfalen.
- Zimmer, Veronika (2014): *Schlussbericht Projekt Arbeitsplatz als Sprachlernort*. (https://www.ifsl-praxis.de/wp-content/uploads/2018/09/DIE_AS_L_Schlussbericht_Kurzfassung-DEZ2014.pdf [01.09.2020])
- <http://www.kartoffelmanufaktur-pahmeyer.de/> [01.09.2020]
- <https://www.netzwerk-iq.de/> [01.09.2020]

Ein *SPRUNQ* hinterlässt *SpuRen*

Rosa Ferber-Brull (Bielefeld)

1 Einleitung

Der Titel dieses Artikels bezieht sich auf zwei Projekte, die in den Jahren 2013-2015 und 2015-2018 von dem AWO Kreisverband Bielefeld¹ durchgeführt wurden, und im Rahmen derer das Instrument Sprachcoaching nach dem Bielefelder Konzept entwickelt bzw. ergänzt wurde. Das sind die Projekte: *SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung* und *SpuR – Sprache und Rat. Individuelle Begleitung beim Spracherwerb*. Nachfolgend wird zunächst das Instrument Sprachcoaching nach dem Bielefelder Konzept beschrieben, danach wird auf die Fortbildungsreihe *Sprachcoach für DaZ im Beruf werden* eingegangen. Es folgt die Beschreibung der Einsatzbereiche des Sprachcoachings und abschließend wird ein Ausblick formuliert. Die inhaltliche Beschreibung basiert gänzlich auf dem Konzept des Projektes *SPRUNQ* und auf dem Artikel ‚Ein *SPRUNQ*-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung von Daase; Ferber-Brull; Kaplinska-Zajontz; Romero (2014).

Da das Instrument Sprachcoaching mittlerweile ein fester Bestandteil in vielen arbeitsplatzbezogenen DaZ-Angeboten ist und viel Potenzial für die Förderung

¹ Der AWO Kreisverband Bielefeld e.V. gehört zu den großen Anbietern sozialer Dienste in Bielefeld. Die Vermittlung und Förderung von allgemeinsprachlichen und berufsbezogenen Deutschkenntnissen für Menschen mit Migrationshintergrund ist seit 40 Jahren Arbeitsschwerpunkt der AWO Sprachschule. Neben der Durchführung von öffentlich geförderten Programmen (Integrationskurse und berufsbezogene Förderung nach der DeuFöV) arbeitet die Sprachschule seit 2006 im bundesweiten Förderprogramm IQ zu dem Thema berufsbezogene Deutschförderung und konnte in den letzten Jahren an der Qualitätssicherung, Weiterentwicklung und Neukonzeptionierung von Angeboten (mit-)wirken.

der allgemein- und berufssprachlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache hat, soll das Bielefelder Konzept des Sprachcoachings sowie die Erfahrung in der Umsetzung dieses Instrumentes möglichst vielen Akteuren aus dem DaF-/DaZ-Bereich zugänglich gemacht werden.

2 Das Instrument Sprachcoaching nach dem Bielefelder Konzept

2.1 Entstehung, Grundlagen und Selbstverständnis

Das Bielefelder Konzept zum Sprachcoaching ist im Rahmen des Modellprojektes SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung entstanden. Dieses Projekt wurde im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ)² von Januar 2013 bis Dezember 2015 durchgeführt. Träger des Projektes war der AWO KV Bielefeld e.V. Während der Projektlaufzeit konnte das Instrument Sprachcoaching entwickelt und NRW-weit in die Praxis gebracht werden. Nach Ablauf des Projektes wurde das Instrument Sprachcoaching im Rahmen anderer Projekte innerhalb des AWO Kreisverbands Bielefeld eingesetzt. Dazu gehören das Projekt *Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) und individuelle Deutschförderung* (gefördert durch das Förderprogramm IQ), das Projekt SpuR – Sprache und Rat. Individuelle Begleitung beim Spracherwerb (gefördert über AMIF³) und seit April 2018 das Projekt *Deutsch für den Beruf: sprachliche Qualifizierung für Pädagoginnen und Pädagogen* (gefördert durch das Förderprogramm IQ). Im Rahmen dieser Projekte konnten über 600 Personen das Sprachcoaching in Anspruch nehmen.

Die Mitarbeitenden des Projektes *SPRUNQ – Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung* haben es sich zur Aufgabe gemacht, die Lücke zwischen den staatlich finanzierten und weitgehend einheitlichen Angeboten (Kursformate mit einem festgeschriebenen Curriculum) – wie z.B. die Integrationskurse oder die ESF-BAMF-Kurse – und den sehr spezifischen Bedürfnissen der Lernenden beim Eintritt in das Arbeitsleben in Deutschland sowie den spezifischen Bedarfen des jeweiligen Arbeitsplatzes und Arbeitgebers zu schließen. Sprachcoaching eröffnete sich im Kontext berufsbezogener DaZ-Förderung als ein völlig neuer Arbeitsbereich, der sich an die langjährige Praxis und Forschung im Bereich Sprachlernberatung für Deutsch als Fremdsprache (DaF) anknüpfen ließ, wobei zu beachten ist, dass diese sich größtenteils auf den universitären Bereich bezieht. Allerdings ist der Begriff des Sprachcoachings nicht geschützt, es handelt sich bei ihm ebenso wie

² „Das Förderprogramm *Integration durch Qualifizierung (IQ)* arbeitet seit 2005 an der Zielsetzung, die Arbeitsmarktchancen für Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern.“ (<https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/programmuebersicht.html> [18.06.2020]).

³ AMIF: Das Förderprogramm durch den „Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds“. Weitere Informationen unter <http://www.bamf.de> [18.06.2020].

bei Beratung, Lernberatung oder Sprachlernberatung um Begriffshüllen oder Containerbegriffe (Berndt 2011: 90; vgl. Claußen; Deutschmann 2014), unter denen z.T. ganz unterschiedliche Ansätze firmieren. Daher war es wichtig, den Begriff Sprachcoaching inhaltlich und konzeptionell zu füllen und für den Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nutzbar zu machen.

Im Unterschied zu den bisherigen Angeboten der DaZ-Förderung ist das Sprachcoaching ein individualisiertes Angebot, das nicht auf einem vorab erstellten Curriculum mit festgeschriebenen Zielen und Inhalten beruht. Stattdessen werden in jedem einzelnen Fall die Bedarfe individuell eruiert und darauf aufbauend Ziele, Inhalte und Umfang gemeinsam mit Klientinnen und Klienten festgelegt. Auf Grund seiner konzeptionellen Offenheit und seiner Lernerorientierung ist das Sprachcoaching auf zahlreiche Zielgruppen übertragbar. Grundlage des Projektes sowie der Arbeit der Sprachcoaches ist ein humanistisches Menschenbild, das die Lernenden als ganzheitliche Einheit aus Kognition, Emotion und Motivation betrachtet, deren Ziel die Selbstverwirklichung ist. Der Mensch gilt als Experte seiner selbst, als wahl- und entscheidungsfähiges Wesen, das grundsätzlich dazu in der Lage ist, seine Fähigkeiten bestmöglich einzusetzen, um seine Bedürfnisse zu befriedigen. Im Humanismus wird Verhalten als ziel- und sinnorientiert angesehen. Das Bielefelder Konzept des Sprachcoachings basiert auf der nicht-direktiven Beratung nach Rogers (1972). Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass das Individuum die Lösungen für sein Problem in sich selbst trägt, der Berater aber dabei behilflich ist, Zugang zu den eigenen Ressourcen für die Bewältigung seiner Anliegen zu finden (vgl. Claußen; Deutschmann 2014). Sprachlernberatung und damit auch das Sprachcoaching sind eng mit dem Begriff der Lernerautonomie verknüpft. Nach Holec (1981: 3), der den Begriff mit Blick auf die Erwachsenenbildung geprägt hat, wird darunter die Fähigkeit verstanden, die eigenen Lernziele und -inhalte zu bestimmen, geeignete Lernstrategien und -methoden auszuwählen sowie den eigenen Lernprozess zu überwachen und zu evaluieren.

2.2 Ziele des Sprachcoachings

Allgemeines Ziel (Mehlhorn; Kleppin 2006: 1) des Sprachcoachings ist die Unterstützung der Klientinnen und Klienten im Prozess ihres Zweitspracherwerbs in diversen Lernumgebungen, damit sie Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, für sie effizienten Lernwege finden können und dabei ihre sprachlichen Kompetenzen verbessern. Am Ende sollen die Klientinnen und Klienten ihre Lern(management)-Kompetenzen (weiter)entwickeln können. Das bedeutet im Einzelnen:

- eigene Lernziele und -gegenstände bestimmen können;
- Lernstrategien, Materialien und soziale Arbeitsformen auswählen können;
- sich der eigenen Motive und Einstellungen zum Lernen bewusst sein;
- die eigenen Fortschritte verfolgen und die Ergebnisse evaluieren können;

- eigene Selbstorganisationspotenziale entdecken und entfalten können;
- Motivation und Selbstwirksamkeit aufbauen können.

Darüber hinaus werden mit allen Klientinnen und Klienten zu Beginn und ergänzend im Laufe des Sprachcoachings individuelle Lernziele vereinbart. Verallgemeinert kann als Ziel hinzugefügt werden:

- Verbesserung der deutschsprachigen ziel- und adressatenadäquaten kommunikativen Kompetenzen gemäß der vorab festgelegten und im Laufe des Coachingprozesses aktualisierten individuellen Ziele;
- Das Sprachcoaching ist als Hilfe zur Selbsthilfe angelegt. Damit grenzt es sich vom klassischen Einzelunterricht ab, in dem die Verbesserung der zweitsprachlichen Kompetenzen das vorherrschende Ziel ist. Das Sprachcoaching hingegen will Menschen über einen kurzen, vorab festgelegten Zeitraum begleiten, um sie darin zu unterstützen, vorhandene Ressourcen besser zu nutzen bzw. auf sie zugreifen zu können.

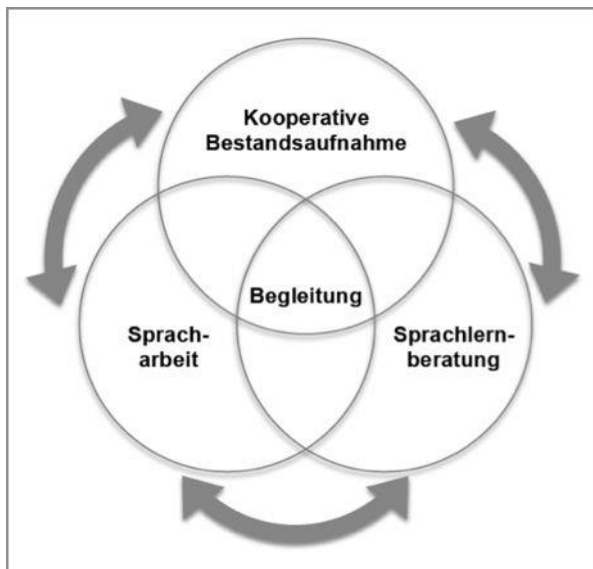


Abbildung 1: Inhaltliche Komponenten des Sprachcoachings.

2.3 Inhaltliche Komponenten

Im Unterschied zu anderen berufsbezogenen Sprachbildungsmaßnahmen, bei denen die Vermittlung von sprachlichem Wissen im Vordergrund steht, geht das Sprachcoaching einen Schritt weiter und setzt beim Transfer an, also bei der praktischen Umsetzung des Gelernten. Dabei handelt es sich allerdings nicht um eine lineare Abfolge von didaktischen Phasen, sondern vielmehr um einen dynamischen

Prozess bestehend aus drei ineinander verzahnten inhaltlichen Komponenten: die Kooperative Bestandsaufnahme, die Sprachlernberatung und die Spracharbeit (Abbildung 1).

Für das Sprachcoaching bzw. seine Komponenten gilt, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Synergieeffekte ergeben sich insbesondere durch die Verzahnung, weswegen eine Beschreibung der einzelnen Komponenten die letztendliche Umsetzung nur ansatzweise trifft. Allen Komponenten inhärent ist das Merkmal der Begleitung.

2.3.1 Kooperative Bestandsaufnahme

Die kooperative Bestandsaufnahme bildet die Grundlage zur gemeinsamen Gestaltung der prozessorientierten Interaktion während des Sprachcoachings und vereint demzufolge zwei Perspektiven, die für die Aneignung berufsbezogener sprachlicher Handlungskompetenz von zentraler Bedeutung sind: Im Zuge eines von der Klientin/vom Klienten geschilderten Lernprojektes wird einerseits die Ausgangslage hinsichtlich ihrer/seiner vorhandenen Kompetenzen und verfügbaren Ressourcen erfasst, andererseits werden ihre/seine beruflichen Ziele identifiziert sowie jene sprachlichen Faktoren, die berufliche Handlungsfähigkeit ermöglichen und bedingen. Darauf basierend werden ein ‚konsensfähiger‘ Coaching-Gegenstand⁴ sowie ein zeitlich-organisatorischer Rahmen bestimmt und festgelegt (Pätzold 2004: 183).

Im Rahmen der kooperativen Bestandsaufnahme kommen unterschiedliche Methoden und Instrumente zum Einsatz, die in der (Sprachen-)Portfolioarbeit, in der berufsbezogenen Sprachbedarfsermittlung und in der (Sprachlern-)Beratung Anwendung finden und für das Sprachcoaching übernommen bzw. angepasst wurden (siehe Abbildung 2).

Gestaltet wird also die Arbeit während der kooperativen Bestandsaufnahme mit Instrumenten, die die individuellen Bedürfnisse, die gegebenen Bedarfe (vgl. Weissenberg 2010 und 2012) sowie das gegenwärtige Wissen und Können erheben und in lebensgeschichtliche Zusammenhänge einbinden, um aus diesem biographischen Zugang Formen der Lernunterstützung zu entwickeln (Bolden; Hendrich 2000: 19, zit. nach Häßner; Knoll 2005: 164).

Sinn und Zweck der kooperativen Bestandsaufnahme besteht darin, ein ganzheitliches Bild der (berufs-)sprachlichen Handlungsfähigkeit der Klienten zu bekommen. Dabei stehen nicht die erreichten Ergebnisse im Vordergrund, sondern der Prozess, der zu diesen Ergebnissen geführt hat, sowie die Zusammenhänge und Akteure, die dazu beigetragen haben. Anders als bei Verfahren der Sprachstandsfeststellung, die von einer Testsituation ausgehen und mit einem statischen,

⁴ Mit *konsensfähigem* Coaching-Gegenstand ist in diesem Zusammenhang ein (Teil-)Lernprojekt gemeint, auf das sich sowohl Klient/in, als auch Coach einigen. Voraussetzung dafür sind das Vorabklären der gegenseitigen Erwartungen, die Formulierung präziser Ziele und die Überprüfung dieser Ziele auf Machbarkeit.

einsprachigen Verständnis von Sprache bzw. Sprachkompetenz (Van Avermaet 2014: 15f.) operieren, versteht sich dieses Instrument als dynamisch und flexibel.

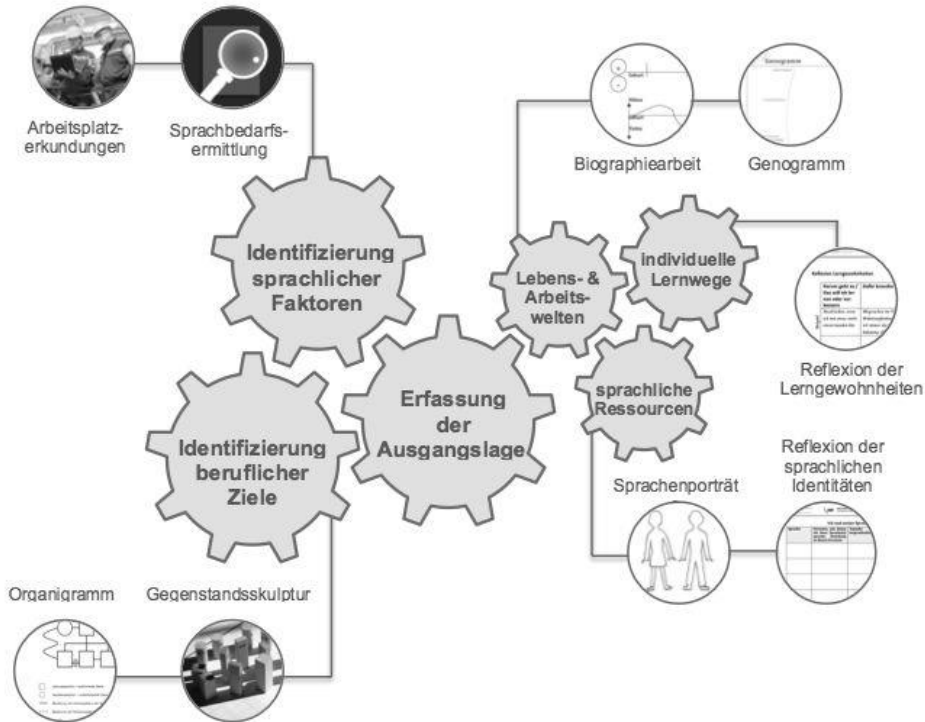


Abbildung 2: Kooperative Bestandsaufnahme.

Die Erfassung berufssprachlicher Handlungskompetenz erfolgt auf der Basis konkreter Anliegen bzw. zu bewältigender Lernaufgaben. Je nach individueller Zielsetzung der Klientinnen und Klienten stehen unterschiedliche ausgewählte sprachliche und/oder sprachlernbezogene Kompetenzen im Fokus, die für die berufliche (Weiter-)Entwicklung unabdingbar sind. So können mit Hilfe dieses Verfahrens z.B. produktive und rezeptive Fertigkeiten, aber auch strategische Kompetenzen, Lernmanagement-Kompetenzen sowie der Grad der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen evaluiert werden.

Ein Großteil der kooperativen Bestandsaufnahme erfolgt zu Beginn eines Sprachcoaching-Zyklus, sie findet aber auch prozessbegleitend statt: Einzelne Instrumente werden in Absprache mit der Klientin/dem Klienten entsprechend ihrer/seiner Bedürfnisse während der gesamten Laufzeit des Sprachcoachings – ggf. auch mehrmals – eingesetzt. Sowohl der Lernprozess als auch die Lernergebnisse werden von Sprachcoach und Klientin/Klient gemeinsam evaluiert. Dabei bezieht sich das Lernergebnis nicht zwangsläufig auf sprachliche Leistungen, sondern es kann auch z.B. in einer Veränderung der Organisation des Sprachlernens

oder der Lernhaltung im Sinne nachhaltigen Lernens bestehen und als solche evaluiert werden. Entscheidend ist dabei, dass Bewertung und/oder Evaluation in Absprache mit der Klientin/dem Klienten vorgenommen werden.

An dieser Stelle ist die Relevanz von Interaktion und kooperativen Arbeitsformen zur Unterstützung von Lernprozessen, wie es hierbei der Fall ist, ausdrücklich zu betonen. Sprachcoaching, wie jede Form von (Lern-)Beratung, kann nicht unmittelbare, fertige Lösungen beisteuern, vielmehr ist die Lösungsfindung durch die Unterstützung des Klienten und externer, zentraler Personen charakterisiert (Pätzold 2004: 181; auch Kemper; Klein 1998: 72). Die Beschreibung der Bestandsaufnahme als kooperativ verdeutlicht also, dass möglichst viele Akteure in diesen Prozess einbezogen werden sollen. Neben der Hauptperson, der Klientin/dem Klienten, und der begleitenden Unterstützung, dem Sprachcoach, ist vor allem der Einbezug weiterer im Prozess der beruflichen Entwicklung beteiligter Akteure, wie z.B. Berufsberater/in, (potentielle/r) Arbeitgeber/in, wichtigste Kollegen/Kolleginnen oder Fallmanager/in bzw. Arbeitsvermittler/in, von großer Bedeutung.

2.3.2 Sprachlernberatung

Sprachlernberatung bildet die verbindungsstiftende Komponente des Sprachcoachings selbst und versteht sich in diesem Zusammenhang als integraler Bestandteil des Lernprozesses. Ausgehend von der kooperativen Bestandsaufnahme werden zusammen mit Klientinnen und Klienten Möglichkeiten erarbeitet, den eigenen (Sprach-)Lernprozess zu optimieren. Diese Möglichkeiten werden exemplarisch während der Beratung ausprobiert und anschließend zu Hause bzw. am Arbeitsplatz angewendet, können aber auch im Rahmen der Spracharbeit/-bildung mit einem konkreten Sprachbereich trainiert werden. Ziel ist es, die Klientinnen und Klienten dabei zu unterstützen, das Gelernte umzusetzen. Dadurch wird die Lernaktivität ertragreicher und nachhaltiges Lernen ermöglicht.

Im Gegensatz zu anderen Formen der Beratung, z.B. Bildungs-, Berufs- oder Fachberatung, bei denen die Unterstützung in und die Informationsvermittlung aus einem beliebigen Wissensbereich getrennt vom Lernprozess stattfindet, wird in der Sprachlernberatung der Reflexion, der Organisation bzw. der Gestaltung und der Selbststeuerung des eigenen Lernprozesses ein besonderer Platz eingeräumt. Sprachlernberatung zielt also nicht auf die Vermittlung sprachlichen bzw. fachlichen Wissens ab, sondern unterstützt die Klientinnen und Klienten dabei, sich dieses Wissen anzueignen (Stichwort: Hilfestellung zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz).

Um den Lernprozess der Klientinnen und Klienten anregen zu können, ist es im Rahmen der Lernberatung von großer Bedeutung, im Gespräch neue Gedankengänge bei Klientinnen und Klienten zu initiieren und weitere bisher ausgeblendete bzw. nicht berücksichtigte Sichtweisen hinzuzubringen. Dadurch werden Vor- und Nachteile sichtbar gemacht und Perspektivwechsel ermöglicht. Dies erfordert

sowohl von den Sprachcoaches, als auch von den Klientinnen und Klienten „ein hohes Maß an Prozessoffenheit und Flexibilität“ (Aulerich 2005: 13), es bedarf gleichzeitig „Orientierungen und unterstützender Elemente, um die individuellen und kollektiven Lernprozesse zu strukturieren sowie notwendige Verantwortlichkeiten zu klären“ (ebd.). Hierfür werden in der Beratung Instrumente und Verfahren eingesetzt, die zur Reflexion und Entwicklung von Lernzielen, zur Planung von individuellen Lernschritten sowie zur Bilanzierung von Lernergebnissen dienen. In diesem Zusammenhang werden spezielle Fragetechniken sowie gezielte Gesprächsstrategien benutzt, um die Reflexion der Klientinnen und Klienten anzuregen und ihnen Hilfe zur Selbsthilfe zu bieten.

Ebenso wie die kooperative Bestandsaufnahme findet die Sprachlernberatung prozessbegleitend und in Verzahnung mit der Lernaktivität statt.

2.3.3 Spracharbeit

Entsprechend der nicht-direktiven Form der Sprachlernberatung gilt auch für die Spracharbeit, dass der Sprachcoach nicht Ziele und Inhalte vorgibt, sondern diese mit der/dem Lernenden erarbeitet und dieser/diesem in ihren/seinen Bedürfnissen und aufbauend auf ihren/seinen vorhandenen Ressourcen unterstützend folgt. Die Sprachbildung/Spracharbeit ist somit an Vorwissen und Fähigkeiten, Lerntempo, aktuellen (und wechselnden) Lernbedürfnissen, Lerntypen etc. ausgerichtet.

Ein Ansatz, der genau dies impliziert, ist der des Scaffoldings (englisch für Gerüst), der zwar nicht neu ist, aber gerade im Feld Deutsch als Zweitsprache in den letzten Jahren neue Aktualität erlangt hat. Unter Scaffolding wird eine zeitlich begrenzte, zukunftsorientierte Hilfe verstanden, welche es den Lernenden ermöglicht, sich neuen Fähigkeiten, Konzepten und Niveaus des Verstehens anzunähern, inklusive der Entwicklung bildungssprachlicher Register. Lernen findet statt, wenn Lernende durch Aufgaben intellektuell herausgefordert werden und durch einen Experten (hier v.a. dem Sprachcoach, aber auch den Kolleginnen und Kollegen nach entsprechender Beratung/Unterstützung durch den Sprachcoach) Unterstützung erhalten, um diese Aufgabe zu erledigen, die sie in Zukunft alleine, also ohne Unterstützung bewältigen können (vgl. Vygotsky 1978). Dementsprechend meint Scaffolding die aufgabenbezogene Unterstützung mit der Absicht, dem Lernenden zu helfen, in Zukunft gleiche oder ähnliche Aufgaben in anderen Kontexten unabhängig zu lösen (Hammond; Gibbons 2005: 8). Das Konzept des Scaffoldings basiert auf Vygotskij's Zone der nächsten Entwicklung (*ZPD: zone of proximal development*):

„It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ (Vygotsky 1978: 86)

Die Spracharbeit im Rahmen des Sprachcoachings orientiert sich an Themen und Aufgaben, welche die Klientinnen und Klienten aus ihrem Arbeitsalltag einbringen bzw. welche den vorgestellten beruflichen Zielen zuzuordnen sind, sowie an Szenarien im Sinne „erwartbare[r] Abfolge[n] kommunikativer Handlungen, die teils als rein sprachliche Handlungen, teils als rein nicht-sprachliche Handlungen und teils in gemischter Form ablaufen. Szenarien erhalten ihre Kohärenz durch den gewussten sozialen Sinn.“ (Zertifikat Deutsch für den Beruf 1995, zit. nach Grünhage-Monetti; Klepp 2004: 18) Dabei werden typische Situationen mit einem definierten Ziel aus der beruflichen Praxis, welche für die Klientinnen und Klienten eine besondere Bedeutung haben, in ihren typischen Handlungsabfolgen gemeinsam mit den Klientinnen/Klienten entwickelt und simuliert (Tellmann; Müller-Trapet; Jung 2012: 35-37). Dieser Ansatz ermöglicht neben der Arbeit an sprachlichen Ressourcen auch die Thematisierung von Machtstrukturen und das Erarbeiten geeigneter Strategien.

2.4 Ablauf des Sprachcoachings

Grundlegend für die Arbeit im Sprachcoaching ist die *freiwillige* Teilnahme der Klientinnen und Klienten. Hinzu kommt, dass sie sich im Rahmen des Sprachcoachings in einem sanktionsfreien Raum befinden, in dem sie alles in Bezug auf ihr Lernprojekt und den Sprachaneignungsprozess zur Sprache bringen können, aber auch Dinge, die das Lernen indirekt betreffen.

Insgesamt umfasst ein Sprachcoaching-Zyklus mehrere Sitzungen. Anzahl, Dauer und Intervalle der einzelnen Sitzungen orientieren sich an und variieren je nach Anliegen und Zielen der Klientinnen/Klienten, sind aber auch von der Finanzierung bzw. von Projektvorgaben abhängig, wobei ein Zyklus in der Regel nach zwei bis acht Sitzungen à 90 Minuten abgeschlossen wird. Hierbei geht es lediglich um einen Richtwert, Sitzungen kürzerer Dauer sind in der Praxis genauso oft vertreten.

Ein Sprachcoaching-Prozess durchläuft sechs Phasen (Hardeland 2013: 45-63), die unterschiedlich lang andauern und meist keinem linearen Verlauf folgen. Fließende Übergänge zwischen den einzelnen Phasen sind also möglich.

2.4.1 Phase 1: Kontakt herstellen

In dieser Phase des *Warm-Werdens* geht es darum, eine vertrauensvolle Beziehung als solide Basis für die gemeinsame Arbeit herzustellen und das Setting (Hinweis auf Verschwiegenheit und Neutralität) und die Rahmenbedingungen (Zeit, Dauer, Räumlichkeiten) zu klären.

2.4.2 Phase 2: Anliegen erfassen

Im Rahmen der *Kooperativen Bestandsaufnahme* werden die Anliegen der Klientin/des Klienten beschrieben und formuliert. Dabei unterstützen Sprachcoaches Klientinnen und Klienten bei der Verbalisierung ihrer Anliegen durch zahlreiche Techniken, die zum Erzählen animieren, aber auch durch Techniken zur Strukturierung und Visualisierung ihrer Lernprojekte.

2.4.3 Phase 3: Individuelle Ziele festlegen

Eine klare Zielformulierung bildet in jeder Sprachcoaching-Sitzung einen Schwerpunkt. Dadurch wird das Fundament für die weitere Zusammenarbeit gelegt. Durch gezielte Anwendung von Fragetechniken werden aus den evtl. vagen Formulierungen der Klientinnen und Klienten wohlformulierte Lern- bzw. Sprachcoachingziele entwickelt. Hierbei ist es besonders wichtig, ausreichend Zeit für die Zielformulierung einzuplanen, denn es gilt: je präziser die Ziele formuliert werden, desto konkreter sind die Arbeitsschritte, die zur Erreichung dieser Ziele erforderlich sind.

2.4.4 Phase 4: Lösungen und Strategien entwickeln

Während dieser Phase werden Handlungsstrategien zur Erreichung des formulierten Ziels entwickelt. Hier werden Klientinnen und Klienten von den Sprachcoaches unterstützt, indem Lernwege aufgezeigt und bewusstgemacht werden. Durch eine zurückhaltende Einstellung der Sprachcoaches hinsichtlich Lösungsvorschläge werden Klientinnen und Klienten als Experten für ihr eigenes Lernen aufgefasst. Somit geht es darum, jene Lösungen, die die Klientinnen und Klienten bereits in sich selbst tragen, zu elizitieren. Durch Angebote, Impulse und Ressourcenaktivierung werden Klientinnen und Klienten darin bestärkt bzw. dazu ermutigt, Veränderungsbereitschaft und Experimentierfreude in Bezug auf Lösungsstrategien zu entwickeln.

2.4.5 Phase 5: Ergebnisse zusammenfassen und einzelne Sitzungen abschließen

Jeweils zum Ende einer Sitzung werden die wesentlichen Ergebnisse sowie der Ablauf der Sitzung vom Sprachcoach zusammengefasst. Darüber hinaus können im Verlauf des Sprachcoachingzyklus Lern- bzw. Entwicklungsaktivitäten vorgeschlagen werden, die z.B. am Arbeitsplatz oder zu Hause erledigt werden können. Diese Aktivitäten können im Sinne der Kontinuität als verbindendes Element zwischen den einzelnen Sitzungen und als integrativer Bestandteil des Lernprozesses aufgefasst werden. Sie dienen also als Vor- bzw. Nachbereitung der einzelnen Sitzungen; als Strategie zum Vorantreiben des Entwicklungs- bzw. Lernprozesses; zum Sammeln von Erfahrungen mit der neuen, auszuprobierenden Handlungsstra-

tegie; als Anregung zur Reflexion über das eigene Lern- und Arbeitsverhalten; oder zur Verfolgung und Kontrolle des eigenen Lernziels.

2.4.6 Phase 6: Reflexion und gegenseitiges Feedback

Diese Phase erfolgt auf der Metaebene und fokussiert zwei Aspekte: Zum einen geht es um die Reflexion und Bilanzierung des Lernerfolgs – nicht nur *was*, sondern *wie* gelernt wurde. Der Sprachcoach und die Klientin/der Klient klären gemeinsam, welche Schritte als Nächstes anstehen. Zum anderen geben sie sich gegenseitige Rückmeldung in Bezug auf die Zusammenarbeit und zum Ablauf der Sitzung und ggf. des gesamten Sprachcoachings.

Der gesamte Lernprozess, zu dem alle einzelnen Komponenten gehören, wird sorgfältig dokumentiert und evaluiert. Ebenfalls werden die einzelnen Sprachcoachingsitzungen schriftlich festgehalten. Mögliche Formen der Dokumentation sind z.B. Sprachcoachnotizen oder das Sprachcoachingprotokoll.

Sprachcoachnotizen sind schriftliche Notizen, in denen die Sprachcoaches den Ablauf jedes Gesprächs während des Coachingprozesses festhalten und die u.a. ein grundlegendes Instrument zur Dokumentation des individuellen Sprachcoachings darstellen (vgl. Peuschel 2006). Gleichzeitig haben Notizen eine strukturierende Funktion für Coachinggespräche. „Sie dienen zunächst vor allem der Vor- und Nachbereitung einzelner Beratungssitzungen, werden in den Beratungen angefertigt und im Anschluss daran vervollständigt.“ (ebd.: 1) Darüber hinaus werden durch Sprachcoachnotizen organisatorische Aspekte (z.B. Termine und Zeiten), lerngegenstandsbezogene Informationen (z.B. Lernziele, Lernschritte, Lernaktivitäten) sowie Vereinbarungen mit den Klientinnen und Klienten bis zum nächsten Coachinggespräch festgehalten (Melhorn 2005: 177). Die Dokumentation des Sprachcoachings ist aber nicht nur für den Sprachcoach von Bedeutung, sie macht den Klientinnen und Klienten den Lernprozess anschaulich bewusst und den Lernweg transparent. Dies ist ein Prinzip von vielen Momenten des Sprachcoachingprozesses, in dem das Selbstlernen der Klientinnen und Klienten begleitet wird. Da Sprachcoachnotizen jedoch einen sehr persönlichen Charakter haben und von Coach zu Coach, aber auch abhängig von den Klientinnen und Klienten, sehr unterschiedlich sein können, sind im Rahmen des SPRUNQ-Projektes chronologisch protokollierende Notizen in Form eines vorstrukturierten Ergebnisprotokolls zum Einsatz gekommen, das durch kurze Einschätzungen oder Anmerkungen zur ausführlicheren Dokumentation des Coachingprozesses ergänzt werden konnte.

3 Die Fortbildungsreihe ‚Sprachcoach für DaZ im Beruf werden‘

Aufgrund der vielfältigen Kompetenzen und Fähigkeiten, die für die Arbeit als Sprachcoach notwendig sind und über die Inhalte in den klassischen Ausbildungswegen sowie die Tätigkeit einer DaZ-Lehrkraft in formalen Lernkontexten der Erwachsenenbildung weit hinausgehen, wurde im Rahmen des Modellprojekts *SPRUNQ* ein Qualifizierungskonzept entwickelt, das den angehenden Sprachcoaches schrittweise den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Coachen ermöglichen soll. Unterstützung auf dem Weg zur beruflichen Sozialisation als Sprachcoach ist unerlässlich, deshalb stellt die kritische Reflexion der eigenen pädagogischen Grundhaltung sowie des professionellen Selbstverständnisses einen integrativen Bestandteil der Schulungen dar. Die qualitätsbezogenen Ansprüche an Aus-, Fort- und Weiterbildungen im Bereich DaZ sowie in der Erwachsenenpädagogik werden in dem Konzept mit unterschiedlichen Ansätzen der Sprachlernberatung verbunden und auf den Kontext der beruflichen Entwicklung und Unterstützung bezogen.

Die Qualifizierung wurde als Fortbildungsreihe konzipiert, die aus fünf andert-halbtägigen Präsenzmodulen (siehe Abbildung 3) besteht, die durch einen digitalen Raum zum selbstorganisierten Lernen ergänzt werden. Dieser Lernraum dient der inhaltlichen Arbeit sowie dem fortbildungs- und tätigkeitsbegleitenden Austausch der zukünftigen Sprachcoaches untereinander. Die Präsenzmodule umfassen jeweils 12 UE und finden immer an einem Wochenende (Freitagnachmittag und Samstag) mit einem Abstand von vier bis sechs Wochen statt. Zum Qualifizierungskonzept gehört darüber hinaus eine Praxisphase, in der die Fortbildungsteilnehmenden an authentischen Fällen die Inhalte aus den Präsenzmodulen anwenden und vertiefen können. Dadurch soll weiteres Lernen im Prozess der Arbeit mit Praxisberatungen und Transferaktivitäten im Rahmen kollegialer Supervision und Beratung ermöglicht werden.

Inhaltlich knüpfen die Module an die Ressourcen und Erfahrungen sowie das Vorwissen der Teilnehmenden der Qualifizierung an. Deshalb richtet sich die Fortbildung in erster Linie an DaZ-Lehrkräfte, die Qualifikationen und/oder Erfahrungen im berufsbezogenen Deutschunterricht nachweisen können und sich für Formen individueller Unterstützung interessieren.

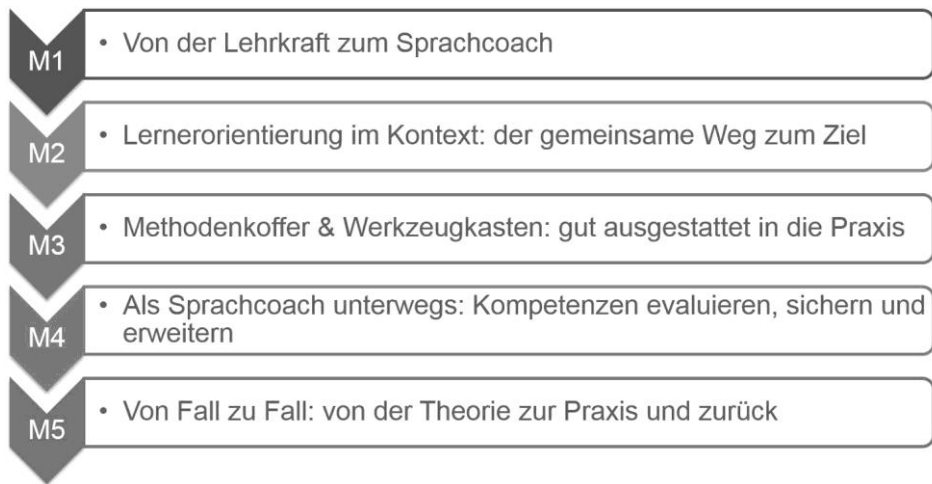


Abbildung 3: Übersicht der Module zur Qualifizierung als Sprachcoach.

Gestartet wird in Modul 1 mit einer Vorstellung und Definition des „Konzeptes Sprachcoaching“, gefolgt von einer Reflexion der Rollenunterschiede zwischen Lehrkraft und Sprachcoach. Fortgeführt wird die Reflexion in Modul 2, bei der diesmal der Lernende im Mittelpunkt steht. Hier werden diverse Sichtweisen auf Lernende aus unterschiedlichen Ansätzen der L2-Erwerbsforschung thematisiert und mit dem spezifischen Kontext der berufsbezogenen Kompetenzentwicklung verbunden. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls das Verfahren der kooperativen Bestandsaufnahme mit ihren unterschiedlichen Instrumenten vorgestellt. In Modul 3 liegt der Fokus auf den Grundlagen von Sprachlernberatung. Dabei werden Methoden der Gesprächsführung sowie unterschiedliche Frage- und Interventionstechniken präsentiert und ausprobiert. Es erfolgt außerdem ein Kennenlernen von weiteren Instrumenten, die während der kooperativen Bestandsaufnahme eingesetzt und als Ausgangspunkt für die Sprachlernberatung genutzt werden können. In Modul 4 setzen sich die Teilnehmenden mit methodischen Ansätzen zur lernerorientierten Spracharbeit auseinander. Dabei werden aber auch Formen der Evaluation, Sicherung und Erweiterung von Kompetenzen sowohl beim Klienten, als auch beim Sprachcoach thematisiert. In Modul 5 reflektieren die Teilnehmenden die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Tätigkeit auf Grundlage der bislang in der Präsenz- und in der Praxisphase erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten. Im Rahmen von Fallbesprechungen erfolgt ein erster Einstieg in den kollegialen Austausch.

Die Praxisphase ist ab dem dritten Modul vorgesehen und wird im vierten und fünften Modul im Rahmen von kollegialen Supervisionen unterstützt und begleitet. Die Schulungsreihe schließt mit einer inhaltlichen sowie methodisch-didaktischen Evaluation ab. Die Teilnahme an der Fortbildungsreihe kann sich durch die er-

worbenen Kompetenzen auch sehr positiv auf den täglichen Unterricht der einzelnen Lehrenden auswirken.

Insgesamt wurden in NRW landesweit 6 Fortbildungsreihen durchgeführt und damit 97 Lehrende zu Sprachcoaches qualifiziert. Weitere Fortbildungsdurchgänge fanden in Hamburg, Hessen und Bremen statt, an denen 103 weitere Personen teilgenommen haben. Aktuelle Fortbildungsreihen finden sich bei der IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.⁵

4 Einsatzbereiche des Sprachcoachings

Das Sprachcoaching ist ein fundiertes und inhaltlich ausgearbeitetes Instrument, das individuell eingesetzt werden kann. Im Rahmen des Projektes *SPRUNQ* wurde es bis 2015 mit großem Erfolg eingesetzt und weiterentwickelt.

Im Rahmen des Projektes *Spur – Sprache und Rat*. Individuelle Begleitung beim Spracherwerb (2015-2018) kamen zu der ursprünglich entwickelten Form des Einzelcoachings neu konzipierte Thematische Module hinzu. Die Teilnehmenden des Projektes konnten in kleinen Gruppen – maximal 6 Teilnehmende – begleitet von einem Sprachcoach an gemeinsamen Themen arbeiten. Folgende Module wurden angeboten: Lernstrategien und Zeitmanagement, Schreiben, Lesen, Grammatik, Kommunikationsstrategien, Wortschatz, Hören und Aussprache, Prüfungsvorbereitung. Darüber hinaus wurden bedarfsgerecht andere Themen aufgegriffen. Das Einzelcoaching sowie vor allem die Thematischen Module wurden auch von einigen Berufskollegen intensiv genutzt.

2015 wurde Sprachcoaching zum festen Bestandteil des Projektes Integriertes Fach- und Sprachlernen und individuelle Deutschförderung. Es flankiert im Rahmen dieses Projektes seit 2017 die Basismodule B1-B2 der Berufssprachkurse nach der DeuFöV in Bielefeld und begleitet die Spezialmodule für Medizinerinnen und Mediziner. Des Weiteren wurde Sprachcoaching 2017 arbeitsplatzbezogen direkt in einem Unternehmen eingesetzt – in der Kartoffelmanufaktur Pahlmeyer in Werther. Das Unternehmen beschäftigt in seiner Produktion zahlreiche Menschen mit nichtdeutscher Muttersprache und setzte das Sprachcoaching begleitend zu einem firmeninternen Sprachkurs ein. Im Artikel *Deutsch am Arbeitsplatz: Ein Praxisbericht* von Cathrin Thomas und Sabine Stallbaum in diesem Band findet sich eine ausführliche Beschreibung dazu. Zum Einsatz des Sprachcoachings im Rahmen des Projektes Integriertes Fach- und Sprachlernen und individuelle Deutschförderung vgl. die Homepage des IQ Netzwerks NRW.⁶

⁵ <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fortbildungen/fortbildungsreihe-sprachcoaching.html> [18.06.2020].

⁶ <https://www.iq-netzwerk-nrw.de/treffpunkt-iq/awo-bielefeld-sprachcoaching-24-04-2017.html> [18.06.2020].

5 Ausblick

Die in diesem Text beschriebenen Grundlagen und Praxisbeispiele des Sprachcoachings nach dem Bielefelder Konzept machen deutlich, dass es sich um ein fundiertes, individuell einsetzbares Instrument handelt, das in der Umsetzung mit den entsprechend ausgebildeten Fachkräften viel Potenzial für die Förderung der allgemein- und berufssprachlichen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache hat.

Das Instrument Sprachcoaching ist mittlerweile ein fester Bestandteil in arbeitsplatzbezogenen DaZ-Angeboten und als solcher unverzichtbar. Ein weiteres Einsatzgebiet sind die Berufssprachkurse (nach der DeuFÖV), aber auch die Integrationskurse ab dem letzten Drittel. In der Anpassungsqualifizierung durch das Nachholen von betrieblicher Praxis kann das Sprachcoaching durch seinen besonderen Zuschnitt individuelle Unterstützung bieten. Aber auch für Menschen, die arbeitssuchend oder bereits in einem Beschäftigungsverhältnis sind, kann das Sprachcoaching punktgenau ansetzen und anders als bisherige Förderinstrumente begleitend unterstützen und so z.B. dazu beitragen, das Arbeitsverhältnis nachhaltig zu sichern bzw. auszubauen. Denkbar wäre auch der Einsatz des Sprachcoachings in der Ausbildung, sowohl in Berufskollegs als auch in Unternehmen, ebenso im Übergangsbereich Schule-Beruf.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Ergänzung der Regelförderung durch das Sprachcoaching enorm zur Stärkung der Motivation und der Eigenverantwortlichkeit der Lernenden und somit zu einer höheren Effizienz der Angebote beiträgt. Wir sind davon überzeugt, dass das Sprachcoaching nach dem Bielefelder Konzept als *Hilfe zur Selbsthilfe* ein wichtiger Schlüsselmoment im Erwerb der Zweitsprache Deutsch ist. Die Rückmeldungen unserer Klientinnen und Klienten sprechen für sich:

„Ich habe weniger Angst, Deutsch zu sprechen.“

„Ich habe das Vertrauen erreicht, dass ich es auch alleine schaffen kann.“

„Meine Stärken finden! Wo ich glaubte, dass ich nichts mehr kann...“

„Es ist bei berufstätigen Menschen wichtig, Unterstützung zu bekommen. Wir haben individuelle Termine gefunden, Vereinbarungen getroffen und das bringt mich weiter mit Sprache im Beruf. Man fühlt sich nicht mehr im Stich gelassen!“

„Ich habe dadurch mehr Kontakt mit anderen Menschen.“

„Mein Sprachcoach hat mir ein Bild gezeichnet, das mir gezeigt hat, was ich alles kann.“

Da die Laufzeit der hier dargestellten Projekte begrenzt ist, muss überlegt werden, wie vorhandene Erkenntnisse im Bereich der Berufs- und Sprachförderung zukünftig genutzt werden können. Im Rahmen der Projektberichterstattung wurden zahlreiche Vorschläge für die Anbindung des Sprachcoachings an andere Angebote

gemacht bzw. teilweise bereits umgesetzt und hinsichtlich der Wirkung getestet. Wünschenswert wäre, diese Ergebnisse empirisch zu überprüfen, etwa durch eine wissenschaftliche Begleitung bzw. Studie bezüglich der Wirksamkeit und der Auswirkungen des Sprachcoachings. Auf diese Weise würde das Instrument an sich und dessen inhaltliche Weiterentwicklung einem größeren Personenkreis zugänglich gemacht und ggf. in die Regelförderung mitaufgenommen werden können.

Literatur

- Aulerich, Gudrun (2005): Die Konzeption „Prozessbegleitende Lernberatung“. In: ABWF (Hrsg.): *Prozessbegleitende Lernberatung – Konzeption und Konzepte*. QUEM-Report Heft 90. Berlin, 13-20. (<http://www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-90.pdf> [14.07.2014])
- Berndt, Annette (2011): Sprachlernberatung in Integrationskursen. In: Vogler, Stefanie; Hoffmann, Sabine (Hrsg.): *Sprachlernberatung für DaF*. Berlin: Frank & Timme, 81-92.
- Claußen, Tina; Deutschmann, Ruth-Ulrike (2014): Sprachlernberatung – Hintergründe, Diskussionen und Perspektiven eines Konzepts. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 83-112.
- Daase, Andrea; Ferber-Brull, Rosa; Kaplinska-Zajontz, Marta; Romero, Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel: Das Modellprojekt ‚Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung‘. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2/2014, 6-23.
- Grünhage-Monetti, Matilde; Klepp, Andreas (2004): Zweitsprache am Arbeitsplatz als Herausforderung für Integration und Partizipation. Europäische Perspektiven. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1/2004, 15-20.
- Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect* 20/1, 7-30.
- Hardeland, Hanna (2013): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-)Coachingkompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Häßner, Katrin; Knoll, Jörg (2005): Informiert ist nicht beraten – Lebenslauf als Anker der Lernberatung. In: Faulstich, Peter; Forneck, Hermann J.; Grell, Petra; Häßner, Katrin; Knoll, Jörg; Springer, Angela (Hrsg.): *Lernwiderstand – Lernumgebung – Lernberatung. Empirische Fundierungen zum selbstgesteuerten Lernen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 164-217.

- Holec, Henri (1981): *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Kemper, Marita; Klein, Rosemarie (1998): *Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mehlhorn, Grit (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. Unter Mitarbeit von Karl-Richard Bausch, Tina Claußen, Beate Helbig-Reuter und Karin Kleppin. München: Iudicium.
- Mehlhorn, Grit; Kleppin, Karin (2006): Sprachlernberatung: Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/365/354> [10.06.2020])
- Pätzold, Henning (2004): *Lernberatung und Erwachsenenbildung: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peuschel, Kristina (2006): Beraternotizen: Dokumentation und Strukturierung individueller Lernberatungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2. (<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/375/363> [21.10.2020])
- Rogers, Carl (1972): *Die nicht-direktive Beratung*. München: Kindler.
- Tellmann, Udo; Müller-Trapet, Jutta; Jung, Matthias (2012): *Berufs- und fachbezogenes Deutsch. Grundlagen und Materialerstellung nach dem Konzept von IDLAL⁴P. Handreichung für Didaktiker*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Van Avermaet, Piet (2014): How policy disaffirms the globalised reality: Language tests for citizenship and integration. In: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (Hrsg.): *Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Dokumentation des Fachtags am 28. November 2013 in Hamburg*. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ), 8-16.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Weissenberg, Jens (2010): Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2/2010, 13-24.
- Weissenberg, Jens (2012): *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch. Hamburg: Netzwerk Integration durch Qualifizierung (IQ).

Schreibberatung evaluieren

Nadejda Burow & Marta Kaplinska-Zajontz (Bielefeld)

1 Einleitung

Schreibberatung ist an vielen Hochschulen Bestandteil der Studienbegleitung – es existieren mittlerweile über 60 Schreibberatungseinrichtungen¹, die zunehmend gezielter auf Bedarfe einer heterogenen Studierendenschaft reagieren und auch Beratung für nicht-muttersprachliche Studierende anbieten. Dabei werden nicht nur schreibprozess- und schreibproduktbezogene Anliegen bearbeitet, sondern auch allgemeine Sprachlernangelegenheiten, da (wissenschafts-)sprachliche Kompetenzen im Studium kontinuierlich ausgebaut werden.

Allerdings handelt es sich bei der Schreibberatung immer noch um ein unsicheres, meistens temporär finanziertes Angebot. Wir haben auch mit einem vergleichsweise neuen Format zu tun, zu welchem derzeit wenige empirische Befunde vorliegen. Nichtsdestotrotz liegt der Arbeit in den Schreib- bzw. Sprachzentren die Annahme zugrunde, dass diese ein wichtiges schreibdidaktisches Unterstützungsangebot darstellt. Die Erforschung bzw. Evaluation ist hierbei erforderlich – zum einen, um die Annahmen zur Relevanz der Schreibberatung mit wissenschaftlichen Methoden zu überprüfen, und zum anderen, um die Effekte sichtbar zu machen und die Finanzierung zu sichern.

Die Zugänge zur Evaluation der Beratung können aus verschiedenen Disziplinen abgeleitet werden. Linguistik, Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Psychologie liefern hierzu verschiedene Verfahren. Die methodische Vielfalt reicht von qualitativen Befragungen (vgl. Claußen; Peuschel 2006; Lammers 2015; Peters

¹ http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/wir_und_die_anderen.html [27.08.2018].

2012) und Zufriedenheitsabfragen (vgl. Strobel 2010) über Gesprächsanalysen, (vgl. Burow 2016, Griebhammer 2018) bis hin zu den experimentellen Settings (vgl. Killeen; White 2000), die über eine rein selbstreferenzielle Haltung der Beratenden und Ratsuchenden hinausgehen. Eine wissenschaftliche Evaluation fordert einen hohen Ressourceneinsatz, der in der täglichen Schreibcenterarbeit in der Regel nicht im vollen Umfang zu leisten ist.

Unser Beitrag hat das Ziel, zwei ausgewählte Methoden der Schreibberatungsevaluation und deren Anwendungsmöglichkeiten vorzustellen. Anhand der quantitativen und qualitativen Analyse der Beratungsdokumentation sowie der Analyse von Gesprächsaufzeichnungen zeigen wir, wie Evaluationserkenntnisse in die Weiterentwicklung studienbegleitender Angebote zum akademischen Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch zurückwirken. Damit möchten wir Schreibberater*innen zur Reflexion eigener Praxis und der Anwendung der Methoden im jeweiligen Arbeitskontext anregen.

2 Fremdsprachliche Schreibberatung: konzeptionelle Grundlagen

Um Beratung zu evaluieren, ist es notwendig, das Handlungsfeld zu verstehen. Nach Nußbeck (2014: 21) ist Beratung ein zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation, bedingt durch einen institutionellen Rahmen. Der Ratsuchende ist veränderungswillig, sucht die Beratung in der Regel freiwillig und ist aktiv am Prozess beteiligt (ebd.). Die Berater*innen brauchen Fachwissen über das Problemfeld und Beratungswissen zur Beziehungsgestaltung. Im Hinblick auf diese Doppelverortung benötigen die Schreibberater*innen bei der Betreuung von nicht-muttersprachlichen Studierenden einerseits fundierte Beratungskompetenzen, andererseits eine handlungsfeldspezifische Wissensbasis (Brandl 2010: 202). Diese umfasst sowohl das schreibdidaktische Wissen und Können, um eine optimale *Schreibprozess*begleitung zu gewährleisten, als auch die Kenntnis wissenschaftssprachlicher Diskurs- und Textsortenkonventionen, die die *Produktebene* fokussiert. Hinzukommt die nicht zu unterschätzende Expertise hinsichtlich fremdsprachlicher *Spracherwerbs*prozesse, um einen kontinuierlichen Ausbau von (wissenschafts-)sprachlichen Kompetenzen bei Studierenden zu unterstützen (ebd.).

Die Anforderungen an die Beratung von Schreibenden in der Fremdsprache sind also sehr hoch und nicht gänzlich übereinstimmend mit denen für die Muttersprachler, auch wenn dies in aktueller Fachliteratur oftmals nahegelegt wird. So wird beispielsweise sowohl im prozessorientierten Schreibberatungsratgeber von Grieshammer; Liebetanz; Peters; Zegenhagen (2012) als auch in der Anleitung zur Textdiagnose und Schreibberatung von Ulmi; Bürki; Verhein-Jarren; Marti (2014), die auch die Produktebene berücksichtigt, Beratung von fremdsprachlichen Schreibenden thematisiert. Beide Publikationen betonen zwar, dass der fremd- oder mehrsprachige Schreibprozess „von einigen Besonderheiten gekennzeichnet

ist“ (Grieshammer et al. 2012: XI; siehe auch Ulmi et al. 2014: 247f.), die die Beratenden kennen sollen. Nichtsdestotrotz gelten laut Grieshammer et al. (2012: XI) für die Beratung Fremd- oder Mehrsprachiger grundsätzlich die gleichen Aspekte wie für die Beratung von Muttersprachlern. Dabei zeigen die Forschungsarbeiten, dass der Schreibprozess in der Fremdsprache deutlich komplexer und störungsanfälliger als in der Erstsprache (L1) ist (vgl. Krings 1989, Büker 1998, Kaplinska-Zajontz in Vorbereitung). Hinzu kommen individuell unterschiedlich wahrgenommene Schwierigkeiten auf der sprachlichen Ebene, die öfter andere Schreibaspekte überschatten, zu Schreibblockaden führen oder sogar eine Weiterentwicklung hemmen (vgl. Büker 1998, Bräuer 2005, Stezano Coteló 2008) sowie sonstige singuläre Voraussetzungen und Faktorenkonstellationen der L2-Schreibenden, die im Beratungsprozess nicht ausgeklammert werden können. Der Erwerb einer Fremdsprache mit all ihren Facetten geschieht zwar „immer innerhalb eines sozialen Kontextes, der Lernprozess selbst aber findet im mentalen System eines ‚Einzelgängers‘ statt: Jeder Lernende muss sich letztendlich selbst die L2 zugänglich machen.“ (Riemer 2002: 81). Diesen Prozess gilt es zu unterstützen, indem die komplexe Beratungssituation ganzheitlich betrachtet wird, wie es Brandl (2010) vorschlägt.

Folglich werfen die vielfältigen individuellen Faktorenkonstellationen in der Schreibberatung die Frage auf, wie Evaluation durchgeführt und genutzt werden kann.

3 Beratungsevaluation

3.1 Dimensionen der Beratungsevaluation

Beratungsevaluation wird als die „systematische Analyse und empirische Untersuchung von Konzepten, Bedingungen, Prozessen und Wirkungen zielgerichteter Aktivitäten zum Zwecke ihrer Bewertung und Modifikation“ (Atria; Reimann; Spiel 2006: 574) verstanden. Eine aktive Evaluationsnutzung setzt voraus, dass die Evaluation konkrete Zwecke hat: Erkenntnisse, Kontrolle/Optimierung, Lernen und Legitimation (vgl. Döring; Bortz 2016, Stockmann 2004).

Die Begriffe Wirkung oder Wirksamkeit im Kontext der Beratungsevaluation sind vorsichtig zu verwenden. Diese reduzieren die Beratung auf eine Intervention, die als primär kausal wirkender Faktor bei dem Ratsuchenden – einem Objekt – eine zu erwartende, wenn nicht sogar standardisierte Reaktion hervorzurufen hat (Scharlau 2018: 116). Der Nutzen der Beratung und das beratene Individuum sind aber nicht als standardisiert zu betrachten. Die Wirksamkeit entfaltet sich nämlich „im Individuum, in individuellen Lernprozessen“ (Claußen; Peuschel 2006: 3, Saunders 2014: 76). Zudem finden Veränderungen in der Beratung oft diskontinuierlich und sprunghaft und nicht linear und sukzessive statt und häufig schon vor und nicht während oder nach der eigentlichen Interaktion (Schiepek; Eckert 2012:

80). Ein anderes Verständnis von Beratung wäre ein begrenztes, mit konstruktivistischen Menschenbildannahmen und deren Sicht auf Lernprozesse nicht vereinbar. Der Lernende ist kein informationsverarbeitendes System, dessen Handeln Folge einer Intervention ist. Er ist vielmehr ein intentionaler sozialer Aktant, der seine eigene Schreib- und Lernbiografie mitbringt und in einem spezifischen Kontext handelt. Somit liegt eine zentrale Ressource der Beratung in den kommunikativen Prozessen, der Interaktion (Scharlau 2018: 116), die Reflexion und Lernprozesse in Gang setzt. Vor diesem Hintergrund ist eher von Selbstwirksamkeit, Veränderung, (Re-)Aktivierung der Selbstfähigkeiten oder Nachhaltigkeit zu sprechen.

Die Evaluation von Beratung soll daher verschiedene Dimensionen umfassen. In Anlehnung an Schiersmann; Maier-Gutheil; Weber (2018: 1184-1186), die die Beratungswirkungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung systematisieren, handelt es sich dabei um *Input*, *Prozess*, *Output* und *Outcome*. Die vier Dimensionen sind insofern interessant, als dass sie den Blick auf die Effekte der Beratung über eine reine Output-Betrachtung hinaus erweitern. In der Bildungs- und Organisationsberatung setzt sich allmählich die Erkenntnis durch, dass die Evaluation von Beratung nicht bloß auf die sogenannten harten Outputs (z.B. der arbeitsmarktbezogene Verbleib der Teilnehmenden nach einer Maßnahme) reduziert werden kann. Im Kontext der Schreibberatung sind das z.B. erfolgreich abgeschlossene schriftliche Leistungen. Zu berücksichtigen sind auch weitere Dimensionen wie Input (Handlungen und Gestaltungsprinzipien des Beratenden²) oder Prozess samt Interaktion, um Veränderungen in komplexen Systemen zu verstehen und zu dokumentieren. Die Erfassung der subjektiven Sicht der Teilnehmenden ist demnach genauso wichtig wie das Untersuchen von Aneignungslogik der Lernenden sowie das Erfassen der lernprozessbezogenen Einflussfaktoren, Lernerfahrungen und Voraussetzungen der Anwendung des Gelernten (Schübler 2012: 60). Im Kontext der Schreibberatung heißt es genauso, dass eine lineare Input-Output-Effekt-Logik eine zu enge Betrachtung wäre.

3.2 Methodische Zugänge

Mitte der 1990er Jahre, zu dem Zeitpunkt also, als die Schreibforschung in Deutschland am Anfang stand, schrieb Ruhman (1995: 103):

„Wissenschaftliches Schreiben scheint ein höchst individueller Prozess zu sein – der jedoch durch die Interaktion, wie wir sie bieten, gestützt und verbessert werden kann. [...] Irgendwie klappt es und irgendwie hängt das mit unserer Unterstützung zusammen.“

² Wie Ressourcenaktivierung, Beziehung, motivationale Klärung etc., die als allgemeine Wirkfaktoren gelten (vgl. Grawe 2005, Greif; Schmidt; Thamm 2012).

In den seitdem vergangenen zwei Dekaden wurden mehrere Studien durchgeführt, die den Nutzen der Beratung aus der Sicht der Ratsuchenden, Beratenden und Institutionen beleuchten und das Ruhmansche *Irgendwie* greifbarer machen.

In der Beratungsevaluation, bezogen auf die Schreibberatung, aber auch Bildungsberatung und Coaching, werden vielfältige methodische Verfahren angewendet (vgl. weiterführend Graf; Aksu; Pick 2011, Käpplinger; Lichte; Rämmer 2014, Ballweg 2016, Brinkschulte; Kreitz 2017). Qualitative Designs versuchen, Veränderungsprozesse in ihrer Qualität zu erfassen, quantitative machen dagegen Veränderungen in ihrem Ausmaß sichtbar. Quantitative Wirkungsstudien bilden im Kontext der Schreibberatung keinen Standard und sind generell im deutschen Sprachraum kaum verbreitet. Dies hängt zum einen mit der problematischen Operationalisierung des Konstrukts Wirkung zusammen, zum anderen ist die Übertragung auf den Hochschulbereich schwierig, da der Einfluss von weiteren Variablen schwer zu eliminieren ist, z.B. Schreibkompetenz, Fachwissen, Intelligenz, Unterstützung durch Lehrende etc. (Scharlau 2018: 110). Zu beachten wäre auch das „höchst komplexe Interaktions- und Mehrebenengefüge von Kausaleinflüssen“ (Scharlau 2018: 109, bezugnehmend auf Berliner 2002) – der komplexe Kontext macht es kaum möglich, diese Strukturen zu entwirren und experimental zu kontrollieren. Hinzu kommen auch noch das sog. Gelegenheitsproblem und der sog. systematische Schwund (Scharlau 2018: 116). Folglich nutzen viele Studien mehrdimensionale Verfahren, um Einflussfaktoren möglichst aus unterschiedlichen Perspektiven zu ergründen, aber auch um der Tatsache Rechnung zu tragen, dass Beratung sich nicht „auf eine einfache und lineare Kausalkette reduzieren“ (Dauwalder 2007: 15) lässt.

Im Folgenden werden die Potenziale zweier Methoden zur Evaluation von akademischer Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch exemplarisch dargestellt und diskutiert. Es handelt sich erstens um die quantitative und qualitative Dokumentenanalyse. Der quantitative Zugang ermöglicht eine statistische Auswertung von soziobiografischen Daten, Beratungsverlauf und Ergebnissen. Der qualitative Zugang fokussiert die Prozess- und Inputdimension anhand von Beratungsprotokollen und generiert Erkenntnisse zum Beraterhandeln, Beratungsbeziehung, Wissenserwerb etc. Zweitens wird die Anwendung der gesprächsanalytischen Methode vorgestellt, die u.a. Verständnis für Musterhaftigkeit, Asymmetrie, Individualität sowie Komplexität von Interaktionen entwickelt.

3.2.1 Dokumentenanalyse

In professionellen Kontexten werden Beratungen dokumentiert. Die Formen können je nach institutionellen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen variieren. Das Deutschlernzentrum der Universität Bielefeld, PunktUm, dokumentiert die eigene Arbeit zwecks Transparenz sowie schreibender Reflexion und Evaluation (vgl. Brandl; Brinkschulte; Immich 2008). Dafür werden folgende Instrumente genutzt, die innerhalb der Einrichtung entwickelt und mehrfach angepasst wurden:

- Anmeldeformular;
- Beratungsprotokoll;
- Feedbackbogen für Ratsuchende;
- Feedbackbogen für Beratende;
- Kurzdokumentation.

Es handelt sich dabei um Dokumente, die natürliche Daten enthalten, d.h. solche, die „nicht zu Forschungszwecken und ohne die Beteiligung oder Intervention der Forschenden entstanden sind“ (Salheiser 2014: 813). Für die Analyse ist die Qualität der Dokumentation (Vollständigkeit, Ausführlichkeit, Auswahl der zu dokumentierenden Aspekte etc.) ausschlaggebend, sie ermöglicht einen Zugang zu vielen Beratungsfällen, die fallübergreifend analysiert werden können.

Im Anmeldeformular werden zum einen die Teilnehmerdaten erfasst. Dazu gehören soziobiografische Daten (Herkunft, Sprache, Geschlecht, Fach/Fakultät, Fachsemester etc.) sowie Fragen zu Deutschkenntnissen/abgelegten Prüfungen, akademischen (Vor-)Erfahrungen etc. Zum anderen machen die Ratsuchenden Angaben zum aktuellen Projekt wie Art der Arbeit, eine erste Bedarfsformulierung. Das Formular dient der Vorbereitung auf das erste Anamnesegespräch und ermöglicht die Erstellung einer Jahresstatistik bezogen auf die Teilnehmerzahlen und -daten, z.B. zu den Herkunftsländern oder zur disziplinären Zugehörigkeit der Ratsuchender (Abbildung 1).

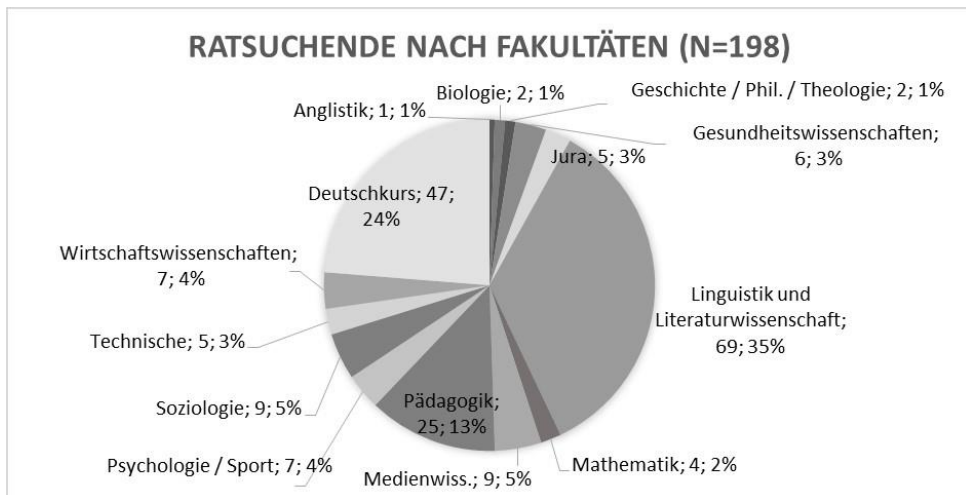


Abbildung 1: Ratsuchende nach Fakultäten.

Die Auswertung aus dem Jahr 2018 zeigt, dass die Studierenden der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft mit 35 % den größten Anteil der Ratsuchenden ausmachen. Das Ergebnis ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass an dieser Fakultät die meisten internationalen Studierenden eingeschrieben sind. Ne-

ben Pädagogikstudierenden (13 %) sind Studierende anderer Fakultäten mit einem deutlich geringeren Anteil, dennoch mit insgesamt 32 % vertreten, was den fächerübergreifenden Ansatz der Schreibberatung legitimiert.

Die Beratungsprotokolle werden von den Beratenden nach jeder erfolgten Beratungsstunde geschrieben und dienen in erster Linie der schreibenden Reflexion des Beratungs- und Schreibprozesses. Sie enthalten fünf Bausteine: Nach formalen Angaben (1) (Ratsuchende, Beratende, Datum, Dauer, nächster Termin) folgt die Problem-/Anliegensbeschreibung und das Ziel der Sitzung (2). Den ausführlichsten Teil bildet die Beschreibung des Verlaufs bzw. der Ergebnisse der Sitzung, inklusive der Ressourcen und Aktivitäten des Ratsuchenden (3). Es folgen die Angaben zu Vereinbarungen, verwendetem Material (4) und die abschließende Reflexion durch den Ratgebenden (5), bezogen u.a. auf Fortschritte, das eigene pädagogische Handeln und die Beratungssituation insgesamt. Aufgrund ihrer nicht standardisierten Form (offene Kategorien) dienen die Protokolle als Gedächtnisstütze und ermöglichen das Nachvollziehen des Beratungsverlaufs.

Nach Abschluss der Beratung füllen die Ratsuchenden einen Feedbackbogen aus, dem ein reflektierendes Abschlussgespräch folgt. In dem Feedbackbogen fassen die Studierenden zusammen, was ihnen besonders geholfen hat, sie reflektieren ihren Lernprozess, die Zielerreichung, Lernfortschritte und die Anwendung bzw. Transfer des Gelernten. Es können auch Vorschläge zur besseren Gestaltung der Beratung geäußert werden.

Die Beratenden füllen vorbereitend auf das Abschlussgespräch ebenfalls einen Feedbackbogen aus. Sie reflektieren die ersten Einrückte über Ratsuchende, Beratungsanliegen und im Verlauf des Beratungszyklus wahrgenommene Veränderungen im Hinblick auf die Kompetenzen/Fähigkeiten und die Textentwicklung. Abschließend erfolgen Hinweise für die weitere Entwicklung, das eigenständige Weiterlernen der/des Ratsuchenden etc.

Die Feedbackbögen der Ratsuchenden und Schreibberatenden enthalten offene Leitfragen und keine vorgegebenen Antwortkategorien, sodass sie sich nur mit qualitativen Verfahren auswerten lassen.

In der tabellarischen Kurzdokumentation werden nach jeder Beratungssitzung zentrale Daten erfasst: Datum der Beratung, das Studienfach bzw. die Fakultät sowie die Textsorte. Dies erleichtert die Erstellung der Statistik bezogen auf die Auslastung, Textsorten etc., wie das Beispiel unten zeigt (Abbildung 2).

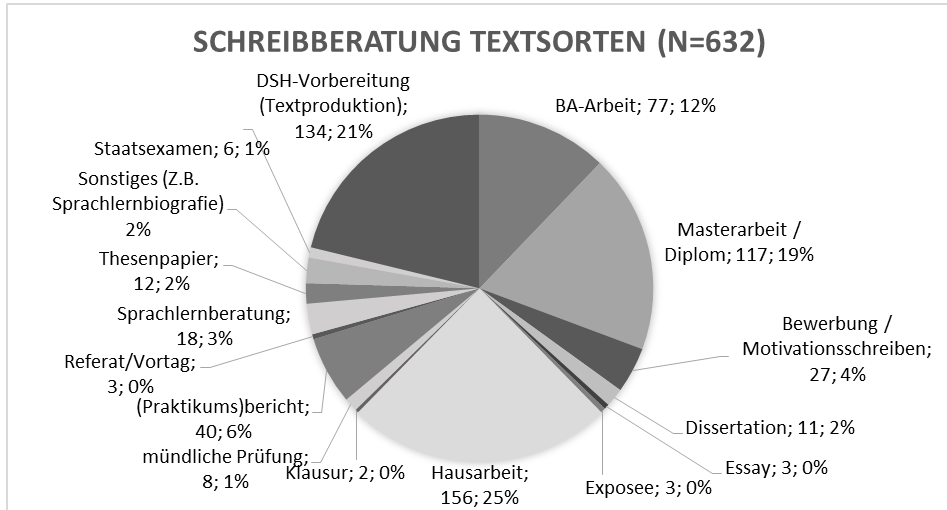


Abbildung 2: Textsorten in der Schreibberatung.

Es zeigt sich, dass ein konstant erhöhter Beratungsbedarf beim Verfassen von Abschluss- und Hausarbeiten festzustellen ist (knapp 60 %), was mit den hohen Zahlen von internationalen Studierenden der schreibintensiven geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten der Universität Bielefeld zu erklären ist. Zum anderen ist daraus zu schließen, dass diese Textsorten die größten Herausforderungen darstellen und somit einen höheren Beratungsbedarf auslösen.

Mithilfe von quantitativen Methoden werden verallgemeinerte Merkmale erfasst und intersubjektiv übereinstimmend ausgewertet und geprüft. In der Schreibzentrumarbeit lässt sich diese Vorgehensweise ressourcenschonend und erkenntnisbringend umsetzen. Sie ermöglicht aber wenige bis keine Aussagen zu Beratungsprozess und -interaktion, zu subjektiven Voraussetzungen der Ratsuchenden, wahrgenommenen Veränderungen im Kommunikations- und Lernverhalten oder Selbstreflexion. Hierfür ist der qualitative Ansatz erforderlich.

Im Folgenden wird ein Fallbeispiel unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten näher betrachtet. Potenziale und Grenzen der Analyse der Beratungsdokumentation sollen dabei exemplarisch herausgearbeitet werden. Die Anmeldung, fünf Beratungsprotokolle sowie Feedbackbögen, die den gesamten Beratungszyklus erfassen, bilden dafür die Grundlage.

Aus der Anmeldung und den Protokollen ergibt sich ein Bild der individuellen Situation der Ratsuchenden. Fatma³, eine Bildungsinländerin mit L1 Türkisch, studiert Medienwissenschaften in einem auslaufenden Masterstudiengang. Sie schreibt an ihrer Abschlussarbeit, die verbleibende Bearbeitungszeit beträgt 17 Tage. Die Studentin steht am Anfang des Schreibprozesses und somit unter enormem Zeitdruck.

³ Name geändert.

In dieser überschaubaren Zeit finden fünf Beratungstermine statt: das Erstgespräch (Anamnese und Zielklärung), drei weitere Beratungssitzungen und ein Abschlussgespräch am Tag der Abgabe der Arbeit.

Als Ziel setzt sich die Studentin das Anfertigen der Abschlussarbeit, die sie „bloß bestehen“ (Protokoll 1, im Folgenden P.; Deutschlernzentrum PunktUm 2017) möchte. Für die einzelnen Sitzungen werden folgende Ziele formuliert: 1) Plan anfertigen, konkrete Handlungsschritte festlegen; 2-3) Überarbeitung des Geschriebenen, Textfeedback auf Struktur; 4) sprachliche Überarbeitung des Textes; 5) Abschlusssitzung/Resümee.

Die Protokolle geben einen Einblick in die Handlungen der Beraterin. Dazu gehört Zuhören und Fragen, bezogen u.a. auf die Rahmenbedingungen, den Stand der Dinge und Veränderungen zwischen den einzelnen Sitzungen. Hinzukommen strukturierende Handlungen (Visualisieren, verbale Zusammenfassungen, Erstellen eines Plans) sowie konstruktives Textfeedback zur Textkohärenz: „Ich hebe Positives in Bezug auf Makrostruktur hervor, merke jedoch auch an, dass die Kapitelinhalte sich noch nicht auf die Fragestellung bzw. den Schwerpunkt der Arbeit beziehen. Ihre Ideen sind [...]“ (P. 2; Deutschlernzentrum PunktUm 2017); „Fokus auf Satzbau: teilweise sehr komplex, sodass es schwierig ist, die Informationen aufeinander zu beziehen, v.a. wenn die Verweiswörter nicht korrekt sind. Drei Beispiele gehen wir gemeinsam durch, RS (Ratsuchende, Anmerkung N.B.; M.K.-Z.) überarbeitet sie. Andere habe ich grün markiert.“ (P. 4, ebd.) Die Beispiele zeigen, dass die eigenständige Überarbeitung durch das Feedback angeregt wird. Es wird erstens eigene Ideenentwicklung angestoßen, zweitens wird ein Lösungsweg im Hinblick auf die sprachliche Textüberarbeitung angeleitet. Die Entwicklung selbstständiger Lösungen wird auch durch Zurückgreifen auf didaktisches Material ermöglicht, z.B. Handouts zur Gestaltung einer Einleitung, wie im folgenden Beispiel: „Wir gleichen die Bestandteile ihrer Einleitung mit den ‚typischen‘ ab. RS erkennt selbst, dass einige Teile in ein weiteres Kapitel gehören (z.B. Definition zentraler Begriffe) und einiges wiederum ergänzt werden sollte (Fragestellung etc.). RS überlegt, wie sie die Änderungen mit geringstem Aufwand umsetzen kann und schildert ihren Plan.“ (P. 2, ebd.) Durch Analyse und Vergleich wird die Textüberarbeitung auf einer inhaltlich-strukturellen Ebene angestoßen. Dies wird durch das Festhalten der geplanten nächsten Schritte verdeutlicht.

Die Unterstützung bei Ressourcenerkundung bzw. -aktivierung im Sinne Hilfe zur Selbsthilfe werden auch an anderen Stellen sichtbar, u.a. durch Erkundung der Verlängerungsoptionen (P. 1, ebd.) und Aktivierung des persönlichen Unterstützernetzwerks (eigenes Umfeld, weitere Beratungseinrichtungen; P. 1 und 2, ebd.).

Bestärken, Motivieren und Fungieren als Ansprechpartner werden von der Beraterin ebenfalls als bedeutend empfunden und festgehalten. Damit gehen Beziehungsgestaltung und empathisches Auftreten einher: „Fatma betont, sie brauche dringend Hilfe, sie möchte sofort mehrere Termine festlegen. Ich lasse mich darauf ein, damit sie beruhigt sein kann, dass ich mir sicher für sie Zeit nehme.“ (P. 1, ebd.)

Die emotionale Ebene findet an mehreren Stellen Eingang in die Protokolle, so auch im folgenden Beispiel: „Die RS zeigt sich sichtbar gestresst/belastet durch die anstehenden Aufgaben. [...] Nachdem RS die konkreten Arbeitsschritte visualisiert hat und realistisch auf die Woche verteilt hat, wirkt sie deutlich entspannter und äußert dies auch.“ (P. 3, ebd.); „S. wirkt gestresst, ist aber froh, noch ihr Umfeld miteinbeziehen zu können, um die letzten Arbeitsschritte zu bewältigen (Hilfe bei Formatierung, Korrektur etc.)“ (P. 4, ebd.) Dabei wird nicht nur das Wohlbefinden wahrgenommen und erfasst, sondern auch Veränderungen, die damit einhergehen.

Die Beratungsprotokolle dokumentieren auch den Fortschritt zwischen den einzelnen Sitzungen. Dies bezieht sich zum einen auf die Veränderungen im Text („Die Darstellung des eigenen Gedankenganges ist deutlich besser nachvollziehbar, lediglich sprachlich-formelle Aspekte (Interpunktion) müssten überarbeitet werden.“ P. 4, ebd.) zum anderen auf den Lernfortschritt insgesamt („Die RS macht sichtbare Fortschritte und entwickelt eine Sensibilität für die wissenschaftliche Argumentation. Sie stellt diese Fortschritte zudem selbst an sich fest.“ P. 4, ebd.). Dies spiegelt auch den Grad der Reflexion der Beraterin wider, der mehreren Protokoll- und Feedbackstellen entnommen werden kann. Auch die Reflexion der Studentin findet Eingang in die Protokolle: „Durch die Erfahrung der letzten Woche hat sie erkannt, dass sie die Aufgabe hätte gut meistern können (wäre sie nicht so lange in der Türkei [im Urlaub, Anmerkung N.B.; M.K.-Z.] geblieben). Das macht ihr am meisten zu schaffen. Gleichzeitig macht sie gerade dieses Wissen stolz.“ (P. 5, auch Feedbackbogen Ratsuchender, ebd.)

Diese exemplarische Analyse zeigt, dass Protokolle Erkenntnisse zur Wirkung der Beratung auf der Input-, Prozess- und Outputebene beisteuern. Dies korrespondiert mit den Ergebnissen der quantitativen und qualitativen Analyse von Beratungsprotokollen von Pydde (2011). Unterstützung bei Ressourcenaktivierung, Bestärkung der Ratsuchenden in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen, Entwicklung zu selbstbewussten, mündigen Schreibern, Erwerb des schreibbezogenen Wissens sind demnach einige der positiven Effekte der Schreibberatung (ebd.). Auch bei Saunders (2014) bildete die fortlaufende Dokumentation der Aushandlungen in durchgeführten Sprachlernberatungen in Form von Protokollen, Tagebüchern und weiteren Lernerdokumenten die Grundlage ihrer longitudinalen Fallanalysen. Im Rahmen der Aktionsforschung hat dieses Verfahren die Analyse von Beratungsgesprächen und der Interviews ergänzt und die Erkenntnisse erweitert. Demnach äußerte sich der Beratungserfolg u.a. in Lösung von spezifischen Lernproblemen, Optimierung des Sprachlernprozesses, Stärkung von Handlungssicherheit, Reflexion eigener Lernprozesse und dem Transfer auf andere Lern- und Anwendungskontexte (ebd.).

Es ist allerdings zu bedenken, dass die Analyse der Protokolle ausschließlich die Sicht der beratenden Person widerspiegelt, ggf. die Wiedergabe von Äußerungen der Ratsuchenden. Für die Erfassung der realen Interaktionsabläufe sind Audio- oder Videoaufzeichnungen von Gesprächen erforderlich, die transkribiert und unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert werden können. Die Fokussierung

auf genaue Prozessabläufe verlangt eine mikroskopische Betrachtung, die mithilfe der Gesprächsanalyse möglich ist.

3.2.2 Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse beschäftigt sich mit der Analyse realer authentischer Kommunikationssituationen mit dem Ziel, die Praktiken zur Herstellung von sozialer Ordnung herauszufinden.

Daraus ergeben sich folgende Prinzipien der gesprächsanalytischen Arbeit:

- Das Prinzip der Ordnung besagt, dass die Interaktionsteilnehmer zu jedem Zeitpunkt des Gesprächs fortlaufend an der Koordination und der Synchronisation ihrer Aktivitäten arbeiten;
- nach dem Prinzip der Sequenzialität und der Temporalität werden die Äußerungen nicht isoliert betrachtet, sondern immer im sequenziellen Kontext unter Berücksichtigung des zeitlichen Gesprächsablaufs;
- die Analyse erfolgt aus der Perspektive der Kommunikationsteilnehmenden. Es wird rekonstruiert, wie eine kommunikative Äußerung oder Handlung von den Beteiligten selbst interpretiert und behandelt wird;
- schließlich geht die Analyse vom Primat der Interaktion aus. Das bedeutet, dass alle Äußerungen und Handlungen der Teilnehmer immer auf Kommunikationspartner ausgerichtet sind und als solche aus interaktionsorientierter Sicht angesehen werden sollen (Gülich; Mondada 2008: 17f.).

Dementsprechend breit ist die Streuung von möglichen Fragestellungen, die gesprächsanalytisch bearbeitet werden. Bezogen auf die Schreibberatung reicht sie von der Analyse ausgewählter Gesprächsvariablen auf der mikroskopischen Ebene (wie Überlappungen oder Hörerrückmeldungen) bis zur Makroanalyse der Gesprächsphasen, Beratungsinteraktionen und -interventionen etc. (zusammenfassend Burow 2016: 434f.). Intensiv diskutiert wird die Rolle der (A-)Symmetrien in akademischen Schreibberatungsgesprächen (vgl. Lammers 2016, Grieshammer 2018). Ein Grund dafür ist, dass die analysierten Daten meistens dem Kontext der Peerberatung entstammen, der mit Beratungsprinzipien wie Kollaboration, Non-Direktivität, Prozessorientierung operiert (vgl. Grieshammer et al. 2012). Die Auswertung der Gesprächsdaten erfolgt auf der Folie dieses schreibdidaktischen Konzepts, sodass divergierende Ergebnisse als Spannungsfelder identifiziert werden, die die Konzeptintegrität stören können (Lammers 2016: 269f., Grieshammer 2018: 231f.).

Dabei geschieht Beratung, wie Nußbeck (2014: 25) formuliert „bei aller Anerkennung des Ratsuchenden als gleichberechtigter Partner immer in einem asymmetrischen Prozess zwischen einem Rat oder Hilfe suchenden Klienten und einem Berater, der die Hilfe zu geben vermag.“

Diese Erkenntnis wird durch die gesprächsanalytischen Untersuchungen der Schreibeberatung bestätigt. Grieshammer (2018: 40f.) fasst Studien zu den Interaktionen in Schreibberatungsgesprächen zusammen und stellt fest, dass „eine symmetrische Gesprächssituation nicht immer durchgehalten werden kann“ (ebd.: 45). Wenn wir davon ausgehen, dass Asymmetrien jeder Beratung inhärent sind, lässt sich daran anknüpfen, dass Veränderung, die als Ziel jeder Beratung gilt, ebenfalls als Folge der Bearbeitung von Asymmetrien hergestellt wird.

Es stellt sich hierbei die Frage, anhand welcher Kriterien die Asymmetrien in der Interaktion sichtbar gemacht werden können. In der Gesprächsanalyse finden sich einige Ansätze, die jedoch mitunter umstritten sind und je nach Kontext unterschiedliche Bedeutung haben können. So sollen rekonstruierende Analysen von lokalen und globalen Asymmetrien eine Grundlage für komplexe Interpretation im konkreten institutionellen Zusammenhang bilden (Brock; Meer 2004: 203).

Asymmetrien werden als „potenziell jede kommunikativ irgendwie relevante Form der Ungleichheit“ (Brock; Meer 2004: 187) verstanden und sind im Gespräch anhand folgender Aspekte beobachtbar:

- Unterbrechungen/Überlappungen (vgl. Olbertz-Siitonen 2009);
- Redeanteile (vgl. Sacks; Schegloff; Jefferson 1974);
- Lautstärke (vgl. Schönherr 1997);
- Verteilung von Obligationen in Frage-Antwort-Sequenzen (vgl. Schegloff; Sacks 1973);
- unterschiedlich verteiltes Wissen usw. (vgl. Enoch 2011).

Die exemplarischen Analysen illustrieren im Folgenden, wie sich Asymmetrien in Schreibberatungsgesprächen mit nicht-muttersprachlichen Studierenden manifestieren und wie sie von den Interaktanten bearbeitet werden.

Khanh⁴ suchte Beratung für die Unterstützung beim Schreiben ihrer Bachelorarbeit in Wirtschaftswissenschaften auf. Sie fragt sich, ob ihre Einleitung logisch aufgebaut und klar formuliert ist. Die Beraterin will wissen, wie Khanh beim Schreiben vorgegangen ist und welche Bausteine die Einleitung hat, woraufhin Khanh sehr plausibel die Struktur des Textes erklärt (im Transkriptauszug nicht sichtbar). Als die Beraterin nachfragt, warum Khanh so unsicher sei und eine Rückmeldung auf die Struktur und Logik möchte, obwohl sie diese bereits sehr gut durchdacht hat (Abbildung 3, Z. 54-57), begründet Khanh das mit wenig Erfahrung beim wissenschaftlichen Schreiben. Ihre reflektierende Erklärung zeichnet sich durch eine markierte Akzentuierung relevanter Schlüsselwörter („ABER weil das ist meine ERSTE SCHREIBEN“, Z. 61; „!NOCH! nicht sicher ob das ist schon GUT GENUG“, Z. 62), das schnellere Sprechtempo (Z. 58f.) und die steigende Intonierung in der Turnmitte (Z. 60) aus. Die Verunsicherung der Ratsuchenden wird also auch durch parasprachliche Signale markiert und legt den

⁴ Name geändert.

Schluss nahe, dass die Nachfrage der Beraterin keine von Khanh präferierte Äußerung war – Khanh wird mit dieser Reflexionssequenz konfrontiert. Die Beraterin reagiert darauf mit bestätigenden Hörerrückmeldungen (hm=hm, Z. 59; okay, ja, Z. 62) und kompensiert auf diese Weise die Aufregung der Ratsuchenden. Khanh beendet ihren Turn mit „also“ (Z. 63) und ändert abrupt das Thema, indem sie eine Frage über Fußnoten stellt (Z. 63f.). So entgeht sie einerseits der Konfrontation und übernimmt andererseits eine aktiv gestaltende Rolle im Beratungsprozess, indem sie diesen inhaltlich beeinflusst.

Wie werden hier Asymmetrien bearbeitet und welche Rückschlüsse lassen sich anhand dieses Ausschnitts auf die Evaluation von Schreibberatung ziehen? Erstens findet hier eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen – der Beraterin und der Ratsuchenden – statt. Während die Beraterin eine reflektierende Haltung annimmt und auch die Ratsuchende dazu motivieren möchte, sieht sich die Ratsuchende verpflichtet, ihren Schreibprozess zu rechtfertigen. Sie reagiert zwar auf die konfrontierende Frage, möchte ihre Antwort aber nicht vertiefen und flüchtet kommunikativ in das nächste selbstbestimmte Thema. Zweitens kann dieser Ausschnitt als Illustration für unterschiedliche kommunikative Rahmen (oder laut Goffman *Frames*) herangezogen werden. Demnach haben die Gesprächsbeteiligten bestimmte Annahmen über die kommunikative Situation und handeln diesen Annahmen entsprechend. Die Ratsuchende formuliert ihre Erwartungshaltung durch den Wunsch nach konkreter Textverbesserung, stattdessen wird sie mit einer Aufforderung zur Reflexion über den Schreibprozess überrascht. Die Ratsuchende lenkt das Gespräch in die Richtung, in der die konkrete Hilfe wahrscheinlicher wird, indem sie eine Frage zu den formalen Aspekten der Textgestaltung stellt. Diese Formen der Auseinandersetzung sind typisch für die Schreibberatung mit nicht-muttersprachlichen Schreibenden (weiterführend Grieshammer 2018: 42f.).

In den bisherigen Studien bleibt offen, ob sich die Beratungsinteraktion durch eine wiederholte Teilnahme an Beratungsgesprächen verändert. Die Auswertung von mehreren aufeinander aufbauenden Beratungsgesprächen deutet darauf hin, dass eine regelmäßige Teilnahme an Schreibberatungsgesprächen zu einer Veränderung der Beratungsinteraktion führt. Die Ratsuchenden werden aktiver und gestalten das Gespräch mit: Sie orientieren sich an den impliziten Signalen der Beraterin zum Turnwechsel, um z.B. Anliegen ohne explizite Aufforderung zu präsentieren (Burow 2016: 445).

[54]	..	184 [06:35.3]	185 [06:37.3]	186 [06:39.3]
Khanh [v]	versuche das> (lachend unverständl.)			
Beraterin [v]	von deiner	genau	ja aber wa=was hast du noch äh zusätzlich	
[55]	..	187 [06:41.3]	188 [06:43.6]	
Khanh [v]			°hh äh	
Beraterin [v]	fü fragen mit der struktur. warum bist dir da so (.) UNSicher weil du sagst du			
[56]	..	189 [06:46.3]	190 [06:48.2]	
Khanh [v]				
Beraterin [v]	möchtest eine rückmeldung auf die struktur haben und du sagst ne jetzt okay ich			
[57]	..	191 [06:50.2]	192 [06:51.9]	193 [06:53.9]
Khanh [v]				ähm (---)
Beraterin [v]	hab äheigentlich alles richtig gemacht, oder so so wie ich das konnte,			
[58]	194 [06:55.7]	195 [06:58.1]	196 [06:59.4]	
Khanh [v]	wahrSCHEINLICH nach dem (.) nach dem schreiben °hh	<<all>	habe ich	
[59]	..	197 [07:00.6]	198 [07:01.9]	199 [07:03.4]
Khanh [v]	auch gefühl ich> damit (fest) zufrieden also MIT meinem (.) schreiben	weil		
Beraterin [v]			hm=hm	
[60]	..	200 [07:05.4]	201 [07:07.4]	202 [07:09.8]
Khanh [v]	ich es schon (.) gut (.) also viel versuchen? (.) zu schreiben °hh und ähm (---)			
Beraterin [v]		hm=hm	hm=hm	
[61]	..	203 [07:12.7]		
Khanh [v]	ABER weil das ist meine ERSTE SCHREIBEN. das hei (.) ich bin auch			
[62]	..	204 [07:15.3]	205 [07:16.3]	
Khanh [v]	!NOCH! nicht sicher ob da ist schon GUT GENUG oder kann ich NOCH ein			
Beraterin [v]	okay	ja	ja	
[63]	..	206 [07:18.4]	207 [07:20.4]	208 [07:22.7]
Khanh [v]	bisschen verbessern bei DIR also	ähm und äh ich hab noch die (.) Frage über		
Beraterin [v]		hm=hm		

Abbildung 3: Transkriptauszug⁵ Khanh (Burow in Vorbereitung).

⁵ Transkriptionssystem GAT (Selting; Auer; Barden et al. 1998).

4 Zurückwirken der Evaluation in die Schreibberatungspraxis

Die Ergebnisse aus der Evaluation und Erforschung von Beratung sind dann besonders wertvoll, wenn sie in die Praxis zurückwirken. In Anlehnung an die Funktionsziele der Evaluation nach Stockmann (2004) (siehe Kapitel 3.1) lassen sich Anwendungsfelder speziell für die (Schreib-)Beratung identifizieren. Sie werden anhand von Evaluationspraxis von PunktUm, dem Deutschlernzentrum der Universität Bielefeld, illustriert.

Mithilfe der Evaluation werden neue *Erkenntnisse* gewonnen, die für die Didaktik und Erforschung fremdsprachlichen akademischen Schreibens relevant sind. Realisiert wird das v.a. durch Abschluss- und Doktorarbeiten, die im Schreib- und Sprachzentrum erhobenen Daten analysieren (Kaplinska-Zajontz in Vorbereitung, Muszynska in Vorbereitung, Burow in Vorbereitung, Rotzal 2012 etc.). Die gewonnenen Erkenntnisse tragen zur besseren Identifikation von Problembereichen bei und liefern empirisch fundierte Lösungswege.

Diese Lösungen fließen einerseits in die (Weiter-)Entwicklung von Konzepten für Studienbegleitung ein und führen andererseits zur raschen Beseitigung von bestehenden Defiziten. Auf diese Weise wird die *Kontrollfunktion* der Evaluation umgesetzt. Beispielsweise werden anhand der Analyse von Beratungsdokumentation erstens adressatenspezifische Workshops, Seminare und modularisierte Angebote konzipiert (z.B. zum Schreiben von unterschiedlichen Textsorten – Haus- oder Abschlussarbeiten; Schreiben in den Fächern Jura, Naturwissenschaften etc., Angebote für bestimmte Statusgruppen wie ausländische Doktoranden/Stipendiaten usw.), zweitens der Beratungsablauf systematisiert (z.B. Anamnese- und Abschlussgespräch vor und nach der Schreibberatung), drittens die Beratungsdokumentation fortlaufend optimiert (Hinzufügen vom Reflexionsfeld durch die Beratende, Entwicklung des Feedbackbogens sowohl für den Ratsuchenden als auch für den Ratgebenden).

Die Evaluation erfüllt eine *Lernfunktion*, indem die gewonnenen Erkenntnisse offen und transparent gemacht werden und auf diese Weise einen Dialog zwischen unterschiedlichen Beteiligten ermöglichen: zwischen Beratenden und Ratsuchenden unmittelbar in der Beratungssituation, zwischen Mitarbeitenden des Sprach- oder Schreibzentrums in Form von Aus- bzw. Weiterbildungen und kollegialen Interventionen, zwischen den Beratungseinrichtungen und anderen institutionellen Akteuren der Hochschule (z.B. Kooperationen mit der Zentralen Studienberatung, dem International Office, den Fachlehrenden) und schließlich zwischen Schreib- und Sprachzentren unterschiedlicher Hochschulen.

Auch wird die Evaluation zur *Legitimation* der Arbeit im Sprach- und Schreibzentrum genutzt, indem den Mittelgebern der Nutzen und die Erfolge der evaluierten Angebote präsentiert werden. In abgewandelter Form werden die Evaluationsergebnisse auch für Werbung und Hochschulmarketing genutzt, um z.B. den Bekanntheitsgrad der Einrichtung zu erhöhen, neue Ratsuchende zu gewinnen und sich in der Hochschule zu positionieren.

Wird die Beratung systematisch und umfassend dokumentiert, ermöglicht das eine tiefergehende Analyse auch von Beratungswirkung und Verbesserung der eigenen Praxis. Je nach Kontext werden Handlungsspielräume sichtbar, für die die Evaluations- und Forschungsergebnisse einen Nutzen haben.

5 Fazit

Im Kontext der Evaluation und Erforschung der Beratung lassen sich folgende Forderungen ableiten: Zum einen ist für ein weites, offenes Verständnis von Evaluationszielen und -zwecken zu plädieren, dies sowohl im Hinblick auf den Begriff selbst als auch auf die Forschungsmethodik. Eine Reduktion auf Erfassung von Outputs mittels empirisch-analytischer Wirkungsanalysen erscheint zu einseitig und zu eng, da festgelegte Erfolgskategorien als objektiv bestimmbare Größen nicht immer mit individuellen Lernzielen korrespondieren. Die Wirksamkeit von Beratung ist vielmehr „individuell, differenziert, multiperspektivisch, longitudinal und unter Berücksichtigung der Merkmale der einzelnen Beratungsformen“ (Saunders 2014: 76f.) sowie mitwirkender Aktanten und deren Erwartungshaltungen zu betrachten. Die Annahmen, dass sich die Lernwirkungen eindeutig auf eine Intervention bzw. ein Lernarrangement zurückführen und die lernprozessbezogenen Einflussfaktoren isolieren und kontrollieren lassen, sind vor diesem Hintergrund ebenfalls zu revidieren. Die Input- und Prozessperspektive muss stärkere Beachtung finden, genauso wie die Erfassung von langfristigen Entwicklungen (outcome) mit Längsschnittuntersuchungsdesigns.

Damit eng verbunden ist die Forderung nach einem Perspektivenwechsel: Weg von einer *What works*-Betrachtung, hin zu einer *Why does it work*-Sicht, wie es Schüßler (2012: 60) fordert. Diese Perspektive berücksichtigt die jeweiligen Umstände, Bedingungen, Zielgruppen und deren Zielsetzungen. Die Autorin weist in dem Zusammenhang hin auf die Notwendigkeit des Umdenkens hinsichtlich der Betrachtung der Wirkungsforschung insgesamt und plädiert eher für „Aneignungs- und Verwendungsforschung“ (ebd.: 60).

In Anlehnung an Schüßler (2012: 59) ist auch auf die Spezifik des Erwachsenenlernens hinzuweisen. Bei dieser Zielgruppe ist von „Re- oder Dekonstruktion“ bestehender Emotions-, Deutungs- und Handlungsmuster“ auszugehen und nicht von „Neukonstruktion“ des Wissens, was nicht ohne Auswirkung auf die Aneignung, Verarbeitung und den Transfer bleibt und die Erforschung noch komplexer macht.

Die bisherigen Untersuchungen im Kontext Beratung haben einen starken disziplinären bzw. feldspezifischen Charakter. Um Probleme in größeren Zusammenhängen zu erkennen und zu bearbeiten, plädieren Autoren zunehmend für Aufhebung disziplinärer Engführungen (Aksu; Graf 2011: 10f.) Die Problematik dabei fasst Reischmann (1993: 200) treffend zusammen: „Eine enge Wirkungsforschung erscheint banal, eine weite ist nicht zu leisten“. Die Stärkung transdisziplinärer

Ansätze im Sinne von Beratungswissenschaften ist dennoch anstrebenswert, vor allem dann, wenn „Probleme und Fragestellungen sich auch aus lebensweltlichen, nicht nur aus innerwissenschaftlichen Gedankengängen ableiten“ (Aksu; Graf 2011: 11). Ein Austausch über Wissenschaften hinweg oder „sich verständigen“, wie es Scharlau (2018: 116) nennt, wäre ein erster Schritt in die richtige Richtung.

Die Evaluation der (fremdsprachlichen) Schreibberatung ist notwendig. Die Beispielanwendungen haben gezeigt, dass verschiedene Zugänge wichtig und sinnvoll sind. Es zeichnet sich die Tendenz ab, dass die Erforschung der Schreibberatung in erster Linie qualitativ erfolgt, wohingegen interne Evaluationen eher mit quantitativen Verfahren durchgeführt werden und sich in Zahlen niederschlagen. Es wäre zu überlegen, wie die Synergien genutzt werden können, um die Beratung in ihrer Komplexität in den Blick zu nehmen. Die Evaluation der Einzelberatung für fremdsprachliche Schreibende ermöglicht Rückschlüsse auf förderliche Faktoren für die Entwicklung von wissenschaftssprachlichen Schreibkompetenzen. Beispiele dafür sind Textrückmeldung auch auf der sprachlichen und stilistischen Ebene, die Beziehungsarbeit und schrittweise Begleitung bei den Veränderungsprozessen durch die Interaktion, Einsatz von schreib- und sprachdidaktischem Material, Raum für die Reflexion der eigenen sprachlichen, studienbezogenen und persönlichen Entwicklung.

An der Universität Bielefeld ist die Schreibberatung ein fester Bestandteil der Studienbegleitung und somit ein Teil der Internationalisierungs- und Diversitätsstrategie. Die Ergebnisse der Evaluation verdeutlichen die Relevanz dieser zielgruppenspezifischen Angebote für „bedarfsangepasste und strategisch relevante Mehrsprachigkeit“ (Epple 2016: 2) und schließlich den Studienerfolg.

Literatur

- Aksu, Yasmin; Graf, Eva-Maria (2011): Beratung, Coaching, Supervision multidisziplinär – Eine Hinführung. In: Graf, Eva-Maria; Aksu, Yasmin; Pick, Ina; Rettinger, Sabine (Hrsg.): *Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-19.
- Atria, Moira; Reimann, Ralph; Spiel, Christiane (2006): Qualitätssicherung durch Evaluation. Die Bedeutung von Zielexplication und evaluativer Haltung. In: Steinebach, Christoph (Hrsg.): *Handbuch psychologische Beratung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 574-586.
- Ballweg, Sandra (Hrsg.) (2016): *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berliner, David C. (2002): Comment: Educational research: The hardest science of all. In: *Educational researcher* 31/8, 18-20.

- Brandl, Heike (2010): Was verstehen Schreibberater unter dem Begriff Beratung? Relevanz und Konsequenzen der Begriffsverortung für die Schreibberatungspraxis. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule: Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag, 189-205.
- Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stephanie (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag, 401-430.
- Bräuer, Gerd (2005): Schreiben verändern und durch Schreiben verändern – Potenziale moderner Schreibdidaktik für die Schul- und Hochschulentwicklung. In: Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hrsg.): *Schreibförderung und Schreiberverziehung: Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, 213-222.
- Brinkschulte, Melanie; Kreitz, David (2017): *Qualitative Methoden in der Schreibforschung*. Bielefeld: Wbv Media.
- Brock, Alexander; Meer, Dorothee (2004): Macht – Hierarchie – Dominanz – A-/Symmetrie: Begriffliche Überlegungen zur kommunikativen Ungleichheit in institutionellen Gesprächen. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 184-209.
- Burow, Nadejda (in Vorbereitung): *Interaktionen in der Schreibberatung internationaler Studierender*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Burow, Nadejda (2016): Anliegenklärung in der Schreibberatung internationaler Studierender. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43/4, 432-448.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Eine empirische Studie zu Problem-Lösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Claußen, Tina; Kristina Peuschel (2006): Zur Wirksamkeit von individuellen Sprachlernberatungen. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/download/376/364> [02.05.2020])
- Dauwalder, Jean-Pierre (2007): Beratung: Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30/1, 9-19.
- Deutschlernzentrum PunktUm (2017): Beratungsdokumentation. Unveröffentlicht.

- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humantwissenschaften*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Enoch, Clinton (2011): *Dimensionen der Wissensvermittlung in Beratungsprozessen: Gesprächsanalysen der beruflichen Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Epple, Angelika (2016): Internationalisierungskonzept der Universität Bielefeld 2016-2019. (https://www.uni-bielefeld.de/uni/profil/international/dokumente/20170901_Internationalisierungsstrategie_Deutsch.pdf [02.02.2018])
- Graf, Eva-Maria; Aksu, Yasmin; Pick, Ina; Rettinger, Sabine (Hrsg.) (2011): *Beratung, Coaching, Supervision. Multidisziplinäre Perspektiven vernetzt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grawe, Klaus (2005): (Wie) kann Psychotherapie durch empirische Validierung wirksamer werden? In: *Psychotherapeutenjournal* 4/1, 4-11.
- Greif, Siegfried; Schmidt, Frank; Thamm, André (2012): Warum und wodurch Coaching wirkt. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 19/4, 375-390.
- Griesshammer, Ella (2018): *Textentwürfe besprechen: Analysen aus der akademischen Schreibberatung*. Bielefeld: Wbv Media.
- Griesshammer, Ella; Liebetanz, Franziska; Peters, Nora; Zegenhagen, Jana (2012): *Zukunftsmodell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gülich, Elisabeth; Mondada, Lorenza (2008): *Konversationsanalyse: Eine Einführung am Beispiel des Französischen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kaplinska-Zajonc Marta (in Vorbereitung): *Zur Verwendung wissenschaftlicher Arbeitstechniken beim akademischen Schreiben in Deutsch. Eine empirische Studie mit nichtmuttersprachlichen und muttersprachlichen Masterstudierenden*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Käpplinger, Bernd; Lichte, Nina; Rämer, Sabrina (2014): „Ich sehe doch am Gesicht des Klienten, was wirkt und was nicht!“. Eine Systematisierung von Wirkungsanalysen in der Bildungsberatung. In: Melter, Ingeborg; Kanelutti-Chilas, Erika; Stifter, Wolfgang (Hrsg.): *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung III. Wirkung – Nutzen – Sinn*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 213-238.
- Killeen, John; White, Michael (2000): *The Impact of Careers Guidance on Adult Employed People*. London: Department for Education and Employment.
- Krings, Hans P. (1989): Schreiben in der Fremdsprache – Prozeßanalysen zum ‚vierten skill‘. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 377-436.

- Lammers, Ina (2016): *Tutorielle Textfeedbackgespräche zwischen studentischen Schreibtu-
tor/innen und fremdsprachigen Studienbewerber/innen - eine handlungstheoretische Analyse*.
Duisburg-Essen: Universitätsbibliothek Duisburg-Essen, DuEPubliko.
- Muszynska, Karolina (in Vorbereitung): *Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien von
Nichtmuttersprachlern und Muttersprachlern des Deutschen beim Schreiben der ersten
Hausarbeit. Eine empirische Studie*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Nußbeck, Susanne (2014): *Einführung in die Beratungspsychologie*. München/Basel:
UTB.
- Olbertz-Siitonen, Margarethe (2009): *Unterbrechen in zielgerichteten Gesprächen. Eine
gesprächsanalytische Untersuchung*. Tampere: Tampere University Press.
- Peters, Nora (2012): Studentische Schreibberatung: ein professioneller und persön-
licher Ansatz zur Förderung von Schreibkompetenz. In: Preußer, Ulrike;
Sennewald, Nadja (Hrsg.): *Literale Kompetenzentwicklung an der Hochschule*. Frank-
furt am Main: Peter Lang, 167-182.
- Pydde, Mandy (2011): *Beratungsstrategien von Peer Tutoren bei der Beratung von Hausarbei-
ten. Eine quantitative und qualitative Untersuchung auf der Grundlage von Beratungspro-
tokollen an der Europa Universität Viadrina*. Frankfurt an der Oder: Europa-
Universität Viadrina.
- Reischmann, Jost (1993): Erfassung von Weiterbildungs-Wirkungen: Probleme
und Möglichkeiten. In: *Grundlagen der Weiterbildung (GdWZ)* 4, 199-206.
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen (Hrsg.): *Neue
Sprachen lehren und lernen: Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld:
Bertelsmann Verlag, 49-83.
- Rotzal, Mareike (2012): Akademische Schreibberatungen bei Studierenden mit der
Fremdsprache Deutsch: Zur Symmetrie und Asymmetrie im Schreibberatungs-
gespräch. Eine empirische Untersuchung. In: *Informationen Deutsch als Fremdspra-
che* 39/4, 436-464.
- Ruhmann, Gabriela (1995): Schreibprobleme – Schreibberatung. In: Baurmann,
Jürgen; Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): *Schreiben*. Opladen: Westdeutscher Verlag,
85-106.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974): A Simplest Systemat-
ics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. In: *Language* 50/4,
696-735.
- Salheiser, Axel (2014): Natürliche Daten: Dokumentenanalyse. In: Baur, Nina;
Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesba-
den: Springer VS, 813-827.

- Saunders, Constanze (2014): *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand*. Leipzig: Universität Leipzig.
- Scharlau, Ingrid (2018): Sich verständigen: Überlegungen zur Frage der Evidenzbasierung. In: Jenert, Tobias; Reinmann, Gabi; Schmohl, Tobias (Hrsg.): *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Springer VS, 105-123.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8/4, 69-99.
- Schiepek, Günter; Eckert, Heiko (2012): Monitoring und Evidenzbasierung von Beratungsprozessen. In: Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg.): *Beratung als Förderung von Selbstorganisationsprozessen: Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 79-103.
- Schiersmann, Christiane; Maier-Gutheil, Cornelia; Weber, Peter (2018): Beratungsforschung im Kontext von Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Auflage, Wiesbaden: Springer VS, 1171-1192.
- Schönherr, Beatrix (1997): *Syntax – Prosodie – nonverbale Kommunikation: Empirische Untersuchungen zur Interaktion sprachlicher und parasprachlicher Ausdrucksmittel im Gespräch*. Berlin: de Gruyter.
- Schüßler, Ingeborg (2012): Zur (Un-)Möglichkeit einer Wirkungsforschung in der Erwachsenenbildung: Kritische Analysen und empirische Befunde. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 35/3, 53-65.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter; Uhmann, Susanne (1998): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). In: *Linguistische Berichte* 173, 91-122.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse*. München: Iudicium.
- Stockmann, Reinhard (2004): *Was ist eine gute Evaluation? Einführung zu Funktionen und Methoden von Evaluationsverfahren*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Strobel, Claudia (2010): Evaluationsergebnisse zur Münchner Beratungsstelle. Zufriedenheit und Wirkungen bei den Ratsuchenden. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 2, 36-38.
- Ulmi, Marianne; Bürki, Gisela; Verhein-Jarren, Annette; Marti, Madeleine (2014): *Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten*. Opladen: Budrich.

**Themenschwerpunkt 3:
Lexik und ihre Vermittlung**

Bericht zum Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung

Koordination: Dr. Mattheus Wollert (Universität Frankfurt), Prof. Dr. Uwe Koreik (FaDaF, Universität Bielefeld), Prof. Dr. Nicole Marx (FaDaF, Universität zu Köln)

In dem Stephen Krashen zugeschriebenen Satz „When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries“ wird der Fremdsprachendidaktik ein Vorrang der Grammatikarbeit gegenüber der Wortschatzarbeit implizit unterstellt und vorgeworfen. Zwar müsste in Krashens Satz „carry dictionaries“ heute durch „use apps“ ersetzt werden, dennoch zeigt sein Vorwurf – berechtigt oder nicht – auch heute noch Wirkung. Der Themenschwerpunkt 3 widmete sich daher dieser nach wie vor noch äußerst relevanten Thematik. Dabei lag ein wichtiger Fokus auf internetbasierter Wortschatzarbeit, die aus dem heutigen Fremdsprachenerwerb nicht mehr wegzudenken ist.

Wenn DaF-Lernende oder -Lehrende mittels Apps auf Datenbanken zugreifen, sollten sie um die enormen Chancen und Bedingungen der Korpuslinguistik wissen. FremdsprachendidaktikerInnen fordern bereits eine „corpus literacy“. Die korpusbasierte Sprachbeschreibung eröffnet einen völlig neuen Blick auf die traditionelle Arbeitsteilung zwischen Grammatikprogression und Wortschatzplanung sowie Grammatikunterricht und Wortschatzarbeit. Denn in den digital aufbereiteten Sprachdaten werden die physikalisch greifbaren Grenzen zwischen Wörterbuch und Grammatik(buch) in einer „Lexiko-Grammatik“ quasi aufgehoben.

Vor diesem Hintergrund ging der TSP 3 der Frage nach, ob wir erstens überhaupt noch Wörterbücher benötigen – und wenn ja, wie eine zeitgemäße Wortschatzdidaktik heute aussieht. Dabei sollten drei zentrale Fragen diskutiert werden:

- Wie können Konkordanzen, d.h. Kollokationen im authentischen Kontext mit Quellenangabe mittels computergestützter Korpusauswertung für die Fremdsprachendidaktik ausgewertet werden?
- Was kann die Fremdsprachendidaktik aus dem differenzierenden Umgang mit Korpora lernen, wenn sie den Zusammenhang zwischen Wörtern und ihrer Zugehörigkeit zu bestimmten Texten und Diskursarten berücksichtigt?
- Wie gehen DaF-Lernende und -Lehrende mit den ihnen zur Verfügung stehenden Nachschlagewerken konkret im Unterricht und beim Verfassen von Texten um?

Da Wörterbücher in diesem Sinne zentrales Thema waren, befassten sich viele Beitragende mit unterschiedlichen Varianten davon – und zwar sowohl mit Print- als auch Online-Versionen. Ausgangspunkt war bei einigen Beiträgen, dass vor dem Einsatz von Wörterbüchern diverse Fragen der Erstellung zu klären sind, ist Wortschatz ein – im Vergleich z.B. zur Morphologie – äußerst dynamischer Teil des Sprachsystems. So ist u.a. zu entscheiden, was in ein Wörterbuch aufgenommen werden soll. Mit dieser Herausforderung haben sich vier Beiträge befasst und sich mit Fragen von Neologismen, Paronymen und Interaktionssemantik auseinandergesetzt. Als Erste berichtete Annette Klosa (Mannheim) in ihrem Beitrag ‚Neuer Wortschatz im Unterricht‘ von Überlegungen zur Rolle von Neologismen. Diese Formen, die entweder gänzlich neue lexikalische Formen sind oder alte Formen, für die neue Bedeutungen entwickelt werden, sind schwer zu bestimmen: Sie sind nicht nur sehr subjektiv, sondern ihre Bedeutungen sind oft noch unklar und sie lassen sich schwer von Okkasionalismen unterscheiden. Dennoch nehmen manche Projekte wie das IDS-Neologismenwörterbuch genau diese Aufgabe auf sich, so dass auch Neologismen für NutzerInnen auffindbar sind. Vanessa González-Ribao (Mannheim) ging auf solche Lexeme ein und fokussierte dabei sprachenübergreifende Wörterbücher im Vortrag ‚Sind bi- bzw. multilinguale Neologismenwörterbücher für die fremdsprachige Textproduktion nützlich?‘ In ihrem Dissertationsprojekt befasste sie sich mit Verb- und Musterbildung der medialen Kommunikationsverben (*mailen, simsens, whatsappen, bloggen*) bei DaF-Lernenden und versuchte zu eruieren, welche argumentationsstrukturelle Eigenschaften von dieser Nutzung betroffen sind. Nicht nur Neologismen können aber für Sprechende und Lernende einer Sprache problematisch sein; so sind ebenfalls bei der Wörterbucherstellung und bei der Auswahl von Lexemen besondere Formen zu berücksichtigen. Dazu gehören Paronyme, die ähnliche, dennoch semantisch zu unterscheidenden Lexeme sind (z.B. Worte-Wörter; Methode-Methodik). Diesen Formen widmete sich Petra Storjohann (Mannheim) in ihrem Vortrag ‚Korpusdaten und

-methoden zur Erarbeitung eines Wörterbuchs‘ leicht verwechselbarer Ausdrücke. Das vom IDS erstellte, online verfügbare Paronymwörterbuch wurde mit Hilfe von Kollokationsanalysen sowie weiterer Verfahren wie dem Contrasting Near Synonyms-Verfahren erstellt und soll die Anwendung leicht zu verwechselnder Wörter unterstützen. Und schließlich stellten Meike Meliss und Christine Möhrs (Mannheim) in ihrem Beitrag ‚Lexik des gesprochenen Deutsch in der Interaktion: eine Annäherung aus der L2-Perspektive‘ Überlegungen zu einer notwendigen, jedoch in den meisten Wörterbüchern unzureichenden lexikografischen Dokumentation von interaktionstypischen Besonderheiten der gesprochen-sprachlichen Lexik an.

Auf die Entwicklung von Lehrmaterialien gingen Lena Hilsendegen und Leonore Kleinkauf (Frankfurt am Main) ein. Ihr Beitrag ‚Individualisiertes und korpusbasiertes Wortschatzlernen auf C1 für angehende Studierende‘ widmete sich einem von telc durchgeführten Projekt zur Erstellung eines Lehrwerks auf C1-Niveau für Studierende der Ingenieurwissenschaften, der Sprach- und Kulturwissenschaften und der BWL. Dabei wurden zielgruppenspezifische Textsorten berücksichtigt und korpusbasierte Wortschatzinventare (insb. der Textkorpus ‚Bildungssprache‘ vom Institut für Testforschung und Testentwicklung in Leipzig) einbezogen, um für diese Zielgruppen besonders relevante Mehrworteinheiten herauszustellen.

Besonders interessant erscheint nicht nur die Erstellung von Wörterbüchern und Lehrmaterialien, sondern der Umgang der DaF-Lernenden mit diversen, ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Diesen Fragen widmeten sich drei weitere Beiträge im Themenschwerpunkt. Die Studie von Carolin Müller-Spitzer, Maria Domínguez Vázquez und Martina Nied Curcio (Mannheim) stellt dabei eine wichtige Basis für eine Erläuterung der Wörterbuchverwendung bei Lernenden. Hier wurde in einer explorativen Beobachtungsstudie gefragt: „Welche Online-Ressourcen nutzen DaF-Lernende bei der Verbesserung deutscher Texte?“ Ausgangspunkt ist die Überlegung, dass viele Studien zur Wörterbuchnutzung danach fragen, wie Lernende Wörterbücher verwenden, jedoch nicht danach, ob Wörterbücher überhaupt verwendet werden. Um dies zu eruieren, wurde eine Studie durchgeführt, in der 42 DaF-Lernende auf den Niveaus A2-B1 vermeintliche „Interferenzfehler“ in vorgegebenen Lernertexten korrigieren sollten. Ihre Arbeitsweisen wurden mit Hilfe von Screenshot-Programmen sowie Lautdenkprotokollen dokumentiert. Der Umgang mit Online-Unterstützungen ist dabei erleuchtend und weicht stark vom Umgang mit Printmedien ab. So konnte u.a. gezeigt werden, dass die reine Anzahl verwendeter Ressourcen keinen Effekt auf die Korrektheit der Ergebnisse hatte, sehr wohl aber der Umgang der Lernenden damit: Erfolgreicher waren nämlich solche Probanden, die weniger zwischen unterschiedlichen Ressourcen wechselten, mehr Zeit pro Ressource aufbrachten und Hypothesen vor dem Nachschlagen aufstellten. Zudem hat der Einsatz von automatischen Übersetzungsprogrammen eher zu inkorrekten Ergebnissen geführt, während der Wörterbucheinsatz tendenziell korrekte Lösungen unterstützte. Die Ergebnisse dieser

explorativen Studie können für die Vermittlung von Strategien im Unterricht in digitalisierten Umgebungen von hohem Interesse sein.

Nicht nur DaF-Lernende, sondern auch Lehrende setzen unterschiedliche Strategien beim Umgang mit Wortschatz ein. So untersuchte Mario López-Barrios (Córdoba) konkrete Strategien von DaF-Lehrenden bei der Wortschatzvermittlung. In seinem Beitrag ‚Wie gehen DaF-LehrerInnen mit der Wortschatzvermittlung um? Subjektive Theorien und Unterrichtspraxis‘ kam er über einen Vergleich von zwei DaF-Lehrkräften mit Bezug auf Unterrichtsbeobachtungen, Materialien, Tests und Befragungen zur Schlussfolgerung, dass beim Unterrichten von Nullanfängern das Übersetzen eindeutig bevorzugt wird. Weitere bewährte Methoden wie die (zielsprachliche) Bedeutungserklärung oder der Verweis auf darstellende Bilder werden deutlich seltener herangezogen. Die Wortschatzvermittlung scheint sich somit bei diesen Lehrenden auf intentional/explicite Formen zu beschränken.

Ein weiterer Aspekt, der beim Umgang mit der Lexik zu berücksichtigen ist, sind die bereits erworbenen Sprachen im durch Heterogenität geprägten DaZ-Unterricht. Martina Sobel (Frankfurt am Main) thematisierte in ihrem Beitrag ‚Mehrsprachige Wortschatzarbeit im DaF/DaZ-Anfangsunterricht?‘ die Mehrsprachigkeit als Potenzial bei der Wortschatzvermittlung und stellte Konzepte aus der Unterrichtspraxis zur Diskussion, wie Mehrsprachigkeit integrativ anstatt additiv gefördert werden kann.

Insgesamt gaben die Beiträge des Themenschwerpunkts 3 einen Einblick in die vielen unterschiedlichen und dennoch zentralen Überlegungen, die für den Umgang mit Lexik insgesamt und ihrer Vermittlung im DaF-Unterricht insbesondere angestellt werden (müssen). Die hohe Dynamik des Themenfeldes, ausgelöst durch die sich rasant entwickelnden multimedialen und insbesondere digitalen Möglichkeiten, dürfte auch in den nächsten Jahren für ein hohes Forschungs- und Praxisinteresse sorgen.

Nicole Marx

Von Schubladenschränken und Bücherregalen... praktizierte Mehrsprachigkeit im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht der Sek I

Martina Sobel (Frankfurt am Main)

1 Einleitung

„Bitte sprecht doch Deutsch!“, „In English, please!“, „Parlez français, s’il vous plaît!“ hört man vielerorts von der Lehrkraft, wenn im Fremdsprachen- oder DaZ-Unterricht interagiert werden soll. Konzepte, die in diesem Sinne die Zielsprache als funktionales Kommunikations- bzw. Hauptverständigungsmittel zugrunde legen und explizit auf Einsprachigkeit ausgelegt sind, finden sich in vielen bildungspolitischen Vorgaben wieder.¹ Und in der Tat scheint es zunächst schlüssig anzunehmen, dass man „keine neue Sprache [erwirbt], indem man ständig eine andere spricht“ (Butzkamm; Schmid-Schönbein 2008: 8). Dementsprechend lernen die

¹ Vgl. in Bezug auf Fremdsprachenunterricht u.a. Hessen (Hier wird beispielsweise bereits im Grundschulcurriculum für Englisch „weitestgehende Einsprachigkeit“ (Hessisches Kultusministerium 2013: 5) festgelegt und in der Sek I mit dem „Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit“ (Hessisches Kultusministerium 2010: 4) fortgeführt.), Saarland („Unterrichtssprache ist grundsätzlich die Fremdsprache. Vom Prinzip der Einsprachigkeit sollte nur abgewichen werden, wenn sprachliche Klarheit und Unterrichtsökonomie dies erfordern.“ (Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur 2008: 1)), Mecklenburg-Vorpommern (Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur spricht sogar von einer unabdingbaren Notwendigkeit „den Unterricht überwiegend einsprachig zu gestalten“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2011: 12)), etc. In Bezug auf DaZ wird die Kommunikation in der Unterrichtssprache Deutsch im Sinne funktionaler Einsprachigkeit als grundlegendes didaktisches Konzept angenommen, die L1 der Lernenden sollen jedoch wertgeschätzt, akzeptiert und einbezogen werden (z.B. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011: 12 oder Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002: 9).

Schüler² in der Praxis zumeist bisher auch eher, wie sie ihre Erstsprache im Unterricht vermeiden.

Es ist natürlich evident und auch selbstverständlich, dass eine Fremdsprache den Unterricht tragen und beherrschen muss (vgl. ebd.); schon allein ob der eingeschränkten Zeitressourcen, die für den Unterricht zur Verfügung stehen, wird diese These nur schwer zu widerlegen sein. Gleichermäßen stellt sich aber auch die Frage, ob es angesichts ethnisch und kulturell heterogener Lerngruppen nicht nur im DaZ-, sondern auch zunehmend im Fremdsprachenunterricht sinnvoll ist, zusätzlich die Erstsprache(n) der Lernenden – Hu spricht hier von den „Migrations-sprachen“ (Hu 2011: 122) im Gegensatz zu den klassischen Schulfremdsprachen – im Unterricht zu berücksichtigen.

Empirisch überprüfte Ergebnisse aus Kognitionswissenschaften, der Lerntheorie-forschung und aus der Mehrsprachigkeitsdidaktik stützen diese Idee, das wertvolle Potenzial der Schüler im Sinne einer integrativen Mehrsprachigkeit zu fördern, anstatt additiven Multilingualismus anzustreben (vgl. Hufeisen 2010, Hu 2011 und andere). Lange Zeit wurde von einem additiven Verständnis des Spracherwerbs ausgegangen, d.h. es wurde angenommen, dass Fremdsprachen nicht vernetzt, sondern unabhängig voneinander gelernt wurden. Dies impliziert, dass jeder Erwerb nach L2 gleich verläuft (Roche 2011: 28). Erkenntnisse der Tertiärsprachenforschung widerlegen diese These und proklamieren Interdependenzen aller betroffenen Sprachen (ebd.: 28). Das bedeutet, dass sich frühere Sprachlehr- und -lernerfahrungen sehr wohl auf den Erwerb weiterer Sprachen auswirken, was im Sinne einer integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik produktiv im Unterricht genutzt werden kann.

Aber wie kann dieses Konzept sowohl im Fremdsprachen- als auch im DaZ-Unterricht in die Praxis umgesetzt werden, ohne die zu erlernende Fremdsprache zu vernachlässigen? Im Folgenden werden sechs im Englisch- und DaZ-Unterricht mehrfach erprobte Verfahren, die das o.a. Konzept realisieren, vorgestellt.

2 Schubladendenken revisited...

Wenn es um Sprachenlernen geht, hat man – entsprechend des additiven Multilingualismus – oft das Bild eines Schubladenschranks im Kopf: Im Unterricht sollen die Schüler in ihrer Fremdsprachen-Schublade nach Verwertbarem für die gestellte Aufgabe kramen, öffnen aber eine andere, weil sie sich in ihr besser auskennen, weil sie leichter zu öffnen geht, weil sie mehr Ideen und Inhalte bietet als die fremde Lade, die sich nur unter Anstrengungen und mit viel Gequietsche aufziehen lässt, wenn überhaupt.

Wie bereits einleitend angedeutet, stellen Ergebnisse der Spracherwerbsforschung dieses Bild jedoch in Frage, indem sie darlegen, dass Fremdsprachenlernen

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde im Text die männliche Form gewählt. Nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige aller Geschlechter.

eben nicht in Schubladen erfolgt, sondern vernetzt (vgl. z.B. Hufeisen 2004, Meißner 2003, Goethe-Institut 2018). Anstelle eines geschlossenen Schubladenschranks tritt folglich eher das Bild offener Regale, in denen die Lernenden verschiedene Bücher, nämlich Sprachchunks unterschiedlicher Art, Größe und Ausprägung eingestellt haben, mal eher geordnet, mal eher chaotisch. Dieses Bild vor Augen wird klar, dass die Fremdsprache, für manchen sicherlich auch ein Buch mit sieben Siegeln, primär als Gebrauchssprache angesehen werden muss; das heißt, ausgehend von einem Doppelverstehen, einerseits auf der Inhalts-, andererseits auf der Sprachebene, greift der Schüler zur Erschließung der inhaltlichen Bedeutungsebene zu einem Buch in der Erstsprache (denn von diesen besitzt er mehrere, die er wahrscheinlich auch gut kennt) und blättert erst dann (zögerlich) in einem fremden Buch, um dort etwas zu finden, das sprachlich dazu passen könnte. Gelingt ihm dies, stellt er die Bücher sicherlich nebeneinander in sein Regal, sodass er bei Bedarf wieder darauf zurückgreifen kann. Gelingt dies aber nicht, verharret der Schüler bei Bekanntem (eben bei seiner L1) und lässt sich nicht auf das Fremde ein. Wissenschaftlicher formuliert konstatiert Hufeisen bezüglich dieses dynamischen integrativen Mehrsprachigkeitskonzepts: „Wer also eine neue Fremdsprache lernt, nimmt so auf alle Sprachelemente Bezug, die im Kopf gespeichert sind, und aktiviert die Lernerfahrungen, die aus dem Lernprozess mit vorausgegangenen Fremdsprachen gelernt wurden“ (Hufeisen 1999: 5). Der Rückgriff auf die Erstsprache(n) der Schüler darf jedoch nicht im Sinne einer systematisch-komparatistischen Methodik heraus geschehen (frei nach der Devise „Jetzt öffnen wir mal ein paar andere Schubladen und schauen, ob sich die Inhalte vergleichen lassen.“). Dies erscheint schon allein aus dem Grund, dass sich die Lernenden der linguistischen Strukturen ihrer Erstsprache nicht (immer) bewusst sind, schwierig. Vielmehr muss es darum gehen, die vielen großen und kleinen Bücher der unbekanntenen Fremdsprache auf der Inhaltsebene mit den vorhandenen Werken der Erstsprachen zu verknüpfen, sodass der Schüler sein persönliches Regal mit den Büchern, die er persönlich benutzen möchte, selbst ordnen und immer wieder neu arrangieren kann. Die Lehrkraft fungiert dabei als Bibliothekar, der bei der Auswahl der Werke behilflich ist oder auch mal das ein oder andere zurechtrücken (oder entsorgen) kann. Die Interaktion über die gesammelten und verknüpften Bücher, also nach dem Prozess der inhaltlichen Erschließung, findet selbstverständlich in der Fremdsprache statt. Und so schließt sich dann der Kreis zu einem aufgeweichten (aber keineswegs matschigen) Prinzip der vielerorts proklamierten und praktizierten funktionalen (!) Einsprachigkeit, bei dem jedoch alle am Lernprozess Beteiligten erfahren, wie gewinnbringend es sein kann, mehrere Sprachen gezielt in den Unterricht einfließen zu lassen und trotzdem die Fremdsprache als Kommunikationsmittel zu nutzen.

Nun stellt sich aber die Frage, wie eine Sinn und Nutzen bringende Mehrsprachigkeitsdidaktik in die Praxis integriert und hier auch etabliert werden kann. Das Ziel muss stets sein, eben nicht die Unterrichtssprache an sich zu verdrängen, son-

den Zeit und Raum zu gewähren für die L1 (L2, L3...) der Schüler, und zwar auf drei unterschiedlichen Ebenen: Es geht um methodische Ansätze mit Blick auf

- die Erzeugung eines Sprachbewusstseins;
- den Aufbau von Sprachkompetenz (in Erst- und Fremdsprache(n)) und
- Sprachreflexion.

Hierzu bieten sich die im Folgenden beschriebenen Vorgehensweisen an, die sich in der Praxis mehrfach bewährt haben:

- Sprach(en)bewusstsein schaffen: Sprachsalat und Detektivarbeit (Kapitel 3);
- Sprach(en)kompetenzen fördern: Postergalerie und mehrsprachiges Quartett (Kapitel 4);
- Sprach(en)reflexion betreiben: verbildlichte Redewendungen und Geschichtengenerator (Kapitel 5).

3 Sprach(en)bewusstsein schaffen: Sprachsalat und Detektivarbeit

3.1 Chunks im Sprachsalat erkennen

Die nachfolgend beschriebene Methode eignet sich für Schüler der fortgeschrittenen Mittelstufe, die intellektuell und sprachlich in der Lage sind, über ihren Sprachgebrauch zu reflektieren und dies in der gemeinsamen Unterrichtssprache zu artikulieren (im Abschnitt ‚Reflexion der Methode‘ finden sich jedoch auch Anregungen, wie man die Analysephase sprachlich herunterbrechen kann). Das Spiel Sprachsalat beruht auf dem Prinzip der ‚Verstehensinseln‘ (Leisen 2015: 15), also den Wörtern bzw. Versatzstücken, die einem gemeinsamen Verstehen zugrunde liegen. Es geht darum, dass die Schüler erkennen, dass Kommunikation nicht auf Wort-für-Wort-Verstehen beruht, sondern dass verbale Chunks und non-verbale Elemente ausreichen, um das Gegenüber global zu verstehen. Diese Erkenntnis ist im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik von Relevanz, da zum einen erstsprachliche Kompetenzen der Lerner bewusst Gehör finden und wahrgenommen werden können. Zum anderen bieten sich Gelegenheiten zum Erkennen und Besprechen von (para)linguistischen Gemeinsamkeiten.

3.1.1 *Wie funktioniert's?*

Ausgangsbasis des Sprachsalats sind mehrere einfache, leicht unterschiedliche Ausgangstexte (bewährt haben sich beispielsweise Tagesabläufe, Weg- oder Bildbeschreibungen, Gebrauchsanweisungen oder Charakterisierungen). Hier ein Beispiel (angelehnt an einen Text von Neuenstein 2008) zur Anschauung:

Text A: An einem normalen Tag klingelt mein Wecker um halb sieben. Nach dem Aufstehen gehe ich zuerst auf die Toilette. Danach dusche ich. Dann bereite ich das Frühstück für mich und meine Familie vor. Ich frühstücke ein Brot mit Käse und Kaffee. Beim Frühstück höre ich Musik im Radio.

Text B: An einem normalen Tag klingelt mein Wecker um acht Uhr. Nach dem Aufstehen gehe ich zuerst in die Badewanne. Danach putze ich meine Zähne. Dann bereite ich das Frühstück für mich vor. Ich frühstücke alleine und schaue dabei auf mein Smartphone.

Text C: ...

Jeder Schüler liest individuell seinen Text und erhält die Aufgabe, diesen in einem der folgenden fünf Modi (dieser wird den Lernenden nach dem Zufallsprinzip zugeteilt) zu präsentieren: entweder in (der Fremdsprache) Deutsch, in der Fremdsprache Englisch, in einer anderen Sprache (seiner L1, L2 ... oder einer weiteren Fremdsprache; auch Dialekte sind eine unterhaltsame Möglichkeit), mit Hilfe einer erfundenen Kauderwelsch-Sprache oder pantomimisch. Im Kugellager treffen die Lernenden nun aufeinander. Ihre Aufgabe ist es, im Kommunikationssalat einen (bzw. mehrere) Partner zu finden, der den gleichen Ausgangstext darbietet. Das Spiel endet, wenn sich alle Partner gefunden haben. Ist dies gelungen, bietet sich eine Analyse der Methode an: Warum haben wir uns (nicht) verstanden? Was haben wir (nicht) verstanden? Warum? Wo finden wir welche Verstehensinseln?

3.1.2 Reflexion der Methode:

Sprachsalate bringen per se Spaß und Schwung ins Klassenzimmer, denn in der Regel können alle Schüler aktiviert und motiviert werden; zum einen ist das Anspruchsniveau in der Fremdsprache niedrigschwellig (und so auch für schwächere Schüler zu bewältigen, zumal der Lehrer die Auswahl der Ausgangstexte und möglicherweise auch die Zuweisung der Kommunikationsvorgaben steuern kann), zum anderen lässt die Aufgabenstellung große Freiräume in der kreativen Ausgestaltung (sodass auch stärkere Lernende angesprochen werden). Bei der Durchführung hat sich gezeigt, dass die Schüler stets mit viel Freude agierten: Viele waren stolz, ihre Kenntnisse in weiteren Sprachen und Dialekten demonstrieren zu können (in der Tat gab es einen Schüler, der in seiner Freizeit Klingonisch lernte). Andere waren froh, sich hinter einer Kauderwelschsprache oder einer Pantomime ‚verstecken‘ zu können, wurden aber trotzdem wahrgenommen, weil ihr Part eine ebenso essenzielle Rolle bei der Findung der Gruppen mit gleichem Ausgangstext spielte. Es zeigte sich, dass, sowohl im DaZ- als auch im Fremdsprachenunterricht, die Schüler sehr rasch die zentrale Bedeutung von Mimik und Gestik erfassten; so nutzten Kauderwelsch-Sprecher nahezu immer ihre Hände, um Dinge zu erklären. Einigen Schülern gelang es in den Salatgesprächen Chunks aus ihnen unbekanntem Sprachen (z.B. Internationalismen wie ‚Smartphone‘ oder ähnlich klingende Begriffe

wie ‚Kaffee‘ oder ‚Familie‘) herauszuhören und in ihre Sprache zu integrieren. So spielten die Lernenden bereits während der Zuordnungsphase mit wichtigen Elementen, die später im Analysegespräch aufgegriffen werden sollten. Für diese Phase bietet es sich an, je nach Kenntnisstand der Schüler in der Unterrichtssprache, entweder mit den im vorigen Abschnitt ‚Wie funktioniert’s?‘ angeführten offenen Fragen zu arbeiten oder konkrete Arbeitsaufträge zu formulieren. Beispielsweise kann an der Tafel eine Tabelle wie unten abgebildet angelegt werden, in der die Verstehensinseln bereits eingefügt sind und die Schüler ergänzen die Leerstellen dann mit ihren Sprachen:

Tabelle 1: Tabelle der Verstehensinseln.

Deutsch	Albanisch	Englisch	Igbo	...
Kaffee	kafe	coffee	kofi	...
Familie	familje	family

Ebenso wird die Rolle von Körpersprache und Gesichtsausdruck als Brücke zwischen verschiedenen Sprachen (aber möglicherweise auch als Stolperstein – man denke an die unterschiedlichen Bedeutungen von Emojis oder Handzeichen in verschiedenen Kulturkreisen) thematisiert. Je nach Sprachniveau der Schüler können sich so interessante Vergleiche kultureller Eigenheiten ergeben. Oder aber man verharrt bei der – nicht minder wichtigen – Erkenntnis, dass Kommunikation auf Verstehensinseln basiert, die erkannt und produktiv genutzt werden müssen.

3.2 Detektivischer Spürsinn im Sprachenwirrwarr

Dieses Verfahren bringt Sprach(en)detektive zum Einsatz: Die Schüler sollen durch kombinatorisches Denken und aktive Forschung nicht nur fremde Sprachen entschlüsseln, sondern auch historische und linguistische Zusammenhänge zwischen ihnen herausfinden. Dabei hilft ihnen die Nutzung und Bewusstmachung ihrer eigenen Sprachkompetenzen ebenso wie das Internet.

3.2.1 *Wie funktioniert’s?*

Gruppenteilig erhalten die Lernenden ein ‚sprachverwirrtes‘ Ausgangsmaterial sowie eine Leitfrage: Es eignen sich Bilder, die mehrere Sprachen transportieren, also z.B. ein mehrsprachig beschriftetes Straßenschild (u.a. zu finden in Quebec (vgl. das Beispiel unten)/in Australien/in Südafrika/in Norddeutschland), die multilingual gestaltete Auslage eines Geschäfts, die Aufschrift auf einer Kosmetikverpackung, etc. Entsprechende Ideen und Ausführungen finden sich zuhauf im Netz bzw. können in Großstädten auch selbst entdeckt und fotografiert werden (Warum

auch nicht die Schüler selbst auf Spurensuche schicken!?). Dazu gehört jeweils eine Leitfrage: Wo könnte dieses Straßenschild stehen? Warum sind die Artikel im Geschäft mehrsprachig ausgezeichnet? Um welche Sprachen handelt es sich? etc. Die Lernenden versuchen, unter Einbezug der o.a. Hilfsmittel, ihre Frage möglichst detailliert und umfassend zu beantworten.

Auch hier steht, ähnlich wie beim Sprachsalat, die Bewusstmachung der Existenz, und hier zusätzlich der (historischen) Vernetzung verschiedener Sprachen im Fokus. Die Schüler sollen erkennen, dass sie über ein Sprachenpotenzial und möglicherweise über wertvolles kulturelles Wissen verfügen und dieses zu ihrem Vorteil nutzen können. Die Kapazitäten in L2, L3, ... werden allen Schülern, den Sprechern selbst und denen, die nicht darüber verfügen, bewusst gemacht.

3.2.2 Reflexion der Methode

Es hat sich in der Praxis bewährt, dass die Schüler, bevor sie ihre individuelle Recherche beginnen, an einem gemeinsamen Beispiel aufgezeigt bekommen, wie sie strategisch vorgehen können, denn sonst verlieren sie sich in der Regel sehr schnell im Internet. Dazu sollen die Lernenden angeleitet werden, wie man das zur Disposition stehende Bild am besten in Schlagworte fasst, diese am sinnvollsten in Suchmaschinen eingibt und wie man derart die Bilder und passende Informationen im Netz findet. Dies sei an einem Beispiel illustriert: Den Schülern stehen folgendes Bild und der dazugehörige Arbeitsauftrag zur Verfügung.



Abbildung 1: Stoppschild in der kanadischen Provinz Nunavut.³

³ Abbildung 1: Stoppschild in der kanadischen Provinz Nunavut (<https://p5.focus.de/img/fotos/origs491918/4801184603-w350-h263-o-q75-p5/traxxx-arktis-6.jpg> [04.05.2020]).

Die Schüler identifizieren zunächst das Objekt als Stoppschild und geben diesen Begriff sowie die Worte, die sie entziffern können, nämlich ‚Stop‘ und ‚Arrêt‘ in die Suchmaschine/Abteilung Bilder (z.B. Google Images) ein. Sie erhalten in der Folge eine Vielzahl an Fotos zur Auswahl und finden nun dasjenige, auf dem die auf dem Schild abgebildete Silbensprache wiederzufinden ist. Diesen Link verfolgen sie nun und erhalten die Information, dass es sich um ein kanadisches Stoppschild handelt. Anschließend können die Lernenden dann ihre Suche mit Hilfe der auf dieser Internetseite befindlichen Schlagwörter ‚Nunavut‘ und ‚Sprache‘ fortsetzen und können mit diesen Erkenntnissen weitere Informationen finden zu Englisch, Französisch und Inuktitut sowie deren sprachpolitische Rolle und Historie.

Für methodisch Geübte und mit modernen Medien versierte Schüler kann die Recherche in die Hausaufgabe ausgelagert werden. Anfänger führen den Auftrag besser in der Schule durch, wo sie sich in Partnerarbeit oder in Teams unterstützen können und der Lehrer als Moderator und Ansprechpartner zur Verfügung steht. Für die Kommunikation der Schüler untereinander während der Arbeit sowie das Lesen der aufgerufenen Internetseiten darf im Sinne der integrativen Mehrsprachigkeit die L1 der Lernenden zugelassen werden. Lediglich die Kommunikation mit dem Lehrer, die Präsentation der Ergebnisse und die Analyse sollen in der Unterrichtssprache erfolgen.

4 Sprach(en)kompetenz(en) fördern: Postergalerie und mehrsprachiges Quartett

4.1 Mit der Postergalerie mehrsprachig in die Textarbeit einsteigen

Bei dieser Methode geht es um die inhaltliche (und nur bedingt sprachliche) Vor-entlastung eines in der Unterrichtssprache zu lesenden Texts unter Einbezug der Erstsprache(n) der Schüler. In der Unterrichtspraxis bewährt haben sich hierbei Quellen, deren Inhalte gut in Bildern erfasst sind: Konkret können beispielsweise Flyer oder Informationsbroschüren zur Erkundung einer Stadt oder eines Freizeitparks genutzt werden, ebenso wie Texte, die Abläufe beinhalten und entsprechend illustriert sind (z.B. Tagesverlauf, Reisebeschreibungen, etc.).

4.1.1 Wie funktioniert's?

Zum Einstieg suchen sich die Schüler aus einem Pool der o.a. (einzeln auseinander geschnittenen) Bilder (diese können auch mehrfach ausgedruckt werden) zwei oder mehrere aus. Sie sollen sie zunächst mit einem Untertitel versehen, der das Gesehene möglichst treffend widerspiegelt. Es dürfen hierzu beliebige Sprachen verwendet werden, wichtig ist, dass sich die Schüler den Inhalt erschließen, gleich über welchen Zugangsweg. Ebenso irrelevant ist dabei, ob das Niedergeschriebene sprachlich korrekt ist oder nicht. Da man als Lehrkraft ohnehin nicht alle Erstspra-

chen der Schüler beherrscht, nimmt der Lehrer hier eher die Rolle eines Coaches ein, der auf die Kompetenzen der Lernenden vertraut und diese wertschätzt, sich aber bei Formulierungen oder Korrekturen abseits der Unterrichtssprache zurückhält⁴.

In einem nächsten Schritt gestalten die Schüler in Kleingruppen Poster, auf denen sie die erarbeiteten Inhalte visualisieren: Sie finden eine passende Überschrift (wiederum in einer beliebigen oder sogar in mehreren Sprachen), kleben die Bilder und die passenden Bildunterschriften auf und gestalten das Layout des Posters mit farblichen und typographischen Elementen kreativ aus.

Die Ergebnisse werden im Plenum vorgestellt, wobei es verschiedene Möglichkeiten gibt, dies zu tun: Denkbar wäre ein Galeriespaziergang, bei dem sich die Lernenden ausschließlich rezeptiv informieren; als kleine Abwandlung kann auch jeweils ein Gruppenmitglied beim Poster bleiben und das Ergebnis vorstellen. Damit die Schüler hier nicht nur passive Konsumenten der Präsentationen sind, können sie die Poster nach verschiedenen vorher festgelegten Kriterien beurteilen. Dazu legt man am besten einen leeren Zettel neben das Produkt, auf den die ‚Spaziergänger‘ einen Kommentar verfassen. Ebenso können die Poster auch in Form einer Präsentation vor der Klasse vorgestellt werden, wobei hier erneut ein Rückgriff auf die (im Poster verwendeten) Erstsprachen denkbar ist, so dass die Zuhörerschaft den Auftrag hat, möglichst viele Inhalte zu verstehen, obgleich sie der Sprache nicht mächtig ist. Bei fortgeschritteneren Lernern sollten im Unterrichtsgespräch (in der jeweiligen Unterrichtssprache) Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Auslegung der Bildinhalte zur Sprache kommen, und je nach Lerngruppe ist es auch sinnvoll, Elemente der Erstsprachen aufzugreifen (z.B. Warum verstehen wir das ein oder andere Wort einer eigentlich fremden Sprache? Unterscheiden sich Sprechtempo und Intonation vom Deutschen/Englischen?). Wichtig ist hierbei natürlich auch, dass neben der Inhalts- auch die Schülerorientierung nicht zu kurz kommt: Durch gelenkte Fragen (z.B. Möchtest du auch mal diesen Freizeitpark besuchen und warum (nicht)? Was interessiert dich in dieser Stadt am meisten und warum? Wie sieht dein Tagesablauf aus? Was unterscheidet ihn von dem auf deinem Poster/von dem deiner Mitschüler? etc.) soll die Lehrkraft dazu anleiten, die Inhalte auf die Schüler zu projizieren

Um zum (eigentlichen) fremdsprachlichen Text überzuleiten, teilt die Lehrkraft anschließend Bildunterschriften (bzw. Abschnitte aus dem Text) in der Zielsprache aus, die die Lernenden den entsprechenden Bildern zuordnen sollen. Dadurch, dass die Inhalte im vorangegangenen Unterrichtsgespräch vorentlastet wurden, aber auch dadurch, dass Bildunterschriften generell kurz sind, wird diese Aufgabe den Schüler eher leichtfallen, so dass abschließend zur Lektüre des kompletten Textes übergangen werden kann.

⁴ Die von den Schülern erstellten Untertitel dienen ausschließlich dazu, dass sich die Lernenden der Inhalte bewusst werden, was in der Regel am besten in ihrer stärksten Sprache, gewöhnlich L1, funktioniert. Die konkrete sprachliche Umsetzung spielt weder für die folgenden Schritte noch für das Erreichen des Gesamtziels eine Rolle.

4.1.2 Reflexion der Methode

Bei der Durchführung der Postergalerie hat sich gezeigt, dass die Schüler für die Ausgestaltung der Plakate viel Zeit benötigen, oftmals fast eine ganze Schulstunde. Eine Auslagerung in die Hausaufgabe böte sich also an. Es hat sich aber nach der Erprobung beider Varianten gezeigt, dass beim Finden der Untertitel und bei der Bastelarbeit wertvolle Interaktionen stattfanden, und zwar sowohl in L1, als auch in L2, 3, ... der Schüler. Das Sozialgefüge innerhalb der Klasse wurde gerade durch diese Arbeitsphase gestärkt, da die Lernenden nicht nur in ihren Sprachen kommunizierten, sondern auch über sie. Auch die Zeit, die dem Lehrer hier als Beobachter und Unterstützer zur Verfügung stand, ist als positiv zu werten. Die Schüler schätzen die Zeit, um ihre Poster gemäß ihren Wünschen und Vorstellungen zu gestalten, und zwar nicht alleine zu Hause, sondern in der Gruppe und außerdem mit Raum für die Entwicklung und Diskussion vielfältiger und komplexer Ideen. Eine klare Zeitvorgabe (und deren Einhaltung) sind natürlich mit Blick auf ein effizientes Vorgehen sinnvoll.

Ähnlich wie beim Sprachensalat bietet es sich an, die Auswertung je nach Sprachniveau der Schüler in der Zielsprache zu gestalten, d.h. bei stärkeren Lerngruppen können die Lernenden selbst Parallelen und/oder Unterschiede zwischen den vorgetragenen Sprachen und der/den eigenen erkennen, bei schwächeren oder weniger fortgeschrittenen Klassen kann die Lehrkraft dies übernehmen bzw. auch nur wertschätzende Kommentare liefern (z.B. ihr Erstaunen über die interessante Sprachmelodie äußern oder auf einzelne Begriffe, die verstanden wurden, hinweisen). Die Schüler schätzen es in der Regel sehr, wenn bei der späteren Bearbeitung des Zielsprachentextes auf das zuvor Präsentierte zurückgegriffen wird, beispielsweise, wenn sich der Lehrer an Begriffe einer ihm fremden Sprache erinnert oder wenn bestimmte Bilduntertitel nochmal in L1, 2, 3, ... vorgetragen werden dürfen.

4.2 Spielend Deutsch (und andere Sprachen) erlernen mit dem mehrsprachigen Quartett

4.2.1 *Wie funktioniert's?*

Quartett ist ein beliebtes Kartenspiel, bei dem es darum geht, jeweils vier zusammengehörige Karten zu sammeln. Jeder Spieler erhält zunächst die gleiche Anzahl an Karten. Einer beginnt und befragt einen Mitspieler, ob er die zu einem eigenen Begriff passende Karte besitzt. Ist dies der Fall, muss sie herausgegeben werden und der Spieler darf erneut nach einer Karte fragen. Erzielt jemand ein Quartett, muss dieses abgelegt werden. Gewonnen hat derjenige, der als Erster keine Karten mehr auf der Hand hält. Alternativ (aber weniger kommunikativ und meistens langwieriger) ist die Version, bei der die Schüler blind eine Karte vom Nachbarn ziehen, um so ihren Kartensatz zu komplettieren.

Die im Folgenden vorgestellte Variante des Kartensatzes berücksichtigt neben der Mehrsprachigkeit der Schüler ebenso lexikogrammisches Wortschatzbegreifen, d.h. das Lernen von fixen Wortverbindungen, die grammatische Konstruktionen beinhalten (im Gegensatz zu einzelnen Vokabeln), sowie das Erfassen von Inhalten mittels Bilder.

Zur Herstellung des Kartensatzes überkleben Sie ein herkömmliches Kartenspiel mit weißem Papier, und beschriften Sie (oder Ihre Schüler) die Karten wie folgt: Jeweils vier Karten gehören zusammen. Sie beinhalten

- einen Lernbegriff (z.B. die Banane);
- diesen Begriff, eingebettet in einen Satz, in dem der Begriff durch eine Tilde ersetzt wird, bei dem sich die Bedeutung des Begriffs durch den Kontext erschließen lässt (also z.B. nicht ‚Das ist eine ~.‘, sondern ‚Die grüne ~ ist noch nicht reif.‘);
- ein passendes Bild;
- eine Übersetzung des Begriffs in mehrere Sprachen, die die Schüler sprechen.

Dies funktioniert auch mit abstrakten Begriffen und anderen Wortarten, wie die folgenden Beispiele illustrieren:

- die Luft/auch/Platz nehmen;
- Ich brauche die ~ zum Atmen./Ich komme morgen zum Kino. Du ~?/ Wollen Sie auf diesem Stuhl ~?;
- ein Luftdruckmessgerät/zwei Figuren vor dem Kino, eine abgehakt, eine mit einem Fragezeichen versehen/ein Stuhl und eine Person mit einem Pfeil, der andeutet, dass sich die Person setzen möchte;
- air (englisch, französisch), ilma (finnisch)/също (bulgarisch), is (ungarisch)/zajác miejsce (polnisch), جلس. (arabisch).

4.2.2 Reflexion der Methode

Das Spiel eignet sich für alle Klassen- und Niveaustufen, da die jeweiligen Lernbegriffe angepasst werden können. In der Regel haben die Schüler Spaß daran, Quartettspiele selbst herzustellen. Ein Vorteil dabei liegt darin, dass die Lernenden sich bereits bei der Erstellung intensiv mit dem zu erlernenden Wortschatz in der Zielsprache beschäftigen: Das passiert, indem sie nicht nur die Begriffe (gewöhnlich in ihr Vokabelheft) auf die Karten abschreiben (a), sondern sie zudem sprachlich korrekt in komplette, authentische Sätze einbetten müssen (b). Außerdem ‚übersetzen‘ sie sie in ein Bild (c) und sie stellen das Gemeinte in anderen Sprachen dar (d). Besonders der letzte Punkt verlangt Interaktion und Kooperation innerhalb der Kleingruppe oder der gesamten Klasse, um möglichst vielfältige Ergebnisse zu erzielen. All diese Anforderungen kommen erneut beim Spielen zum Tragen,

wenn es darum geht zu kombinieren, welche vier Karten jeweils zusammengehören. Die Karten mit mehrsprachigen Begriffen erfüllen hier zwei Funktionen: Für diejenigen, die einer der abgebildeten Sprachen mächtig sind, ist das Erkannte ein Fixpunkt in ihrer Kartensammlung, etwas, das sie – ähnlich wie das Bild – ohne Probleme verstehen können, eine sicher zugeordnete Karte. Für die anderen Schüler sind die mehrsprachigen Karten die Möglichkeit, etwas über die Sprache ihrer Mitschüler zu erfahren, Ähnlichkeiten zu ihrer L1 oder auch Kuriositäten (z.B. unbekannte Schriftzeichen oder Graphemkombinationen) zu entdecken, Gespräche darüber zu initiieren und möglicherweise sogar Begriffe in anderen Sprachen zu erlernen.

Es hat sich in der Unterrichtspraxis bewährt, die Kartensätze aufzubewahren und nach einiger Zeit (in der gleichen Lerngruppe) wiederzuverwenden. Ebenso erwies es sich als sinnvoll, effizient und wertschätzend, dass die Schüler ihre Kartenspiele untereinander tauschten, sodass eine größere Varianz an Lernbegriffen, sozusagen ein Input von vielen Schülern, abgedeckt werden kann.

5 Sprach(en)reflexion betreiben: verbildlichte Redewendungen und Geschichtengenerator

5.1 Mehrsprachige Redewendungen verbildlichen: grüne Schweine und alte Weiber im Sprachunterricht

Redewendungen und Sprichwörter in unterschiedlichen Sprachen bieten sich an, um sie miteinander zu vergleichen, denn die gleichen Inhalte werden in verschiedenen Sprachen oftmals unterschiedlich ausgedrückt, wie die Beispiele im nächsten Absatz zeigen. Ein Vorteil hierbei ist, dass den Schülern in der Regel Redewendungen weder in ihrer Erst- noch in Zweit- oder in Fremdsprachen sehr geläufig sind, weil sie im Alltag nur rudimentär auftauchen bzw. oftmals auch unbewusst verwendet werden: „Wir benutzen sie gerne, um unsere Sprache auszus schmücken oder unseren Worten Ausdruck zu verleihen“ (Schattenmann 2017). Alle Sprachen verwenden Redewendungen, jedoch evozieren sie zuweilen auch Unverständnis, Verwirrung oder Missverstehen, wenn sie in der Fremdsprache unidiomatisch, also nicht sinnvoll, formuliert und benutzt werden, z.B. durch wörtliche Übertragung aus der L1 oder wenn es kein Äquivalent in der Zielsprache gibt (vgl. ebd., Goethe-Institut e.V. 2008). So stellt die folgende Aktivität für alle Schüler eine Entdeckungsreise dar, deren Mehrwert sich dadurch ergibt, dass die Lernenden zum einen ihre Kommunikationskompetenz in der Zielsprache erweitern, zum anderen auch ihr Wortschatzwissen in der L1.

5.1.1 *Wie funktioniert's?*

Für den Unterricht stellt die Lehrkraft zunächst eine deutsche Redewendung zur Verfügung (z.B. Für jeden Topf gibt's den passenden Deckel./Sich vor Angst in die Hose machen.). Aufgabe der Schüler ist es, zuerst ein passendes Bild dazu zu malen (bzw. im Internet zu suchen). Dann sollen sie relevante Entsprechungen in ihren Erstsprachen und/oder in erlernten Fremdsprachen finden (oder auch im Internet nach anderssprachigen Versionen suchen) und wiederum entsprechende Bilder gestalten. Schwächere Schüler bzw. Anfängergruppen können auch entsprechende fertige Rechercheergebnisse vorgelegt bekommen, sie müssen sie dann lediglich zuordnen. Für die o.a. Beispiele ergibt sich Folgendes: Für jeden Topf gibt's den passenden Deckel > Englisch: Every Jack will find its Jill. (Jeder Hans wird seine Heidi finden.), Französisch: Chaque jeune fille trouve chaussure à son pied. (Jedes Mädchen findet einen passenden Schuh.), Polnisch: Kada potwora znajdzie swego amatora. (Jedes Monster findet seinen Liebhaber.); Sich vor Angst in die Hose machen > Englisch: To wet yourself (sich nass machen), Spanisch: Tener más miedo que siete viejas. (Mehr Angst als sieben alte Weiber haben), Dänisch: Skide grønne grise. (Grüne Schweine scheißen). Sind mehrere Beispiele gefunden (im Internet findet sich eine Fülle weiterer Exempel) und grafisch umgesetzt, kann mit den entstandenen Karten gespielt werden, beispielsweise ein Memoryspiel, bei dem zusammengehörige Pärchen (oder Triplets) gefunden werden müssen. Alternativ können die Ergebnisse gruppenteilig in Collagen ausgestaltet werden; die umfangreichsten/am schönsten ausgestalteten/interessantesten/lustigsten/etc. Produkte können nach einem Galeriespaziergang gekürt werden. Des Weiteren ist es möglich, dass die Schüler ihre gefundenen Redewendungen in ein kleines Rollenspiel integrieren und den anderen vorführen oder dass sie sie in einer kurzen Erlebnisgeschichte schriftlich einflechten.

5.1.2 *Reflexion der Methode*

Bewährt hat sich bei dieser Methode, dass die Redewendungen in der Zielsprache bzw. deren immanente Bildhaftigkeit zunächst gemeinsam im Plenum erklärt und visualisiert wurden. Beispielsweise wurde anhand eines realen Topfes mit verschiedenen großen Deckeln erläutert, was die Redewendung *Für jeden Topf gibt's den passenden Deckel* bedeutet. Dazu wurden die Deckel auf den Topf gesetzt und dann die Metapher anhand von lebensnahen Beispielen aufgedeckt, z.B. Klara (der Topf) mag nur Actionfilme, aber Tobi (der zu große Deckel) mag ausschließlich Komödien; die beiden werden eher nicht zusammen ins Kino gehen. Stärkeren Schülern im DaZ-Unterricht gelang es fast immer, den Transfer zu ihrer L1 zu ziehen, manchmal auch zu einer weiteren Sprache. Im Fremdsprachenunterricht war stets ein größerer Input vonnöten, da sich herausstellte, dass die Lernenden zu großen Teilen die Redewendungen weder in der Fremdsprache Englisch noch in ihrer Erstsprache (in der Regel Deutsch) kannten, was meist in eine (sprachlich falsche)

1:1-Übersetzung mündete, die nicht in einem inhaltlichen Kontext verstanden wurde. Um diesem Defizit entgegenzuwirken, arbeiteten die Schüler mit Online-Suchmaschinen, wobei ihnen sehr gut bewusst wurde, dass Wort-für-Wort-Übersetzungen meist nicht zielführend waren, sondern es idiomatische Strukturen zu erlernen galt. Die Behaltensleistung war durch die Fokussierung auf einige wenige Redewendungen pro Team und die Umsetzung von Geschriebenem in selbst gemalte, meist lustige Bilder sehr hoch. Nicht zuletzt trugen die unterhaltsamen Präsentationen zu einer erhöhten Motivation der Schüler bei.

5.2 Geschichtengenerator: „Ich spreche Somali – und du?“

In einem etwas ausführlicher angelegtem Projekt kann den Erstsprachen der Lernenden noch mehr Raum gegeben werden als in o.a. Verfahren. Wichtig ist wiederum, dass die sprachliche Komponente nicht im Fokus des Interesses steht, sondern hier eher die soziale: Die Schüler sollen lernen, die anderen Sprachen wahrzunehmen, zu würdigen und wertzuschätzen.

5.2.1 *Wie funktioniert's?*

Das Projekt beginnt mit einem kurzen Text in der Unterrichtssprache, idealerweise handelt es sich um eine Fabel oder eine Anekdote, die inhaltlich nicht zu komplex und sprachlich nicht zu anspruchsvoll ist, sodass die Schüler weitestgehend eigenständig damit arbeiten können⁵. In Gruppen lesen sie den vorgegebenen Text und bewerkstelligen die erste Aufgabe, den Text grafisch umzusetzen (z.B. in einen Comic oder eine Szenenzeichnung; möglich sind aber auch eine fotografische oder filmische Umsetzung bzw. eine Bildercollage) sowie die zweite Aufgabe den Text in Form eines Hörspiels zu vertonen (Hier fungiert das Smartphone als mobiles Aufnahmegerät). Die Ergebnisse werden im Plenum präsentiert und möglicherweise digital für alle zugänglich gemacht (als traditionelle Powerpointpräsentation respektive in Etherpad oder einem ähnlichen Tool, bei dem das Sammeln und Archivieren der Beiträge nicht einem zentralen Administrator obliegt, sondern allen Teilnehmer gemeinsam). Zur Illustration dient hier folgendes Beispiel: Eine InteA-Klasse⁶ arbeitete am Ende des ersten Lernjahres der Fremdsprache Englisch mit einer didaktisierten Version der Fabel ‚The Lion and the Mouse‘ (vgl. British

⁵ Fabeln sind oft durch ihre Metaphorik hintergründig und zusätzlich durch die meist altertümliche Sprache nicht immer leicht zu verstehen, vor allem, wenn selbstständig damit gearbeitet werden soll. Auch Anekdoten verlangen manchmal (historisches) Hintergrundwissen, was Verstehen und Interpretation einschränken kann. Für die Verwendung in diesem Kontext eignen sich deshalb didaktisierte Materialien, wie z.B. bei Wegerer 2012 für DaZ oder NN 2019 für den Fremdsprachenunterricht zu finden.

⁶ InteA (Integration und Anschluss-)Klassen sind Intensivklassen an beruflichen Schulen in Hessen, die jugendliche Migranten zwischen 15 und 20 Jahren besuchen. Die Schüler lernen hauptsächlich Deutsch, werden aber auch in anderen Fächern wie beispielsweise Sport, Politik oder Englisch unterrichtet, um mit diesen Kenntnissen in eine Berufsausbildung einsteigen oder in einen anderen Bildungsgang wechseln zu können.

Council 2019). Sie erschlossen sie gemeinsam, mit Hilfe von Wörterbüchern, der Hörversion und der Lehrkraft. Anschließend vertonten einige Lernende sie (Training des lauten Vorlesens), andere gestalteten sie in einen Comic um.

Im Anschluss erfolgt die eigentliche Arbeit zu den Erstsprachen der Lernenden: Diese suchen sich nun eine ähnliche Anekdote wie das Original (gleiches Genre, ungefähr ähnliche Textlänge), und zwar in ihrer Erstsprache. Die Aufgaben dazu sind gleich wie beim o.a. Eingangstext, zusätzlich sollen die Schüler jedoch den Inhalt ihres Textes in der Unterrichtssprache wiedergeben, sodass den Mitschülern transparent gemacht wird, worum es inhaltlich geht. Bei der Vorstellung der Arbeitsergebnisse wird ein besonderer Fokus auf den originalsprachigen Text in L1 gelegt. Dieser wird laut vorgelesen (bzw. die digitale Version wird vorgespielt) und die Zuhörer haben den Hörauftrag, Schlüsselbegriffe wie z.B. Namen oder Internationalismen (oder möglicherweise gar wiederkehrende Wendungen) herauszuhören. Ein aktives Zuhören ist also gefragt, selbstverständlich ohne den Anspruch, inhaltliche Zusammenhänge oder sprachliche Strukturen zu verstehen; es geht rein um das Erkennen und die Wertschätzung der (vielleicht bislang verborgenen) Sprachkompetenzen der Mitschüler. Hier zur Illustration das o.a. Beispiel fortgeführt: Die Schüler der InteA-Klasse wählten Geschichten aus, die sie aus ihrer Kindheit bzw. ihrer vorherigen Schulzeit kannten, beispielsweise ‚Gandhi on the train‘, ‚Ali Baba and the 40 Thieves‘ oder ‚The Turtle and the Hare‘. Sie suchten verschriftlichte Versionen im Internet bzw. schrieben ihre Geschichten aus dem Gedächtnis auf, meistens in ihrer L1, weil es ihnen so präsenter war und leichter fiel. Dann vertonten sie das Original, fertigten eine englischsprachige Fassung an und gestalteten (teilweise digital) Collagen dazu. Alle Ergebnisse wurden zentral in einem Googledoc zusammengetragen und im Rahmen einer anstehenden Klassenfeier den anderen Fachlehrern, Mitschülern der Parallelklasse und Betreuern/Eltern gezeigt.

5.2.2 Reflexion der Methode

Für den Geschichtengenerator müssen mehrere Unterrichtsstunden veranschlagt werden, da Recherche und Ausarbeitung zeitintensiv sind. Da die Schüler in der Regel unterschiedlich intensiv und in unterschiedlichem Tempo voranschreiten, ist es ratsam, dass die Lehrkraft als Berater für alle Teams zur Verfügung steht und vor allem schwächere Lerngruppen inhaltlich, zielsprachlich und technisch unterstützt. Zudem ist es sinnvoll, Differenzierungsmaterial bzw. entsprechende Arbeitsaufträge für schneller arbeitende Schüler zur Verfügung zu stellen bzw., so hatte es im vorliegenden Beispiel funktioniert, die fertigen Schüler als Unterstützer für ihre Mitschüler einzuspannen (beispielsweise halfen einige einer Gruppe bei der Aufnahme und technischen Bearbeitung des Textes, andere wirkten bei der zeichnerischen Gestaltung der Collage mit). Bei der Präsentation der Texte in L1 erwies es sich als nützlich, dass der Lehrer im Vorfeld in die Texte ‚reinhört‘ und sich bereits Notizen zu den Punkten, die im Plenum angesprochen werden sollen,

macht (z.B. Internationalismen, auffällige Wiederholungen von Eigennamen oder anderen Elementen, Intonation, etc.). So kann er das Unterrichtsgespräch entsprechend fokussieren bzw. lenken.

6 Schlussbemerkung

Alle hier vorgestellten Unterrichtsideen fokussieren im Sinne einer integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik ein dynamisches Sprachenlernen, bei dem frühere Sprachlehr- und -lernerfahrungen eingebunden werden; Sprachkenntnisse in L1 werden von Schülern und Lehrern bewusst wahrgenommen, wertgeschätzt und produktiv in den in der Zielsprache stattfindenden Unterricht eingebunden. Sie gehen also vom Primat der Fremdsprache als Gebrauchssprache im Unterricht aus und sehen L1, 2, 3, ... und andere Fremdsprache(n), die die Schüler lernen, als Mittel zur inhaltlichen Bedeutungserschließung. So ergibt sich für die Lernenden ein Zugang zu der neu zu erlernenden Sprache, sie können Ansporn und Sinn finden, in dem, was vom ihnen erwartet wird. In der eingangs verwendeten Metaphorik des Bücherregals ausgedrückt: Die Lernenden recherchieren zunächst in ihren vorhandenen Büchern, suchen und begutachten deren relevante Inhalte mit Blick auf eine Aufgabenstellung oder einen bestimmten Gegenstand. Und möglicherweise platzieren sie diese anders, neben neuen Büchern, die der Bibliothekar anreicht. So entsteht eine neue Ordnung im Regal, die aber nicht fix vorgegeben, sondern flexibel ist, da immer neue Bücher einsortiert werden; Andere werden entsorgt, alle werden jedoch immer wieder betrachtet, umgewälzt und evaluiert, sodass letzten Endes ‚Leben‘ in die individuelle Bibliothek der Schüler kommt.

Ein solches Vorgehen erscheint in Anbetracht von Diversität und damit einhergehender sprachlicher und kultureller Heterogenität im Klassenzimmer angebracht, um den einzelnen Schüler individuell wahrzunehmen und gleichsam seine (Sprach)biografie einzubeziehen. Für ihn ist dies sicherlich motivierend, er wird in seiner Ganzheit gesehen und nicht nur als Lerner einer Fremdsprache.

Die Schwierigkeit bei der Erstellung von Materialien und der Nutzung von Methoden ergibt sich aus der Tatsache, dass die Lerngruppen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung in der Regel äußerst heterogen sind und sich zusätzlich die Sprachbiografien der einzelnen Schüler voneinander unterscheiden. Entsprechende Verfahren müssen also individuelles Lernen ebenso erlauben wie ein Zugreifen auf unterschiedliche Niveaus (Hufeisen 2011: 109). Nichtsdestotrotz finden sich sowohl im Bereich DaZ als auch für den Fremdsprachenunterricht Ideen und Materialien, die mehrsprachendidaktische Prinzipien berücksichtigen und einbeziehen.⁷

⁷ Gelungene Umsetzungen für DaZ findet man beispielsweise beim Projekt ‚Sprachenvielfalt macht Schule‘ des Instituts für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit (2018), bei Hufeisen (2008) oder ebd. (2011), bei Oomen-Welke (2011) bzw. ebd. (2012), bei Belke (1999) oder Oomen-Welke; Dirim (2013). Für den Fremdsprachenunterricht ist zu konstatieren, dass die Entwicklung ansprechender und sinnvoller Materialien und Methoden noch in den Kinderschuhen steckt. Interessante praxisnahe Ansätze bieten Schöberle et al. (2015) oder Zimmermann (2016/17).

Es bleibt zu hoffen, dass es in Zukunft noch mehr Ideen, Materialien und Konzepte geben wird, so dass sich die Regale der Schüler nach und nach füllen können und sie ständig in Veränderung bleiben; Dies ist ein Prozess, der einen dynamischen, interaktiven und kommunikativen Sprachunterricht fördert und die Chance eröffnet, mehrsprachige Potenziale der Schüler nicht nur wahrzunehmen und wertzuschätzen, sondern auch aktiv zu nutzen.

Literatur

- Belke, Gerlind (1999): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berlin. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002): *Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Deutsch als Zweitsprache*. (https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sprachfoerderung/rlp_daz.pdf [04.05.2020])
- British Council (2019): *LearnEnglishKids*. (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/short-stories/the-lion-and-the-mouse> [04.05.2020])
- Butzkamm, Wolfgang; Schmid-Schönbein, Gisela (2008): Funktionale Fremdsprachigkeit. Zur Rolle der Sprachen im Englischunterricht. In: *Grundschulmagazin Englisch* 5/2008, 6-8.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): *Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen*. (<https://www.hamburg.de/contentblob/2373202/19b0a9de2f8352944eb7eae3640006e1/data/daz-gym-seki.pdf> [04.05.2020])
- Goethe-Institut (2018): *Mehrsprachigkeit. Sprachen ohne Grenzen*. (<http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de2984181.htm> [04.05.2020])
- Hessisches Kultusministerium (2010): *Lehrplan Englisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 9G*. (<http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/373/361> [04.05.2020])
- Hessisches Kultusministerium (2013): *Bericht Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013*. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_10_17-Fremdsprachen-in-der-Grundschule.pdf [04.05.2020])
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Hu, Adelheid (2011): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und schulischer Fremdsprachenunterricht: Forschung, Sprachenpolitik, Lehrerbildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 121-140.
- Hufeisen, Britta (1999): Deutsch als zweite Fremdsprache. In: *Fremdsprache Deutsch: Deutsch als zweite Fremdsprache* 20/1, 4-7.
- Hufeisen, Britta (2004): ‚Das haben wir doch immer schon so gemacht!‘ oder ein Paradigmenwechsel in der Spracherwerbsforschung? In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 77-87.
- Hufeisen, Britta (2008): Wieso ist Mehrsprachigkeit ein solch aktuelles Schlagwort? Eine vorläufige Bestandsaufnahme. In: *Frühes Deutsch* 5/14, 4-7.
- Hufeisen, Britta (2010): Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2011): Wie sich mehrsprachigkeitsdidaktische Ideen in Lehrmaterialien umsetzen lassen – Vorstellung einiger konkreter Beispiele. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G.; Küster, Lutz (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 106-119.
- Institut für Fachkommunikation und Mehrsprachigkeit (2018): *Projekt ‚Sprachenvielfalt macht Schule‘*. (<http://sms-project.eurac.edu/?lang=de> [04.05.2020])
- Leisen, Josef (2015): Leseverstehen und Leseförderung als Aufgabe aller Fächer. In: *Pädagogik leben* 1, 14f.
- Meißner, Franz-Joseph (2003): Grundüberlegungen des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 92-106.
- Ministerium für Bildung, Familie, Frauen und Kultur (2008): *Gymnasiale Oberstufe Saar (GOS). Lehrplan für das Fach Spanisch als dritte Fremdsprache (G-Kurs und E-Kurs)*. (https://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/SN3-GOS-Feb2008.pdf [04.05.2020])
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011): *Rahmenplan Englisch für die Jahrgangsstufen 7-10 am Gymnasium und an der Integrierten Gesamtschule*. (https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Englisch/rahmenplan_englisch_gym_7_10.pdf [04.05.2020])
- Neuenstein, Andi (2008): *deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt*. (<https://deutschlernerblog.de/tagesablauf-auf-deutsch-deutsch-lernen-a1-thema-8/> [04.05.2020])

- NN (2019): *BedTimeStoriesOnline*. (<http://www.bedtimestoriesonline.org> [04.05.2020])
- Oomen-Welke, Ingelore (2011): Deutsch als Zweitsprache: Vom Grundwortschatz zum Fachwortschatz. In: *ide Informationen zur Deutschdidaktik* 1/2011, 31-41.
- Oomen-Welke, Ingelore (2012): Durch Bilder die Welt erfassen: Bildwortschatz – Sprachwortschatz in Deutsch als Erst- und Zweitsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hrsg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 219-230.
- Oomen-Welke, Ingelore; Dirim, Inci (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachigkeit in der Klasse: wahrnehmen – aufgreifen – fördern*. Stuttgart: Klett.
- Roche, Jörg (2012): Mehrsprachigkeit als Herausforderung für das Bildungssystem. In: Biff, Gudrun; Rössl, Lydia (Hrsg.): *Migration und Integration – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*, Band 2. Bad Vöslau: omnium, 25-36.
- Schattenmann, Sebastian (2017): *SprachenNetz*. (<https://sprachennetz.org/2017/01/redewendungen-aus-aller-welt/> [04.05.2020])
- Schöberle, Wolfgang (2015): *Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Vergleichen, kombinieren, profitieren. Unterrichtsvorschläge für den Fremdsprachenunterricht ab Klasse 8*. Stuttgart: Klett.
- Wegerer, Moka (2012): *LL-Web: Lernmaterial von und für Lehrer/innen*. (https://vs-material.wegerer.at/deutsch/d_daz.htm [04.05.2020])
- Zimmermann, Ulrike (2016/17): Englisch mit mehrsprachigen Lernenden – (k)ein Problem. In: *At Work. Englisch mit mehrsprachigen Lernern* 26, 3-6.

Welche Online-Ressourcen nutzen romanischsprachige DaF-Lernende bei der Verbesserung deutscher Texte?

*Martina Nied Curcio (Rom), Carolin Müller-Spitzer (Mannheim),
Idalete Maria Silva Dias (Braga), María José Domínguez Vázquez (Santiago
de Compostela) & Sascha Wolfer (Mannheim)*

1 Einleitung – Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht

Wörterbücher haben eine lange historische Tradition und waren in der Fremdsprachendidaktik schon immer ein Thema. Allerdings hing ihr Einsatz – und hier v.a. der Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher – im Fremdsprachenunterricht stets mit den Hypothesen in Bezug auf das Verhältnis von Erst- und Zweitsprachenerwerb und mit dem damit verbundenen Einsatz der Muttersprache und dem Sprachvergleich als Methode zusammen. War das zweisprachige Wörterbuch in der Grammatik-Übersetzungs-Methode ein selbstverständliches Hilfsmittel, so wurde es in der direkten, der audiolingualen und audiovisuellen Methode aus dem Unterricht verbannt. Auch in der kommunikativen Methode soll(t)en die Lernenden keinesfalls das zweisprachige Wörterbuch verwenden, sondern, wenn überhaupt, in einem einsprachigen Wörterbuch nachschlagen. Die Angst, in eine zu sehr auf Grammatik und Übersetzung konzentrierte Didaktik zurück zu fallen und einen kommunikativ ausgerichteten Unterricht zu behindern, ist bei DaF-Lehrenden auch heute noch sehr groß. Die Lernenden dagegen verwenden für sprachliche Fragen heutzutage ganz selbstverständlich Online-Wörterbücher, Übersetzungs-

tools und Wörterbuch-Apps (vgl. Domínguez Vázquez; Valcárcel Riveiro 2015, Müller-Spitzer 2014, Nesi 2012, Nied Curcio 2014).

Seit den 1990er Jahren und v.a. in Folge des Erscheinens des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (vgl. Europarat 2001) mit der Betonung auf Mehrsprachigkeit und lebenslanges Lernen wird die Verwendung von Wörterbüchern im Fremdsprachenunterricht wieder hoffähig. Ihre kompetente Benutzung wird für das erfolgreiche Erlernen einer Fremdsprache sogar als „unverzichtbar“ erklärt (Zöfgen 2010: 108).

Während die Wörterbucharbeit im muttersprachlichen Deutschunterricht curricular verankert ist (v.a. in der Grundschule und Sekundarstufe I, siehe Merten 2011: 348-352), scheint sie in der fremdsprachlichen Didaktik nicht unbedingt im Zentrum des Interesses zu stehen – und dies, obwohl man weiß, dass Fremdsprachenlernende immer schon Wörterbücher verwendet haben (vgl. Snell-Hornby 1987) und diese heutzutage insbesondere in elektronischer Form bzw. online benutzen.

Doch wie ist es um ihre Benutzungskompetenz bestellt? Welche Online-Ressourcen werden tatsächlich verwendet? Viele Studien aus dem Bereich der Wörterbuchbenutzungsforschung¹ beschäftigen sich mit der Frage, was die Benutzer an Wörterbüchern schätzen (vgl. Domínguez Vázquez; Mirazo Balsa; Vidal Perez 2013, Domínguez Vázquez; Valcárcel Riveiro 2015, Koplenig; Meyer; Müller-Spitzer 2014), welche Wörterbücher in welchen Situationen verwendet werden (vgl. Koplenig; Meyer; Müller-Spitzer 2014), welche Art der Datenpräsentation am benutzerfreundlichsten ist (vgl. Lew 2010, Lew; Grzelak; Leszkowicz 2013) oder welche Informationen am häufigsten in Online-Wörterbüchern nachgeschlagen werden (vgl. De Schryver; Joffe; Joffe; Hillewaert 2006, Hult 2012, Koplenig; Meyer; Müller-Spitzer 2014). Diese Studien setzen jedoch alle voraus, dass lexikografische Hilfsmittel tatsächlich benutzt werden.

Gleichzeitig haben viele Fremdsprachenlehrende und Dozierende der Sprachwissenschaften den Eindruck, dass in der alltäglichen Realität von Fremdsprachenlernenden zu wenig (gute) Wörterbücher verwendet werden. Noch stehen jedoch zu wenige empirische Daten zur Verfügung (Levy; Steel 2015: 194).²

Aus diesem Grunde haben wir uns empirisch der Frage genähert, wie oder ob bestimmte Gruppen heute überhaupt noch Wörterbücher nutzen und ob sie sie bewusst von anderen sprachbezogenen Daten im Web unterscheiden. Es sollten empirische Daten gesammelt werden, um zu erfahren, wie DaF-Lernende tatsäch-

¹ Die Wörterbuchbenutzungsforschung ist das jüngste Forschungsgebiet der Lexikographie. Mit der Ausarbeitung der theoretischen und methodischen Grundlagen v.a. durch Herbert Ernst Wiegand in den 1990er Jahren wurde der empirischen Forschung der Weg freigemacht (vgl. Wiegand 1998 und Wiegand; Beißwanger; Gouws; Kammerer; Storrer 2010). In den letzten 10-15 Jahren hat sie erhebliche Fortschritte erzielt (vgl. u.a. Töpel 2014, Welker 2013, Lew 2011). Auch die am Institut für Deutsche Sprache (IDS) durchgeführten Studien zu Onlinewörterbüchern (vgl. Müller-Spitzer 2014) haben den Kenntnisstand des Forschungsgebietes erweitert (Lew 2015: 251).

² Im Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es bisher vereinzelte Studien. (vgl. Roelcke 2015).

lich arbeiten (und nicht was sie dazu retrospektiv sagen), vor allem um eine bessere empirische Basis für den Unterricht zur Verfügung zu haben.

Zentrale Fragen dabei waren:

- Wie nutzen DaF-Lernende heutzutage lexikografische Ressourcen?
- Welche Suchstrategien wenden sie an?
- Differenzieren sie zwischen den unterschiedlichen Ressourcen?
- Welche Strategien erweisen sich als besonders erfolgreich?

Der Versuchsaufbau wurde gezielt sehr offen konzipiert, da die Benutzung bestimmter Nachschlagewerke nicht vorgeschrieben werden sollte. Im Gegenteil: Die Versuchssituation sollte so eng wie möglich an ein alltägliches Umfeld angenähert und die Recherchepraxis mit möglichst wenigen Vorannahmen beobachtet werden.³

Der vorliegende Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Im nächsten Abschnitt wird das Studiendesign und die Datenaufbereitung beschrieben, im 3. Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie präsentiert, um danach in Abschnitt 4 die Konsequenzen für eine Wörterbuchdidaktik innerhalb des Fremdsprachenunterrichts zu diskutieren.⁴

2 Studiendesign und Datenaufbereitung

Vor diesem Hintergrund wurde ein internationales Kooperationsprojekt gestartet. Im Fokus des Projektes stand die Frage, welche Hilfsmittel romanischsprachige DaF-Lernende online zu Rate ziehen, wenn sie Interferenzfehler⁵ verbessern wollen⁶ und frei im Internet recherchieren können. Empirische Daten dieser Art können langfristig eine Grundlage dafür schaffen, Wörterbuchdidaktik besser in den Sprachunterricht zu integrieren.

Unsere Probandinnen und Probanden waren etwa auf dem A2/B1-Niveau und hatten alle eine vergleichbare Anzahl von Deutschstunden an der Universität absolviert. Die Erhebung wurde an den Orten Braga (Portugal), Santiago de Compostela (Spanien) und Rom (Italien) durchgeführt. Pro Ort wurden im März/April 2017 Daten von 14 Probandinnen und Probanden erhoben. Jede/r Teilnehmende

³ Es ist vorauszuschicken, dass unsere Studie noch keine umfassende Antwort auf diese Fragen gibt, sondern eher einen ersten Einblick. Es handelt sich um eine explorative Beobachtungsstudie.

⁴ Ein englischsprachiger Artikel zu dieser Studie, mit eher methodischer Ausrichtung, ist 2018 erschienen. (Wolfer; Nied Curcio; Silva Dias; Müller-Spitzer; Domínguez Vázquez 2018). Eine weitere ausführliche Publikation auf Englisch wurde in *Lexikos* (vgl. Müller-Spitzer; Domínguez Vázquez; Nied Curcio; Silva Dias; Wolfer 2018) veröffentlicht.

⁵ Bei der Studie haben wir uns auf Interferenzfehler konzentriert, die für DaF-Lernende aus Italien, Portugal und Spanien gleichermaßen zutreffen, sodass allen Studierenden die gleichen fehlerhaften Sätze zur Verbesserung vorgelegt werden konnten.

⁶ Die Aufgabe einer Korrektur orientierte sich an der Forschung von Wolfer; Bartz; Weber; Abel; Meyer; Müller-Spitzer; Storrer (2018).

erhielt 18 deutsche Sätze mit einem Interferenzfehler. Die Fehler wurden so konstruiert, dass sie drei Anforderungen erfüllten:

Der Fehler

- ist typisch für Deutschlernende mit geringen Kenntnissen (Niveaustufe A2) mit einer romanischen Erstsprache;
- kann nicht durch eine einfache Suche im Internet behoben werden;
- muss möglichst so schwer zu beheben sein, dass die Studierenden dafür Hilfsmittel benötigen und die Aufgabe nicht auf Grundlage ihrer eigenen Kompetenz lösen können.

Diesen Anforderungen gerecht zu werden, war eine größere Herausforderung als zunächst vermutet, denn nicht alle Fehler waren Interferenzfehler in allen drei Sprachen. Außerdem konnten viele der Standard-Interferenzfehler durch eine Google-Recherche gelöst werden. Durch mehrere Pretests abgesichert konnten dann von 26 Sätzen 18 Sätze ausgewählt werden, in denen die Fehler jeweils fett markiert waren (vgl. Tabelle 1).⁷

Der Ablauf der Studie sah folgendermaßen aus: Den Studierenden wurde im Vorfeld mitgeteilt, dass sie an einer Studie teilnehmen sollten, die allerdings keinerlei Einfluss auf ihre Kursbewertung haben würde. Bei der Durchführung der Studie war es außerdem wichtig, dass sich keine Lehrperson der Universität im Raum befand, da sonst die Gefahr bestanden hätte, dass die Probanden bestimmte Ressourcen, wie bspw. Übersetzungsprogramme nicht aufrufen, da sie wussten, dass diese evtl. von den Lehrpersonen nicht geschätzt würden. Die Probandinnen und Probanden sollten nun fehlerhafte deutsche Sätze möglichst so bearbeiten und verbessern, wie sie dies auch zuhause tun würden. Sie konnten also frei im Internet recherchieren. Gleichzeitig sollten sie laut denken, also kommentieren, ob sie den Fehler erkennen, warum sie welche Ressourcen aufrufen, ob sie zufrieden mit den Ergebnissen sind etc. (Think-Aloud-Protokoll (TAP), Ericsson; Simon 1993). Sie arbeiteten an einem von uns gestellten Laptop, damit die technischen Bedingungen für alle gleich waren.⁸ Zusätzlich zu den deutschsprachigen VersuchsleiterInnen war eine Person anwesend, die die Landessprache beherrschte, damit die Studierenden in ihrer Muttersprache Fragen stellen konnten. Diese zusätzliche Person hatte darüber hinaus die Aufgabe, die Studierenden regelmäßig daran zu erinnern, dass sie laut denken sollten. Keine der anwesenden Personen saß so im Raum, dass man auf den Laptop-Bildschirm schauen konnte. So sollte trotz der doch etwas künstlichen Atmosphäre eine möglichst geschützte Situation für die Probandinnen und Probanden geschaffen werden.

⁷ Die ursprüngliche Nummerierung blieb dabei erhalten.

⁸ Vorinstalliert waren als Browser Google Chrome und Mozilla Firefox, als Sprache wurde die jeweilige Landessprache eingestellt und der Browsercache und -verlauf wurden nach jeder Versuchsperson gelöscht, um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden.

Tabelle 1: Stimulus-Sätze der Studie.

ID	Satz
1	Meine Nachbarin möchte immer alles wissen. Sie ist sehr kurios .
2	Leider kann ich heute nicht Tennis spielen. Ich bin zu besetzt .
3	Bist du bereit ? Wir müssen jetzt los, wir sind sowieso schon zu spät dran.
4	Kein Problem, wenn der Zucker beendet ist; ich nehme dann Honig.
7	Ich bin einverstanden mit dir.
9	Das erlaube ich dir nicht. Es ist außer Frage .
11	An unserem Forschungsinstitut ist Ihnen unsere Bibliothek 24 Stunden zur Verfügung .
12	Obwohl ich studiere, wohne ich noch mit meinen Eltern.
14	Wenn ich zur Schule ging, habe ich viel Sport gemacht.
15	Morgen habe ich einen Arzttermin und kann deshalb nicht in die Klasse gehen .
18	Ich vorbereite gerade meine letzte Prüfung.
19	Ich möchte ein Stipendium beim DAAD bewerben.
20	Ich habe die Hose viel zu klein gekauft. Jetzt muss ich nochmals ins Geschäft zurück und sie wechseln .
21	Obwohl sich der Junge beeilt hat, hat er die U-Bahn verloren .
22	Er wohnt seit Jahren in Berlin und trotzdem verliert er sich immer noch.
24	Um beim Kartenspielen zu gewinnen, musst du exakt die Regeln folgen .
25	Der Artikel handelt sich um die Migranten in Deutschland.
26	Ich möchte dir heute über einen interessanten Artikel sprechen .

Als Screenrecording-Software wurde die kostenlose Version der Software *Active Presenter* genutzt. Die Audiospur wurde über ein externes Mikrofon aufgenommen und nachträglich als Tonspur in den Bildschirmfilm integriert, um eine synchrone Untersuchung von Bildschirmaufnahmen und TAPs zu ermöglichen. Die Studie-

renden hatten jeweils 45 Minuten Zeit, die Stimulus-Sätze zu verbessern. Das Versuchsdesign wurde den ProbandInnen vorher erklärt; der Zeitrahmen war ihnen allerdings nicht bekannt, um keinen Zeitdruck zu erzeugen. Nach 30 Minuten wurde allerdings darauf hingewiesen, dass nun noch 15 Minuten verblieben. Diese zeitlichen Restriktionen mussten vorgegeben werden, um die Erhebung zeitlich planen zu können. Im Ergebnis entstand pro Proband/in ein ca. 45minütiger Bildschirmfilm. Dies sind in der Summe für die Studie etwa 1935 Minuten Filmmaterial plus TAPs mit mehr als 2.200 Suchaktionen. Um diese Daten sinnvoll auswerten zu können, war ein relativ aufwändiger Prozess der Datenaufbereitung notwendig, der im nächsten Abschnitt beschrieben wird.

Für eine statistische Auswertung mussten die Bildschirmfilme, die TAPs und die Lösungen der Studierenden aufbereitet werden. Die Bildschirmfilme wurden in Excel-Tabellen überführt, in denen eine Vielzahl von Spalten angelegt wurden, um verschiedenste Auswertungen zu ermöglichen wie den Namen der aufgerufenen Ressourcen, ob diese gezielt aufgerufen wurden, den genauen Suchstring oder die Sprache des Suchstrings. Die TAPs wurden in der jeweiligen Landessprache transkribiert und ins Deutsche übersetzt. Diese Daten wurden anschließend in die Tabellen zu den Bildschirmfilmen integriert. In einem dritten Schritt wurden die verbesserten Sätze der ProbandInnen dahingehend annotiert, ob sie richtig, falsch oder gar nicht verbessert wurden.⁹ Auch die Kategorisierung der Ergebnissätze wurde dann in die Gesamtauswertungstabelle überführt, sodass eine Gesamttabelle zur Auswertung der Studie vorlag. Alle weiteren statistischen Auswertungen wurden mit R¹⁰ durchgeführt.

3 Ergebnisse der Studie

3.1 Einige quantitative Ergebnisse

Im Durchschnitt korrigierten unsere Probanden 16 Sätze. Diese Zahl war an allen drei Orten nahezu gleich (siehe Abbildung 1).

⁹ Diese Annotation wurde zu zweit unabhängig voneinander durchgeführt. Im Anschluss wurden diese Annotationen automatisch verglichen. Das Inter-Annotator-Agreement bei den insgesamt 816 Sätzen war sehr gut: $\kappa_{\text{mean}} = 0.82$. Die unterschiedlich annotierten Sätze wurden dann mündlich durchgesprochen und man hat sich auf eine Annotation geeinigt.

¹⁰ R Core Team (2018). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. (<https://www.R-project.org/> [27.09.2018]).

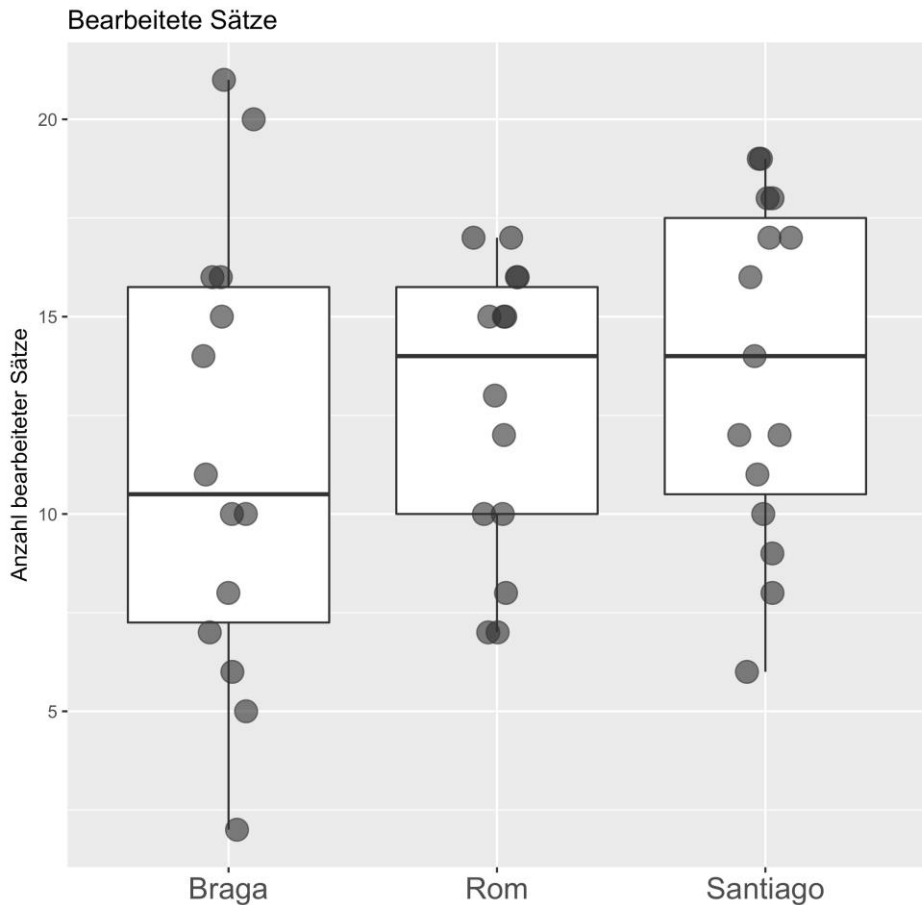


Abbildung 1: Boxplots für die Anzahl der bearbeiteten Sätze an den drei Standorten.¹¹

Allerdings unterschied sich die Anzahl der korrekt verbesserten Sätze zwischen den drei Standorten erheblich, wie in Abbildung 2 abzulesen ist.¹²

¹¹ Jeder Punkt zeigt die Anzahl der bearbeiteten Sätze für eine/-n Teilnehmer/-in. Die mittleren 50 % aller Punkte befinden sich in der Box (Interquartilsabstand). Die horizontale Linie innerhalb jeder Box gibt den jeweiligen Median an. Die vertikalen Linien ober- und unterhalb jeder Box erstrecken sich bis zum niedrigsten bzw. höchsten zulässigen Wert. Punkte außerhalb der vertikalen Linien gelten als Ausreißer (diese Beschreibungen gelten für jeden Boxplot in diesem Beitrag).

¹² Dieses Ergebnis zeigt bereits an dieser Stelle, was später durch andere Ergebnisse gestützt wird: Obwohl wir hofften, mit unseren Teilnehmern an allen drei Universitäten das gleiche Sprachniveau zu erreichen, war das tatsächliche Sprachniveau der Teilnehmer in Rom und Santiago de Compostela deutlich höher als in Braga.

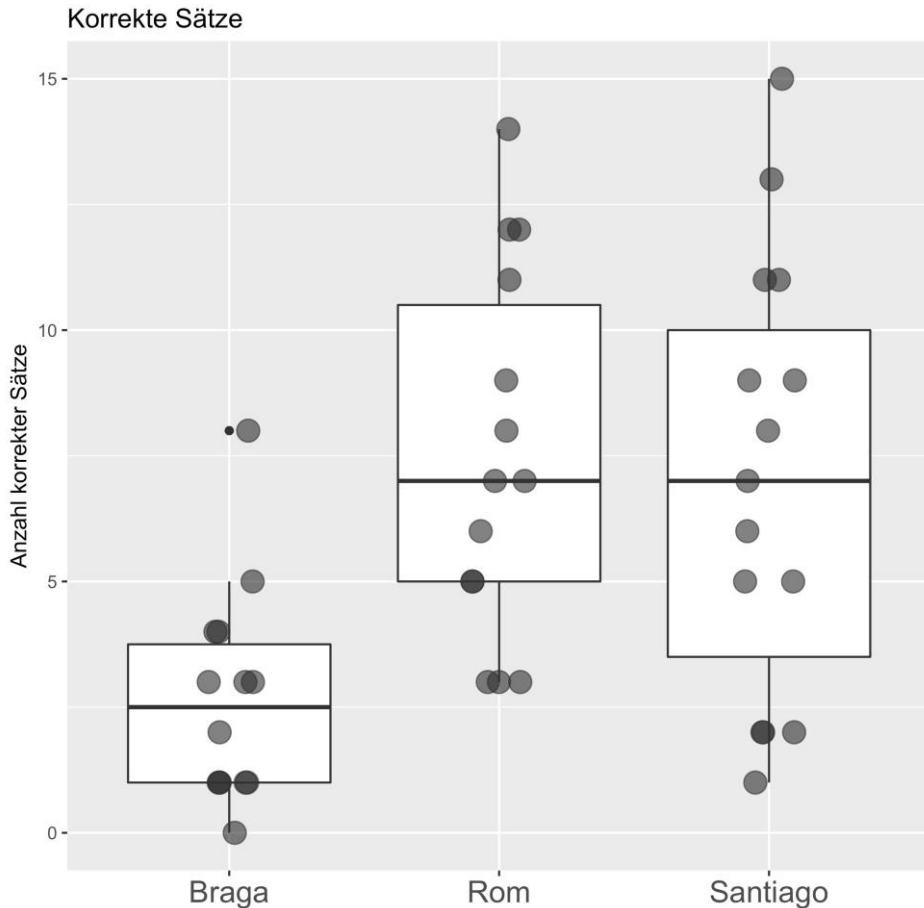


Abbildung 2: Boxplots für den Anteil korrekter Sätze an den drei Standorten.

Wie viele Teilnehmer einen Satz richtig verbessert haben, hängt auch sehr stark vom Satz selbst ab (vgl. Abbildung 3). Ein Satz wie „Leider kann ich heute nicht Tennis spielen. Ich bin zu besetzt.“ (richtig: „Leider kann ich heute nicht Tennis spielen. Ich bin zu beschäftigt“, Satz-ID 2) mit einem falschen Freund auf der Adjektivposition wurde in 70 % aller Fälle verbessert, während der Fehler im Satz „Kein Problem, wenn der Zucker beendet ist; ich nehme dann Honig“ (Satz-ID 4) offensichtlich sehr schwer zu identifizieren und in eine sinnvolle Online-Recherche zu verwandeln war. In diesem Fall wurden nur 11 % der Korrekturen als verbessert markiert.

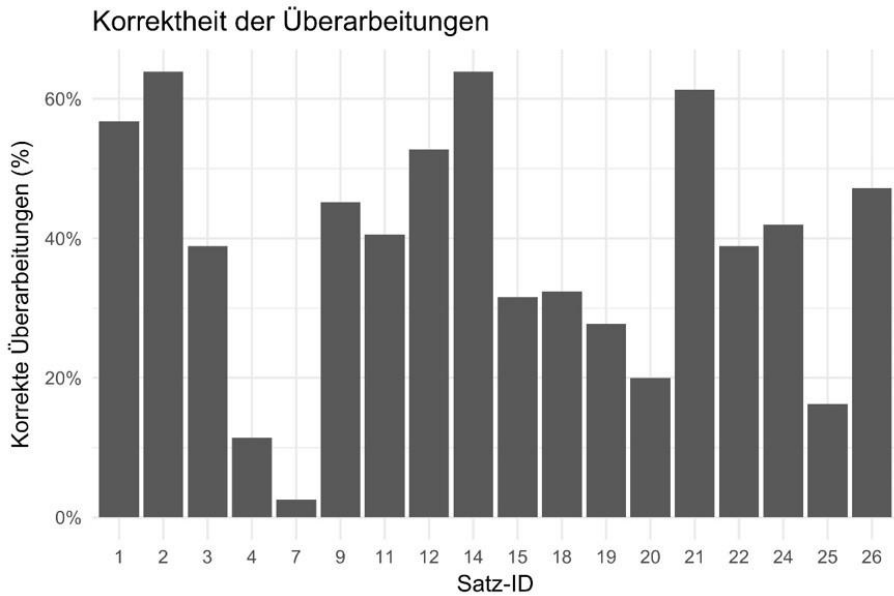


Abbildung 3: Korrektheit der einzelnen Sätze.

Für die Anzahl der Suchvorgänge pro Satz zeigt sich: In 108 Bearbeitungen wurde nur eine Suche durchgeführt, in 233 Bearbeitungen zwei bis drei Suchen und in 246 Fällen mehr als vier (vgl. Abbildung 4).

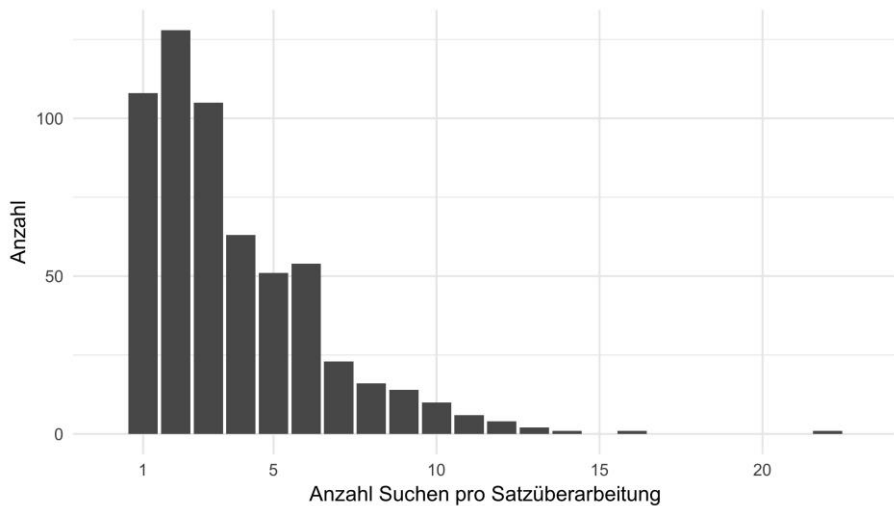


Abbildung 4: Anzahl der Suchvorgänge pro Satzüberarbeitung.

Interessant ist, dass nahezu nur die ersten vier Treffer der Suchergebnisliste aufgerufen wurden (vgl. Abbildung 5), was bedeutet, dass fast niemand gescrollt hat, denn 4 bis 5 Ergebnisse waren auf dem Laptopbildschirm direkt zu sehen, je nachdem, ob das Fenster für den Google Translator eingeblendet war oder nicht (vgl. Abbildung 6). Von diesen haben sich aber mehr als die Hälfte der ProbandInnen (63 %) auf den ersten Treffer konzentriert.

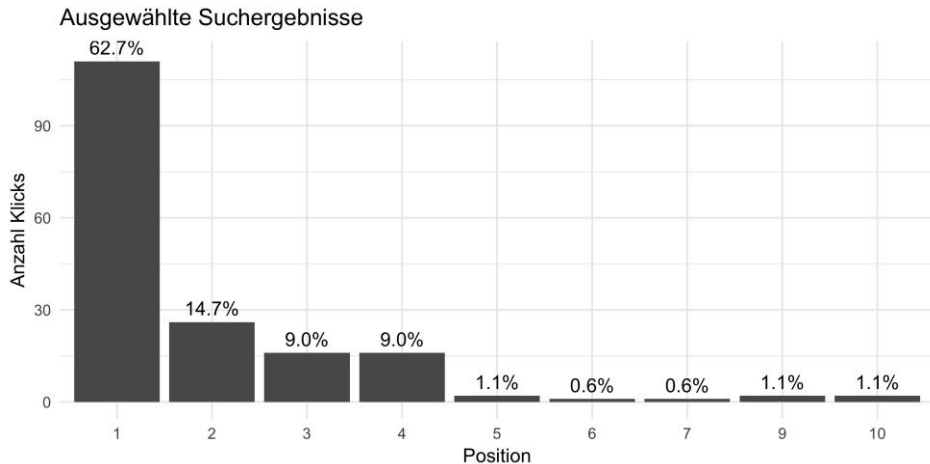


Abbildung 5: Verteilung der ausgewählten Google-Suchergebnisse nach Position des Suchergebnisses in der Ergebnisliste.

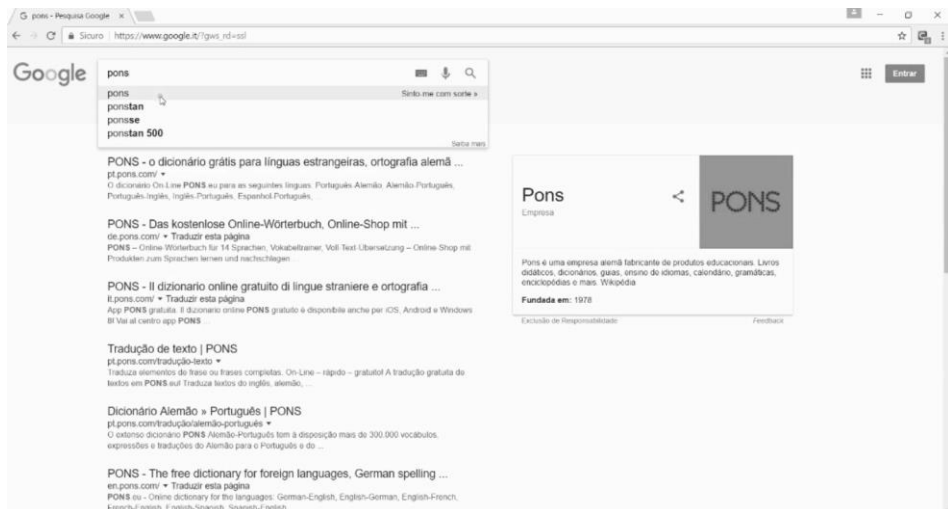


Abbildung 6: Screenshot des Laptopbildschirms (R-05, 00:01:03).

Zunächst einmal zeigt die Studie, dass die ProbandInnen eine große Anzahl von Ressourcen, und vor allem eine große Anzahl von verschiedenen Typen, genutzt haben (vgl. Abbildung 7).

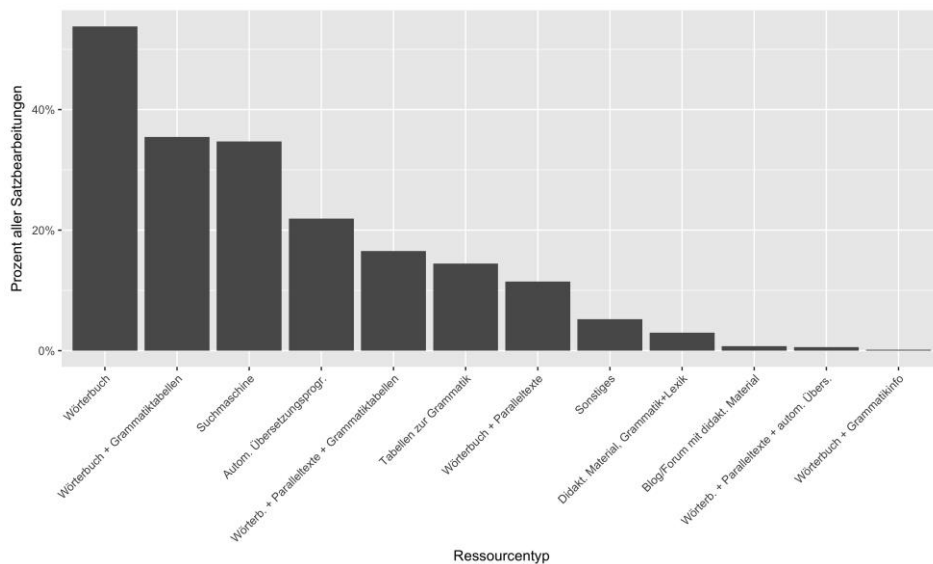


Abbildung 7: Anteil der Typen von Ressourcen an Satzbearbeitungen.¹³

Am meisten werden Wörterbücher oder Seiten genutzt, die Wörterbücher mit Grammatiktabellen erhalten, gefolgt von Suchmaschinen (die auch benutzt werden, um Ressourcen aufzurufen, in dem z.B. ‚Duden online‘ in Google eingegeben wurde). Zwar sind 42 Probandinnen und Probanden keine große Anzahl, dafür existieren – wie bereits erwähnt – etwa 1935 Minuten Filmmaterial mit mehr als 2.200 Suchaktionen. Die Daten sind aber auch in dem Sinne verlässlich, dass die Studierenden direkt bei der Arbeit beobachtet wurden, ohne dass man sich auf deren Selbstauskunft stützen muss, was im Kontext von Sprachunterricht durch den Faktor der sozialen Erwünschtheit stärker verzerrt sein könnte, da die Studierenden in der Regel wissen, was die Dozentinnen und Dozenten gerne hören würden. Es kann jedoch keine Aussage gemacht werden, inwieweit die Aufzeichnung das Arbeiten beeinflusst hat. Die Probanden blieben auf jeden Fall anonym.

¹³ Bei *Wörterbuch + Paralleltex.* handelt es sich um Ressourcen wie *Linguee*, bei denen die Suche in parallelen Übertexten möglich ist. Bei *Wörterb. + Paralleltex. + Grammatiktabellen* geht es um Online-Ressourcen wie *Reverso*. *Wörterb. + Paralleltex. + autom. Übers.* schließt Webseiten ein, die eine Suche im Wörterbuch und in parallelen Übertexten anbietet, aber auch eine zusätzliche Funktion der Textübersetzung bereitstellt, wie z.B. *Poms*.

3.2 Suchstrings

Unterschiedliche Typen von Ressourcen sind für verschiedene Arten von Suchanfragen konzipiert und ihre Benutzung muss deshalb unterschiedlich sein. So sollte man beispielsweise in den meisten Wörterbüchern keine ganzen Sätze eingeben, wohingegen automatische Übersetzungsprogramme umso besser funktionieren, je mehr Kontext gegeben ist. Vielen Fremdsprachenlernenden scheint dies jedoch nicht bewusst zu sein. Im Folgenden soll also der Frage nachgegangen werden, ob diese Bewusstheit bei den Probandinnen und Probanden ersichtlich werden konnte. Bei einer ersten Analyse fiel bereits auf, dass in Suchmaschinen oft der gesuchte sprachliche Ausdruck mit metasprachlichen Begriffen verbunden wurde, z.B. in folgenden Beispielen aus Rom (alles Suchstrings, die in ‚google.it‘ eingegeben wurden): „wenn significato“ (dt. wenn Bedeutung), „costruzione con wann“ (dt. Konstruktion mit wann), „inverstandeni frasi“ (dt. einverstanden Sätze), „handelni coniugazioni“ (dt. handeln Konjugationen), „wenn costruzione“ (dt. wenn Konstruktion), „beendet esempi“ (dt. beendet Beispiele). Um nun überprüfen zu können, ob dies wirklich systematisch so ist, mussten die Suchstrings entsprechend typologisiert und annotiert werden. Zunächst einmal wurden die Suchstrings in drei Hauptklassen unterteilt: Unter die *metasprachlichen Begriffe* fallen Anfragen wie „Konjunktiv 2 mit wenn“, unter die *nicht-sprachlichen Anfragen* fallen die Namen von Ressourcen und unter die *sprachlichen Anfragen* fallen Anfragen nach konkreten sprachlichen Strukturen. Die letzte Kategorie ist von Interesse, wenn analysiert werden soll, ob die Studierenden die Arten von sprachlichen Anfragen je nach Typen von Ressourcen unterschiedlich ausgestalten. Aus diesem Grund wurden die sprachlichen Anfragen in zwei Klassen eingeteilt: *einzelne Wortklassen* (mit entsprechenden Unterkategorien) vs. *Komplexe* (auch mit entsprechenden Unterkategorien).¹⁴ Mit Komplexen sind dabei sowohl ganze Sätze als auch Phrasen etc. gemeint. Sinnvoll wäre es dabei, wenn die Studierenden bei den Wörterbüchern eher nach einzelnen Wörtern suchen würden, d.h. nach einzelnen Wortklassen, wohingegen sie in automatischen Übersetzungsprogrammen eher nach umfangreicheren sprachlichen Strukturen, d.h. Komplexen nachschlagen sollten. Dass sie genau dies tun, zeigt die Auswertung aus Santiago in der folgenden Abbildung.

¹⁴ Als *Komplexe* wurden Mehrwortausdrücke bezeichnet.

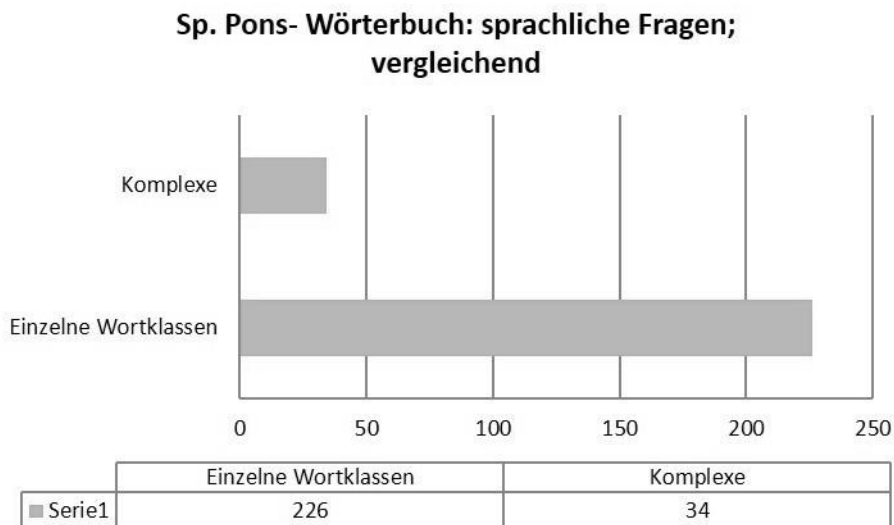


Abbildung 8: Suchanfragen nach einzelnen Wortklassen vs. Komplexen im Pons Wörterbuch.

Bei allen Probanden konnte festgestellt werden, dass sie sehr klar nach den Funktionalitäten der einzelnen Tools unterscheiden und wenig komplexe Phrasen im Wörterbuch und kaum einzelne Wörter in Übersetzungsprogrammen suchen.

3.3 Einflussfaktoren für eine korrekte Verbesserung der Sätze

3.3.1 Typ der Ressource

Einen deutlichen Einfluss auf die Korrektheitsrate hat der Typ der verwendeten Ressourcen. Dabei sind insbesondere zwei Aspekte auffällig. Erstens sind jene Teilnehmenden erfolgreicher, die mehr Wörterbuchressourcen benutzen. Der Zusammenhang ist in Abbildung 9 grafisch dargestellt und statistisch signifikant ($\beta = 0,47$; $p = 0,0001$). Es lässt sich außerdem ablesen, dass dieser Zusammenhang insbesondere von den Teilnehmenden aus Braga gespeist wird, die nur wenige Sätze korrekt überarbeiten konnten. Zweitens lässt sich zeigen, dass die Probandinnen und Probanden, die mehr auf den Einsatz automatischer Übersetzungsprogramme setzten, schlechtere Überarbeitungsergebnisse erzielt haben (ohne Abbildung). Auch dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant ($\beta = -0,41$; $p = 0,002$). Zumindest im Kontext der vorliegenden Studie zeigt sich, dass die Verwendung von Wörterbuchressourcen messbar erfolgsversprechender ist – insbesondere im Gegensatz zu automatischen Übersetzungsprogrammen.

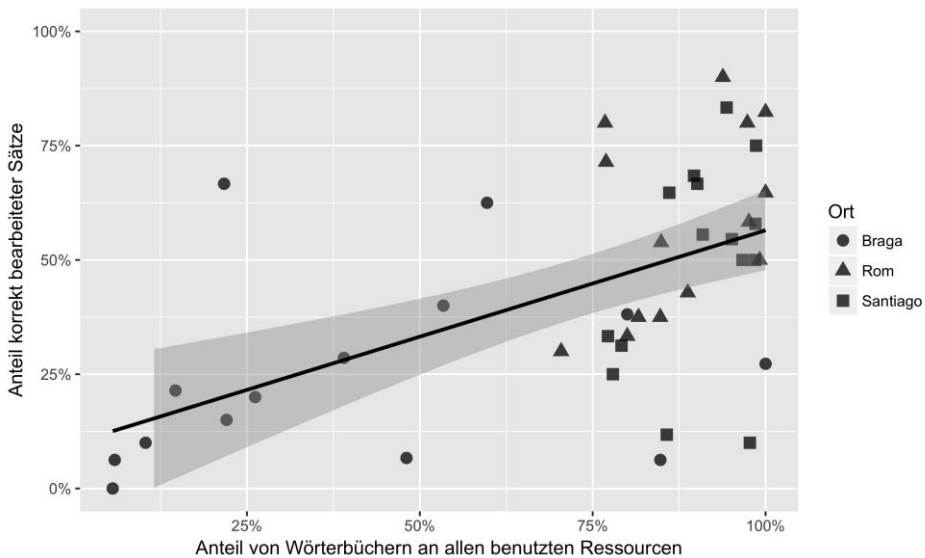


Abbildung 9: Zusammenhang zwischen dem Anteil von Wörterbüchern an allen konsultierten Ressourcen und dem Anteil korrekt verbesserter Sätze (ein Datenpunkt entspricht einer/-m Teilnehmenden). Die Form der Datenpunkte kodiert außerdem den Standort.

3.3.2 Zeit, Sprach(lern)bewusstheit und Motivation

Beim Betrachten der Daten entstand der Eindruck, dass Studierende mit weniger korrekten Sätzen weniger Zeit auf den einzelnen Ressourcen verbrachten. Dies war der Ausgangspunkt, die für eine Ressource aufgewendete Zeit mit der Genauigkeit der Satzkorrektur in Beziehung zu setzen. Es konnte herausgefunden werden, dass der durchschnittliche Zeitaufwand auf einer Ressource eine entscheidende Rolle für die Korrektheit des Satzes spielt (vgl. Abbildung 10). Bei korrekt gelösten Sätzen ist die zeitliche Verweildauer auf den Ressourcen statistisch signifikant höher als bei nicht korrekt verbesserten Sätzen. Mit 2,4 Sekunden ist der Durchschnitt zwar recht gering, doch muss beachtet werden, dass dieser Unterschied bedeutet, dass – im Durchschnitt – die Zeit, die für jede einzelne Ressource aufgewendet wird, 2,4 Sekunden länger ist, wenn sie einen Satz bearbeiten, der zu einem korrekten Satz führt.

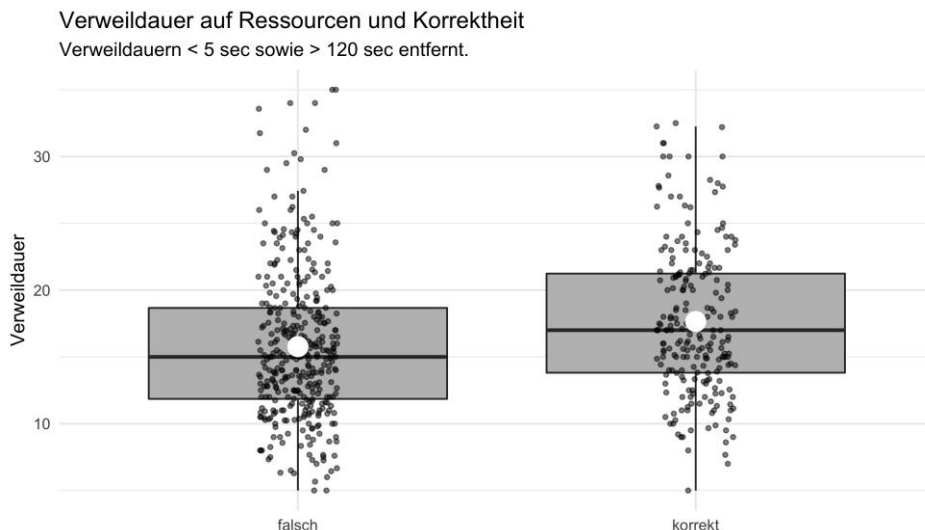


Abbildung 10: Boxplots für die Zeit, die mit Ressourcen für falsch und korrekt überarbeitete Sätze verbracht wurde.

Zu vermuten ist, dass die Verweildauer auf den Ressourcen ein Anzeichen für den Grad der Lösungskompetenz ist: Sowohl eine reflektierte Nutzung als auch ein starker ausgeprägter Wille zur Problemlösung könnten Ursache für erfolgreichere Verbesserungen sein.

Offensichtlich ist, dass die durchschnittliche Zeit, die auf einer Ressource verbracht wird, mit häufigem Zappen zwischen den Ressourcen zusammenhängt. Je weniger Zeit der/die Proband/in auf der Ressource verweilt und je öfters er/sie zwischen den Ressourcen zappt, umso geringer ist die Korrektheit der Sätze. Ein anschauliches Beispiel bietet Probandin R-04, die nur wenige Sätze korrigieren konnte und an Satz 1 nur 4'05" arbeitete und in dieser Zeit 20 Aktionen unternahm, was eine Durchschnittsdauer von 11'7" auf einer einzelnen Ressource ergibt (vgl. Tabelle 2).

Oft wird das kurze Verweilen auf einer Ressource und das schnelle Switchen zwischen den Ressourcen auch von den ProbandInnen versprachlicht. So lassen sich bei diesen Studierenden häufig Ausdrücke wie „un attimo“ oder „un attimino“ (italienisch, dt.: einen Augenblick, einen Moment, (mal) kurz) finden. Zudem wird die Verantwortung für eine fehlgeschlagene Recherche häufig von sich gewiesen, was sich in der 3. Person Singular oder Plural zeigt: „non so cosa intendano“ (Italienisch, dt: Ich weiß nicht, was sie meinen) oder „cerco su un'altra pagina se mi da degli esempi“ (Italienisch, dt.: ich suche auf einer anderen Seite ob sie mir andere Beispiele geben/zeigen).

Tabelle 2: Auszug aus der Transkription von Proband R-04 für den Satz 1.

	Timestamp	Sek./ Aktion	Name Res- source	Aktion
1	00:00:16		Excel	liest Satz 1
2	00:00:29	13	Google.it	öffnet Browser, öffnet Google, googelt „leo dizionario“
3	00:01:09	40	LEO Dictionary	öffnet Leo,
4	00:01:15	6	Excel	öffnet Excel
5	00:01:36	21	LEO Dictionary	öffnet Leo, sucht „forschung“
6	00:01:44	8	Excel	öffnet Excel
7	00:01:57	13	LEO Dictionary	öffnet Leo, sucht „verfügung“
8	00:02:09	12	LEO Dictionary	sucht „verfügung“
9	00:02:18	9	Excel	öffnet Excel
10	00:02:38	20	LEO Dictionary	öffnet Leo
11	00:02:41	3	Excel	öffnet Excel
12	00:03:02	21	LEO Dictionary	öffnet Leo
13	00:03:04	2	Excel	öffnet Excel
14	00:03:23	19	LEO Dictionary	öffnet Leo
15	00:03:26	3	Excel	öffnet Excel
16	00:03:59	33	LEO Dictionary	öffnet Leo
17	00:04:05	6	Excel	öffnet Excel
18	00:04:07	2	LEO Dictionary	öffnet Leo
19	00:04:09	3	Excel	öffnet Excel, keine Korrektur
20	00:04:21		Excel	liest Satz 2

In Tabelle 3 dagegen wird ein Auszug aus dem TAP einer Studierenden gezeigt, die bessere Ergebnisse erzielt hat. Sie ruft die Ressourcen oft gezielt auf, was bedeutet, dass sie weiß, wo sie was finden kann. Zudem reflektiert sie detailliert und verwen-

det dabei viele linguistische Begriffe wie bspw. Kollokation. Auch werden sprachliche Strategien verwendet, wie bspw. die Suche anhand von Synonymen. Führt der Suchvorgang noch zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis, so gibt sie nicht auf, sucht weiter und benutzt andere Strategien, z.B. die Suche über das Englische, oder stellt die Sprachrichtung um und macht eine Gegenkontrolle.

Tabelle 3: Ausschnitt aus dem ins Deutsche übersetzten TAP von R-03 zum Satz „Kein Problem, wenn der Zucker beendet ist; ich nehme dann Honig“.

okay ahm # ich muss die geeignete Kollokation finden ahm ich suche sie auf Italienisch
okay # es gibt ein Beispiel mit (a quanto pare è finito lo zucchero) ahm aber die deutsche Version ist ein bisschen komplizierter die Tatsache das hier (a quanto pare) steht also ich such mal kurz was es ist aber (ist) ist nicht geändert also vielleicht muss ich es nicht korrigieren also ahm ich versuche es mit einer anderen Nahrung
es gibt überhaupt keine andere Formulierung wie (non c'è latte non c'è più zucchero) # vielleicht ausgegangen aber
ausgegangen scheint mir ein bisschen es scheint mir ein bisschen zu extrem ich weiss nicht warum wahrscheinlich weil ich eine Verbindung zum Italienischen und deshalb mit allem das was es bedeuten könnte mache aber wieso nicht ich suche es also auf Italienisch da finde ich es als (uscito) dann hat es bestimmt noch eine andere Bedeutungen aber # ich würde versuchen es im Englischen zu suchen weil es hat eine spezifischere Formulierung also
zu viele Wörter im Englischen deswegen findet es nichts vielleicht muss ich es umstellen ja okay
da steht ausgehen ausgehen ja wahrscheinlich ist es das da # ja weil hier ist es eben eindeutig in verschiedenen Kontexten ja vielleicht ist es das hier

3.3.3 Die richtige Ausgangshypothese für eine Korrektur

Neben diesen Faktoren scheint es aber auch sehr wichtig zu sein, dass die Studierenden überhaupt auf der richtigen Spur zur Suche des Fehlers sind, also die richtige Hypothese haben. Dies soll hier an einem Beispiel aus Braga gezeigt werden.

Einer der Stimulus-Sätze in unserer Studie war: „An unserem Forschungsinstitut *ist* Ihnen unsere Bibliothek 24 Stunden *zur Verfügung*“ (Satz Nr. 11). Der Proband B-08 geht von der Annahme aus, dass das Verb „gibt“ und nicht das Verb „ist“ in Verbindung mit „Verfügung“ korrekt ist. Er sagt dazu: „hier ist die Verwendung von (ist) mit (Verfügung) nicht korrekt # ich glaube es bleibt (gibt) anstatt (ist) #“. Alle weiteren Recherchen gehen von dieser Annahme aus. Der Proband gibt als Suchstring „gibt zur Verfügung“ in Google (google.pt) ein. Der erste

Treffer der Google-Suchergebnisliste lautet: „zur Verfügung gibt – Englisch Übersetzung – Linguee Wörterbuch“. Darauf sagt er: „exakt es ist (gibt) das benutzt werden soll denn es ist <...> korrekt #“ und korrigiert den Ausgangssatz entsprechend (falsch): „An unserem Forschungsinstitut gibt Ihnen unsere Bibliothek 24 Stunden zur Verfügung.“ Obwohl das erste Suchergebnis auf das Online-Wörterbuch Linguee verweist und die nachfolgenden Treffer andere Kombinationen aus „Verb + zur Verfügung“ enthalten, sucht der Proband nicht weiter. Seine komplette Recherche ist also nur dieser einen Frage gewidmet – in diesem Kontext wird das Verb „gibt“ in Verbindung mit „zur Verfügung“ verwendet – und führt in diesem Fall zu keinem zufrieden stellenden Ergebnis.

In anderen Beispielen zeigt sich sogar, dass eine falsche Ausgangshypothese dazu führen kann, dass – obwohl die korrekte Lösung im Wörterbuch steht – sie nicht gesehen wird.

4 Konsequenzen für die Fremdsprachendidaktik

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass mehrere Einflussfaktoren herausgefunden werden konnten, die die Korrektheit der Verbesserungen beeinflussen:

Erstens ist der *Typ der verwendeten Ressource* wichtig: Bei der Verwendung von Wörterbüchern ist eine korrekte Verbesserung in der vorliegenden Studie wahrscheinlicher als bei der Verwendung von automatischen Übersetzungsprogrammen. Zudem hat sich gezeigt, dass die Probandinnen und Probanden eine große Bandbreite an Ressourcen benutzen, obwohl sie sich noch nicht auf einem fortgeschrittenen Lernerniveau befinden. Wörterbücher werden deutlich häufiger benutzt als automatische Übersetzungsprogramme. Dabei unterscheiden die Studierenden zwischen den einzelnen Typen von Ressourcen, verfügen also anscheinend über ausreichendes Basiswissen für einen differenzierten Gebrauch der Ressourcen.

Zum zweiten ist der *Zeitfaktor* entscheidend. Bei korrekt verbesserten Sätzen wurde auf den aufgerufenen Ressourcen länger verweilt. Dies scheint ein Indikator für ein kompetenteres oder reflektiertes Vorgehen (*language (learning) awareness*) zu sein oder schlicht den Willen zu zeigen, eine Lösung finden zu wollen und zu können. Damit verbunden ist sicherlich das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse. Da leider kein Einstufungstest vorgenommen wurde, kann darüber keine genauere Angabe gemacht werden.

Darüber hinaus ist es wichtig, zu wissen, in welcher Ressource man für ein bestimmtes Problem nachschlagen sollte und welche Informationen man dort findet. Je besser also die *Wörterbuchbenutzungskompetenz* ist, umso wahrscheinlicher ist es, den Satz korrigieren zu können – vorausgesetzt, man hat *die richtige Ausgangshypothese*.

Welche Konsequenzen sollte man aus diesen Ergebnissen ziehen? Die Wörterbuchdidaktik ist in den Fremdsprachenunterricht sowohl explizit als auch impli-

zit zu integrieren. Die Reflexion über das eigene Benutzungsverhalten spielt dabei eine sehr wichtige Rolle.¹⁵ Wie Zöfgen bereits 2010 fordert, sollte „die Wörterbuchdidaktik im Prinzip auf die Ergebnisse der Metalexikographie, insbesondere der Benutzungsforschung, zurückgreifen.“ (ebd.: 108) Er bedauert zudem, dass sich die Erkenntnisse bisher noch nicht auf die Unterrichtspraxis ausgewirkt haben. Die Vermittlung von Wissen über verschiedene Ressourcen, die Kenntnis darüber, wo man was nachschlagen kann oder sollte, und konstruktive Hinweise zum Lesen von lexikografischen Informationen sollten die Studierenden aber immer dort abholen, wo sie stehen.

Eine erste Möglichkeit könnte sein, diese Studie und ihre Ergebnisse als Anlass zu nehmen, mit den eigenen Studierenden und Sprachlernenden über *ihr* Wörterbuchbenutzungsverhalten zu diskutieren, welche Ressourcen sie nutzen, wann, warum, zu welchem Zweck, wie viel Zeit sie sich nehmen, ob sie häufig switchen, usw. und welche Strategien sie dabei verwenden. Zum Einstieg könnte die Studie – ohne Videoaufzeichnung, aber evtl. zu zweit mit gegenseitigem Protokollieren – durchgeführt werden.

Zweitens sollten über die von den Lernenden verwendeten Sprachressourcen diskutiert werden. Dabei können nicht nur pauschal Stärken und Schwächen festgestellt werden, sondern es könnte auch darüber diskutiert werden, welche Ressource für welche Art von sprachlichen Schwierigkeiten geeignet ist. Ein zweisprachiges Online-Wörterbuch kann bspw. hervorragende Dienste für die Rezeption leisten, auch wenn es bei der Produktion in die Fremdsprache versagt. Mit den von den Lernenden häufig verwendeten Übersetzungsprogrammen kann experimentiert werden, um ihre Funktionsweise zu ergründen. Ein zentraler Teil der Didaktik sollte dabei immer das Reflektieren über bestimmte Handlungen, v.a. über die eigenen Handlungen sein.

Um diese Forderungen tatsächlich und nachhaltig umsetzen zu können, ist es nicht nur zu empfehlen, die eigenen Lernenden in den Fokus der Diskussion und der Wörterbuchdidaktik zu stellen. Ein weiterer wichtiger Schritt wäre es, in der Lehreraus- und -fortbildung und gleichzeitig auf bildungspolitischer Ebene anzusetzen, denn solange Lehrkräfte selbst nur geringe Vorkenntnisse in Bezug auf Online-Ressourcen vorweisen können und oft nicht wissen, wo ihre Lernenden recherchieren und wo sie „abzuholen“ sind, und solange in den Prüfungen nur gedruckte (einsprachige) Wörterbücher zugelassen und Online-Ressourcen ausgeblendet werden, solange ist der Weg für eine konkrete und sinnvolle, an den Be-

¹⁵ Im November 2018 wurden von 18 SpezialistInnen aus der Wörterbuchforschung, der praktischen Lexikografie, dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, der Italianistik, den Translationswissenschaften und der Empirischen Linguistik die *15 Villa-Vigoni-Thesen zur Lexikografie* verabschiedet. In These 14 wird spezifisch auf die Forderung nach einer Wörterbuchdidaktik eingegangen: „14. Das digitale Datenangebot in den Informationssystemen der Zukunft muss als wichtiges Hilfsmittel des *lifelong learning* angesehen werden, so dass die **kritische Benutzung der Ressourcen** als **strategische Schlüsselkompetenz** etabliert wird. Dies muss auch in der **Aus- und Fortbildung von LehrerInnen** verankert werden.“ (Hervorhebung im Original) (<https://www.emlex.phil.fau.de/15-villa-vigoni-thesen-zur-lexikografie-verabschiedet/> [30.03.2019]).

nutzerInnen orientierten Wörterbuchdidaktik im Fremdsprachenunterricht versperst. Das sollten wir ändern.

Literatur

- De Schryver, Gilles-Maurice; Joffe, David; Joffe, Pitta; Hillewaert, Sarah (2006): Do Dictionary Users Really Look up Frequent Words? – On the Overestimation of the Value of Corpus-Based Lexicography. In: *Lexikos* 16, 67-83.
- Domínguez Vázquez, María José; Mirazo Balsa, Mónica; Vidal Pérez, Vanessa (2013): Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutsch lernenden Hispanophonen. In: Domínguez Vázquez, María José (Hrsg.): *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 135-172.
- Domínguez Vázquez, María José; Valcárcel Riveiro, Carlos (2015): Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias? In: Domínguez Vázquez, María José; Gómez Guinovart, Xavier; Valcárcel Riveiro, Carlos (Hrsg.): *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva*. Berlin/New York: de Gruyter, 165-189.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1993): *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. A Bradford Book. London: The MIT Press.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Deutsche Übersetzung von J. Quetz. Straßburg: Europarat.
- Hult, Ann-Kristin (2012): Old and New User Study Methods Combined – Linking Web Questionnaires with Log Files from the Swedish Lexin Dictionary. In: Torjusén, Julie Matilde; Vatvedt Fjeld, Ruth (Eds.): *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress 2012*. Oslo, Norway, 922-928. (http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2012/pp922-928%20Hult.pdf [27.09.2018])
- Koplenig, Alexander; Meyer, Peter; Müller-Spitzer, Carolin (2014): Dictionary users do look up frequent words. A log file analysis. In: Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Using Online Dictionaries*. Berlin/Boston: de Gruyter, 229-250.
- Levy, Mike; Steel, Caroline (2015): Language learner perspectives on the functionality and use of electronic language dictionaries. In: *ReCALL* 27, 177-196.
- Lew, Robert (2010): Users Take Shortcuts: Navigating Dictionary Entries. In: Dykstra, Anne; Schoonheim, Tanneke (Hrsg.): *Proceedings of the XIV Euralex International Congress*. Ljouwert: Afûk, 1121-1132.

- Lew, Robert (2011): Studies in Dictionary use. Recent developments. In: *International Journal of Lexicography* 24/1. Oxford: Oxford University Press, 1-4.
- Lew, Robert (2015): Research into the use of online dictionaries. In: *International Journal of Lexicography* 28, 232-253.
- Lew, Robert; Grzelak, Marcin; Leszkowicz, Mateusz (2013): How Dictionary Users Choose Senses in Bilingual Dictionary Entries: An Eye-Tracking Study. In: *Lexikos* 23, 228-254.
- Merten, Stephan (2011): Arbeit mit Wörterbüchern. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Wortschatzarbeit*. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 348-360.
- Müller-Spitzer, Carolin (2014) (Hrsg.): *Using Online Dictionaries*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Müller-Spitzer, Carolin; Domínguez Vazquez, Maria Jose; Nied Curcio, Martina; Silva Dias, Idalete Maria; Wolfer, Sascha (2018): Correct Hypotheses and Careful Reading Are Essential: Results of an Observational Study on Learners. Using Online Language Resources. In: *Lexikos* 28, 287-315.
- Nesi, Hillary (2012): Alternative e-dictionaries: Uncovering dark practices. In: Granger, Sylvaine; Paquot, Magali (Hrsg.): *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 357-372.
- Nied Curcio, Martina (2014): Die Benutzung von Smartphones im Fremdsprachenerwerb und -unterricht. In: Abel, Andrea; Vettori, Chiara; Ralli, Natascia (Hrsg.): *EURALEX International congress: The user in focus. 15-19 luglio 2014*, Bolzano: Eurac, 263-280.
- Roelcke, Thorsten (Hrsg.) (2015): Themenreihe: Wörterbücher für Deutsch als Fremdsprache – Probleme und Perspektiven. In: *Info DaF* 5. München: Iudicium.
- Snell-Hornby, Mary (1987): Towards a learner's bilingual dictionary. In: Cowie, Anthony (Hrsg.): *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1-3 April 1985*. Tübingen: Niemeyer, 159-170.
- Töpel, Antje (2014): Review of research into the use of electronic dictionaries. In: Müller-Spitzer, Carolin (Hrsg.): *Using online dictionaries*. Berlin/Boston: de Gruyter, 13-54.
- Welker, Herbert Andreas (2013): Empirical research into dictionary use since 1990. In: Gouws, Rufus H.; Heid, Ulrich; Schweickard, Wolfgang; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Dictionaries. An international encyclopedia of lexicography*. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography. Berlin/New York: de Gruyter, 531-540.

- Wiegand, Herbert Ernst (1998): *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Wiegand, Herbert Ernst; Beißwanger, Michael; Gouws, Rufus H.; Kammerer, Matthias; Storrer, Angelika; Wolski, Werner (Hrsg.) (2010): *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research*. Band 1. Berlin New/York: de Gruyter.
- Wolfer, Sascha; Nied Curcio, Martina; Silva Dias, Idalete Maria; Müller-Spitzer, Carolin; Domínguez Vázquez, María José (2018): Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Study on Dictionary Use. In: Čibej, Jaka; Gorjanc, Vojko; Kosem, Iztok; Krek, Simon (Hrsg.): *Lexicography in Global Contexts. Proceedings of the XVIII EURALEX International Congress 17-21 July 2018*. Ljubljana, Ljubljana University Press, 101-112.
- Wolfer, Sascha/Bartz, Thomas; Weber, Tassja; Abel, Andrea; Meyer, Christian M.; Müller-Spitzer, Carolin; Storrer, Angelika (2018): The effectiveness of lexicographic tools for optimising written L1-texts. In: *International journal of lexicography* 31(1). S. 1-28. (<https://doi.org/10.1093/ijl/ecw038> [25.01.2021])
- Zöfgen, Eberhard (2010): Wörterbuchdidaktik. In: Königs, Frank G.; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, 107-110.

Korpusmethoden zur Erarbeitung eines Wörterbuches leicht verwechselbarer Ausdrücke

Petra Storzjohann (Mannheim)

1 Einleitung

Beim Erlernen einer Fremdsprache kann es zu Situationen kommen, in denen beim Gebrauch formal, lautlich oder semantisch ähnlicher Wörter Unsicherheiten entstehen. Neben Homophonen, Homographen, falschen Freunden, Ausdrücken derselben Wortfamilie oder Dubletten gibt es auch Ausdrücke wie *musisch/musikalisch*, *nötig/notwendig*, *kindisch/kindlich/kinshaft*, die zu sprachlichen Zweifelsfällen gezählt werden. Bei diesen Ausdrücken, sogenannten Paronymen, handelt es sich um Wortpaare (oder lexikalische Gruppen), die neben Ähnlichkeiten der Form oft auch über semantische Gemeinsamkeiten sowie über referentielle Überschneidungsbereiche verfügen. Sie bezeichnen häufig ähnliche Konzepte, deren exakte kontextuelle Abgrenzung in bestimmten sprachlichen Situationen nicht immer erfolgreich gelingt. Das kann zu kommunikativen Verwirrungen bis hin zu Fehlinterpretationen führen. Von solchen Zweifeln sind Muttersprachler*innen wie Fremdsprachenlernende gleichermaßen betroffen, auch wenn es Fälle gibt, die typischerweise der einen oder anderen Gruppe zugeordnet werden können. Um Paronyme kontextuell angemessen zu verwenden bzw. deren Bedeutungsnuancen zu erkennen bzw. deren Bedeutungsnuancen zu kennen, wird linguistisches, aber auch außersprachliches Wissen benötigt. In gängigen ein- oder auch zweisprachigen Bedeutungswörterbüchern ist Beides gleichzeitig meist nicht zu finden.

Am Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) wurde im Programmbereich „Lexikografie und Sprachdokumentation“ ein neuartiges Wörterbuch entwickelt, das leicht verwechselbare Ausdrücke in ihrem aktuellen öffentlichen Sprachge-

brauch deskriptiv beschreibt. Im Jahr 2018 erschien das elektronische Nachschlagewerk „Paronyme – Dynamisch im Kontrast“, das sich durch folgende drei Aspekte auszeichnet:

- 1) Erstens liegen mehrstufige kontrastive Beschreibungsebenen und flexible Darstellungsformen vor;
- 2) zweitens sind die Bedeutungserläuterungen kognitiv-konzeptuell angelegt, um einer langen Forderung nach einer stärker kognitiv ausgerichteten Lexikografie Rechnung zu tragen;
- 3) drittens werden Datengrundlagen und Analysemethoden genutzt, mit denen umfassend Paronyme ermittelt und diese anschließend erstmals empirisch ausgewertet werden konnten.

Nachfolgend soll zunächst das Nachschlagewerk kurz vorgestellt werden. Hauptaugenmerk des Beitrags liegt auf den Erläuterungen der eingesetzten Analysemethoden und der ermittelten Daten, auf deren Grundlage das Wörterbuch entstand und in den kommenden Jahren weiter ausgebaut wird. Das schließt zum einen die Beschreibung der Ermittlung der gesamten Stichwortliste ein, zum anderen aber auch die Darstellung innovativer kontrastiver Korpusverfahren zur Analyse von Wortpaaren.

2 Paronymie im Sprachgebrauch

Paronymie ist ein weit verbreitetes Phänomen, das bei genauerer Betrachtung größer ist als vorab erwartet wurde (vgl. Schnörch 2015). Rund 900 Paare bzw. lexikalische Gruppen (*nötig/notwendig/notwendigerweise, patriarchalisch/patriarchal/patriarchisch*) wurden in einem systematischen Prozess korpusgestützter und redaktioneller Arbeitsschritte ermittelt. Zu Verwechslungen und sprachlichen Zweifelsfällen, die bei Paronymen im Sprachgebrauch zu beobachten sind, kommt es aus unterschiedlichen Gründen. So müssen unterschiedliche linguistische, pragmatische, diskursive aber auch kognitiv-orientierte Parameter herangezogen werden, um das Zustandekommen der vielfältigen Verwechslungsfälle zu erklären und so in einem nächsten Schritt zu einem Typologisierungsmodell zu gelangen.¹ Neben rein linguistischen Bedingungen unterliegt der Gebrauch von Paronymen in der Kommunikation auch kognitiven und wissenskonstituierenden Faktoren. In ihren jeweiligen Verwendungsweisen zeigen sie spezifische kommunikative Funktionen, individuelle konzeptuelle Präferenzen oder Diskurszugehörigkeiten. Sie unterliegen aber auch thematisch-sachorientiertem Gebrauchseinschränkungen oder ihre Verwechslungen lassen sich auf einen semantischen Wandel zurückzuführen, der erst in jünge-

¹ Auch Annäherungen an mögliche Definitionen sollten jene unterschiedlichen Faktoren berücksichtigen, die im kommunikativ-situativen Gebrauch eine Rolle spielen, und die über bisherige sprachsystematische Modelle hinausgehen (vgl. dazu die Klassifikationen von Lăzărescu 1999).

rer Vergangenheit stattgefundenen hat.² Darüber hinaus spielen auch Sprechereinstellungen, enzyklopädisches Wissen und kulturelle Erfahrungen bei der Verwendung oder Interpretation von Paronymen eine Rolle.

„Die richtige Zuordnung zu speziellen Wissensdomänen ebenso wie Langzeitwissen über Personen oder Sachverhalte tragen folglich dazu bei, kontextuell angemessen zu kommunizieren. Andernfalls kommt es zu Verwechslungen bis hin zu Fehlern bzw. Missverständnissen: Sachwissen oder der Mangel daran lässt sich besonders gut in metasprachlichen semantischen Aushandlungsprozessen beobachten. Solche Umstände können auch ein Nährboden für Bedeutungswandel sein.“ (Mell; Schnörch; Storjohann 2019: 66)

Fremdsprachenlernende haben ein sehr gutes Gefühl dafür, welche Informationen sie für die Verwendung von verwechselbaren Ausdrücken benötigen, um angemessen zu kommunizieren. Es zeigt sich, dass ihnen durchaus bewusst ist, dass sie neben rein lexikalischem auch außersprachliches und enzyklopädisches Wissen benötigen. Das belegen Auswertungen von Internetforen, deren Teilnehmer*innen sich über sprachliche Unsicherheiten austauschen: Es kommt klar zum Ausdruck, dass, z.B. enzyklopädisch-konzeptuelle Informationen oder Angaben zu referentiellen oder sachgebietsbezogenen kontextuellen Bezugsrahmen gezielt erfragt und diskutiert werden. In solchen Foren werden mit Blick auf Übersetzungsäquivalente komplexe kontextuelle Situationen erläutert. Das Ziel ist, verschiedene Faktoren sprachlicher und außersprachlicher Natur gleichermaßen in Fragen und Antworten zu thematisieren. So zeigt sich das gesamte Spektrum an Einflüssen zur Herstellung angemessener kommunikativer Akte. Auf diese Weise erfährt man, wann sprachliche Schwierigkeiten auftreten, auf welche konkreten Kontexte sie sich beziehen und was in Erfahrung gebracht werden soll. Aber man erfährt u.U. auch, wo bereits nachgeschlagen wurde und ob man mit den Angaben zufrieden ist.³

In Übereinstimmung mit Storrer (2013) zeigte sich, dass die Untersuchung solcher Foren für Lexikograf*innen wertvolle Einsichten über Nachschlagehandlungen und -bedürfnisse liefern können. Aus diesem Grund wurden im Projekt „Paronymwörterbuch“ internetbasierte Nutzerstudien durchgeführt, die die Konzeption maßgeblich beeinflussten. Um den Bedürfnissen an bestimmten Inhalten, Beschreibungs- bzw. Darstellungsformen gerecht werden zu können, verpflichtete sich das Projekt eines korpusgesteuerten Vorgehens, denn nur in authentischer Kommunikation, wie sie Korpusdaten widerspiegeln, können sprachliche wie auch außersprachliche Faktoren sowie sämtliche Facetten des Phänomens im Sprachgebrauch aufgedeckt werden.

² Das betrifft z.B. die Annäherung des Gebrauchs von *sensitiv* an *sensibel* (vgl. Storjohann 2015).

³ Siehe z.B. German Stackexchange (<https://german.stackexchange.com/questions/44541/the-difference-between-eigen-and-eigenartig> [18.06.2020]).

3 Paronymie in der Lexikografie

3.1 Printwörterbücher

Für das Deutsche gab es bis 2018 zwei Printwörterbücher, die Wortpaare mit Verwechslungspotenzial zum Gegenstand ihrer Beschreibung machten. Diese teilweise traditionell angelegten, z.T. veralteten Nachschlagewerke waren Pollmann; Wolk (2010) und Müller (1973). Neben typischen Paronymen enthalten sie Einträge, die verschiedenartige Fälle von Interferenzen darstellen, z.B. Wortgruppen wie *Erlebnis/Ergebnis/Ereignis*, Synonyme wie *Vers/Strophe* oder Paare, die nur lautliche Gemeinsamkeiten haben (*Korsett/Klosett*).

Für das Deutsche gab es bisher kein reines Paronymwörterbuch, welches Ausdrücke mit formalen und semantischen Ähnlichkeiten wie *formal/formell* oder *Wirkung/Wirksamkeit* kontrastiv beschreibt. Darüber hinaus gab es bis 2018 kein Wörterbuch, das paronyme Ausdrücke wie *musisch/musikalisch*, oder auch *konzeptionell/konzeptuell*, *methodisch/methodologisch* konsequent korpusgestützt ermittelt sowie die gegenwartssprachlichen Daten auswertet, interpretiert und dokumentiert, um alle nötigen Informationen für einen Wörterbucheintrag zu erhalten, die Nachschlagenden ausreichend Hilfestellung zum aktuellen und angemessenen Gebrauch solcher Wortpaare anbieten kann. Daher war es das Ziel des Projektes „Paronymwörterbuch“, genau diese Lücke(n) zu füllen, also sich dem Phänomen der sprachlichen Verwechslung aus korpuslinguistischer Sicht zu widmen und ein neues und vor allem neuartiges, dynamisches, benutzerdefiniertes Online-Nachschlagewerk zu entwickeln, das in der Lage ist, flexibel auf verschiedene Bedürfnisse eingehen zu können.

3.2 „Paronyme – Dynamisch im Kontrast“

„Paronyme – Dynamisch im Kontrast“ ist ein kostenloses Internetwörterbuch, das Verwendungen leicht verwechselbarer Ausdrücke des Deutschen in der öffentlichen Gebrauchssprache der Gegenwart umfassend beschreibt. Es ist über die Plattform OWID^{plus} zugänglich. In kontrastiven, dynamischen Einträgen informiert es auf unterschiedlichen Beschreibungstiefen über manifestierte sprachliche Konventionen. Die Einträge werden auf der Basis eines sehr großen Korpus und mithilfe komplementärer Analyseverfahren erarbeitet. Die extrahierten Daten werden anschließend lexikografisch interpretiert, um zuverlässige Einträge zu gewährleisten. Explorative, korpusanalytische Auswertungen sind generell deskriptiv angelegt, sie spiegeln typische und gegenwartssprachlich gut etablierte Verwendungskontexte wider.

Beim Öffnen des Wörterbuchs bekommen Nachschlagende zunächst eine kompakte Überblicksdarstellung, bei der alle Verwendungskontexte der Paronyme einerseits stichwortbezogen horizontal angeordnet sind; vertikal erfolgt zusätzlich eine Zuordnung zu den Verwendungskontexten des jeweiligen Partnerwortes, was

eine kontrastive Perspektive ermöglicht. Um zu erkennen, welche Art der Kontexte vorliegen, bedeutungsgleiche, ähnliche oder unterschiedliche, werden alle Verwendungen nach semantischen Merkmalen entsprechend gruppiert und farblich markiert. Auf diese Weise erscheinen zunächst diejenigen Verwendungen, die sehr starke semantische Überlappungen zeigen, gefolgt von Kontexten, die sich ähnlich sind, aber je eigene Nuancen aufweisen, gefolgt von Verwendungskontexten, die unterschiedlich sind (Abbildung 1).

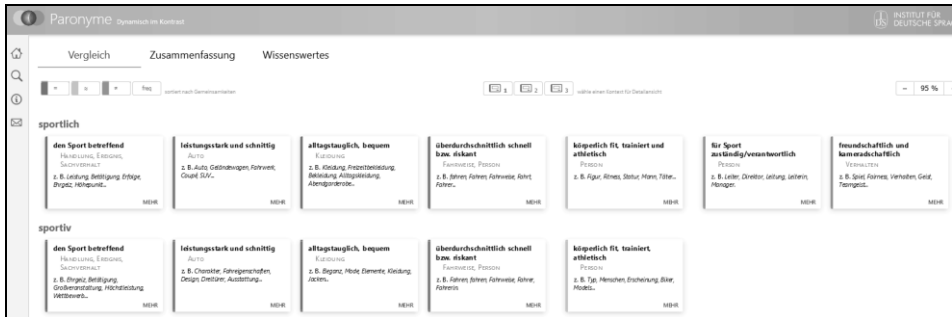


Abbildung 1: Kontrastive Überblicksdarstellung.

Die Reihenfolge der Gruppen kann individuell gewählt werden. Dynamisch lassen sich so unterschiedliche Übersichten nach diversen linguistischen Parametern generieren. Die Darstellung bietet einen schnellen Überblick darüber, wie viele Verwendungskontexte vorliegen und ob bzw. welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ausdrücken existieren. So geht Abbildung 1 hervor, dass *sportlich/sportiv* über vier Kontexte verfügen, in denen starke Überlappungen vorliegen. Bei einer Verwendung existieren Ähnlichkeiten und zusätzlich gibt es zwei Verwendungen nur für den Ausdruck *sportlich*. In der Überblicksdarstellung werden den Nutzer*innen je Verwendung drei Angaben in folgender Reihenfolge angeboten:

- eine Kurzparaphrase meist in Form von Synonymen (z.B. *sportlich* im Sinne von **leistungsstark und schnittig**);
- eine Angabe zur Referenz bzw. den Sachbezug (z.B. in Bezug auf ein **AUTO**);
- maximal fünf Kollokatoren, die beispielhaft die Referenz illustrieren und gleichzeitig typische lexikalische Kombinationen darstellen (z.B. *Auto, Geländewagen, Fahrwerk, Coupé, SUV*).

Jede Kurzparaphrase wird durch ein Bezugswort ergänzt, bei dem es sich um eine Kategorienbezeichnung handelt, die den referentiellen Kontext in einen Bezugsrahmen einbettet. Kurzerläuterungen zusammen mit den entsprechenden Bezugsrahmen oder Sachgebieten und gepaart mit beispielhaften Kontextpartnern verorten jedes Paronym für jede dokumentierte Verwendung.

Die Überblicksdarstellung dient der schnellen Erfassung und Orientierung. Mit ihrer stark durch visuelle Elemente unterstützten Struktur und der Kombination von lexikalischen und enzyklopädischen Informationen können Nachschlagende schnell kontextuelle Gegebenheiten erfassen und unterscheiden. Für bestimmte Anfragen können die hier angebotenen Informationen bereits ausreichende Antworten liefern. Darüber hinaus dient die Art der Präsentation als Navigationsstruktur zu weiteren, detaillierteren Beschreibungen aller Verwendungskontexte. Über einen Link in jedem Kontextfeld gelangt man so zu einer Detailansicht (Abbildung 2). Die Detailansicht umfasst folgende Angaben: die Kurzparaphrase, eine explizite Bedeutungserläuterung (Langparaphrase), ggf. eine Einordnung in eine Domäne/Diskursbereichsangabe (fehlt in Abbildung 2), max. zehn illustrative Kollokationen, ggf. typische Verwendungsmuster (fehlt in Abbildung 2), max. drei Korpusbelege, die den Ausdruck zusammen mit einigen oben erwähnten Kollokationen im Kontext zeigen, Synonyme und Antonyme mit Belegen.

sportlich, leistungsstark und schnittig ⁽⁴⁾

charakterisiert meist ein Auto bzw. dessen Erscheinungsbild dahingehend, dass es z. B. ein tiefergelegtes Fahrwerk sowie stärkere Motorleistung aufweist und optisch schnittig bzw. dynamisch wirkt

z. B. *Auto, Geländewagen, Fahrwerk, Coupé, SUV, Limousine, Dreitürer, Flitzer, Optik, Aussehen*

Verwendungsbeispiele ▼

Belege

Die Bayerischen Motorenwerke, groß geworden mit **sportlichen** Autos und Premium-Limousinen, haben nicht nur irgendwann auf **sportliche** Geländewagen (SUV) gesetzt, um damit viel Geld zu verdienen. Die Münchner haben schon vor Jahren eine große Elektroauto-Kampagne angeschoben. (Süddeutsche Zeitung, 15.06.2015, S. 19, Elektrofahrzeuge.)

Der neue Opel Corsa wird im Juli auf der British International Motor Show in London vorgestellt. [...] Der Dreitürer wird als **sportliches** Coupé positioniert und dient auch als Basis für ein späteres OPC-Topmodell; [...]. (Leipziger-Volkszeitung, 27.03.2006, S. 8, Neue C-Klasse steht in Genf.)

Sinnverwandte Wörter ▼

Synonyme:

athletisch ▷, leistungsstark ▷, schnittig ▷, sportiv ▷

Abbildung 2: Detailansicht eines Verwendungskontextes.

Neben rein linguistischen Details vermitteln die Angaben essentielle enzyklopädische Informationen, deren Kenntnis für angemessene sprachliche Interaktion unerlässlich ist. Die Langparaphrase zu *sportlich* im Sinne von ‚leistungsstark und schnittig‘ etwa enthält das Bezugswort **AUTO**, Kollokatoren wie *Auto, Geländewagen, Fahrwerk, Coupé, SUV, Limousine* etc. spiegeln usuelle Strukturen und die außersprachliche Realität wider. Die Gegenstandsbereiche, auf die die Ausdrücke referieren, sind generell explizit in die Paraphrase eingearbeitet. Sie dienen zudem der Navigation in der Übersichtsebene und unterstützen die Abgrenzung der Kontexte im Zuge der lexikografischen Disambiguierung. Als solcherart verstandene Bezugswörter (z.B. **AUTO, KLEIDUNG, FAHRWEISE, PERSON**) stellen sie entweder eine aus Kollokatoren abstrahierte kognitive Entität dar oder eine assoziierte Kategorie, die mithilfe der CNS-Methode gewonnen wird (siehe dazu 4.3).

Bei allen Nachschlagehandlungen können zusammengehörige Informationen gemeinsam abgerufen und gemeinsam abgespeichert werden. Um neue Wortschatzstrukturen oder Wortschatzelemente gesichert abzuspeichern, ist ein effektiver Semantisierungsprozess nötig. Ein solcher Prozess kann durch verschiedene Techniken des Assoziierens gefördert werden. Nach Haß (2006) zählen dazu u.a. Lernen im Kontext durch das Verknüpfen mit Weltwissen, Definitionen oder Erläuterungen mithilfe von Unter- und Oberbegriffen, Bilden von Paraphrasen, Analogien, Synonymen und Antonymen. Die konzeptuell ausgerichteten Angaben und die lexikalisch-kontextuellen Details im Paronymwörterbuch verstehen sich als Zusammenspiel verschiedenartiger Informationen, die einen solchen Semantisierungsprozess begünstigen sollen.

Ein weiteres Alleinstellungsmerkmal des Wörterbuchs ist die benutzerdefinierte Auswahlmöglichkeit aus unterschiedlichen Kontrastierungsmöglichkeiten. Nachschlagende entscheiden selbst, welche Verwendungen von Interesse sind, um sie individuell einem vergleichenden Studium zu unterziehen. Die Detailansichten von max. drei Verwendungskontexten eines einzelnen Ausdrucks oder von zwei (falls vorhanden drei) Paronymen können entsprechend selbstgewählt aufgerufen werden. Auf diese Weise lassen sich gleichzeitig bestimmte Kontexte im Detail parallel betrachten (Abbildung 3).

sportlich, leistungsstark und schnittig

(4)

charakterisiert meist ein Auto bzw. dessen Erscheinungsbild dahingehend, dass es z. B. ein tiefergelegtes Fahrwerk sowie stärkere Motorleistung aufweist und optisch schnittig bzw. dynamisch wirkt

z. B. *Auto, Geländewagen, Fahrwerk, Coupé, SUV, Limousine, Dreitürer, Flitzer, Optik, Aussehen*

sportiv, leistungsstark und schnittig

(2)

charakterisiert meist ein Auto bzw. dessen Erscheinungsbild dahingehend, dass es z. B. ein tiefergelegtes Fahrwerk sowie stärkere Motorleistung aufweist und optisch schnittig bzw. dynamisch wirkt

z. B. *Auto, Charakter, Fahreigenschaften, Design, Dreitürer, Ausstattung, Limousine*

Verwendungsbeispiele**Belege**

Die Bayerischen Motorenwerke, groß geworden mit **sportlichen** Autos und Premium-Limousinen, haben nicht nur irgendwann auf **sportliche** Geländewagen (SUV) gesetzt, um damit viel Geld zu verdienen. Die Münchner haben schon vor Jahren eine große Elektroauto-Kampagne **angeschoben**. (Süddeutsche Zeitung, 15.06.2015, S. 19, Elektrofahrzeuge.)

Der neue Opel Corsa wird im Juli auf der British International Motor Show in London vorgestellt. [...] Der Dreitürer wird als **sportliches** Coupé positioniert und dient auch als Basis für ein späteres OPC-Topmodell; [...]. (Leipziger-Volkszeitung, 27.03.2006, S. 8, Neue C-Klasse steht in Genf.)

Belege

Zu den witzigeren Autos des Jahres gehört der Space Runner von Mitsubishi, der nach dem Rezept 'kurz, klein und hoch' gestrickt ist. Dies macht ihn zu einem behenden Stadtfitzer, mit dem man auch in der extrem engen Tiefgarage des Drogeriemarktes, den unsere bessere Hälfte gerne ansteuert, gut zurechtkommt. Dem Anspruch, **sportive** Autos zu bauen, wird BMW mit dem 3er-Coupé wieder mehr gerecht als noch vor einigen Jahren. (Süddeutsche Zeitung, 31.12.1992, Das Autojahr 1992.)

Der MiTo soll in der Kleinwagenklasse reüssieren und modebewusste Käufer gewinnen. [...] Damit die Fahreigenschaften mit dem **sportiven** Design mithalten, spendierten die Ingenieure dem MiTo Feinheiten wie Rebound-Federn in den Stoßdämpfern, die das Einknicken in schnellen Kurven minimieren, und das D.N.A.-System. (FOCUS, 30.06.2008, S. 110-110, Kleinwagen.)

Sinnverwandte Wörter**Synonyme:**

athletisch ▷, leistungsstark ▷, schnittig ▷, sportiv ▷

Synonyme:

schnittig ▷, sportlich ▷

Abbildung 3: Kontrastive Detailansicht zweier Verwendungskontexte.

Neben dem bisher vorgestellten Informationsangebot, das sich vor allem auf vergleichende Strukturen bezieht, verfügt das neue Wörterbuch auch über die Rubriken „Zusammenfassung“ und „Wissenswertes“, die überwiegend narrativ-kommentierender Art sind. In der „Zusammenfassung“ werden wesentliche Beobachtungen zu Bedeutung und Verwendung erläuternd festgehalten. Eine Quintessenz fasst die Beziehung zwischen den beiden Paronymen kurz zusammen und bringt sie auf den Punkt. Darunter werden auch Beobachtungen zu Unterschieden in der Vorkommenshäufigkeit, zu Präferenzen oder Einschränkungen regionaler Art werden festgehalten (Abbildung 4).

Vergleich

Zusammenfassung

Wissenswertes

sportlich – sportiv

Quintessenz: Die Adjektive *sportlich* und *sportiv* teilen viele Kontexte und können in diesen gemeinsamen Verwendungen bedeutungsgleich gebraucht werden. Es gibt aber auch zwei Verwendungen von *sportlich*, die nicht für *sportiv* belegt sind. *Sportlich* ist daher semantisch vielseitiger.

Beide Adjektive sind Ableitungen vom Nomen *Sport*. *Sportlich* ist wesentlich häufiger im Korpus belegt als *sportiv*. Beide Adjektive teilen viele Kontexte und können sich in diesen Verwendungen gleichermaßen auf Personen, Handlungen, Sachverhalte oder Autos und Fahrweisen beziehen. Zahlreiche Kollokatoren kommen bei Verwendungen mit beiden Ausdrücken vor. Auffällig ist aber auch, dass die Kontexte, in denen sich *sportlich* und *sportiv* auf Kleidung beziehen, unterschiedlich stark favorisiert werden: *Sportlich* weist sechs verschiedene Verwendungen auf, von denen Bezüge zu Kleidung wenig frequent sind. Im Allgemeinen stehen Charakterisierungen von Aussehen (z. B. von Kleidung) oder von Bauweisen (z. B. bei Autos) bei *sportiv* im Vordergrund. Umgekehrt spielen Kontexte, in denen man sich mit *sportiv* auf den Bereich des Sportes bezieht, nur eine untergeordnete Rolle. Diese Kontexte sind aber zentrale Verwendungen von *sportlich*.

In Belegen, in denen *sportlich* oder *sportiv* die körperliche Fitness von Personen näher beschreiben, liegen unterschiedliche diskursive Präferenzen vor, d. h., sie werden tendenziell auch in unterschiedlichen Themenbereichen verwendet. Auffällig ist dabei, dass *sportlich* häufig in Polizeiberichten vorkommt, in denen Äußerlichkeiten von Tätern geschildert werden. Diese Textsorte ist nicht in gleichem Maße für *sportiv* belegt. Hier werden thematische Bereiche wie Gesundheit und Fitness stärker hervorgehoben.

Daneben weist *sportlich* aber auch zwei Verwendungen auf, die nicht für *sportiv* belegt sind. Zum einen können keine Kontexte für *sportiv* belegt werden, in denen damit Personen charakterisiert werden, die für den Bereich Sport zuständig sind. Zum anderen kann *sportiv* nicht in Kontexten verwendet werden, in denen man kameradschaftliches und faires Verhalten von Menschen, auch außerhalb des Sports, beschreibt. *Sportiv* ist somit in semantischer Hinsicht eingeschränkter.

Abbildung 4: Rubrik Zusammenfassung.

In der Rubrik „Wissenswertes“ finden Nutzer*innen Angaben zur Grammatik, zum Sprachwandel, zu weiteren Paaren mit gleichem Muster, aber auch Informationen zum mündlichen oder fachsprachlichen Gebrauch (z.B. *Parodontose/Parodontitis*, *Synthese/Synthesis*). Die Erarbeitung dieser Angaben wird in den kommenden Jahren vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt. Generell ist die empirische Auswertung des Sprachgebrauchs die zentrale Grundlage für die Erarbeitung dieses Nachschlagewerkes. Etablierte Korpusverfahren sowie innovative kontrastive Methoden gepaart mit lexikografischer Kompetenz prägen die redaktionelle Praxis und werden im folgenden Abschnitt näher erläutert.

4 Datenbasis, Analysewerkzeuge und -methoden

Die Voraussetzung für ein gegenwartssprachliches, sprachgebrauchsorientiertes Wörterbuch ist ein geeignetes Korpus, das auf der Basis umfangreicher schriftsprachlicher Korpusarchive des IDS für spezielle lexikografische Zwecke zusammengestellt wurde.⁴ Mithilfe des Paronymkorpus wurde erstmals eine konsequent korpusbasierte und systematisch redaktionell ausgewertete Stichwortliste von Paronymen erstellt (vgl. Schnörch 2015). Darüber hinaus ist das Korpus die Datengrundlage zur Bedeutungsanalyse der Stichwörter, Quelle für die Daten der verschiedenen Angaben und der Belege in den Wörterbuchartikeln. Das Besondere an diesem Korpus ist seine relative regionale Ausgewogenheit und seine öffentliche Zugänglichkeit über das Recherchetool COSMAS II. Damit werden die Inhalte der Einträge nachprüfbar bzw. nachvollziehbar und somit die Wörterbucharbeit transparent. Insgesamt besteht die Datenbasis aus 27 verschiedenen Quellen (insgesamt 2,3 Milliarden Textwörter) mit regionalen und überregionalen Zeitungstexten aus den Jahrgängen 1990-2015.

Zeitungstexte zur sprachlichen Auswertung heranzuziehen, hat Nachteile, sie stellen aber dennoch eine geeignete Datenbasis dar. Zeitungen und Zeitschriften sind durchaus vorteilhaft für die Untersuchung von Paronymen im öffentlichen Sprachgebrauch: Sie sind stark verbreitete und redigierte Texte, die von einer Großzahl der Bevölkerung rezipiert werden. Generell bedienen sich allgemeine journalistische Texte eines konventionalisierten Sprachgebrauchs und sie decken auch eine Vielzahl unterschiedlicher Themen und Genres ab. Man denke etwa an Ressorts und Rubriken wie Sport (*sportlich/sportiv*), Politik (*populär/populistisch*), Kultur (*Adaption/Adaptation*), Gesellschaft (*patriarchalisch/patriarchal/patriarchisch*), Forschung (*Informationstechnik/Informationstechnologie*) oder Textsorten wie Wetterberichte (*klimatisch/klimatologisch*), Leserbriefe, Anzeigen (*muskulär/muskulös*). Zeitungen werden von unterschiedlichen Autor*innen verfasst, sodass sie neben typisch journalistischen Berichterstattungen auch persönliche Sprachstile abbilden, aber auch regionale wie überregionale Eigenarten ein- bzw. auszublenken vermögen. Ein weiterer Vorteil von Zeitungen ist, dass sie gegenwärtige kulturelle Einstellungen und soziale Prägungen widerspiegeln, die sprachlich ihren Niederschlag finden.⁵

Im Moment beschränkt sich die lexikografische Arbeit auf die Auswertung Paronympaare in schriftsprachlichen Texten, künftig werden auch gesprochensprachliche Daten untersucht, um Unterschiede standardnaher und spontansprachlicher Kommunikation zu ermitteln.

⁴ Zum Paronymkorpus siehe: <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/paronymwoerterbuch/dasparonymkorpus.html> [07.06.2020].

⁵ Das ist besonders für die Untersuchung von diskursgebundenen Paronymen wichtig (z.B. *national/nationalistisch, unehelich/nichtehelich/auferehelich*; Tanacković; Krtalić; Lacović 2014: 1).

4.1 Die Stichwörter

Bisher konnte man sich kaum eine Vorstellung über das Gesamtinventar an deutschen Paronymen machen, da lange nur individuelle Listen an verwechselbaren Ausdrücken vorlagen, die etwa während langjähriger Lehrtätigkeit angelegt wurden (vgl. z.B. Lăzărescu 1999). Diese vermittelten den Eindruck, dass Paronyme eine überschaubare Menge an Ausdrücken bilden. Dass das Phänomen Paronymie viel umfangreicher ist als ursprünglich angenommen, zeigte dann die erste systematisch korpusgestützt ermittelte und redaktionell ausgewertete Stichwortkandidatenliste (vgl. Schnörch 2015). Auf der Grundlage einer computerbasierten, zeichen- bzw. musterorientierten Suche von Wortpaaren im Korpus wurden gezielt Paare ermittelt, deren formale Bestandteile sich nur in bestimmten Mustern unterscheiden. Tabelle 1 zeigt, dass diese Muster entweder morphologische Elemente wie Suffixe oder auch einfache musterhafte Stringsequenzen sind.

Tabelle 1: Beispiele für automatisierte Stichwortsuche.

Zeichenkette	Beispiele
-bar/-lich	<i>sichtbar/sichtlich, verantwortbar/verantwortlich, nachweisbar/nachweislich</i>
-tiv/-bel	<i>operativ/operabel, repräsentativ/repräsentabel, sensitiv/sensibel</i>
-al/-ell	<i>spezial/speziell, formal/formell, ideal/ideell, original/originell</i>
-v/-onal	<i>emotiv/emotional, fiktiv/fiktional, operativ/operational</i>
-al/-sch	<i>kategorial/kategorisch, diktatorisch/diktatorial, hegemonial/hegemonisch</i>

Auf der Grundlage von ca. 200 Mustern wurden 9246 Wortpaare automatisch extrahiert, anschließend „manuell“ geprüft und in Häufigkeitsklassen einsortiert. Das Ergebnis dieser Auswertung waren rund 2000 Wortpaare, die sich als Paronymkandidaten qualifizierten. Nur rund 710 Paare weisen überhaupt eine ausreichende Frequenz auf, um statistische Analysen durchführen zu können. Darunter befinden sich auch zahlreiche Zusammensetzungen oder Negationen, die als Sublemma angesetzt werden können (z.B. **parteiisch/parteilich**: *innerparteiisch/innerparteilich, überparteiisch/überparteilich, unparteiisch/unparteilich*). Das Ergebnis der umfangreichen Auswertung waren circa 250 Paare, die als ausreichend frequente Hauptstichwörter empirisch untersucht und im Wörterbuch dokumentiert werden.

4.2 Kollokationsanalyse

Die Bedeutungsanalyse eines lexikalischen Ausdrucks setzt eine gründliche Untersuchung seines Gebrauchs voraus. Auf der Basis eines umfangreichen Korpus und unter Einsatz verschiedener korpuslinguistischer Verfahren werden zu diesem Zwecke Kollokationsprofile der Paronyme ermittelt, analysiert, interpretiert und redaktionell eingearbeitet. Das heißt, dass semantische Umgebungen eines Such-

wortes nach auffälligen Mustern untersucht werden, um typische kontextuelle Mitspieler, sogenannte Kollokatoren oder Kookkurrenzen ermitteln zu können. Dieses computerbasierte Verfahren (Kollokationsanalyse, vgl. Belica 1995) extrahiert statistisch signifikante kontextuelle Partnerwörter und ist mittlerweile in der deutschsprachigen Lexikografie ein etabliertes korpusanalytisches Vorgehen (vgl. z.B. Klosa; Storjohann 2011). Der entscheidende Vorteil dieser Methode liegt darin, Lexikograf*innen einen systematischen Zugang zu usuellen sprachlichen Strukturen und Mustern des Sprachgebrauchs zu ermöglichen. Aber auch auf der Seite der Rezipienten ist die Angabe von Kollokatoren in Wörterbüchern hilfreich, um usuelle Muster und musterhafte Konstruktionen erlernen und Assoziationen verknüpfen zu können.

„Für das Fach DaF/DaZ sind insbesondere linguistische Ansätze und Theorien interessant, die versuchen, Sprache umfassend in den Blick zu nehmen, die funktional orientiert sind, die den Spracherwerb in den Blick nehmen und somit Regeln und Regelmäßigkeiten aus der Lernerperspektive beschreiben. Das in den letzten Jahren verstärkt gewachsene Interesse an der Rolle formelhafter Sequenzen (Kollokationen, kommunikative Routinen, idiomatische Prägnungen) hat, zusammen mit der in der Spracherwerbsforschung neu bewerteten Rolle von Chunks beim Sprachenlernen, dazu geführt, dass das Verhältnis von Grammatik, Lexikon und kommunikativem Kontext insgesamt neu bewertet wird.“ (Fandrych; Hufeisen; Krumm; Riemer 2010: 7)

Abbildung 5 zeigt, dass Kollokatoren zusammen mit ihren syntagmatischen Mustern in einer Ergebnisliste nach Signifikanzwerten geordnet angezeigt werden. Deren Gruppierung und Einordnung nach verschiedenen Kontexten obliegt anschließend der lexikografischen Interpretation und Auswertung (vgl. Schnörch 2019). So wird jeder Ausdruck in seine wesentlichen semantischen Kontexte zerlegt, um unterscheidbare Verwendungen eines Lemmas zu erhalten. Diese entsprechen nicht zwangsläufig traditionellen Lesarten. Vielmehr rechtfertigen divergierende Referenz bzw. konzeptuelle Kategorien eine Trennung. In kontrastiv angelegten Kategorien werden die Arten der Verwendungsaspekte eines jeden Paronyms zu denen des Partnerausdrucks in Beziehung gesetzt. Abbildung 5 ist ein exemplarischer Ausschnitt der Kollokationsliste für das Adjektiv *effektiv*. Der Ausdruck *effektiv* z.B. kommt besonders häufig zusammen mit *Jahreszins* oder *Hypothekarkredite* vor und weist auf eine Verwendung im Bereich Bank- und Finanzwesen hin. Es taucht auch gemeinsam mit Verben wie *arbeiten*, *gestalten*, *nutzen* auf, was auf Eigenschaften von Handlungen hinweist, die dahingehend charakterisiert werden, einen Prozess in Bezug auf wirtschaftliche Aspekte als optimal wirksam zu bezeichnen. Aber auch der Gebrauch von *effektiv* im Kontextbereich der Medizin (*Mittel*) und der Kriminalität (*bekämpfen*, *Kriminalität*, *Schutz*) können mithilfe statistisch signifikanter Mitspieler schnell erfasst werden.

LLR	kumul.	Häufig	Kookkurrenzen	syntagmatische Muster
5428	17	17	Jahreszins anfängliche	88% Der/der anfängliche effektive Jahreszins E berücksichtigt
	356	339	Jahreszins	46% den/einem effektiven [...] Jahreszins von ...
4223	1495	1139	arbeiten	46% effektiv [...] arbeiten
3014	2126	631	gestalten	75% effektiver (zu) gestalten
2490	3728	1602	sehr	67% sehr [...] effektiv
2002	4350	622	nutzen	54% effektiv (zu) nutzen
1682	4792	442	möglichst	64% möglichst [...] effektiv
1645	4815	23	Fibor Hypothekarkredite	100% 5,90% Hypothekarkredite auf 10 Jahre effektiv 6,55 6,95% Fibor
	4894	79	Fibor	100% 10 Jahre effektiv 5,75 - 5,85% Fibor
1617	6335	1441	können	39% effektiv [...] können
1556	6783	448	Mittel	23% ein effektives [...] Mittel gegen/um ...
1507	7044	261	Methode	42% eine/und effektive [...] Methode um ...
1448	7059	15	bekämpfen Kriminalität	60% Kriminalität [...] effektiver (zu) bekämpfen
	7072	13	bekämpfen Armut	53% die Armut [...] effektiv (zu) bekämpfen
	7254	182	bekämpfen	59% effektiv (zu) bekämpfen
1446	7577	323	wesentlich	83% wesentlich [...] effektiver als
1426	7905	328	äußerst	58% äußerst [...] effektiv
1350	8195	290	schneller	80% schneller (und) effektiver
1292	8210	15	Kontrolle parlamentarische	66% eine effektive parlamentarische [...] Kontrolle der ...
	8559	349	Kontrolle	54% eine effektive [...] Kontrolle der ...
1159	8586	27	Hypothekarkredite	92% 11,95% Hypothekarkredite auf 5 Jahre effektiv 5,50 - 5,90% Hypothekarkredite auf
1155	8919	333	genutzt	55% effektiv [...] genutzt werden
1121	9261	342	Schutz	41% einen effektiven [...] Schutz vor/der ...
1111	9327	66	11,25% Hypothekarkredite	100% - 11,25% Hypothekarkredite auf 5 Jahre effektiv 5,27 -
1080	9585	258	eingesetzt	44% effektiv [...] eingesetzt werden
1053	10046	461	schnell	80% schnell (und) effektiv
1029	10694	648	Arbeit	35% eine effektive [...] Arbeit
995	10704	10	Maßnahmen ergreifen	70% effektive Maßnahmen [...] zu ergreifen um
	10711	7	Maßnahmen ergriffen	71% effektive Maßnahmen [...] ergriffen werden ...
	10985	274	Maßnahmen	31% effektive [...] Maßnahmen
958	11062	77	kostengünstiger	68% effektiver (und) kostengünstiger
948	11065	3	Bekämpfung Kriminalität organisiert	66% effektive Bekämpfung der organisierten Kriminalität
	11076	11	Bekämpfung Kriminalität	63% die/eine effektive Bekämpfung der Kriminalität

Abbildung 5: Kollokationsanalyse von *effektiv*.

Etwas anders sieht es auf den ersten Blick bei *effizient* aus. Aspekte der Energiegewinnung und -nutzung, der Einsatz von Ressourcen oder neuer Technologien sowie Fragen des Umweltschutzes (z.B. *Energie, Energienutzung, Ressourcen, erneuerbar, Technologien*) werden häufig im öffentlichen Sprachgebrauch thematisiert. Daneben werden aber auch Gemeinsamkeiten deutlich, wie etwa die Verwendung des Ausdrucks in allgemeinen, politischen oder ökonomischen Kontexten (*arbeiten, gestalten, Verwaltung, Strukturen, kostengünstig*). Hier werden bereits semantische und diskursive Überschneidungen zu *effektiv* im Sinne ‚erfolgreicher Prozesse‘ und ‚ökonomisch wirksamer Strukturen‘ sichtbar.

Die sorgfältige Auswertung der Kollokatoren und das Prüfen der Kontexte mithilfe größerer Textausschnitte ermöglicht nach und nach die Erschließung sämtlicher Bedeutungsaspekte.⁶ Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden sukzessive herausgearbeitet. Der Nachteil dieser Methode liegt darin, dass sie für jeden einzelnen Ausdruck diese Analyse separat durchgeführt werden muss und eine

⁶ Das Bedeutungsspektrum von *effektiv* und *effizient* geht noch über die hier erwähnten Verwendungen hinaus; siehe http://www.owid.de/parowb/artikel/effektiv_effizient_effektiv/diff [18.06.2020].

vergleichende Untersuchung nur „manuell“ durch Abgleichen erfolgen kann. Wie aufwändig diese Praxis ist, zeigt u.a. Schnörch (2019). Aus diesem Grund rückte ein bisher kaum genutztes Verfahren in den Blickpunkt, das zwei Ausdrücke vergleichend darstellt.

4.3 Das CNS-Verfahren

Die Arbeiten von Vachková (2010) (z.B. *Abendland/Morgenland*) und Marková (2012) (z.B. *kalt/kühl*) lieferten erste Erkenntnisse im Umgang mit einer innovativen kontrastiven Methode, dem Contrasting-Near-Synonyms-Verfahren (CNS)⁷, bei der die Kollokationsprofile zweier Ausdrücke miteinander verglichen werden und das Ergebnis in Form merkmalsbasierter topografischer Karten bereitgestellt wird. Heute ist dieses Instrument ein unverzichtbarer Teil der täglichen Wörterbucharbeit im Paronymprojekt, das komplementär zur klassischen Kollokationsanalyse genutzt wird. Die Contrasting-Near-Synonyms-Methode fußt auf einer stark visualisierten Erfassung verschieden gruppierter Kontexte in Form einer Matrix. Diese ordnet Ausdrücke mit ähnlichen Kollokationsprofilen nach semantischer Nähe in Abstufungen an, die in selbstorganisierenden Merkmalskarten (Self Organising Maps: SOM) farblich nachempfunden werden. Die CNS-Methode liefert damit eine kombinierte Merkmalskarte, die auf der Ermittlung lexikalisch-semantischer Relationen basiert und überblicksartig schnell die gebrauchsorientierte Kontrastierung eines Wortpaares ermöglicht, das über semantische Ähnlichkeiten verfügt oder auch nicht (siehe Abbildung 6).

⁷ Das CNS-Verfahren wurde am IDS im Programmbereich Korpuslinguistik entwickelt (vgl. Belica 2006). Zum Einsatz in der Lexikografie siehe auch Vachková; Belica (2009), Belica (2011). SOMs arbeiten auf der Grundlage von ermittelten Kollokationsprofilen, die in der CCDB, einer experimentellen Kooperationsdatenbank gespeichert sind (vgl. Belica ab 2001).

© Cyril Belica: Modelling Semantic Proximity - Contrasting Near-Synonyms (version: 0.21, init tau: 0.4, dist: x, iter: 10000)



Abbildung 6: CNS von *effektiv* und *effizient* mit lexikografischer Auswertung.

„Erstellt man eine kombinierte lexikalische Merkmalskarte für ein Paar von semantisch verwandten Lexemen, indem man alle Lexeme, die mindestens einem der beiden Lexeme ähnlich sind, dem Prozess der Selbstorganisation gemeinsam unterzieht, so treten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Verwendung einzelner Wörter des untersuchten Wortpaares deutlich hervor.“ (Belica 2011: 168)

Gruppenweise werden also diejenigen lexikalischen Ausdrücke eingeordnet, die eine Ähnlichkeit im Kollokationsprofil mit den Kollokationsprofilen der beiden Suchwörter (hier *effektiv/effizient*) haben. Gerade die semantischen Ähnlichkeiten manifestieren sich in unterschiedlichen, farblich nuancierten Gruppen. Deren Darstellung erfolgt in einer gitterartigen Matrix, die einem Kontinuum nachempfunden ist. Auf diese Weise werden *effektiv* und *effizient* mit all denjenigen Ausdrücken, mit denen sie Teile ihres Kollokationsprofils gemeinsam haben, direkt zueinander in Beziehung gesetzt. Eine kombinierte SOM sorgt dafür, dass unstrukturierte Muster

für zwei Ausdrücke gleichzeitig analysiert, strukturiert sowie einsortiert werden und in visualisierter Form zur linguistischen Interpretation angeboten werden. Die lexikografische Leistung liegt in der Interpretation dieser Karte. Sie stellt ein Instrument für spontanes intuitives Assoziieren dar, indem die einzelnen Gruppen (Kästchen) näher betrachtet werden und ein assoziiertes Konzept darübergerlegt wird (Abbildung 6).⁸ Merkmalsbasierte kartografische Verfahren eignen sich gut zur Herleitung anschaulicher Bedeutungserläuterungen. Das liegt daran, dass bei dieser eher kognitiv orientierten Methode „das assoziative Moment eine grundlegende Rolle spielt“ (Vachková 2018: 260). Die assoziierten Verknüpfungen, die bei längerer Betrachtung entstehen, geben die entscheidenden Hinweise auf Strukturen, Affinitäten, Themen- und Sachgebiete, Domänen sowie Gegenstandsbezüge.

Besonders gut gelingt die Erfassung von diskursiven Eigenarten eines Ausdrucks oder die Ermittlung von Themen- bzw. Sachgebieten, in denen die Suchwörter besonders häufig vorkommen. Über die Darstellung und Bündelung lexikalisch-semanticischer Relationen gelangt man zu Einsichten über verschiedene Gebrauchsweisen eines jeden einzelnen Paronyms und erfasst schnell, wo Unterschiede vorliegen. So sind in Abbildung 6 die evozierten mentalen Konzepte zur Veranschaulichung schwarz oder weiß über die SOMs gelegt. *Effektiv* und *effizient* verfügen über diskursive Überschneidungen (im Original⁹ orange markiert). Mit beiden Adjektiven werden gleichermaßen ökonomische Strukturen und Abläufe bezeichnet. Wirtschaftliche Kontexte dominieren und bestimmte Aspekte der Kosten, des Gewinns, wirtschaftlicher Systeme bzw. Marketingstrategien werden häufig zum Ausdruck gebracht.

Ihre Verwendungen unterscheiden sich aber auch: Im unteren linken Bereich wird der Ausdruck *effektiv* präferiert, dem oberen rechten Bereich dagegen wird *effizient* zugeschrieben. Hier tauchen typischerweise Kontexte wie *effektive Zinsen*, *effektiver Jahreszins* u.ä. auf. Auch der heller erscheinende Bereich rechts unten mit Assoziationen wie Medizin und Therapie ist dem Ausdruck *effektiv* zuzuschreiben. Der obere rechte Bereich um *effizient* betrifft Themenfelder der Energie (vor allem der Stromerzeugung) und Technologie. Hier werden technische bzw. technologische Ressourcen sowie deren Wirksamkeit oder Nachhaltigkeit näher charakterisiert.

Was wie ein „lexikografisches Spielzeug“ (Vachková 2018: 260) anmutet, entpuppte sich im Laufe der Wörterbucharbeit als wichtiges Werkzeug zur Ermittlung essentieller lexikografischer Inhalte (Domänen, Diskursbereiche oder Themenkategorien). Dies spielt gerade in Hinblick auf das gemeinsame Darstellen linguistischer und enzyklopädischer Inhalte für kognitiv ausgerichtete Wörterbuchartikel, also der Verknüpfung von Sprach- und Weltwissen, eine zentrale Rolle. Der Nachteil dieser Methode ist aber, dass nur Verwendungskontexte, die im Sprachge-

⁸ Eine ausführliche Anleitung zum Vorgehen des Assoziierens geben Vachková; Belica (2009: 260).

⁹ Das Verfahren arbeitet mit einem Farbkontinuum, das leider durch die Schwarz-Weiß-Abbildungen nicht widergespiegelt wird.

brauch dominieren, prominent in Erscheinung treten. Und das CNS-Prozedere lenkt die Betrachtenden zu den relevanten thematischen Bereichen, aber konkrete lexikalische Muster (also syntagmatische Umgebungen) vermag diese Methode nicht zu verdeutlichen. Auch syntaktische Besonderheiten sind nicht hinreichend ableitbar. Kleinere semantische Nuancen lassen sich nur mithilfe der jeweils präferierten Kookkurrenzen oder kleinerer Kontextausschnitte näher untersuchen, also mit der klassischen Kollokationsanalyse. Bestenfalls ergänzen sich beide Herangehensweisen bei der lexikografischen Arbeit. Der unterstützende Beitrag der Kollokationsanalyse besteht konkret darin, beispielhafte sprachliche Muster nach ihrer Signifikanz geordnet anbieten zu können. Im Idealfall konkretisieren sie die Abstrahierungen der CNS-Methode und spitzen die gedanklichen Verknüpfungen zu, wie etwa Tabelle 2 zeigt.

Mithilfe komplementärer korpusgesteuerter Methoden erhalten Lexikograf*innen einen detaillierten Einblick in die sprachlichen Strukturen des Paronymgebrauchs. Dadurch weichen die Angaben der Wörterbucheinträge des neuen Nachschlagewerkes u.U. von denen anderer Wörterbücher ab.

Tabelle 2: Zusammenfassung Zuordnung von Bezugsrahmen, Diskurs/Domänenangabe und Kollokatoren.

effektiv	effizient
,optimal wirksam' ÖKONOMISCHE/R STRUKTUR, PROZESS, BEREICH häufig in Wirtschaft, Politik z.B. <i>Kontrolle, Arbeit, Verwaltung, Bereich, Strukturen, Lösungen, arbeiten, wirtschaften</i>	,optimal wirksam' ÖKONOMISCHE/R STRUKTUR, PROZESS, BEREICH häufig in Wirtschaft, Politik z.B. <i>Verwaltung, Strukturen, Prozesse, Lösungen, System, arbeiten, wirtschaften</i>
,allgemein erfolgreich' PROZESS, STRATEGIE, SACHVERHALT z.B. <i>Lernen, Strategien, Maßnahme, Kommuni- kation, Methode, Instrument</i>	,allgemein erfolgreich' PROZESS, STRATEGIE, SACHVER- HALT z.B. <i>Lernen, Instrument, Strategie, Me- thoden, Kommunikation, Maßnahmen</i>
,technologisch ressourcenschonend' ANLAGE, GERÄT häufig in Technik, Technologie z.B. <i>Technologien, Motoren, Technik, Anlagen, Kraftwerke</i>	,technologisch ressourcenschonend' ANLAGE, GERÄT häufig in Technik, Technologie z.B. <i>Technologien, Motoren, Technik, Anlagen, Kraftwerke</i>

effektiv	effizient
,wirkungsvoll‘ KRISENBEWÄLTIGUNG, KRIMINALI- TÄTSBEKÄMPFUNG z.B. <i>Bekämpfung, Strafverfolgung, Polizeiarbeit, Kriminalitätsbekämpfung</i>	
,medizinisch wirksam‘ MEDIZIN häufig in Medizin, Biologie z.B. <i>Ganzkörpertraining, Training, Therapie, Behandlung, Medikamente</i>	
,ökologisch nachhaltig‘ MAßNAHME, RESSOURCE häufig in Umweltschutz z.B. <i>Wärmedämmung, Klimaschutz, Energieein- sparung, Energienutzung</i>	
,real, tatsächlich‘ GELDBETRAG, FINANZPRODUKT häufig in Finanzwesen z.B. <i>Jahreszins, Zins, Zinssatz, Steuerbelastung</i>	
	,verfahrenstechnisch ressourcen- schonend‘ ENERGIEGEWINNUNG oft in Umwelt, Energie z.B. <i>Nutzung, Energienutzung, Einsatz, Stromerzeugung</i>

5 Schlussbemerkungen

Das neue Paronymwörterbuch wird in den kommenden Jahren kontinuierlich ausgebaut. Seit Beginn versucht das Projekt, der Forderung nachzukommen, lexikografische Tradition mit kognitiver Theorie stärker zu verknüpfen (vgl. z.B. Kövecses; Csábi 2014, Ostermann 2015), indem das Zusammenspiel von Bedeutung, Gebrauch, Konzept, Diskurserfahrung und lexikalischer Repräsentation stärker betont wird. Das geht nur, wenn neben einem ausgefeilten lexikografischen Konzept und einer ausgewogenen Datengrundlage auch entsprechende Analysetools

und -verfahren genutzt werden (vgl. Fuertes-Olivera 2013). Im Fokus dieses Beitrags stand das Zusammenwirken von Korpusdaten, linguistischer Analyse und lexikografischer Beschreibung, wie es zur Untersuchung und Dokumentationen des Paronymwörterbuchs ‚Paronyme – Dynamisch im Kontrast‘ genutzt wird. Ein derartiges Zusammenwirken ermöglicht die Verknüpfung sprachlicher und außersprachlicher Details in Wörterbuchartikeln, sodass lexikalische Muster zusammen mit enzyklopädischen Angaben nachgeschlagen werden können. Solche Informationen können folglich gleichzeitig abgespeichert werden und einen erfolgreicherem Semantisierungsprozess anstoßen. Anhand konkreter Wörterbuchbeispiele wurde einerseits gezeigt, welche Korpusinformationen für einen Wörterbucheintrag relevant sind, und andererseits wurden die unterschiedlichen Methoden diskutiert, mit denen unterschiedliche Details, sprachliche wie außersprachliche, gewonnen werden.

Von Anfang an lag es im Interesse des Projekts, das neue elektronische Nachschlagewerk so zu konzipieren, dass verschiedene Aspekte der Wortschatzvermittlung berücksichtigt werden und dass ein reiches, vernetztes Informationsangebot für Lehrende und Lernende angeboten wird, um diese lernpsychologisch zu unterstützen. Das bedeutete, sich kritisch mit bestehenden Wörterbüchern zu beschäftigen, potenzielle Nutzer*innen und ihre Bedürfnisse vorab zu studieren und für getroffene inhaltliche Entscheidungen passende sprachtechnologische Ansätze zu nutzen. Dazu müssen lexikografische Praktiken und Traditionen aufgebrochen werden. Das heißt in der Konsequenz aber auch, dass das neue Wörterbuch Lernende beim Umgang mit dieser Ressource z.T. vor unbekannte Nachschlagehandlungen stellt. Innovative Präsentationen sollen einen großen Beitrag zur sachgemäßen Erfassung und zur richtigen Methodik des Sichtens und Verankerns von Wortschatz und seinen Strukturen leisten. Nutzer*innen sollen komplexe Strukturen und umfangreiche Informationen zu einem Stichwort, seinen Vernetzungen und seinen Beziehungen kognitiv verankern und dabei nicht den Überblick verlieren.

Literatur

- Belica, Cyril (1995): *Statistische Kollokationsanalyse und -clustering. Korpuslinguistische Analysemethoden*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Belica, Cyril (ab 2001): *Koolekurrenzdatenbank CCDB – V3.3. Eine korpuslinguistische Denk- und Experimentierplattform*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (<http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/> [15.09.2018])
- Belica, Cyril (2006): *Modellierung semantischer Nähe: Kontrastierung von nahen Synonymen. Korpusanalytische Methode*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (<http://corpora.ids-mannheim.de/ccdb/> [15.09.2018])

- Belica, Cyril (2011): Semantische Nähe als Ähnlichkeit von Kookkurrenzprofilen. In: Abel, Andrea; Zanin, Renata (Hrsg.): *Korpora in Lehre und Forschung*. Bozen: Freie Universität Bozen, 155-178.
- COSMAS II: *Corpus Search, Management and Analysis System*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. (<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/> [15.05.2018])
- DGD: *Datenbank Gesprochenes Deutsch*. (https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome [15.09.2018])
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als spezifisches Lehr- und Forschungsgebiet. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin/Boston: de Gruyter, 1-18.
- Fuertes-Olivera, Pedro A. (2013): e-lexicography: The Continuing Challenge of Applying New Technology to Dictionary-Making. In: Jackson, Howard (Hrsg.): *The Bloomsbury Companion to Lexicography*. London: Bloomsbury, 323-340.
- Haß, Frank (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Klosa, Annette; Storjohann, Petra (2011): Neue Überlegungen und Erfahrungen zu den lexikalischen Mitspielern. In: Klosa, Annette (Hrsg.): *elexiko. Erfahrungsberichte aus der lexikographischen Praxis eines Internetwörterbuchs*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 49-80.
- Kövecses, Zoltán; Csábi, Szilvia (2014): Lexicography and cognitive linguistics. In: *Revista Española de Lingüística Aplicada* 27/1, 118-139.
- Lăzărescu, Ioan (1999): *Die Paronymie als lexikalisches Phänomen und die Paronomasie als Stilmittel im Deutschen*. Bukarest: Editura Anima.
- Marková, Věra (2012): *Synonyme unter dem Mikroskop. Eine korpuslinguistische Studie*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Mell, Ruth M.; Schnörch, Ulrich; Storjohann, Petra (2019): Korpussemantische Einflussfaktoren auf Eigenschaften und Funktionen von Paronymen. In: Storjohann, Petra (Hrsg.): *Paronymie im deutschen Sprachgebrauch*. Themenheft Deutsche Sprache 1/2019. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 53-67.
- Müller, Wolfgang (1973): *Leicht verwechselbare Wörter. Duden Taschenwörterbücher Band 17*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Ostermann, Carolin (2015): *Cognitive lexicography. A New Approach to Lexicography Making Use of Cognitive Semantics*. Berlin/Boston: de Gruyter.

OWID^{plus}: Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch^{plus}.

(<http://www.owid.de/plus/> [15.05.2018])

Paronyme – Dynamisch im Kontrast. (<http://www.owid.de/parowb/>
[15.05.2018])

Paronymkorpus. (www1.ids-mannheim.de/lexik/paronymwoerterbuch/das-paronymkorpus.html [15.05.2018])

Pollmann, Christoph; Wolk, Ulrike (2010): *Pons Wörterbuch der verwechselten Wörter. 1000 Zweifelsfälle verständlich erklärt*. Stuttgart: Klett.

Schnörch, Ulrich (2015): Wie viele Paronympaare gibt es eigentlich? Das Zusammenspiel aus korpuslinguistischen und redaktionellen Verfahren zur Ermittlung einer Paronymstichwortliste. In: *Sprachreport* 2015/4, 16-26.

Schnörch, Ulrich (2019): Kookkurrenzanalyse und Vergleich: Überlegungen zur Methodenanwendung bei der lexikografischen Beschreibung von Paronymen. In: Storjohann, Petra (Hrsg.): *Paronymie im deutschen Sprachgebrauch*. Themenheft Deutsche Sprache 1/2019. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 12-24.

Storjohann, Petra; Ulrich Schnörch (2017): Sprachlicher Wandel der Gegenwart und seine Dokumentation in einem Wörterbuch. In: Vachková, Marie; Šemelík, Martin; Kloudová, Věra (Hrsg.): Themenheft *Lexikographie*. Germanistica Pragensia, AUC Philologica, 4/2016. Prag: Charles University Karolinum Press, 133-172.

Storjohann, Petra (2015): Was ist der Unterschied zwischen sensitiv und sensibel? In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 62/1, 99-122.

Storjohann, Petra (2019): Paronyme – Dynamisch im Kontrast. Ein kognitiv ausgerichtetes, multifunktionales, dynamisches Nachschlagewerk. In: Storjohann, Petra (Hrsg.): *Paronymie im deutschen Sprachgebrauch*. Themenheft Deutsche Sprache 1/2019. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 82-94.

Storrer, Angelika (2013): Representing dictionaries in hypertextual form. In: Gouws, Rufus H.; Heid, Ulrich; Schweickard, Wolfgang; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*. Supplementary Volume: Recent Developments with Focus on Electronic and Computational Lexicography. Berlin/New York: de Gruyter, 1244-1253.

Tanacković, Sanjica Faletar; Krtalić, Maja; Lacović, Darko (2014): Newspapers as a Research Source: Information Needs and Information Seeking of Humanities Scholars. Digital Transformation and the Changing Role of News Media in the 21st Century. In: *IFLA 13-14 August 2014 in Genf*. (http://www.ifla.org/files/assets/newspapers/Geneva_2014/s6-lacovic-en.pdf [15.08.2018])

- Vachková, Marie; Cyril Belica (2009): Self-Organizing Lexical Feature Maps. Semiotic Interpretation and Possible Application in Lexicography. In: *Interdisciplinary Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis* (IJGLSA) 13/2, 223-260.
- Vachková, Marie (2010): Zur Erforschung und Erfassung der diskursgebundenen semantischen Kontraste auf der Grundlage des SOM-Modells. In: *Tématické číslo Germanistica Pragensia XX*. AUC Philologica, 2/2010. Prag: Charles University Karolinum Press, 193-208.
- Vachková, Marie (2018): Methoden zur korpuslinguistischen Erforschung von semantischen Relationen. In: Engelberg, Stefan; Kämper, Heidrun; Storjohann, Petra (Hrsg.): *Wortschatz: Theorie, Empirie, Dokumentation. Germanistische Sprachwissenschaft um 2020*. Band 3. Berlin/Boston: de Gruyter, 239-268.

**Themenschwerpunkt 4:
Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der
deutschen Sprache**

Bericht zum Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache

Koordination: Prof. Dr. Beate Henn-Memmesheimer (Universität Mannheim), Prof. Dr. Thorsten Roelcke (TU Berlin), Co-Koordination: Prof. Dr. Udo Ohm (Universität Bielefeld), Dennis Strömsdörfer (PH Freiburg)

Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt (und in den deutschsprachigen Ländern) und – eng damit verbunden – die Bedeutung des Deutschlernens unterliegen vielfältigen Einflüssen und zeigen zahlreiche Veränderungen, auf die nicht zuletzt auch sprachpolitisch und sprachdidaktisch zu reagieren ist. Die internationale Vorherrschaft des Englischen, welche die Bedeutung des Deutschen als Fremdsprache zunächst zurückgedrängt hat, öffnet nun Räume für den Erwerb des Deutschen als zweiter Fremdsprache, die insbesondere in Fernost und Südamerika beobachtet werden können. Außerdem bringt der Zuzug von Menschen durch Einwanderung und Flucht nach Mitteleuropa erhebliche Herausforderungen für die Vermittlung von Kompetenzen in der deutschen Sprache mit sich – angefangen bei einer ersten Alphabetisierung über die Schaffung der Möglichkeit zur Teilhabe an alltäglicher und öffentlicher Kommunikation bis hin zur Befähigung zu beruflicher Kommunikation einschließlich der Fachsprachenkompetenzen. Vor diesem Hintergrund, der äußerst differenziert bereits im Eröffnungsvortrag von Hans Joachim Althaus über die ‚Sprachenkonzepte in Projekten Deutscher Hochschulen im Ausland‘ mit einem Blick auf notwendige Entwicklungen in Deutschland angesprochen wurde, war der Themenschwerpunkt an folgenden Fragen orientiert, die bereits im Call for Papers skizziert waren:

- In welchem Maße sind Didaktik und Progression gegenwärtiger bzw. neuer Lehrwerke durch die Befunde der Spracherwerbsforschung informiert?
- Welche Stellung kommt der deutschen Sprache als Erst- und Fremdsprache in den Ländern und Regionen dieser Welt zu: Unter welchen politischen, ökonomischen, sozialen, kulturellen usw. Bedingungen wird hier jeweils die deutsche Sprache erworben, verwendet und ggf. gefördert?
- Welche Bedeutung hat der Erwerb des Deutschen als erster oder zweiter Fremdsprache in diesen Ländern und Regionen: Welche Faktoren bestimmen den Wunsch sowie die Art und Weise, Deutsch als eine fremde Sprache zu lehren und zu lernen?
- Unter welchen institutionellen Bedingungen wird in Deutschland Deutsch als Fremdsprache gelehrt und gelernt; welchen Beitrag leisten Institutionen wie das Goethe-Institut oder der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD)?
- Vor welchen Herausforderungen stehen das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern: Welche Probleme und Lösungen bestehen derzeit und welche Entwicklungen sind in der näheren und weiteren Zukunft zu erwarten?

Vier Vorträge des Themenschwerpunktes befassten sich mit der Stellung der deutschen Sprache und des Deutschlernens in verschiedenen Ländern, vier weitere mit den Zielsetzungen deutscher Institutionen auf dem sich verändernden Sprachemarkt.

1 Stellung des Deutschlernens in verschiedenen Ländern – weltweite Tendenz

Interessenlagen und Bildungspolitik in Russland, Polen, Mazedonien und der Türkei wurden in detaillierten Referaten dargestellt und ergänzt durch relevante Diskussionsbeiträge über die Situation in weiteren Ländern.

Russland. Michael Seyfarth (Universität Greifswald, zuvor Staatliche Universität, Tomsk) stellte „bildungspolitische, administrative und fachimmanente Herausforderungen für die Qualifizierung neuer Lehrkräfte“ angesichts zunehmend reduzierter Ressourcen für DaF und Germanistik in Russland heraus. Dies beginnt bei fehlenden Deutschlehrern und -lehrerinnen in der Provinz und daraus resultierend sehr heterogenen Studierendengruppen, und hat geringe gesellschaftliche Relevanz und geringe Rezeption deutscher geisteswissenschaftlicher Forschung zur Folge (nachzulesen im Artikel von Seyfarth in diesem Band).

Polen. Mariusz Jakosz (Schlesische Universität, Katowice) sprach über den ‚Stellenwert des Deutschlernens in Polen‘, wo aus demografischen Gründen generell ein Rückgang der Anzahlen der Schülerinnen und Schüler beobachtet wird und wo Englisch die erste Fremdsprache ist, die 90 % der Schüler und Schülerinnen lernen;

Deutsch lernen 40 % als 2. Fremdsprache, gegenüber 3 %, die sich für Französisch entscheiden, außerdem wird ein nicht quantifiziertes, in den letzten Jahren zunehmendes Interesse an Russisch beobachtet. Damit sei nach offiziellen statistischen Angaben Polen das Land, in dem der Anteil an Deutschlernenden weltweit am höchsten liegt. Im Jahr 2015 lernten insgesamt 15,5 Mio. Menschen Deutsch, während in Polen fast 2,3 Mio. Personen Deutschunterricht erhielten, davon 2,1 Millionen an 17.281 Schulen und 96.555 Studierende an 408 Hochschulen, wobei allerdings nach den eigenen Untersuchungen von Jakosz nur 5-7 % der Schüler und Schülerinnen das Niveau B1 und B2 erreichten.

Anhand von Fragebögen, die Jakosz auf der Basis vieler Gespräche mit Studierenden entwickelt hatte, konnten Einstellungen und Lernmotivation gezeigt werden. Danach wird Deutsch als 2. Fremdsprache gewählt, weil eine 2. Fremdsprache obligatorisch ist (entgegen einer verbreiteten öffentlichen Meinung, nach der es genüge, eine Fremdsprache zu lernen). Deutsch ist deshalb für eine Mehrheit naheliegend, weil bereits zuvor Kontakte bestanden, sei es beim Schüleraustausch oder bei Verwandtenbesuchen. Man verspricht sich aufgrund der vorhandenen Kenntnisse einen müheloserer Schulerfolg. Außerdem sei man sich bewusst, dass die Kenntnis der deutschen Sprache verbreitet und gerade in Oberschlesien bei regionalen Arbeitgebern sehr gefragt und mit einer Perspektive auf den deutschen Arbeitsmarkt von Vorteil sei. Jakozs Kritik: Das Deutsche werde über diese praktischen Gründe hinaus – auch auf Grund uninteressanter Lehrbücher – nicht wahrgenommen als die Sprache von Einstein, Bach etc., sondern eher negativ und spiele deshalb weder außerschulisch noch als Abitur-Wahlfach eine große Rolle.

Mazedonien. Nach dem Bericht von Gezim Xhaferri (Südosteuropäische Universität, Tetovo) und Biljana Ivanovska (Goce Delčev Universität, Štip) zur ‚Stellung der deutschen Sprache in der Republik Mazedonien unter besonderer Berücksichtigung der mazedonischen Hochschulen‘ ist das Bildungssystem an der politischen Position des Europarates orientiert, wonach jeder EU-Bürger und jede EU-Bürgerin mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen soll. Englisch steht an 1. Stelle, Französisch an 3. Stelle, Deutsch hat sich auch hier an 2. Stelle fest etabliert. Als Gründe für das seit den 90er Jahren zunehmende Interesse am Deutschlernen nannten die Referenten intensive politische, wirtschaftliche und kulturelle Kontakte zwischen Deutschland und Mazedonien, des Weiteren, dass Deutsch die am häufigsten gesprochene Muttersprache in der EU ist und dass Deutsch nach der EU-Osterweiterung eine spezifische Rolle spiele. Außerdem wurden familiäre Gründe angegeben: Man will die Kontakte zu den Familienangehörigen in Deutschland, in der Schweiz und in Österreich halten. Das Interesse am Germanistikstudium steigt weiterhin an allen germanistischen Abteilungen, zum Teil auch deswegen, weil viele Abiturienten einige Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt haben und somit über die zum Studium notwendigen Grundkenntnisse der deutschen Sprache verfügen. Die meisten Studierenden wählen das Germanistikstudium, um bessere Arbeitschancen auf dem deutschsprachigen Arbeitsmarkt sowie bei den deutschen Investoren in der Region zu haben. Daraus resultiere auch

eine große Nachfrage nach privatem Deutschunterricht und den Angeboten des in Skopje gegründeten Goethe-Instituts. Abgeschlossen wurde der Vortrag mit dem Postulat kontinuierlicher Fortbildung der Deutschlehrenden durch deutsche, schweizerische, österreichische oder mazedonische Institutionen. Außerdem wünschen sich die Vortragenden eine breitere Verwendung des Deutschen in deutschen Firmen in Mazedonien.

Türkei. Ihren Vortrag ‚DaF-Unterricht in der Türkei – gestern und heute‘ begann Gamze Karbi (Middle East Technical University Ankara) mit dem Hinweis auf den 2018 gefeierten 150. Jahrestag der Gründung der Deutschen Schule in Istanbul und auf die Gründung des Österreichischen St.-Georgs-Kollegs Istanbul 1882 und die Tradition des Deutschlernens und -studierens in der Türkei, die in den 90er Jahren von einer großen Zahl aus Deutschland in die Türkei Zurückkehrenden getragen wurde. Sie nannte die Zahl von 4.000 neuen DaF-Lehrern und -Lehrerinnen seit 2010, eine wachsende Nachfrage nach Privatschulen, Privatunterricht und nach Kursen an den Goethe-Instituten in Ankara, Istanbul und Izmir im Zusammenhang mit Berufschancen, Erasmusprogrammen und Migrationsbewegungen. (Im Detail ist dies nachzulesen im Artikel von Karbi in diesem Band.)

In den Diskussionen, die sich auch in Korrespondenzen mit Kollegen und Kolleginnen, die nicht anwesend sein konnten, fortsetzten, zeigte sich ein weltweit durchgängiges Muster: Englisch ist die gewählte, vielfach auch verordnete und von den Bildungsinstitutionen angebotene erste Fremdsprache. Die Bereitschaft vieler Länder, finanziell in Deutschunterricht zu investieren, die deutsche Sprache in schulischen Curricula zu etablieren, ist rückläufig. In verschiedenen Ländern weichen für Englisch nicht zugelassene StudienplatzbewerberInnen auf ein Germanistik-Studium aus.

In *Usbekistan* ist (lt. Churram Rakhimov, Staatliche Pädagogische Nizami-Universität Taschkent, Usbekistan) Englisch die *verordnete* Sprache, 97 % der Schüler und Schülerinnen lernen sie, sie wird vorausgesetzt bei den Stellen ausschreibenden Firmen, zusätzlich werden inzwischen auch andere Sprachen gefragt, Tendenz ist daher eine Erweiterung der Sprachkompetenzen, allerdings fehlen an vielen Orten die Möglichkeiten z.B. Deutsch zu lernen.

In *Serbien* lernen (lt. Slavica Stevanović, Universität Tübingen, die sich auf einen offiziellen Bericht stützte) ca. 875.000 der Schüler und Schülerinnen in den Grund- und Mittelschulen Englisch. Als zweite Fremdsprache wird am häufigsten Deutsch gewählt (128.201 Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe, 58.620 in der Sekundarstufe), an dritter Stelle findet sich Französisch, gefolgt von Russisch, Italienisch, Spanisch, Chinesisch und Norwegisch. Die Sprachen werden mit wenigen Stunden angeboten, erwartet wird am Ende der Schulpflicht das Niveau A2. Studieren kann man *Deutsche Sprache und Literatur* an den Universitäten in Belgrad, Novi Sad, Novi Pazar und Kragujevac, in der Akkreditierungsphase befindet sich der Studiengang an der Universität Niš. Englisch wird wegen seiner Stellung als Weltsprache gelernt, die anderen Sprachen vor allem aus wirtschaftlichen/beruflichen Gründen. So gibt es für das Deutsche zahlreiche Sprachlerninstitute in

fast allen Städten, außerdem das Goethe-Institut in Belgrad, das auch für Montenegro und Kosovo zuständig ist.

Die deutsche Sprache hat in *Finnland* (lt. Hans Joachim Schulze, Aalto-Universität, Espo) traditionell eine starke Stellung wegen der traditionell engen wirtschaftlichen und politischen Beziehungen der beiden Länder. Allerdings ist hier dennoch ein starker Rückgang bei den Deutschlernern und Deutschlerinnen zu verzeichnen. Dem entgegen wirken Institutionen wie die Botschaft, das Goethe-Institut und der DAAD.

Komplex sind die Verhältnisse in *Belgien* (lt. Jarno Willems, Universität Antwerpen). In dem dreisprachigen Land wird Deutsch sehr spät, in der 8. Klasse, mit einer Wochenstunde angeboten. Schüler und Schülerinnen, die sich für ein Fächerprofil mit dem Schwerpunkt (*moderne*) *Sprachen* entschieden haben, bekommen in den letzten zwei Jahren weiterhin Deutsch in einem größeren Umfang (im Idealfall drei Wochenstunden). Am Ende der Schule erreichen sie idealiter das B1-Niveau.

2 Deutsch in Deutschland – Zielsetzungen verschiedener Institutionen

Ausländische Studierende in Deutschland. Heidi Seifert (Universität Hannover) befasste sich im Vortrag ‚Mehrsprachigkeit und Sprachenlernen aus Sicht ausländischer Studierender‘ mit Lernenden in studienvorbereitenden DaF-Kursen an deutschen Studienkollegs – einer bislang wenig erforschten Zielgruppe bzw. Institution. Vor dem Hintergrund der individuellen Mehrsprachigkeit als Bildungsziel der europäischen Sprachenpolitik und mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze (u.a. Hufeisen; Neuner 2003) untersuchte Seifert, welche Stellung Deutsch als Fremdsprache bei den internationalen Studierenden hat und welche zuvor erlernten Sprachen sie in ihren DaF-Lernprozess einbeziehen. Anhand von Daten einer Fragebogenerhebung wurde anschaulich, dass die befragten internationalen Studierenden der deutschen Sprache einen immensen Stellenwert für ihren weiteren Bildungsweg zuschreiben. Die individuell sehr unterschiedliche Verknüpfung des Deutschen mit bereits erlernten Sprachen führt zu einer hohen Sprach- und Kulturreflexivität.

Internationale Professorinnen. Beate Rattay-Förstl (TU München) thematisierte die ‚Mobilität der internationalen ProfessorInnen und das Erlernen der deutschen Sprache‘. Sie zeigte Akademiker und Akademikerinnen, die am Sprachenzentrum des International Center der TU München im Rahmen des Projekts *Sprachcoaching und Interkulturelles Training* betreut werden. Obwohl Englisch als akademische Lingua Franca in den Natur- und Ingenieurwissenschaften gilt und Deutschkenntnisse nicht als Voraussetzung in Berufungsverfahren gefordert werden, besteht implizit die Notwendigkeit, die deutsche Sprache zu erlernen, weil Deutsch in der Regel Umgangssprache in den Fakultäten, in den Fakultätsratssitzungen und in der Administration ist. Oft besteht auch die Forderung, nach Ablauf einer gewissen Frist

die Vorlesungen in deutscher Sprache zu halten. Der Erwerb solcher Sprachkompetenz ist mit den akademischen Lehr- und Forschungsverpflichtungen zeitlich kaum vereinbar. Deshalb ist es nötig, einen je individuellen Sprachunterricht zu konzipieren. Informelle Gesprächsrunden zum Erfahrungsaustausch und zur Unterstützung bei Formalitäten sind integraler Bestandteil des vorgestellten Coaching-Konzepts. Aus den Erfahrungen der Referentin und der an der Diskussion Teilnehmenden ergab sich ein Plädoyer für DaF als Schulfach, da Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen aus Ländern, in denen DaF – in wie geringem Umfang auch immer – angeboten wird, wesentlich selbständiger sind, schnellere Lernfortschritte machen und sich auch beruflich schneller integrieren.

Sprachpolitik. Agnieszka Putzier (Universität Greifswald) behandelte unter der Frage ‚Geschichte und erfolgreiche Sprachpolitik?‘ mögliche Spannungen zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Goethe-Institut (s. den Artikel in diesem Band). Die Thematik ist hochaktuell und – wie man an der Teilnahme von Vertretern des Außenamtes, des Goethe-Instituts, des DAAD, des FaDaF-Beirats u.a. bei diesem Vortrag sehen konnte – von großer Relevanz, um nicht zu sagen von einiger Brisanz. Aufgeworfen wurde die Frage nach den Herausforderungen des Lehrens und Lernens von DaF aus politikwissenschaftlicher Perspektive speziell am Beispiel des Verhältnisses zwischen Außenamt und GI. Während Agnieszka Putzier vor allem den Fokus auf die Position und den (mangelhaften) Einbezug von DaF-Lehrkräften in die sprachpolitischen Aktivitäten von GI und Außenamt legte, wurde in der Diskussion ergänzend auf den Vortrag von Hans-Joachim Althaus hingewiesen, der sich in größerer Breite zu Sprachpolitik und Mittlerorganisationen äußerte, und auf den DAAD, einen der wichtigsten Mitspieler im Feld der Sprachpolitik, einging.

Weltweit nutzbares Sprachlernprogramm. Zum Abschluss des Themenschwerpunkts 4 stellte Benjamin Schmähling (DAAD, Bonn) unter dem Titel ‚Dhoch3. Curriculare Ergänzungen im Blended-Learning-Format für die Deutschlehrerausbildung weltweit‘ ein Förderprogramm „zur Unterstützung der akademischen Ausbildung künftiger Deutschlehrender an Schulen und Hochschulen“ vor.¹ Es ist zu sehen als Reaktion auf die derzeitige Situation, in der Englisch als erste Fremdsprache fest etabliert ist, während die zwar immer noch weit, aber keineswegs flächendeckend gestreuten Interessen an Deutsch als zweiter Fremdsprache angesichts geringer Mittel in den vielen Bildungshaushalten nicht durch die Aufnahme in Schulcurricula, durch fest angestellte Lehrer oder Privatunterricht aufgefangen werden können.

¹ <https://www.daad.de/der-daad/unsere-aufgaben/deutsche-sprache/foerderprogramme/de/54105-das-projekt-dhoch/> [06.04.2020].

3 Resümee: Dynamik des Sprachenmarktes

Insgesamt belegten die Beiträge, dass sich das Interesse an Deutsch als Fremdsprache zwar vor allem wirtschaftlichen und politischen Beziehungen, aber auch der wachsenden Bildungsmobilität und den Initiativen von Institutionen wie den Botschaften, dem Auswärtigen Amt, dem Goethe-Institut und dem DAAD, die bereits bei Schulen im Ausland ansetzen, verdankt.

Beate Henn-Memmesheimer, Thorsten Roelcke, Udo Ohm & Dennis Strömsdörfer

Literatur

Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg, Europarat.

<https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/> [06.04.2020]

Deutsch als Fremdsprache als besonderes Problemfeld der russischen Germanistik: Bildungspolitische und fachimmanente Herausforderungen

Michael Seyfarth (Leipzig)

1 Einleitung

„Jede außerhalb Deutschlands betriebene Germanistik ist der Wissenschaftsgeschichte und dem Wissenschaftssystem ihres jeweiligen Landes zuzuordnen, aus diesen Zusammenhängen heraus zu verstehen und zu respektieren, denn aus diesen Quellen bezieht sie auch ihr Selbstverständnis, ihre Entwicklungslogik und ihre eigene Dignität“
(Kemper 2008: 48).

In seinem Beitrag, aus dem obiges Zitat entnommen ist, argumentiert Dirk Kemper dafür, die russische Germanistik nicht vorschnell mit der Germanistik zu vergleichen, die sich im deutschsprachigen Raum entwickelt hat. Vielmehr handele es sich um „zwei unterschiedliche Wissenschaften, die sich demselben Gegenstandsbereich [...] widmen“ (ebd.). Ausgangspunkt für seine in weiten Teilen auf die germanistische Literaturwissenschaft bezogene Argumentation ist, dass für jede im Ausland betriebene Germanistik die Fremdperspektive ein zentrales Merkmal bei der Entwicklung des Faches ist. Darauf, dass es sich bei der Auslandsgermanistik grundsätzlich um etwas handelt, was nicht ohne Weiteres mit der Germanistik im deutschsprachigen Raum verglichen werden kann, weisen auch Fandrych und Hufeisen (2010: 36) hin und ergänzen den Aspekt der Fremdperspektive um den Umstand, dass stets auch der Aspekt der Entwicklung fremdsprachlicher Handlungskompetenz eine Rolle spielt. Wenn Kemper der russischen Germanistik

zugesteht, sich gewissermaßen außerhalb des Diskurses in den deutschsprachigen Ländern zu entwickeln, so hat dies also eine gewisse Berechtigung.

Hinterfragen muss man jedoch die entsprechenden Ausführungen mit Blick auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik, der in der russischen Germanistik schon allein aus den von Kemper sowie Fandrych und Hufeisen genannten Gründen immer eine Rolle spielt. Allgegenwärtig ist dieser auch, da kaum ein/e Germanist/in in Russland nicht an irgendeinem Punkt in der eigenen Laufbahn selbst DaF unterrichtet. Dem Bereich DaF ist auch innerhalb des deutschsprachigen Raums die fremdkulturelle Perspektive inhärent.

Vor dem Hintergrund verwundert es, dass man im deutschsprachigen Raum scheinbar nur selten Beiträge russischer Kolleg/innen zu fremdsprachendidaktischen Fragestellungen liest und Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum in Russland nur in geringem Umfang wahrgenommen werden. Dabei lässt sich das Verhältnis germanistischer Teildisziplinen jenseits des Bereichs DaF gut nachvollziehen. Zu Entwicklungen der Literaturwissenschaft als germanistische Teildisziplin existieren zahlreiche Publikationen, die das Verhältnis von russischer Germanistik und Germanistik im deutschsprachigen Raum reflektieren (vgl. u.a. Apweiler 2009, Hoffmann; Hoffmann 1997, Kemper; Becker 2008). Für die Teildisziplin der Sprachwissenschaft lassen sich die den russischen Fachdiskurs dominierenden Fragestellungen u.a. in der Bibliographie der in Russland in germanistikbezogenen Fachbereichen verteidigten Dissertationen und Habilitationen nachvollziehen, die jährlich im Germanistischen Jahrbuch Russlands veröffentlicht wird (vgl. DAAD 2018a). Dass sich der russische Diskurs zur Teildisziplin Deutsch als Fremdsprache nur schwer nachvollziehen lässt, liegt u.a. daran, dass trotz der Relevanz fremdsprachendidaktischer Überlegungen klassische Fragen der Sprach- und Literaturwissenschaft den Wissenschaftsbetrieb dominieren. Auch festzustellen ist, dass ein methodologischer Diskurs zur Fremdsprachenforschung einschließlich der qualitativen und quantitativen Möglichkeiten empirisch angelegter Projekte vielerorts nur in begrenztem Umfang stattfindet, wie u.a. Gespräche am Rande von Fortbildungen zur empirischen Fremdsprachenforschung sowie bei Konferenzen zeigen.

Die Entwicklungen lassen sich jedoch nicht nur auf fachinterne Gründe zurückführen. Festgestellt werden muss auch, dass Möglichkeiten der Forschungsfinanzierung weitgehend fehlen. Russland befindet sich ferner mitten in einer beispiellosen Bildungsreform (vgl. u.a. Berghorn 2017, insb. S. 27f.), die dazu führt, dass Mitarbeiter/innen an den Lehrstühlen für Germanistik sich mit Rahmenbedingungen konfrontiert sehen, die es ihnen schwermachen, an internationalen Entwicklungen angemessen zu partizipieren und ihre Arbeit in der gewünschten Qualität zu verrichten.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll der Versuch unternommen werden, Probleme anzusprechen, die der Verfasser in fünf Jahren gesammelt hat, in denen er in unterschiedlichen Funktionen an russischen Universitäten tätig war. Es handelt sich dabei um Erfahrungen aus der Arbeit an fünf Universitäten, den zahlreichen

Gesprächen zu aus Deutschland entsandten Kolleg/innen und insbesondere um Erfahrungen aus den Gesprächen mit den vielen russischen Kolleg/innen, die sich nicht nur während der Tätigkeit an besagten Universitäten ergaben, sondern auch im Rahmen von Fortbildungstätigkeiten, Konferenzen u.Ä. Um die Subjektivität, die diesem Beitrag zweifelsohne zugrunde liegt, auszugleichen, werden, wann immer möglich, Verweise auf öffentlich zugängliche Quellen gegeben, in denen Dritte von vergleichbaren Beobachtungen berichten. Ferner wurde der Beitrag von drei russischen Kolleg/innen gegengelesen. Dies alles bedeutet jedoch in keiner Weise, dass die Schilderungen auf alle Universitäten in Russland in gleichem Maße zutreffen. Allerdings scheinen sie vielerorts – insbesondere jenseits von Moskau und St. Petersburg – zutreffend zu sein.

Ausgehend von einer kurzen Bestandsaufnahme zur Entwicklung von Deutsch in Russland wird in diesem Beitrag der Versuch unternommen, mit einer Betrachtung von bildungspolitischen und fachimmanenten Herausforderungen Impulse für weiterführende Forschungsprojekte zu setzen, mit denen eine systematische Untersuchung der aktuellen Entwicklungen angestrebt werden kann. Einige mögliche Forschungsfragen werden im Fazit benannt.

2 Deutsch in Russland: Eine Bestandsaufnahme

Die Bedeutung des Deutschunterrichts ist in der Russischen Föderation in den vergangenen Jahrzehnten merklich zurückgegangen. Statistiken, nach denen seit den 1990er Jahren rückläufige Zahlen von Deutschlernenden zu verzeichnen sind, führen unter vielen Kolleg/innen dazu, von einer dramatischen Entwicklung zu sprechen. Bereits Colliander (2007: 11) formuliert „Ich befürchte, dass die Situation viel ernsthafter ist, als so mancher Auslandsgermanist glaubt, oder zumindest zu glauben scheint“ und hat dabei nicht nur die russische Germanistik im Blick. Im Zeitraum von 2005 bis 2015 sind allerdings allein in Russland Rückgänge von gar 1,8 Mio. Deutschlernenden zu verzeichnen (vgl. Netzwerk Deutsch 2010; Auswärtiges Amt 2015).

Nicht selten wird man dabei in Russland mit einer Meinung konfrontiert, wie Kobenko (2017) sie in seinem Beitrag ‚Kritische Überlegungen zur deutschen Sprachenpolitik der Gegenwart in Russland‘ formuliert:

„Der dramatische Rückgang der deutschen Sprache [...] lässt sich im Allgemeinen auf eine Tatsache zurückführen: die übermäßig demokratische Auffassung der deutschen Sprachenpolitik von den Zeitgenossen in der BRD infolge einer weitgehenden Amerikanisierung der deutschen Sprache und Kultur.“
(Kobenko 2017: 72)

Die zugrundeliegenden Befindlichkeiten werden noch deutlicher, wenn von einer „massenhaften – freiwilligen sowie erzwungenen – Konvertierung von Schulkin-

dern und Studierenden an Hoch- und Berufsschulen zur Anglophonie“ (ebd.) gesprochen wird.

Die Zahlen lassen sich nicht von der Hand weisen. Wohl muss aber konstatiert werden, dass diese aus einem vielfältigen Spannungsgefüge resultieren. So führt Karsch (2011: 164) etwa demografische Gründe an:

„Allgemein bekannt ist, dass gerade jetzt die geburtenschwachen Jahrgänge vom Anfang der 1990er Jahre an den Universitäten sind oder bald an die Universitäten kommen. Allein aufgrund dieser demografischen Gegebenheit wird die schlechte Studierendenzahl noch einige Jahre fortbestehen.“

In seiner Datenerhebung ‚Deutsch als Fremdsprache weltweit‘ konstatiert das Auswärtige Amt folgerichtig: „Die Position der deutschen Sprache in der Russischen Föderation bleibt seit etwa drei Jahren stabil: 8-9 % aller Schüler lernen in der Schule Deutsch“ (Auswärtiges Amt 2015). Nicht weniger zu vernachlässigen als Grund für den Rückgang der absoluten Zahlen ist – und hier muss man keine Amerikanisierung hineininterpretieren – die Globalisierung:

„Eine wesentliche Komponente dieser Globalisierung ist die Entstehung einer weltweiten Kommunikationsgemeinschaft [...]. Diese Kommunikationsgemeinschaft sucht sich für ihre Bedürfnisse eine globale Sprache. Dass dies Englisch ist, liegt – aufgrund der schon früheren Verbreitung der Sprache und der überlegenen wirtschaftlichen Stärke aller englischsprachigen Länder zusammengenommen – auf der Hand.“ (Ammon; Kemper 2011: 10, vgl. auch Troshina 2010)

Mit der Anerkennung dieses Umstands ist in russischen Schulen mittlerweile fast ausnahmslos Englisch die erste Fremdsprache. Ein früherer Verteilungsschlüssel, der regelte, wie viel Prozent der Schülerinnen und Schüler welche Fremdsprache (i.d.R. Englisch, Deutsch, Französisch) als erste Fremdsprache zu lernen haben, besteht nicht mehr (vgl. Ivanova 2018: Abschnitt 3). Zu kritisieren ist dabei weniger die Tatsache, dass das Englische als erste Fremdsprache festgelegt wurde, als vielmehr, dass bildungspolitische Entscheidungen das Erlernen weiterer Fremdsprachen nicht begünstigen. Dass das Erlernen einer zweiten Fremdsprache seitens der russischen Regierung mittlerweile für verpflichtend erklärt wurde (vgl. u.a. Ammon; Kemper 2011: 12), kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Realisierung entsprechender Regelungen schwer werden dürfte. Schuldirektor/innen bezeichnen die Pläne als utopisch, da es in weiten Teilen des Landes an zeitlichen und personellen Ressourcen fehlt. Kritiker/innen hinterfragen ferner, wie entsprechende Pläne in der Praxis funktionieren sollen, wenn in vielen Regionen selbst qualifiziertes Personal für das Erlernen einer ersten Fremdsprache fehlt (vgl. Radio Vesti 2015). Die Frage nach qualifizierten Lehrkräften führt unweigerlich zu der Frage der Qualifizierung von zukünftigen Lehrkräften. Die Rahmenbedingungen für die methodisch-didaktische Ausbildung sind vielerorts aus der Sicht des Verfassers denkbar ungünstig. Der Versuch, einige Gründe für diese Einschätzung zu

akzentuieren, wird im folgenden Abschnitt unternommen und führt nicht nur zu weiteren bildungspolitischen Fragen, sondern auch zu Fragen, die fachbezogene Entwicklungen im fremdsprachendidaktischen Diskurs in den Fokus rücken.

3 Einflüsse auf Lehrende an russischen Hochschulen

3.1 Bildungspolitische Herausforderungen

Aus den o.g. Gründen sind die Studierendenzahlen in germanistischen Studiengängen in den vergangenen Jahren gesunken. Was viele Kolleg/innen als dramatisch wahrnehmen, ist dabei eine Entwicklung, die sich an den Anforderungen orientiert, mit denen sich Russland in einer globalisierten Welt konfrontiert sieht. Deutsch findet im russischen Bildungssystem zu einer Position, die es ohne eine privilegierte Stellung in früheren Zeiten wohl immer schon gehabt hätte – ähnlich wie das Russische in den neuen Bundesländern. Die Sonderstellung weicht den Anforderungen des Marktes. Und auch wenn viele Kolleg/innen die Chancen, die sich mit Deutsch eröffnen, hervorheben, so sieht die Realität eher aus wie von Radtschenko (2011: 290) beschrieben, denn die

„internen und externen Möglichkeiten stoßen trotzdem auf eine ziemlich eingeschränkte Nachfrage. Unsere Internetrecherchen ergaben für Anfang Januar 2010 lediglich etwas mehr als 1000 Stellen mit Deutschkenntnissen russlandweit“.

Bezeichnend ist, dass es sich bei den meisten der Berufe um Arbeitsplätze handelt, die man eher nicht für Absolvent/innen eines fremdsprachenphilologischen (universitären und wissenschaftsorientierten) Studiums ins Auge fassen würde. So nennt Radtschenko (ebd.) u.a.: Facharbeiter für eine deutsche Schleifmaschine, Rezeptionist/in, Steuerberater/in oder Wächter/in.

Die Nachfrage nach Absolvent/innen eines Germanistikstudiums (unabhängig vom inhaltlichen Schwerpunkt) müsste systematisch untersucht werden. Der Verdacht liegt nahe, dass in der Vergangenheit über den eigentlichen Bedarf hinaus ausgebildet wurde. Bezeichnend für bildungspolitische Fehlentwicklungen ist, dass allein in Tomsk, einer Universitätsstadt mit 520.000 Einwohner/innen noch 2014 drei verschiedene Universitäten ein Studienangebot hatten, das für das Dolmetschen und Übersetzen qualifizierte und an einer Universität sogar zwei Fakultäten parallel ein entsprechendes Studium ermöglichten. Auch im Bereich der Lehrerbildung sind immerhin zwei Universitäten bis heute parallel aktiv.

In diese Situation, in der die germanistisch orientierten Lehrstühle sich in einer, teilweise noch gar nicht erkannten, Phase der Identitätssuche befinden, spielt nun noch ein weiterer bildungspolitischer Aspekt hinein: Im Rahmen der aktuellen Hochschulreform wurden verschiedene Ziele definiert (DAAD 2018b: 4):

- Einführung des Wettbewerbsprinzips;
- Internationalisierung;
- Qualitätssicherung;
- Begrenzung der Studentenzahlen;
- Kostensenkung und Kosteneffizienz;
- Umlenkung der Abiturientenströme auf nichtakademische Berufe.

Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht auf die verschiedenen Entwicklungen im russischen Hochschulsystem eingegangen werden, die dazu führten, dass man die Formulierung dieser Zielsetzungen als positives Signal werten muss. So positiv jedoch die Ziele zu bewerten sind, so negativ sind die Auswirkungen in der praktischen Umsetzung, denn sie setzen die ohnehin schon in Bedrängnis geratenen Fremdsprachenphilologien unter zusätzlichen Druck.

Ein Aspekt der aktuellen Reformen ist, dass ein Schlüssel vorgesehen wird, der eine Lehrkraft auf 10 bis 12 Studierende vorsieht (vgl. Radio Svoboda 2015, Wortbeitrag von Dmitrij Trynov). Aufgrund der gesunkenen Studierendenzahlen im Bereich der Germanistik bedeutet dies für die Lehrkräfte, dass sie in den letzten Jahren massive Stellenkürzungen hinnehmen mussten. Nicht selten wurden Lehrkörper – wie im Falle der Polytechnischen Universität Tomsk – um weit mehr als 60 % verkleinert. Dabei berichten Lehrkräfte verschiedener Universitäten in privaten Gesprächen auch davon, dass sie dazu gezwungen wurden, Stundenkürzungen hinzunehmen oder gar selbst zu kündigen, um über Lehraufträge erneut beschäftigt zu werden. Stellenstreichungen und auch das Zusammenlegen von Fakultäten oder Lehrstühlen lässt Universitäten in Rankings an Punkten gewinnen. Die Lehrkräfte, die jeglicher Sicherheiten beraubt werden, setzt es jedoch unter einen enormen psychischen Druck, der in der Folge zu einer Arbeitssituation führt, die eine qualitativ hochwertige Arbeit mancherorts nahezu unmöglich macht.

Die Umstände führen zu einer Verschärfung einer ohnehin angespannten Einkommenssituation. Das geringe Einkommen von vielerorts rund 20.000 Rubel (ca. 300 Euro) ist auch in Orten fernab der großen Metropolen als prekär zu bezeichnen. Hinzu kommt, dass Verträge meist in Form von Lehraufträgen geschlossen werden und Lehrkräfte in der vorlesungsfreien Zeit z.T. keinen Vertrag mit der Universität haben und auch eine Weiterbeschäftigung im neuen Studienjahr aufgrund fortwährender Umstrukturierungen und Kürzungen oft nicht als sicher bezeichnet werden kann. Verträge werden darüber hinaus häufig in Form eines so genannten *effektiven Vertrags* geschlossen, einem „Vertrag mit dem Arbeitnehmer, in dem seine dienstlichen Verpflichtungen, Bedingungen für Gehaltszahlungen, Kennziffern und Kriterien für die Gewährung von leistungsorientierten Zahlungen [...] konkretisiert werden.“ (Bedračuk; Mitina 2015: 41)

Dabei erhalten Lehrende ein geringes Basiseinkommen und Zusatzzahlungen entsprechend den bei Vertragsabschluss besprochenen Zielvorgaben. Diese Kennziffern könne hier nach Aussagen von russischen Kolleg/innen jede Universität selbst definieren. Das Nichteinhalten der Zielvorgaben wird laut Aussage von

Kolleg/innen an einigen Hochschulen genutzt, um Kündigungen oder Abmahnungen zu rechtfertigen und auf diese Weise unbefristete volle Stellen zu reduzieren oder in Lehraufträge zu überführen. Zu den Zielvereinbarungen, die im Rahmen eines *effektiven Vertrags* definiert werden können, zählen etwa Kriterien wie die Anzahl betreuter Abschlussarbeiten oder die Zahl Studierender, die in nationalen und internationalen Olympiaden, Wettbewerben und dergleichen Preise gewonnen haben (Bedračuk; Mitina 2015: 41). Abgesehen davon, dass Lehrende nur in begrenztem Maße Einfluss auf viele Kriterien haben, setzt insbesondere eine rein quantitative Bewertung der Anzahl betreuter Abschlussarbeiten mit Blick auf die Qualität in der Erfüllung der Aufgaben fragwürdige Anreize.

Die Auswirkungen auf Lehrkräfte und Wissenschaft im Allgemeinen sollen an dieser Stelle kurz an der Rolle von Publikationen im Rahmen des *effektiven Vertrags* skizziert werden:

„Zu den Kennzahlen für die Effektivität der Tätigkeit von Lehrkräften gehören publizierte Aufsätze in russischen und ausländischen Zeitschriften, die zu der Liste der peer-reviewed journals bei Scoups, WEB of Science oder RINC¹ zuzuordnen sind, Monografien, Lehrbücher oder Lehrmaterial, Qualifikationsarbeiten im Rahmen einer Promotion oder Habilitation u.s.w.“ (Pšizova; Chačak 2015: 292)

Persönliche Erfahrungen im Rahmen der Einstellung an der Staatlichen Pädagogischen Universität Tomsk zeigen dabei, dass Publikationen in ausländischen Zeitschriften (darunter auch infoDaF und ZiF) oder in Deutschland herausgegebenen Sammelbänden teilweise direkt aus Publikationslisten, die im Zuge der Anstellung an einer russischen Universität einzureichen sind, aus selbigen gelöscht werden, da die Zeitschriften in keiner der Datenbanken gelistet sind. Auch wird im Vertrag formuliert:

„Der Arbeitnehmende verpflichtet sich, jährlich nicht weniger als eine wissenschaftliche Publikation in begutachteten wissenschaftlichen Zeitschriften (von der Liste der Höheren Kommission für Attestierung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation, der Datenbank ‚Web of Science‘ oder der Datenbank ‚Scopus‘) und nicht weniger als eine wissenschaftlich-methodische Arbeit zu veröffentlichen.“ (Staatliche Universität Tomsk 2014: 3.5)

Dass dies kein Einzelfall ist, zeigen Erläuterungen zum effektiven Vertrag, die an den jeweiligen Universitäten erstellt werden (vgl. u.a. Nationale Technische Forschungsuniversität Irkutsk 2018: 12f.). Hierin liegt vermutlich ein Grund dafür, dass seitens vieler Germanist/innen in Russland nur ein geringes Interesse daran besteht, in Deutschland zu publizieren.²

¹ Russian Science Citation Index.

² In einem 2018 durchgeführten Seminar zum Publizieren in Deutschland gab von 18 erfahrenden Dozierenden verschiedener Universitäten nur eine an, jemals in einem Sammelband bzw. einer Zeit-

Der vielfach angeführte Grund der Qualitätssicherung in Verbindung mit den genannten Datenbanken scheint dabei kaum nachvollziehbar. Die Forderung führt zu vielen regionalen Lehrwerkprojekten, die zumeist von Lehrenden in Einzelarbeit erstellt werden, die teilweise nur in begrenztem Umfang über das technische und methodisch-didaktische Know-how verfügen, das in etablierten Verlagen insbesondere durch vielfältige Projekt- und Autor/innen-Teams sichergestellt wird. Und auch das wissenschaftliche Publizieren führt zum Teil zu fragwürdigen Praktiken. Beschäftigte an russischen Universitäten bekommen täglich E-Mails mit Publikationsangeboten. In diesen werden die Publikationen binnen einer derart kurzen Zeit versprochen, dass qualitätssichernde Maßnahmen wie Review-Verfahren kaum möglich sind. Zumindest die Listung im Zitationsindex der Höheren Kommission für Attestierung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation scheint dabei kein Problem zu sein. Einzelerfahrungen mit Konferenzbänden weisen ferner darauf hin, dass auch Publikationen, die erfolgreich in die Datenbanken von Scopus oder Web of Science gebracht wurden, kein Garant für Qualität sind. Ein Grund hierfür dürfte auch die ebenfalls unter zeitlichem und administrativem Druck stattfindende Arbeit vieler wissenschaftlicher Beiräte sein. So wurde etwa der bereits zitierte Beitrag von Kobenko (2017) zunächst vom russischen Beirat des Germanistischen Jahrbuchs Russland akzeptiert und erst durch die deutschen Herausgeber/innen zurückgewiesen, bevor er in der Zeitschrift *Language and Culture* (herausgegeben an der Staatlichen Universität Tomsk), die seit 2016 bei Web of Science gelistet ist, aufgenommen wurde – trotz unbelegter Behauptungen, Verweise auf Quellen, die dann jedoch nicht im Literaturverzeichnis aufgenommen wurden und einer aus wissenschaftlicher Sicht hinterfragbaren Auswahl und Auswertung von Quellen. Auch konnte an einigen Universitäten (u.a. der Staatlichen Pädagogischen Universität Tomsk, die immerhin führende pädagogische Universität des Landes ist) beobachtet werden, dass es interne Vorgaben gibt, nach denen Universitätsverlage einen Beitrag nur dann drucken, wenn eine bestimmte Zahl eigener Mitarbeiter/innen zitiert wird, um so deren persönlichen Zitationsindex zu erhöhen und damit auch die universitären Kennziffern zu verbessern.

3.2 Fachimmanente Herausforderungen

Die bereits erwähnte prekäre Einkommenssituation an Universitäten führt dazu, dass viele universitäre Lehrkräfte sich parallel zu ihrer eigentlichen Arbeit zusätzlich als Nachhilfelerhrer/innen betätigen oder andere honorargebundene Aufgaben wie Übersetzungsaufträge wahrnehmen. Der Kampf um materielle Absicherung führt zu einer Arbeitsbelastung, die unter vielen Kolleg/innen scheinbar nur be-

schrift publiziert zu haben, die im deutschsprachigen Raum herausgegebenen wurde. Kolleg/innen weisen immer wieder auch auf den administrativen Aufwand hin, der mit der Anerkennung deutschsprachiger Publikationen verbunden ist.

grenzt Raum dafür lässt, sich aktiv für die Weiterentwicklung von Lehre und Wissenschaft einzusetzen. Vor allem aus Zeitgründen scheint es, als ob:

- oft zu wenig Freiraum für eine Reflexion der eigenen Praxis bleibt;
- nur begrenzt die Möglichkeit zur Partizipation am aktuellen Fachdiskurs in seiner Breite besteht;³
- die Teilnahme an Fortbildungen mitunter nur als Pflichterfüllung für den effektiven Vertrag verstanden wird und transfersichernde Anschlussaktivitäten nur in Ausnahmefällen möglich sind;
- man auf Konferenzen teilweise nur zum eigenen Vortrag erscheinen kann.⁴

Neben den bereits angedeuteten Hoffnungen, die sich aus der Entscheidung ergeben, flächendeckenden Unterricht in einer zweiten Fremdsprache an Schulen einzuführen, gerät insbesondere die scheinbar neue Rolle von Deutsch als zweiter Fremdsprache in den Fokus. Angefeuert durch Kampagnen wie ‚Deutsch – Die erste Zweite‘ des Goethe-Instituts (2018) bekommt man vielerorts den Eindruck, als würde mit dem Verlust des Deutschen als erster Fremdsprache und der wachsenden Bedeutung als zweiter Fremdsprache ein neues Rollenverständnis seitens universitärer und schulischer Lehrkräfte einhergehen. Beim Organisieren von Konferenzen oder Fortbildungen wird dabei immer wieder der Wunsch geäußert, hierauf in besonderer Weise einzugehen – als ob jegliche fremdsprachendidaktische Erkenntnisse nun neu definiert werden müssten. Außer Frage steht dabei, dass in diesem Zusammenhang Erkenntnisse der Tertiärsprachendidaktik stärker in den Blick rücken könnten und sollten. Problematisch ist dabei nicht nur, dass damit verbundene Überlegungen bislang generell noch am Anfang stehen, sondern auch, dass besonders ältere Deutschlehrkräfte in Russland nicht über die notwendigen Englischkenntnisse verfügen, um auch sprachvergleichende Reflexionsprozesse in die eigene Lehre zu integrieren. Punktuell lassen sich jedoch ernsthafte und zweifelsfrei beeindruckende Bemühungen in diesem Bereich konstatieren, die richtungsweisenden Charakter haben und sowohl im russischen Diskurs als auch international Beachtung finden sollten (vgl. u.a. Rybkina; Stichina 2015).

Ein wesentlich dringlicherer Schritt bleibt bislang vielerorts aus. Die neuen Rahmenbedingungen würden eine Reformierung bestehender institutioneller Curricula notwendig machen. In der Praxis muss dabei beobachtet werden, dass diese jedoch oft lediglich wenige Wochen vor anstehenden Prüfungen durch eine Kommission zur Akkreditierung überarbeitet werden, wobei mit den nötigsten Ände-

³ Dies wird zusätzlich dadurch erschwert, dass aktuelle wissenschaftliche Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum in Bibliotheken selten zu finden und persönlich schwer zu beschaffen sind. Auch scheint in Verbindung mit den beschriebenen Anforderungen an Publikationen (scopus, wos, VAK) eine Geringschätzung von online-Zeitschriften verbreitet zu sein. Auch deren Bekanntheit stellt in Russland nach der Beobachtung des Verfassers ein Problem dar.

⁴ Dabei sei auch auf die vielen *Distanzkonferenzen* hingewiesen, bei denen eine Konferenzteilnahme lediglich über einen schriftlich eingereichten Beitrag vorgesehen ist.

rungen auf Maßgaben des Bildungsministeriums reagiert wird. Besonders problematisch scheint dabei, dass die Curricula grundlegend aus einer Zeit stammen, in der Studierende an die Universitäten kamen, die Deutsch als erste in der Schule gelernte Fremdsprache fortführten, also bereits Vorkenntnisse hatten. Die heutige Situation ist grundlegend anders. So finden sich selbst an namhaften Universitäten Jahrgänge mit gerade mal fünf – teilweise noch weniger – Studierenden, die ein höchst heterogenes Ausgangsniveau aufweisen. Und so kommt es vor, dass etwa der Plan für Masterstudierende mit dem Schwerpunkt Übersetzen/Dolmetschen an der Staatlichen Pädagogischen Universität Tomsk das Seminar ‚Praktisches Übersetzen/Dolmetschen im akademischen Bereich‘ vorsieht, Studierende jedoch Deutschkenntnisse haben, die durchschnittlich vom Niveau A1 bis zum Niveau A2 reichen und nur in Ausnahmefällen dieses übersteigen.⁵ Ein weiteres Problem ist, dass selbst im sprachpraktischen Unterricht für Germanistikstudierende Gruppen traditionell nach Jahrgängen zusammengestellt werden und nicht nach dem bestehenden Niveau.

Als letzter Punkt soll an dieser Stelle die Qualifizierung der Lehrenden angeführt werden. Bingle (2014: 140f.) formuliert:

„Symptomatisch ist, dass der Literaturunterricht zumeist fachfremd von Lehrenden unterrichtet wird, die selber keine Forschung im Bereich Literatur betreiben, wodurch Neuerungen, die sowohl das Handlungsfeld Literatur als auch literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Diskussionen kennzeichnen, nicht im erwünschten Maß integriert werden können.“

Nicht nur für die Literaturwissenschaft scheint dies zutreffend. Vielmehr wird praktischer Deutschunterricht, aber auch die didaktische Ausbildung vielerorts von Lehrkräften mit sehr unterschiedlichem Qualifikationsprofil durchgeführt.

4 Fazit

Mit dem vorliegenden Beitrag wurde der Versuch unternommen, die bisherigen Diskussionen um die Entwicklung der Rolle des Deutschen in der Russischen Föderation um eine weitere Perspektive zu erweitern. Mit Blick auf die Situation von Beschäftigten an Instituten mit germanistischem Profil wurden die Folgen demografischer Veränderungen und bildungspolitischer Entscheidungen für universitäre Lehrkörper in ihrer Gesamtheit, aber auch für Lehrende als Individuen angerissen. Man könnte an dieser Stelle auch von einem Teufelskreis sprechen, der

⁵ Das Problem findet sich auch jenseits germanistischer Studienangebote, wenn etwa Kurse für Deutsch als Fachsprache (z.B. an der Polytechnischen Universität Tomsk im Bereich Atomphysik) für Studierende ohne Vorkenntnisse angeboten werden. Angemerkt werden muss hier, dass der Sprachunterricht in Russland auch außerhalb der Germanistik oft Bestandteil der Curricula ist, wobei meist nur ein Jahr für Kurse im Umfang von ein bis zwei Mal 90 Minuten pro Woche vorgesehen sind. Zu den Problemen des Fachsprachenunterrichts an russischen Universitäten sei hier auf Seyfarth (2016) verwiesen.

seinen Ausgang bei sinkenden Studierendenzahlen hat und zu einer angespannteren Beschäftigungssituation durch Stellenkürzungen und damit zu einem Druck auf Seiten der Lehrenden führt, der sich negativ auf die Qualität der Lehre und die Weiterentwicklung des Faches auswirkt. Sein Ende findet dieser Kreislauf darin, dass das Studium vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen kaum an Attraktivität für Abiturient/innen gewinnt, da es nur begrenzt die Entwicklung arbeitsmarkt-relevanter Kompetenzen ermöglicht und sich aufgrund der skizzierten Rahmenbedingungen kaum weiterentwickeln kann. Das Ergebnis ist wiederum eine Verstärkung der Problematik sinkender Studierendenzahlen.

Mancherorts wurde bereits erkannt, dass eine Steigerung der Qualität des Studienangebots eine Möglichkeit darstellen könnte, den aktuellen Entwicklungen langfristig entgegenzuwirken. Grundlegenden strukturellen Änderungen stehen häufig administrative Barrieren im Wege. Vereinzelt lässt sich beobachten, wie die eigentlich zu Fort- und Weiterbildungszwecken aktiver und berufserfahrener Lehrkräfte entwickelte Reihe ‚Deutsch lehren lernen‘ vom Goethe-Institut als Grundlage für die universitäre Ausbildung von Deutschlehrenden verwendet wird. Der DAAD arbeitet zurzeit am Projekt *Dhoch3*, mit dem er „gemeinsam mit seinen Partnern ein Angebot zur Unterstützung der akademischen Ausbildung künftiger Deutschlehrender an Schulen und Hochschulen weltweit“ (DAAD 2018c) in Form von Modulen entwickelt. Inwieweit ohne eine Reformierung der russischen Germanistik im Bereich des Schwerpunkts Fremdsprachendidaktik von innen heraus jedoch eine flächendeckende Weiterentwicklung des Faches möglich ist, scheint fraglich. Wesentlich vielversprechender und nachhaltiger scheinen hier die Germanistischen Institutspartnerschaften zu sein, die vielerorts die Überwindung der Grenzen zwischen deutscher und russischer Germanistik ermöglichen und damit u.a. den Ausgangspunkt für die inhaltliche Reformierung von Studiengängen bieten. Auch eine stärkere Vernetzung der Auslandsgermanistiken untereinander wäre zweifelsfrei wünschenswert. Insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit veränderten Rahmenbedingungen könnte hier bislang nur selten genutztes Potenzial liegen.

Aus den hier angedeuteten Problemen lassen sich, wie eingangs beschrieben, keine auf alle Universitäten zutreffenden Aussagen ableiten. Gleichzeitig muss am Ende des Beitrags festgestellt werden, dass es sich hier nur um den Versuch einer Systematisierung von bildungspolitischen und fachimmanenten Herausforderungen handeln kann. Abgeleitet werden muss hieraus vor allem eine Vielzahl an Fragen für weitere Betrachtungen, die einer systematischen Untersuchung bedürfen:

- Welchen Einfluss haben bildungspolitische und fachimmanente Entwicklungen auf Hochschullehrende im Bereich Germanistik?
- Wie entwickelt sich das professionelle Selbstverständnis?
- In welcher Weise schlagen sich bildungspolitische Entscheidungen auf die Qualität der Lehre nieder? Welche Bemühungen lassen sich im Bereich

Qualitätssicherung der Lehre und Arbeitsmarktorientierung feststellen, die richtungsweisenden Charakter haben?

- Welche Mittel und Wege bieten sich an, um über Kooperationen mit russischen Universitäten lokale Akteure zu fördern und zu unterstützen?
- Inwiefern reagieren Projekte des DAAD oder des Goethe-Instituts tatsächlich auf die aktuellen Entwicklungen und haben Potential, hier zur nachhaltigen Weiterentwicklung germanistischer Studienangebote beizutragen?
- Welcher Angebote zur Nachwuchsförderung und zur Weiterqualifizierung der Lehrkräfte bedarf es, um einerseits die Lehre zu verbessern, andererseits eine Teilhabe am internationalen Fachdiskurs zu unterstützen?

Literatur

- Ammon, Ulrich; Kemper, Dirk (2011): Vorwort. In: Ammon, Ulrich; Kemper, Dirk (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Russland: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: Iudicium, 9-12.
- Apweiler, Arnold (2009): Aspekte der russischen Literaturwissenschaft aus komparatistischer Sicht. In: *komparatistik online. komparatistische Internetzeitschrift*. (https://www.komparatistik-online.de/index.php/komparatistik_online/article/download/67/38/ [14.11.2019])
- Auswärtiges Amt (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. (<https://www.dw.com/downloads/29827615/statistik-2015-deutschlerner-weltweit.pdf> [14.11.2019])
- Bedračuk, Il'ja; Mitina, Ol'ga (2015): Effektivnyj kontrakt s prepodavatelem kak instrument povyšeniya effektivnosti dejatel'nosti vuza. [= Der effektive Vertrag mit dem Lehrenden als Instrument zur Erhöhung der Effektivität von Universitäten]. In: *Universiteckoe upravlenie: praktika i analiz* (1), 39-52. (http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/53331/1/UM_2015_1_005.pdf [14.11.2019])
- Berghorn, Gregor (2017): Hochschul- und Wissenschaftsreform in Russland. Der lange Abschied vom sowjetischen System. DAAD-Blickpunkt. (https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt_hochschulreform_russland.pdf [14.11.2019])
- Bingel, Hanna (2014): Erinnerungsliteratur im germanistischen Literaturunterricht in Russland. Didaktische Perspektiven und methodische Zugangsweisen. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3/2014, 140-149.

- Colliander, Peter (2007): Auch aus einem Dornröschenschlaf auf Lorbeeren gibt es ein jähes Erwachen. Überlegungen zur bedrängten Situation der Auslandsgermanistik. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 2007, 11-21. (https://wort.daad.ru/wort2007/2_Colliander-Dornrroschenschlaf.pdf [14.11.2019])
- DAAD (2018a): *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*. (<https://wort.daad.ru/> [14.11.2019])
- DAAD (2018b): *Russische Föderation. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten (DAAD Ländersachstand)*. (https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/russland_daad_sachstand.pdf [14.11.2019])
- DAAD (2018c): *Das Projekt Dhoch3*. (<https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/die-deutsche-sprache-foerdern/das-projekt-dhoch3/> [14.11.2019])
- Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta (2010): Die Situation von Deutsch außerhalb des deutschsprachigen Raumes. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 34-43.
- Goethe-Institut (2018): *Deutsch: Die erste Zweite*. (<https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/eng/dez.html> [14.11.2019])
- Hoffmann, Ilka; Hoffmann, Dieter (1997): Probleme des Literaturunterrichts in Rußland. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 106, 108-117. (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF03379076.pdf> [14.11.2019])
- Ivanova, Julija (2018): Prepodavanje inostrannyh jazykov v Rossii v perelomnye momenty istorii XX veka. [= Der Fremdsprachenunterricht in Russland zu den Wendepunkten des 20. Jh.]. In: *Pedagogika 21 veka*. (<https://pedagogcentr.ru/publication/5/39/1106> [14.11.2019])
- Karsch, Stefan (2011): Deutschunterricht an russischen Hochschulen: Genauere Betrachtung einer bekannten Tendenz durch Umfragen unter DAAD- und Bosch-Lektoren. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 161-169. (https://wort.daad.ru/wort2011/22+Karsch_Deutschunterricht_an_russischen_Hochschulen.pdf [14.11.2019])
- Kemper, Dirk (2008): Wissensarchäologie statt Bologna-Falle. Annäherungen an die russische Germanistik als Wissenschaft. In: Kemper, Dirk; Becker, Iris (Hrsg.): *Deutsch-russische Germanistik. Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit*. Moskau: Stimmen der slavischen Kultur, 46-65. (<http://germanistenverband.ru/attachments/Dirk%20Kemper%20-%20Wissensarchaologie%20statt%20Bologna-Falle.pdf> [14.11.2019])

- Kemper, Dirk; Becker, Iris (Hrsg.) (2008): *Deutsch-russische Germanistik. Ergebnisse, Perspektiven und Desiderate der Zusammenarbeit*. Moskau: Stimmen der slavischen Kultur.
- Kobenko, Juri (2017): Kritische Überlegungen zur deutschen Sprachenpolitik der Gegenwart in Russland. In: *Language and Culture* 10, 72-82. (http://journals.tsu.ru/uploads/import/1702/files/10_072.pdf [14.11.2019])
- Nationale Technische Forschungsuniversität Irkutsk (2018): *Regelung zur Umsetzung der Regularien des effektiven Vertrags für Mitarbeitende in der universitären Lehre*. (<http://www.istu.edu/local/modules/doc/download/45756> [29.04.2019])
- Netzwerk Deutsch (2010): *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt*. (<https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> [14.11.2019])
- Pšizova, Elena; Chačak, Bela (2015): Ob effektivnym kontrakte prepodavatelej vezov [= Über den effektiven Vertrag von universitären Lehrkräften]. In: *Vestnik AGU* 158, 290-294.
- Radio Svoboda (2015): *Effektivnyj Kontrakt* (Klassnyj čas), 28.06.2015. (<https://www.svoboda.org/a/27093504.html> [14.11.2019])
- Radio Vesti (2015): *Dva inostrannyh jazyka v škole: mnenija roditel'jev ekspertov razdelilis'*. [= Zwei Fremdsprachen in der Schule: Die Meinungen von Eltern und Experten gehen auseinander]. Radio Vesti, 01.09.2015.
- Radtschenko, Oleg (2011): Die Berufschancen von Russinnen und Russen mit Deutschkenntnissen. In: Ammon, Ulrich; Kemper, Dirk (Hrsg.): *Die deutsche Sprache in Russland: Geschichte, Gegenwart, Zukunftsperspektiven*. München: Iudicium, 287-292.
- Rybkina, Svetlana; Stichina, Irina (2015): *Bazovyje struktury nemeckogo grammatiki i ich korrelyaty v anglijskom jazyke*. [= Grundstrukturen der deutschen Grammatik und ihre Korrelationen in der englischen Sprache]. Jekaterinburg: Uraler Staatliche Universität. (http://biblioserver.usurt.ru/cgi-bin/irbis64r_13/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=TRUD&P21DBN=TRUD&Z21ID=&Image_file_name=umm%2Fumm_7206.pdf&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1 [06.10.2018])
- Seyfarth, Michael (2016): Grenzen des fachsprachlichen Deutschunterrichts an russischen Hochschulen – und deren Überwindung. In: *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2016*, 155-167. (https://wort.daad.ru/wort2016/13.%20Michael%20Seyfarth_Grenzen.pdf [01.10.2018])
- Staatliche Pädagogische Universität Tomsk (2014): Trudovoj dogovor Nr. 264/14 [= Arbeitsvertrag Nr. 264/14]. Tomsk: Staatliche Universität Tomsk.

- Troshina, Natalia (2010): Deutsch in Russland. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 1775-1781.
- Zint-Dhyr, Ingeborg; Colliander, Peter (2006): Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik. Interferenz – Disjunktivität – Komplementarität. In: *Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache* 43/1, 7-14.

Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – eine aktuelle Bestandsaufnahme

Gamze Karbi (Ankara)

1 Türkisch-Deutsche Beziehungen und die Anfänge des Deutschunterrichts

2023 wird die Türkische Republik 100 Jahre alt. Schon vor der Gründung der Türkischen Republik existierten zwischen dem Osmanischen Reich und dem Deutschen Reich militärische, politische, wirtschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Beziehungen. Im Ersten Weltkrieg waren beide Staaten Verbündete und nach Kriegsende gehörten sie zu den Verlierern. Aufgrund geschichtlicher Hintergründe, aber auch durch die heutigen wirtschaftlichen, gesellschaftspolitischen, kulturellen und wissenschaftlichen Beziehungen hat Deutsch als Fremdsprache in der Türkei eine lange Tradition und einen besonderen Stellenwert (Akdoğan 2003: 46).

Französisch war im 19. Jahrhundert die vorherrschende europäische Fremdsprache im Osmanischen Reich. Durch den Bedarf an qualifizierten Dolmetschern¹, die sowohl für diplomatische, als auch für wirtschaftliche Beziehungen eingesetzt werden sollten, wurde im Jahr 1864 eine *Sprachschule* gegründet, die anfangs Dolmetscher für Französisch, Rumänisch und Bulgarisch ausbildete und an der per Befehl von Sultan Abdülhamid II. ab 1892 auch Englisch, Russisch und Deutsch angeboten wurden (Genç 2003: 20). Deutsch wurde ab dem Ende des 19. Jahrhunderts nur an wenigen Schulen unterrichtet. An dieser Stelle sind die *Deutsche Schule* (Gründung 1868) und das österreichische *St. Georgs-Gymnasium* (Gründung 1889) zu nennen; hier handelte es sich anfangs um Deutsch als Muttersprache

¹ Maskuline Personenbezeichnungen werden im ganzen Beitrag im generischen Sinne verwendet und beziehen sich sowohl auf weibliche als auch auf männliche Personen.

che (Ammon 2015: 1020). Diese Schulen wurden von Eltern aus der deutschsprachigen Kolonie am Bosphorus, sogenannten *Bosphorusdeutschen*, gegründet (Münch 2014: 127). Damals besuchten überwiegend Kinder deutscher Familien diese deutschsprachigen Schulen. Laut Informationen über das gegenwärtige Schulprofil der Deutschen Schule Istanbul besitzen heute 80 % der Schülerschaft die türkische Staatsangehörigkeit (vgl. Deutsche Schule Istanbul, Schulportrait).

Nach dem Ersten Weltkrieg existierte das Osmanische Reich nicht mehr. Die Türkische Republik wurde 1923 gegründet und ab Mitte der 1920er Jahre wurden Reformen in allen Bereichen durchgeführt, auch im Bildungswesen (Ortaylı 2011: 56). Der Präsident Mustafa Kemal Atatürk, *Vater der Türken*, legte großen Wert auf die Modernisierung des Landes und auf seine Einladung kamen deutsche Wissenschaftler, Ärzte, Künstler und Architekten in die Türkei (vgl. Mangold-Will 2014).

Nicht zu vergessen ist die Tatsache, dass von 1933 bis 1945 rund 800 deutschsprachige Exilanten in die Türkei kamen, darunter zahlreiche Hochschullehrer, Wissenschaftler und ihre Mitarbeiter, aber auch Handwerker und Menschen mit kleinen Geschäften. Sie waren vor dem Nationalsozialismus geflohen und fanden Zuflucht in der damals jungen Türkischen Republik (Türkei-Jahrbuch 1998: 83). Sie hinterließen ihre Spuren in den verschiedenen Bereichen und leisteten einen wichtigen Beitrag bei der Neugestaltung der türkischen Universitäten.

Wenn man die deutsch-türkischen Beziehungen untersucht, dann stellt man fest, dass das am 30. Oktober 1961 unterzeichnete Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei einen Wendepunkt darstellt. Beide Seiten wussten zu diesem Zeitpunkt nicht, welche weitreichenden Folgen dies für das Leben der *Gastarbeiter* und welche Veränderungen das Anwerbeabkommen für die deutsche Gesellschaft und Politik mit sich bringen würde. Die Anwerbung war ausschließlich für Unverheiratete vorgesehen und auf zwei Jahre befristet. Ein Familiennachzug war verboten. In den folgenden Jahren änderte sich diese Situation und Ehepartner und Kinder der *Gastarbeiter* kamen auch nach Deutschland. 1983 wurden mit einem Beschluss der Bundesregierung Rückkehrprämien an Ausländer gezahlt; etwa 120.000 Türken kehrten in die Türkei zurück (Seifert 2001: 57). Nach Angaben des Statistischen Bundesamts lebten im Jahr 2017 1,48 Millionen türkische Staatsbürger in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2017). Diese Zahl erhöht sich auf 2,86 Millionen Menschen, wenn die in Deutschland lebenden türkischstämmigen Menschen mit deutschem Pass einberechnet werden (vgl. ebd.). Die Migration erfolgt aber auch in die andere Richtung; zu erwähnen ist die Abwanderung von Deutschland in die Türkei; jährlich wandern 14.000 bis 17.000 türkische Staatsangehörige in die Türkei ab (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2014). Diese Wanderungsbewegungen haben Auswirkungen auf den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Für die Kinder der türkischen Familien, die insbesondere in den 80er Jahren in die Türkei zurückgekehrt waren, die sogenannten *Rückkehrer*, wurden vermehrt Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache benötigt. Die *Anadolu-Gymnasien* hatten wegen ihrer fremdsprachlichen Ausrichtung ein hohes Ansehen und sollten *Rückkehrerkindern* die Reintegration ermöglichen. Parallel dazu stieg

auch die Nachfrage für die Studiengänge Germanistik und Deutschlehrerausbildung.

Hinsichtlich der deutsch-türkischen Beziehungen sind die Wirtschaftsbeziehungen von großer Bedeutung. Betrachtet man die Handelspartner von Deutschland im Jahr 2017, stellt man fest, dass die Türkei auf Rang 16 von insgesamt 239 Handelspartnern steht (Statistisches Bundesamt 2018). Die Handelsbeziehungen zwischen der Türkei und Deutschland erfordern gute Deutschkenntnisse. Zu erwähnen ist auch, dass die Türkei für viele Deutsche ein beliebtes Reiseland ist. Den Zahlen des türkischen Tourismusministeriums zufolge kamen allein im Juni 2018 452.000 deutsche Gäste in die Türkei, das sind 18 % mehr, als im Jahr 2017. Mehr als 4,5 Millionen deutsche Touristen besuchten die Türkei im Jahr 2018 (Tourismusministerium der Türkischen Republik 2018). Die Ausbildung von Fachkräften für die Tourismusbranche erfolgt an Berufsgymnasien für Tourismus (Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi) und an Hochschulen in Studiengängen wie z.B. Tourismusmanagement². Sowohl am Berufsgymnasium als auch in den Studiengängen, die Tourismus-Fachkräfte ausbilden, spielt der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle. Als zweite Fremdsprache nach Englisch wird an diesen Schulen Deutsch, Russisch und Französisch unterrichtet.

2 Deutschunterricht an Schulen

In der Türkei existieren verschiedene Schultypen mit jeweils unterschiedlichen Lernangeboten: staatliche Schulen, Privatschulen und Stiftungsschulen. Eine kleine Gruppe bilden die Minderheitenschulen, dazu können die armenische, jüdische und griechische Schule, die alle in Istanbul sind, gezählt werden; hinzu kommen die Botschaftsschulen.

Nach Angaben einer Schulstatistik, die im Jahr 2018 vom Erziehungsministerium veröffentlicht wurde, besuchen 14.684.664 Schüler staatliche Schulen und 1.204.963 Schüler Privatschulen (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018: 129). 2016 bis 2017 wurden in der Türkei 1.777 neue Privatschulen gegründet (Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü 2017: 1). An diesen Zahlen kann man erkennen, dass Privatschulen in der Türkei zwar keinen herausragenden Platz in der Schullandschaft einnehmen, die Nachfrage jedoch steigt.

Der Fremdsprachenunterricht in der Türkei wurde in den letzten Jahren maßgeblich durch zwei Entwicklungen beeinflusst. Mit dem Schulreformgesetz im Jahr 1997 wurde die Schulpflicht auf acht Jahre verlängert, dadurch konnte die erste Fremdsprache bereits im Primarbereich und eine weitere Fremdsprache in den höheren Schulstufen eingeführt werden (Akdogan 2003: 46). Ab 2012 wurde die Schulpflicht auf 12 Jahre erhöht und das Schulsystem geändert (Gündoğar;

² Dieser Studiengang wird an zahlreichen Universitäten angeboten, an dieser Stelle sollen nur einige davon aufgezählt werden; Anadolu Universität, Marmara Universität, Bilkent Universität, Istanbul Universität, Akdeniz Universität.

Sayınsoy Özünal 2018: 172). Demnach sieht die Aufteilung folgendermaßen aus: Grundschule (1.-4. Klasse), Mittelstufe (5.-8. Klasse) und Oberstufe (9.-12. Klasse). Die erste Fremdsprache setzt bereits ab der 2. Klasse mit zwei Unterrichtseinheiten pro Woche und ab der Mittelstufe mit vier Wochenstunden obligatorisch ein (Çetintaş; Genç 2016: 1684).

Die erste Fremdsprache an türkischen Schulen ist in der Regel Englisch, eine Ausnahme bilden türkeiweit ca. 40 Anadolu-Schulen (Anadolu Lisesi) mit Deutsch als erster Fremdsprache (z.B. Bornova Anadolu Lisesi, Cağaloğlu Anadolu Lisesi), einige Privatschulen (z.B. TAKEV, ALEV, IELEV) sowie die Deutschen Auslandsschulen (z.B. die Ernst Reuter Schule Ankara, die Deutsche Schule Istanbul).

Jahrelang war Französisch die erste Fremdsprache in der Türkei, später die meistgelernte Fremdsprache nach Englisch. In den letzten zehn Jahren hat sich diese Situation geändert. Das Angebot der zweiten Fremdsprache als Pflichtfach und als Wahlfach umfasst die Sprachen Deutsch, Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch, Japanisch, Chinesisch oder Russisch (Uzuntaş 2013: 514). In Bezug auf die Lernerzahlen hat sich die deutsche Sprache als zweite Fremdsprache etabliert (Polat; Tapan 2005: 1). Nach dem Schulreformgesetz im Jahr 2012 ist ab der 9. Klasse die zweite Fremdsprache Wahlpflichtfach. Seitdem ist der Deutschunterricht im Aufwind, dies zeigt sich an der dynamischen Entwicklung was die Zahl der Deutschlernenden im Schulbereich betrifft (für 1985-2010: Ammon 2015: 1021; für 2015: DAAD-Bildungssystemanalyse 2017: 31).

Tabelle 1: Zahl der Deutschlernenden über die Jahre 1985-2015.

	1985	1995	2000	2005	2010	2015
DaF-Lernende an türkischen Schulen	280.000	80.000	225.000	260.000	309.069	450.000

An dieser Stelle sollen Schulen, an denen die deutsche Sprache einen besonders hohen Stellenwert hat, hervorgehoben werden. In der Türkei gibt es 17 Schulen³, die von Deutschland unterstützt werden, indem ein Fachberater der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und Lehrkräfte aus Deutschland entsandt werden⁴. Die Schüler an diesen Schulen haben die Möglichkeit, die Prüfung für das Deutsche Sprachdiplom (DSD I oder DSD II) abzulegen. Den Deutschlehrkräften der Schulen werden regelmäßig Prüferschulungen und Fortbildungen angeboten.

³ Verteilung der von der ZfA geförderten Schulen nach Städten: Adana (eine Schule), Ankara (drei Schulen), Antalya (eine Schule), Istanbul (sieben Schulen), Izmir (vier Schulen) und Samsun (eine Schule).

⁴ Informationen bezüglich der DSD-Schulen in der Türkei wurden freundlicherweise von Frau Semra Budak, Fachberaterin für Deutsch im Auftrag der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, zur Verfügung gestellt.

Seit zehn Jahren wird Deutsch an türkischen Schulen auch durch die PASCH-Initiative⁵ gefördert. Die sogenannten *PASCH-Schulen* werden vom Goethe-Institut mit dem Ziel betreut, die Deutsch- und Landeskundekenntnisse der Schüler und Lehrkräfte zu fördern (vgl. Goethe-Institut PASCH-Initiative). Durch Sprachcamps, Schulprojekte und Wettbewerbe, an denen sich die Schüler beteiligen, sollen sie ihre Deutschkenntnisse anwenden und erweitern können. Stipendien für einen Deutschlandaufenthalt helfen den Deutschlernenden, Deutschland und seine Kultur besser kennenzulernen. Deutschlehrkräfte bekommen mit einem PASCH-Stipendium die Möglichkeit, an Schulen in Deutschland zu hospitieren und an Lehrerfortbildungen zu methodisch-didaktischen Themen teilzunehmen.

Die oben beschriebenen aktuellen schulischen Bedingungen ermöglichen es, von einer positiven zukunftsbezogenen Perspektive von Deutsch als Fremdsprache in der Türkei zu sprechen.

Eine weitere Entwicklung innerhalb der türkischen Schullandschaft stellt die ansteigende Zahl der *Imam Hatip Lisesi*, Berufsfachgymnasien zur Ausbildung von *Imamen* (Vorbeter) und *Hatip* (Prediger), dar. In Bezug auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ist kennzeichnend, dass an diesem Schultyp im Gegensatz zu anderen Schulen Deutsch als Fremdsprache nicht angeboten wird und der obligatorische Fremdsprachenunterricht in drei Kategorien gegliedert ist: Englisch, Arabisch und Arabisch für den Beruf; als Wahlfach wird an einigen Schulen Persisch angeboten (vgl. Anadolu Imam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi 2018/2019). Das bedeutet, dass die verbreitete Fremdsprachenkombination Englisch als erste Fremdsprache und Deutsch als zweite Fremdsprache an diesem Schultyp nicht vertreten ist. Die Zahl der *Imam Hatip Lisesi* ist in den letzten Jahren stark angestiegen, auch durch die Umwandlung von regulären Gymnasien (*Lise*) und Anadolu *Lisesi* in *Imam Hatip Lisesi*. In den letzten zwei Jahren ist ein Anstieg um 26,36 % zu vermerken; im Schuljahr 2017/2018 lag die Anzahl der *Imam Hatip Lisesi* bei 1452 (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18). Die 645.000 Schüler dieses Schultyps stellen 11 % aller Gymnasiasten in der Türkei dar. Nicht nur ins schulische, sondern auch ins gesellschaftliche Leben hat die arabische Sprache mehr Zugang gefunden. Ein wichtiger Faktor ist dabei die Tatsache, dass in der Türkei heutzutage etwa vier Millionen syrische Flüchtlinge leben. Besonders in Provinzen, die an der 911 km langen Grenze zu Syrien liegen, aber auch in den Großstädten Istanbul, Ankara, Adana, Mersin und Gaziantep, hat die Zahl von Menschen mit Arabisch als Muttersprache stark zugenommen.

⁵ PASCH steht für die Initiative *Schulen: Partner der Zukunft*.

3 Deutsch an Universitäten

An den türkischen Universitäten werden folgende drei Studiengänge im Kontext von Deutsch als Fremdsprache angeboten: *Germanistik*, *Deutsche Sprache und ihre Didaktik* (Deutsch als Fremdsprache auf Lehramt) und *Übersetzungs- und Dolmetscherausbildung für Deutsch* (vgl. YÖK⁶ Atlas 2019).

Die Deutschlehrausbildung ist eine Abteilung an den Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten der Hochschulen. Im Zuge des Bologna-Prozesses wurde das Curriculum der Deutschlehrausbildung im Jahre 2006 neu strukturiert. Das revidierte berufsqualifizierende Studienprogramm ermöglicht eine freiere Gestaltung der Lehrveranstaltungen, da das Angebot an Wahlfächern erweitert wurde. Bei dem Studiengang *Deutsche Sprache und ihre Didaktik*⁷ handelt es sich um ein vierjähriges Lehramtsstudium, bei dessen Abschluss die Absolventen eine Lehrbefähigung erhalten. Das Studium umfasst auch ein Praktikum, das den Studierenden den Erwerb von Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen in Bezug auf den Lehrerberuf ermöglichen soll. Im siebten Semester hospitieren die Studierenden an Schulen im Rahmen eines umfassenden Programms zur Unterrichtsbeobachtung und im achten Semester folgt das eigentliche Deutschfachpraktikum, bei dem die Studenten Unterricht beobachten und auch selbst unterrichten (vgl. Gündoğar; Sayınsoy Özünal 2018: 181).

In den letzten Jahren hat sich das Profil der Studierenden dieses Studiengangs verändert. Während es sich bei den Studienbewerbern in den 80er und 90er Jahren hauptsächlich um junge *Rückkehrer* mit sehr guten Deutschkenntnissen handelte (Polat; Tapan 2005: 4), haben heutzutage viele Studierende zu Studienbeginn zum Teil unzureichende Deutschkenntnisse. Dies ist auf die Zulassungsbedingungen für das Fach zurückzuführen, denn an manchen Hochschulen ist der Nachweis über Deutschkenntnisse nicht das entscheidende Kriterium, sondern die erreichte Punktzahl in der Aufnahmeprüfung für den Hochschulzugang⁸. In diesem Fall besteht die Möglichkeit, ein Jahr lang eine Vorbereitungsklasse zu besuchen, um Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1/B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zu erwerben; jedoch genügt diese einjährige sprachliche Vorbereitung auf das Fachstudium oftmals nicht. Hierbei spielt auch die Motivation der Lehramtsstudenten eine entscheidende Rolle. Nicht wenige der Studierenden, die sich für ein DaF-Studium entscheiden, tun dies, weil sie bei der Aufnahmeprü-

⁶ Yükseköğretim Kurulu (Hochschulrat).

⁷ Im Jahr 2018 wurde der Studiengang *Deutsche Sprache und Didaktik* an diesen 16 Universitäten angeboten: Anadolu Universität (Eskişehir), Atatürk Universität (Erzurum), Bursa Uludağ Universität (Bursa), Çukurova Universität (Adana), Dicle Universität (Diyarbakır), Dokuz Eylül Universität (Izmir), Gazi Universität (Ankara), Hacettepe Universität (Ankara), Hakkari Universität (Hakkari), Istanbul Universität-Cerrahpaşa (Istanbul), Marmara Universität (Istanbul), Muğla Sıtkı Koçman Universität (Muğla), Necmettin Erbakan Universität (Konya), Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität (Nevşehir), Ondokuz Mayıs Universität (Samsun), Trakya Universität (Edirne).

⁸ Hierbei handelt es sich um eine landesweite Hochschulzugangsprüfung, die von ÖSYM, der Zentrale für Bewertung, Auswahl und Platzierung, durchgeführt wird.

fung für den Hochschulzugang die erforderliche Punktzahl für die Englischlehrerausbildung nicht erreicht haben.

Innerhalb der türkischen Hochschullandschaft kommt der Türkisch-Deutschen Universität (TDU), die 2014 offiziell eröffnet wurde, eine besondere Rolle zu. Die TDU verfügt über fünf Fakultäten und ein Fremdsprachenzentrum. Die Unterrichtssprache an der TDU ist Deutsch und die Studierenden müssen im Vorbereitungsjahr das Sprachniveau B2/C1 des GER erreichen (vgl. TDU Zentrum für Fremdsprachen).

Deutsch als Fremdsprache wird auch von den Fremdsprachenzentren der anderen türkischen Hochschulen angeboten: als Intensivsprachunterricht in den Vorbereitungsklassen für das Fachstudium, wie z.B. Germanistik und Deutschlehrerausbildung mit dem Ziel, das Sprachniveau B1/B2 des GER zu erreichen, und als Wahlfach für Studierende verschiedener Fachrichtungen. Insbesondere Studenten der Ingenieurwissenschaften sind daran interessiert, neben guten Englischkenntnissen auch Deutschkenntnisse nachweisen zu können⁹.

Hochqualifizierte türkische Studierende streben ein Masterstudium oder ein Praktikum in Deutschland an. Deutschland ist als Forschungsland auch bei türkischen Wissenschaftlern gefragt. Der DAAD ist in der Türkei mit zwei DAAD-Informationszentren in Istanbul und Ankara sowie mit insgesamt zehn Lektoraten und zwei Sprachassistenzen an Hochschulen¹⁰ vertreten. Der DAAD vergibt jährlich Stipendien für Sprachkurse, für ein Masterstudium, für eine Promotion und für Forschungsaufenthalte in Deutschland. Im Jahr 2017 förderte der DAAD im Austausch mit der Türkei 1347 Personen; 428 Personen erhielten ein Individualstipendium und 919 Stipendien wurden im Rahmen der Projektförderung vergeben (vgl. DAAD-Ländersachstand 2018: 11).

4 Deutschunterricht an Sprachschulen

Im Bereich Fremdsprachenunterricht lässt sich die Tendenz beobachten, dass das Interesse am Erlernen der deutschen Sprache gestiegen ist. Nicht nur an Schulen, sondern auch in außerschulischen Institutionen wird Deutsch als Fremdsprache vermehrt unterrichtet. Die drei Goethe-Institute in Istanbul, Ankara und Izmir sowie Sprachschulen in verschiedenen türkischen Städten bieten Deutschkurse für verschiedene Altersgruppen, Sprachniveaus und Lernziele, wie z.B. Deutsch für den Beruf, an. Immer mehr Eltern legen Wert darauf, dass ihr Kind Deutsch als

⁹ An den Fremdsprachenzentren einiger Universitäten wie z.B. Middle East Technical University, Boğaziçi Universität und Bilkent Universität wird Deutsch als Fremdsprache auf den Niveaustufen A1-B2 angeboten, auch wenn an diesen Universitäten die Studiengänge Germanistik und Deutschlehrerausbildung nicht existieren.

¹⁰ Es handelt sich um acht DAAD-Regellektorate an den Universitäten Akdeniz, Anadolu, Ankara, Ege, Hacettepe, Istanbul, Marmara und ODTÜ sowie zwei DAAD-Fachlektorate an den Universitäten Istanbul Bilgi und Istanbul Kültür. Hinzu kommen 18 Langzeitdozenten, 12 Lektoren und 16 Sprachassistenten an der TDU.

zweite Fremdsprache lernt und melden es mit diesem Ziel zu einem Sprachkurs an oder arrangieren Privatunterricht.

Tabelle 2: Anzahl der Teilnehmer an Deutschkursen.

	2016	2017	2018
Jugendliche	161	254	367
Erwachsene	2.453	3.433	3.397
Insgesamt	2.614	3.687	3.764

Tabelle 2 zeigt, wie viele Kursteilnehmer in den Sprachkursen am Goethe-Institut Ankara eingeschrieben waren¹¹. Es wird ersichtlich, dass die Anzahl der Sprachkurssteilnehmer, unterteilt in Erwachsene und Jugendliche, in den Jahren 2016-2018 deutlich angestiegen ist.

Deutschlerner, die Deutschkenntnisse für den Ehegattennachzug brauchen, stellen noch immer eine große Gruppe dar. Diese Personen, deren Ehepartner in Deutschland leben, benötigen für die Erteilung des Visums und der Aufenthaltserlaubnis Sprachkenntnisse auf dem A1-Niveau des GER und müssen diese mit dem Goethe-Zertifikat Start Deutsch 1 nachweisen (vgl. Goethe-Institut Deutschprüfungen Ehegattennachzug). Die folgende Tabelle soll veranschaulichen, wie oft die Prüfung Start Deutsch 1 in den Jahren 2016-2018 am Goethe-Institut Ankara abgelegt wurde. An den Zahlen ist zu erkennen, dass die große Mehrheit der Prüfungsteilnehmer den Sprachnachweis für den Ehegattennachzug erzielt hat.

Tabelle 3: Anzahl der Prüfung Start Deutsch 1.

	2016	2017	2018
Ehegattennachzug	4.738	4.564	5.361
Teilnehmer	104	159	128
Insgesamt	4.842	4723	5.489

Studierende, die ein Masterstudium bzw. eine Promotion in Deutschland planen, sind daran interessiert, ihre Sprachkenntnisse mit standardisierten Sprachtests wie z.B. Goethe-Zertifikat C1 oder TestDaF nachzuweisen. Eine andere Gruppe stellen Sprachkurssteilnehmer dar, die Deutsch aus beruflichen Gründen lernen, um ihre Karrierechancen zu erhöhen. In diese Gruppe können Fachkräfte, in erster Linie Ärzte und Ingenieure, eingeordnet werden, die in Deutschland arbeiten möchten.

¹¹ Die Informationen in den Tabellen 2, 3 und 4 wurden freundlicherweise vom Goethe-Institut Ankara zur Verfügung gestellt.

Nicht nur erwachsene Deutschlernende, sondern auch Jugendliche möchten ihre Sprachkenntnisse zertifizieren lassen. Insbesondere in den letzten Jahren sind immer mehr Privatschulen daran interessiert, ihre Schüler auf Zertifikatsprüfungen vorzubereiten. Dieser Trend hat mehrere Gründe; zum einen soll durch ein offizielles und international anerkanntes Zertifikat die Motivation der Schüler erhöht werden und zum anderen kann durch den Erfolg in den Zertifikatsprüfungen den Eltern die Qualität des Deutschunterrichts an der Privatschule bestätigt werden. Tabelle 4 soll aufzeigen, wie viele Kinder und Jugendliche 2016-2018 die Prüfung Fit in Deutsch 1 (A1-Niveau des GER) und Fit in Deutsch 2 (A2-Niveau des GER) am Goethe-Institut Ankara abgelegt haben.

Tabelle 4: Anzahl der Jugendprüfungen.

	2016	2017	2018
Fit in Deutsch 1	543	675	554
Fit in Deutsch 2	307	202	134
Insgesamt	850	877	688

5 Ausblick

Etwa eine halbe Million Schüler lernen in der Türkei Deutsch (DAAD-Bildungssystemanalyse 2017: 31), hinzu kommen Deutschlernende an Universitäten und in Sprachkursen. Dieses Potential sollte genutzt werden – nicht nur um den Deutschunterricht in der Türkei weiter zu verankern, sondern auch um die türkisch-deutschen Beziehungen in vielen Bereichen sowie den Dialog miteinander auszubauen. Aufgrund der geschichtlichen Beziehungen zum einen und durch die Zuwanderung aus der Türkei nach Deutschland hervorgerufenen engen persönlichen Verbindungen zum anderen genießt die deutsche Sprache in der Türkei eine besondere Stellung. Durch die Einführung der zweiten Pflichtfremdsprache lernen 90 % aller Schüler in der Oberstufe Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch (vgl. ebd.). Obwohl Deutsch als Wahlfach bereits in der Mittelstufe einsetzen könnte, ist dies noch nicht sehr verbreitet. Die Vorverlegung der zweiten Pflichtfremdsprache in die Mittelstufe würde dazu führen, dass die Schüler schon früh Kontakt zur deutschen Sprache haben und bei Schulabschluss ein höheres Sprachniveau erreichen würden. Für die Verbreitung der deutschen Sprache im türkischen Schulsystem ist es auch von Bedeutung, dass die Qualität des Deutschunterrichts an Schulen verbessert wird. Hier spielt die Deutschlehrerausbildung eine große Rolle; die Lehramtsstudierenden sollten in stärkerem Maße gefördert werden und während des Studiums ein oder zwei Auslandssemester in Deutschland verbringen. Dadurch könnten sie ihre sprachlichen, landeskundlichen und fachlichen Kenntnisse vertiefen, was sich in ihrem späteren Berufsleben positiv auf ihren Unterricht

und damit verbunden auf die Lernmotivation der Schüler auswirken würde. Die Erweiterung der Lehrerkompetenzen von Lehrerkandidaten könnte durch Hochschulkooperationen zwischen DaF-Studiengängen an türkischen und deutschen Universitäten ausgebaut werden. Nicht nur die Ausbildung von DaF-Lehrkräften, sondern auch ihre Fortbildung kann zur Qualität des Deutschunterrichts in der Türkei beitragen.

Literatur

- Akdoğan, Feruzan (2003): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Bestandsaufnahme und Prognosen. In: *Info DaF* 30, 46-54.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Anadolu İmam Hatip Lisesi 2018/2019 Haftalık Ders Çizelgesi. (https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_04/10184800_01123902_20180014_02_AYHL_Haftalik_Ders_Cizelgesi_2018-2019.pdf [15.10.2018])
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2014): *Abwanderung von Türkeistämmigen*. (<https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Beitragsreihe/beitrag-band-6-abwanderung-tuerkeistaemmiger.html> [20.03.2019])
- Çetintaş, Bengül; Genç, Ayten (2016): Fremdsprachenlernen in der Türkei im Fokus internationaler Beziehungen. In: *Idil* 5/26, 1671-1689.
- DAAD-Bildungssystemanalyse Türkei (2017). (https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/tuerkei_daad_bsa.pdf [28.10.2018])
- DAAD Ländersachstand Türkei (2018). (https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/tuerkei_daad_sachstand.pdf [30.03.2019])
- Deutsche Schule Istanbul: *Schulportrait*. (<http://www.ds-istanbul.net/de/portrait/> [20.10.2018])
- Genç, Ayten (2003): *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi*. Ankara: Seçkin.
- Goethe-Institut Deutschprüfungen Ehegattennachzug. (<https://www.goethe.de/ins/tr/de/spr/prf/ehe.html> [22.03.2019])
- Goethe-Institut PASCH-Initiative. Schulen: Partner der Zukunft. (<https://www.goethe.de/ins/tr/de/spr/eng/pas.html> [25.03.2019])

- Gündoğar, Feruzan; Sayınsoy Özünal, Birsen (2018): Frühes Deutsch in der Türkei. Bestandsaufnahme und Herausforderungen. In: Gehrman, Siegfried; Petracic, Ana; Senjug Golub, Ana (Hrsg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance. Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster/New York: Waxmann, 168-190.
- Mangold-Will, Sabine (2014): *Deutsche in der Türkei 1933-1945*. (<http://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184978/deutsche-im-exil-tuerkei> [28.10.2018])
- Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/2018 (2018). (https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=327 [03.11.2018])
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (2017) (<http://ookgm.meb.gov.tr/www/ozel-okul-sayisinda-rekor-artis/icerik/1099> [18.10.2018])
- Münch, Ulrich (2014): Die Anfänge der heutigen Deutschen Schule Istanbul – Gründungsjahre der „Deutschen und Schweizer Bürgerschule“ von 1867 bis 1874. In: Böhme, Sabine; Münch, Ulrich; Pauw, Erald (Hrsg.): *Dabeim in Konstantinopel. Deutsche Spuren am Bosphorus ab 1850*. Berlin: Pagma, 127-165.
- Ortaylı, İlber (2011): *Türkiye'nin Yakın Tarihi*. Istanbul: Timaş.
- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer (2005): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei: Aktuelle Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10. (<https://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/article/view/425> [20.10.2018])
- Seifert, Wolfgang (2001): Ausländische Bevölkerung. In: Schäfers, Bernhard; Zapf, Wolfgang (Hrsg.): *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich, 53-63.
- Statistisches Bundesamt (2017): Ausländische Bevölkerung nach Geburtsort und ausgewählten Staatsangehörigkeiten. (<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/auslaendische-bevoelkerung-geburtsort.html> [10.03.2019])
- Statistisches Bundesamt (2018): Rangfolge der Handelspartner im Außenhandel der Bundesrepublik Deutschland. (https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Aussenhandel/Tabellen/rangfolge-handelspartner.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [25.03.2019])
- TDU Zentrum für Fremdsprachen. (<http://www.tau.edu.tr/fremdsprachen> [25.03.2019])
- Tourismusministerium der Türkischen Republik (2018): Turizm İstatistikleri. Genel Değerlendirme. (<http://yigm.kulturturizm.gov.tr/Eklenti/62462,2018turizmgenelistatistiklerpdf.pdf?0> [22.03.2019])

Türkei-Jahrbuch (1998). Herausgegeben vom Zentrum für Türkeistudien. Münster: LIT.

Uzuntaş, Aysel (2013): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – Gesellschaftspolitische, pädagogische und fachliche Perspektiven des Faches. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 511-517.

Yükseköğretim Program Atlası 2019. (<https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-tablo.php?b=10004> [25.03.2019])

Was die auswärtige Sprachpolitik mit Physik zu tun hat, oder: Zu den Spannungen und Spannungsfeldern zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Goethe-Institut

Agnieszka Putzier (Greifswald)

1 Einleitung

Im Jahr 2007 – dem Jahr der Geisteswissenschaften¹ – wurde in Deutschland viel sowohl über Grenzen als auch über Schnittstellen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften diskutiert. Dieser Trend lässt sich auch außerhalb Deutschlands feststellen: Das Beispiel Stephen Hawking zeigt, dass die Naturwissenschaft immer häufiger Fragen beantwortet, die einst in die Zuständigkeit anderer Disziplinen fielen. Impulsgebend für den vorliegenden Beitrag war die folgende Aussage aus einem gemeinsamen Aufsatz eines Geistes- und eines Naturwissenschaftlers:

„So ist die heutige Situation [...] dadurch geprägt, dass Schnittstellen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften positiv wahrgenommen, gemeinsam analysiert und für beide Seiten gewinnbringend genutzt werden.“ (Klein; Rietschel 2007: 21)

Als Schnittstellen sollen daher nachfolgend die Begriffe *Spannung* und *Spannungsfeld* betrachtet werden. Sie implizieren ein Bild von Dynamiken und Wirkungskräften, das abhängig von der wissenschaftlichen Perspektive je einen anderen Fokus setzt.

¹ Das Jahr der Geisteswissenschaften war die achte in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Initiative Wissenschaft im Dialog (WiD) ausgerichteten Reihe der Wissenschaftsjahre. Siehe dazu: <https://www.wissenschaftsjahr.de/2007/coremedia/generator/wj/de/Startseite.html> [18.06.2020].

Während die geisteswissenschaftliche Perspektive mit *Spannung* latente Unstimmigkeiten assoziiert, ist es für die Naturwissenschaften eine Grundvoraussetzung – ohne Spannung fließt kein Strom. Würde man von *Spannung* und *Spannungsfeld* im Kontext der auswärtigen Sprachpolitik nur die geisteswissenschaftliche Perspektive heranziehen, würde der Fokus möglicherweise nur auf etwas Negativem liegen, ohne darauf hinzuweisen, dass Spannung eine Grundvoraussetzung für die Umsetzung der auswärtigen Sprachpolitik ist. Ziel dieses Beitrags ist es daher, einige Entwicklungen und Programme der auswärtigen Sprachpolitik mit einem besonderen Fokus auf das Goethe-Institut aus der geistes- und naturwissenschaftlichen Perspektive zu schildern und über den Nutzen einer solchen Darstellung zu reflektieren². Der Beitrag gliedert sich in vier Teile: Zuerst wird die auswärtige Sprachpolitik kurz umrissen. Im zweiten Teil wird auf die Spannung als erste Schnittstelle zwischen auswärtiger Sprachpolitik und Elektrophysik näher eingegangen. Im dritten Teil wird das Spannungsfeld als zweite Schnittstelle an einem ausgewählten Beispielfall der auswärtigen Sprachpolitik dargestellt: Die Ausführungen dieses Teils basieren auf der 2017 an der Universität Bielefeld veröffentlichten Dissertation der Autorin. Abschließend wird über den Nutzen einer bi-perspektivischen Betrachtung reflektiert.

2 Zur auswärtigen Sprachpolitik

Unter auswärtiger Sprachpolitik (ASP) wird die außenpolitische Förderung von Deutsch als Herkunfts- und Fremdsprache verstanden, die sich auf „Staaten und Gebiete außerhalb des eigenen Staatsgebietes richtet“ (Ammon 2015a: 1169). Sie ist Teil der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKP), die neben Sicherheits- und Außenwirtschaftspolitik die „dritte Säule“³ der Außenpolitik bildet.

Seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1949 hat die auswärtige Sprachpolitik „Phasen intensiver Diskussion, aber auch solche stillen Wirkens gekannt“ (Waldburg-Zeil 1998: 5). Bis in die 1970er Jahre war sie ein Mittel der Auswärtigen Kulturpolitik und darauf gerichtet, das verlorene Vertrauen zu Deutschland in der Welt zurückzugewinnen. Zwischen 1970 und 1980 erfuhr sie eine Aufwertung: Die Auswärtige Kulturpolitik wurde zur dritten Säule der Außenpolitik ernannt und der Kulturbegriff wurde erweitert. Kultur sollte nicht mehr ein Privileg elitärer Gruppen bleiben und Sprachförderung sollte Formen anneh-

² Die hier gewählte Herangehensweise stellt eine im Vorfeld der FaDaF-Jahrestagung 2018 durch das Auswärtige Amt angeregte Erweiterung der in der Dissertation der Autorin formulierten Zielsetzung dar (vgl. Putzier 2017). Sie bestand darin, ein gezieltes und vertieftes Wissen über die Umsetzung sprachpolitischer Ziele zu generieren, welches kaum vorhanden war (ebd.: 4). Zweitrangiges Ziel bestand darin, eine bis dahin im Fach DaF unbekanntere Untersuchungsmethode – die Netzwerkanalyse – zur Generierung neuen Wissens einzusetzen und zu reflektieren.

³ Die Bezeichnung der AKP als „dritte Säule“ der Außenpolitik stammt von Willy Brandt und Walter Scheel, die 1967 von der staatlichen Förderung internationaler Beziehungen als tragfähiger Pfeiler der Außenpolitik gesprochen haben (Colschen 2010: 105).

men und Mittel umsetzen, die der veränderten Welt entsprechen (vgl. Auswärtiges Amt 1972, Enquête-Kommission 1975). Angekündigt wurden konkrete Maßnahmen der Sprachförderung, zu denen u.a. die Förderung des Deutschunterrichts in den einheimischen Bildungseinrichtungen im Ausland, die Vermittlung deutscher Sprachkenntnisse für ausländische Arbeitnehmer im Inland sowie die Errichtung eines Lehrstuhls für Deutsch als Fremdsprache gehören sollten (vgl. Bundesregierung 1977, Enquête-Kommission 1975). In den 1990er Jahren wurde die auswärtige Sprachpolitik mit einer verstärkten Schwerpunktsetzung auf mittel- und osteuropäische Länder fortgeführt. Bedingt durch die deutsche Wiedervereinigung, das Ende des Ost-West-Konflikts und die Gründung der Europäischen Union galt es, die veränderten Rahmenbedingungen für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik zu verarbeiten. Seit Anfang des neuen Jahrtausends wird die Sprachförderung als Teil der europäischen Vielfalt der Sprachen verstanden. Im Jahr 2000 wurde die erste Konzeption der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik seit 1978 verfasst, die Neubearbeitung folgte 2011. Rückblickend betrachtet bleibt festzuhalten, dass sowohl die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik als auch die auswärtige Sprachpolitik zu keiner Zeit ihrer Entwicklung von einem aggressiven Expansionswillen geprägt waren. Als Folge der „politischen und moralischen Hypothek des Nationalsozialismus“ (Ammon 2015b: 102) haften ihnen bis heute eine gewisse Bescheidenheit (Waldburg-Zeil 1998: 5) und auffällige Momente nationaler Zurückhaltung (vgl. Ammon 2015b, Zimmer 1996) an.

Als Akteure der ASP gelten das Auswärtige Amt sowie die im Auftrag des Auswärtigen Amtes handelnden sog. Mittlerorganisationen. Bezogen auf Deutsch als Herkunfts- und Fremdsprache zählen dazu folgende Mittlerorganisationen: das Goethe-Institut (GI), der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), die Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) sowie die Deutsche Welle (DW). Die Aufgaben der Mittler werden in Rahmenverträgen festgelegt, die zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der jeweiligen Mittlerorganisation geschlossen werden. In Bezug auf die „Förderung der Kenntnis deutscher Sprache“ (Goethe-Institut ohne Jahresangabe) übernimmt das Goethe-Institut folgende Aufgaben: Erteilung und Förderung von Deutschunterricht im Ausland, Zusammenarbeit mit Unterrichtsverwaltungen, Institutionen und Lehrkräften im Ausland, fachliche Förderung ausländischer Sprachlehrer und Germanisten, Entwicklung und Verbesserung von Unterrichtsmethoden, Materialien und Sprachprüfungen sowie Mitwirkung an entsprechenden Maßnahmen Dritter, Verteilung von Stipendien zum Erlernen der deutschen Sprache (vgl. ebd.).

Zur Förderung der deutschen Sprache werden abhängig von der Aufgabenart Instrumente des persuasiven Modus (z.B. politische Einflussnahme auf Meinungsbildner und Entscheidungsträger), des Dienstleistungsmodus (z.B. Erteilung von Deutschunterricht im Ausland) sowie des Modus der Anreize (Stipendienprogramme) eingesetzt (vgl. Giese 2003).

3 Erste Schnittstelle: Spannung(en)

In der Elektrophysik bezeichnet Spannung eine „Differenz der (elektrischen) Potenziale zweier Punkte, aufgrund deren zwischen diesen beiden Punkten ein elektrischer Strom fließen kann“⁴. Übertragen auf die auswärtige Sprachpolitik wäre unter Spannung eine Differenz der Potenziale zweier Akteure zu verstehen, die einen Austausch von Ressourcen zwischen diesen beiden ermöglicht.

Ein Beispiel für eine Differenz der Potenziale stellt die personelle Ausstattung im Bereich der Spracharbeit dar. Betrieb des Auswärtige Amt noch Anfang der 1960er Jahre rund 90 Kulturinstitute im Ausland selbst, wurden sie Ende der 1960er Jahre auf Initiative des damaligen Leiters der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes auf das Goethe-Institut übertragen. Dies geschah aus inhaltlichen Gründen und aus der Erkenntnis heraus, dass das Auswärtige Amt nicht über eine ausreichende Zahl an Beamten verfüge, die die Spracharbeit bewältigen könnten (Harnischfeger 2016: 102). Seitdem besitzt das Auswärtige Amt zwar nur geringe personelle Ressourcen im Bereich der Spracharbeit, aber sie kann trotzdem erfolgreich umgesetzt werden, da das Goethe-Institut über ausreichende personelle Ressourcen dafür verfügt. Umgekehrt besitzt das Goethe-Institut keine eigenen finanziellen Ressourcen, um seinen Auftrag zu erfüllen; hierfür bekommt es jedoch Zuwendungen vom Auswärtigen Amt. In beiden Fällen findet ein Ressourcenaustausch statt, ohne den eine Förderung von Deutsch als Fremdsprache nicht möglich wäre.

3.1 Gleichspannung

Gleichstrom ist ein Strom, der ständig mit der gleichen Stärke in die gleiche Richtung fließt. Gleichgerichtete Eigenschaften weist das Stipendienprogramm *Europasnetzwerk Deutsch* (siehe 4.2 im vorliegenden Beitrag) auf: Es *fließt* ununterbrochen, seitdem es vom Auswärtigen Amt im Jahr 1994 ins Leben gerufen wurde. Seitdem bleibt auch die Programmstärke gleich: Es handelt sich um ein relativ kleines Programm für die Eliten (EU-Beamte und höhere europäische Ministerialbeamte), dessen Umsetzung nicht zu den Linienaufgaben⁵ des Goethe-Instituts gehört. Auch die Richtung bleibt unverändert: Seit 1994 besteht das nach außen deklarierte Programmziel darin, Deutsch als Arbeits- und Verfahrenssprache in den europäischen Institutionen zu stärken.

⁴ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Spannung> [18.06.2020].

⁵ Die sog. Linienaufgaben definieren die Kernbereiche der Arbeit des Goethe-Instituts.

3.2 Wechselspannung

Wechselspannung oder Wechselstrom ist ein Strom, der ständig seine Stärke und Richtung ändert. Wechselgerichtete Eigenschaften lassen sich an der Standortpolitik und den Streichungsentscheidungen des Goethe-Instituts erkennen. Als Beispiel für die wechselnde Stärke kann ein je nach Region und Land variierender Aus- und Abbau von Goethe-Instituten zwischen 1989 und 1999 angeführt werden, der in erster Linie macht- und handelspolitisch begründet war (vgl. Schneider; Schiller 2000). Die wechselnde Richtung lässt sich an zwei Beispielen verdeutlichen:

- intensive Förderung der deutschen Sprache in den Staaten Mittel- und Südosteuropas zwischen 1990 und 1998 aufgrund politischer Interessen Deutschlands (Demokratisierung der Länder, Stärkung des Deutschen als zweite Fremdsprache) (vgl. Andrei; Rittberger 2015);
- verstärkte Förderung der deutschen Sprache und Kultur in den sog. *Schwerpunktländern*, zu denen seit 2008 aufgrund wirtschaftlicher und machtpolitischer Interessen der asiatische Raum, Nahost, Russland und die Kaukasus-Region gehören (vgl. Bunderegierung ohne Jahresangabe).

4 Zweite Schnittstelle: Spannungsfeld

4.1 Zum Begriff Spannungsfeld

In der Elektrophysik wird als Spannungsfeld ein Bereich mit unterschiedlichen Kräften definiert, „die aufeinander einwirken, sich gegenseitig beeinflussen und auf diese Weise einen Zustand hervorrufen, der wie mit Spannung geladen zu sein scheint“⁶. Analog zu dieser Definition kann als Spannungsfeld in der auswärtigen Sprachpolitik ein Bereich mit unterschiedlichen Kräften von Akteuren bezeichnet werden, die aufeinander einwirken, sich gegenseitig beeinflussen und auf diese Weise einen Zustand hervorrufen, der einen Ressourcenfluss zu ermöglichen scheint. Die zentralen Begriffe dieser Definition lassen sich unter Rückgriff auf Konzepte und Theorien aus der Soziologie, Policy- und Netzwerkforschung detaillierter beschreiben. Unterschiedliche Kräfte von Akteuren ergeben sich aus ihren sozialen Ressourcen bzw. aus ihrem sozialen Kapital, unter dem man einen vorteilhaften Effekt der Sozial- bzw. Netzwerkstruktur versteht. Der vorteilhafte Effekt besteht darin, „individuellen oder korporativen⁷ Akteuren breitere Hand-

⁶ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Spannungsfeld> [18.06.2020].

⁷ Scharpf (2000) unterscheidet zwischen individuellen und komplexen Akteuren in politischen Prozessen. Komplexe Akteure setzen sich aus kollektiven und korporativen Akteuren zusammen. Während kollektive Akteure aus eigenem Interesse handeln und in unterschiedlicher Weise organisiert sein können, legen korporative Akteure ihre Ressourcen zusammen, um ihre Interessen durchzusetzen (z.B. Gewerkschaften, Parteien und öffentliche Organisationen wie Regierung und Verwaltung, vgl. Schneider 2003).

lungsmöglichkeiten oder Zugang zu Ressourcen zu eröffnen“ (Jansen; Diaz-Bone 2014: 73). Dabei können Ressourcen materieller und immaterieller Art sein. In Anlehnung u.a. an Bourdieu (1983) unterscheidet Jansen (2006) sechs immaterielle Ressourcen, die soziales Kapital vermitteln und sowohl Einwirkung als auch Beeinflussung der Akteure untereinander implizieren können: Familien- und Gruppensolidarität, Vertrauen in die Geltung universalistischer Normen, Information, Macht durch strukturelle Autonomie, Hierarchisierung und Stratifizierung sowie Macht durch sozialen Einfluss (ebd.: 28-31). Im Folgenden werden immaterielle Ressourcen innerhalb eines sprachpolitischen Programms fokussiert.

4.2 Umsetzung des Programms Europnetzwerk Deutsch als Beispiel für ein Spannungsfeld in der ASP

Beim Programm Europnetzwerk Deutschland handelt es sich um eine

„sanfte, weitgehend unverbindliche Angebotsmaßnahme, die versucht, über die Schaffung von Anreizen die Verwendung von Deutsch [in den EU-Institutionen sowie in den nationalen Verwaltungen, die mit EU-Stellen zusammenarbeiten,] zu erhöhen.“ (Andrei 2008: 308)

Als Anreiz dient ein Stipendienprogramm für höhere Bedienstete aus den EU-Institutionen und höhere Ministerialbeamte aus EU-Mitgliedsstaaten und weiteren Staaten, das das Goethe-Institut seit 1994 im Auftrag des Auswärtigen Amtes und in Zusammenarbeit mit einzelnen Bundesländern führt. Das Programm umfasst mittlerweile vier Dienstleistungen: Allgemein-/Fachsprachliche Kurse, Vermittlung von Einzelgesprächen mit deutschen Vertretern von Ministerien und berufsrelevanten Experten, Kulturprogramm sowie eine intensive Alumni-Arbeit im In- und Ausland (Goethe-Institut e.V. 2014: 7).

Um die Umsetzung des Programms als einen Bereich mit unterschiedlichen Kräften zu analysieren, gilt es zuerst, den Begriff *Kraft* zu definieren. Unter Rückgriff auf handlungs- und systemtheoretische Ansätze kann als Kraft Einfluss verstanden werden, dem (politische) Akteure unterliegen, wenn sie in einem bestimmten (z.B. politischen) Kontext handeln. Wichtig hierbei ist die Unterscheidung zwischen der Mikro-, Meso- und Makroebene des Handelns, denn der Einfluss respektive die Kraft kann je nach Ebene eine andere Gestalt annehmen. Auf der Mikro-Ebene des Handelns manifestiert sich der Einfluss in Form von Interessen bzw. Motiven, die das Handeln der Akteure prägen und zu einem bestimmten Handlungstyp (normkonform, nutzenverfolgend und identitätsbehauptend) führen können (vgl. Putzier 2017, Schimank 2010). Auf der Meso-Ebene kann als Einfluss Macht verstanden werden:

„[Mehr oder weniger] [l]egitime Macht hat, wer angesehen ist, wer in Informations- und Kommunikationsnetzwerke positiv eingebunden ist. In solchen Kommunikations- und Einflussnetzwerken ist der Status und die Macht eines Akteurs umso größer, je größer die Zahl seiner Außenbeziehungen ist und je mächtiger seine Kontaktakteure ihrerseits sind.“ (Jansen 2006: 163)

Auf der Makro-Ebene rückt die Einbettung der Akteure in unterschiedlich herausgebildeten und organisierten institutionellen Strukturen als Teil eines politischen Systems in den Fokus. Fasst man die Strukturen als Subsysteme auf, ist davon auszugehen, dass jedes von ihnen eine dem Subsystem immanente Handlungslogik aufweist, die sich z.B. an der Argumentationsstruktur von Kommunikation erkennen lässt. Harnischfeger (2016: 111) spricht in diesem Zusammenhang von „unterschiedlichen Grundhaltungen“ und macht sie an einem Beispiel deutlich:

„Je nachdem, was man tut, ergeben sich unterschiedliche Grundhaltungen. Die einen betonen die außenpolitischen Ziele, wie Machterhalt oder wirtschaftlichen Erfolg, und wollen die AKP dafür in den Dienst gestellt sehen. Aus dieser Zielvorstellung ergibt sich dann auch die Forderung nach der Vermittlung eines positiven Deutschlandbildes, die Vorstellung von einer Art Propaganda für unser Land. Betont man hingegen die Eigenständigkeit dieses Politikfeldes, geht es eher um Dialog, Kooperation und Information über unser Land, mit dem Ziel, ein wirklichkeitstreuere Bild zu vermitteln, auch wenn es in manchen Aspekten nicht positiv sein sollte.“ (ebd.)

Um die Einflüsse auf allen drei für die Umsetzung des Programms Europanetzwerk Deutsch relevanten Ebenen zu ermitteln, wurden im Rahmen der Dissertationsstudie zwischen September 2011 und Juni 2012 10 Expert/inneninterviews durchgeführt und gegen Ende der Interviews Netzwerkdaten erhoben (vgl. Putzier 2017). Bei allen Interviewpartnern handelte es sich um Expert/innen als Funktionsträger/innen innerhalb der institutionellen Kontexte Auswärtiges Amt und Goethe-Institut, die für die Umsetzung des Programms in irgendeiner Weise Verantwortung tragen und über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Entscheidungsprozesse verfügen (vgl. Meuser; Nagel 1991).

Als Datengrundlage dient nachfolgend ein Akteurset bestehend aus 9 befragten Akteuren (ein Interview konnte aufgrund seiner schlechten Qualität nicht transkribiert werden) sowie 38 ermittelten, nicht befragten Akteuren. Die insgesamt 47 identifizierten Akteure lassen sich in folgende Kategorien differenzieren:

- Akteure der Mittlerorganisation Goethe-Institut (24 Akteure);
- politische Akteure (16 Akteure);
- DaF-Lehrkräfte/Teamer (5 Akteure);
- sonstige Akteure (z.B. Alumni des Programms) (2 Akteure).

4.2.1 Kräfte/Einflüsse der Akteure auf der Mikro-Ebene

Das Ergebnis der auf der Mikro-Ebene angesetzten Analyse der Programmimplementierung zeigt das Vorhandensein von acht Interessentypen, die von den Akteuren genannt oder den anderen Akteuren zugeschrieben werden:

- Selbstzuschreibungen: Aufgaben des Projektmanagements (7 Nennungen), Aufgaben als DaF-Lehrkraft (2 Nennungen), Durchsetzung politischer Ziele (1 Nennung), Implementierung politischer Vorgaben auf Kursebene (1 Nennung), Implementierung politischer Vorgaben auf Programmebene (3 Nennungen), Nutzen für die eigene Institution (4 Nennungen), persönlicher Nutzen (1 Nennung);
- Fremdzuschreibungen: Aufgaben des Projektmanagements (2 Nennungen), Durchsetzung politischer Ziele (5 Nennungen), Implementierung politischer Vorgaben auf Kursebene (3 Nennungen), Implementierung politischer Vorgaben auf Programmebene (2 Nennungen), Nutzen für die eigene Institution (4 Nennungen), persönlicher Nutzen (3 Nennungen) und Zusammenspiel von mehreren Interessen (1 Nennung).

Beim Vergleich der Selbst- und Fremdzuschreibungen treten zwei Bereiche deutlich hervor: Während die Durchsetzung politischer Ziele im Wunschdenken der Akteure am häufigsten genannt wird, wird sie in der Realität kaum angesprochen. Umgekehrt scheinen die Aufgaben des Projektmanagements in der Realität die oberste Priorität zu besitzen, während sie in der Vorstellung der Akteure keine vordergründige Rolle spielen.

Werden die ermittelten Interessen den Akteurmodellen von Schimank (2010) zugeordnet, zeigt sich zudem, dass bei der Implementierung des Programms Europeanetzwerk Deutsch der normkonforme Handlungsantrieb überwiegt, und zwar sowohl im Bereich der Selbst- als auch im Bereich der Fremdzuschreibungen (je 12 Nennungen). Die meisten Akteure handeln normkonform, d.h. sie modellieren ihr Handeln nach Normen und handeln dem politischen Kontext entsprechend. Während dieses Ergebnis wenig überraschend ist, ist die zweite Erkenntnis eher unerwartet. Insgesamt 12 genannte Interessen können dem nutzenorientierten Handlungsantrieb zugeordnet werden, die Zahl der Fremdzuschreibungen (7 Nennungen) ist sogar höher als die Zahl der Selbstzuschreibungen (5 Nennungen), was vermuten lässt, dass diese Handlungswahl eine größere Rolle spielen könnte, als von den Akteuren zugestanden wird. Es ist bemerkenswert, dass die politischen Akteure ein nutzenorientiertes Handeln überhaupt nicht ansprechen, ihnen dieses aber von den anderen Akteuren zugeschrieben wird. Laut ihrer Zuschreibungen bestehe der Nutzen für die Akteure des Auswärtigen Amtes erstens darin, die dem Auswärtigen Amt zugewiesenen Bundesmittel für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik voll auszuschöpfen und zweitens, ihre Kontakte mit Hilfe des Programms Europeanetzwerk Deutsch zu erweitern. Die wenigsten Akteure (die DaF-Lehrkräfte/Teamer) handeln laut Selbst- und Fremdzuschreibungen identitätsbe-

hauptend (2 Nennungen). Im Zentrum dieses Handelns stehen sog. evaluative Selbstansprüche (vgl. Schimank 2010), d.h. Vorstellungen eines Akteurs darüber, wie er sein und handeln will. Bezogen auf die DaF-Lehrkräfte heißt das, dass die Akteure ihre Identität sowohl im DaF-Unterricht als auch gegenüber dem Goethe-Institut als Auftraggeber behaupten müssen, sie handeln zielgerichtet und lernerorientiert, ihr Handlungsraum wird dabei aktiv-kognitiv konstruiert:

„die oft mehrdeutigen, rasch wandelbaren, teilweise unvorhersehbaren und immer kontextabhängigen Situationen, mit denen [...] [sie] im Unterrichtsprozess konfrontiert [...] werden, [werden] fortlaufend analysiert, interpretiert und in bestimmter Weise rekonstruiert, um schließlich eine subjektive Handlungslinie zu entwickeln, die durch ihre Realisierung wiederum neue Unterrichtssituationen schafft.“ (Witte; Harden 2010: 1329)

4.2.2 Kräfte/Einflüsse der Akteure auf der Meso-Ebene

Zwecks Beschreibung von Kräften/Einflüssen der Akteure auf der Meso-Ebene werden zunächst Hypothesen zu den Beziehungen zwischen den Subsystemen aufgestellt. Danach werden die Ergebnisse der Netzwerkanalyse vorgestellt und visualisiert. Abschließend können die Hypothesen geprüft werden.

Aus der Multilevel-Governance-Theorie nach Marks (1993) sowie Hooghe und Marks (2001) lassen sich Hypothesen über die Beziehungen zwischen den Systemebenen ableiten, die unterschiedliche Kräfte der Akteure im Netzwerk implizieren:

- Hypothese 1 (H1): Das Auswärtige Amt (AA) spielt nicht die alles entscheidende Rolle bei der Implementierung des Programms Europnetzwerk Deutsch. Das Goethe-Institut (GI) und die Teamer/DaF-Lehrkräfte sind eigenständige Mitspieler in diesem Mehrebenensystem und keinesfalls nur die Ausführungshilfen (*agents*) des Auswärtigen Amtes (*principal*);
- Hypothese 2 (H2): Das Auswärtige Amt ist trotz der aus der rechtlichen Vereinbarung zwischen dem AA und dem GI hervorgehenden übergeordneten Position nicht in der Lage, die Umsetzung des Programms vollständig zu kontrollieren. Mit anderen Worten: Das AA hat nicht alle Fäden in der Hand.

Zur Operationalisierung und Prüfung der Hypothesen wird das Konzept der Zentralität aus der Netzwerkforschung herangezogen, das davon ausgeht, dass

„derjenige Akteur prominent im Netzwerk ist, der an vielen Beziehungen im Netzwerk beteiligt und deshalb sichtbar ist. Dahinter steht die Annahme, dass solche prominenten Akteure Zugang zu Netzwerkressourcen, Kontrollmöglichkeiten und Informationen haben.“ (Jansen 2006: 127)

Um prominente bzw. zentrale Akteure im Netzwerk zu ermitteln, wurden die Relationen *Kooperation*, *Information* und *Unterstützung* erhoben, da diese Beziehungsarten

auf verbaler Kommunikation aufbauen und somit relevant für die Umsetzung eines sprachpolitischen Programms als Teil eines politischen Prozesses sind (vgl. Raab 2002). Anschließend wurden pro Beziehungsart drei Zentralitätsmaße berechnet, die Aktivität und Effizienz der Akteure (*Degree* und *Closeness*) messen sowie die Kontrolle im Netzwerk (*Betweenness*) überprüfen können (vgl. Bavelas 1950, Freeman 1977, Mutschke 2010, Nieminen 1974). Zusätzlich zu den Berechnungen wurden Netzwerkvisualisierungen (Ego-Netzwerke und Gesamtnetzwerke⁸) mit der Software VISIONE⁹ erstellt. Die ermittelten Zentralitätsmaße innerhalb aller Verbindungsarten zeigen (vgl. Tabelle 1), dass die Akteure des Goethe-Instituts MA1, MA2, MA3 und MA5 deutlich höhere Degree-, Closeness- und Betweenness-Zentralitätswerte erzielen (im Durchschnitt 18,1 Prozent) als die politischen Akteure PA1 und PA2 (im Durchschnitt 7,3 Prozent). Die kleinsten Werte erzielen hingegen die Teamer/DaF-Lehrkräfte TA1, TA2 und TA3 (im Durchschnitt 4,1 Prozent).

Tabelle 1: Zentralitätswerte der Akteure innerhalb der Relationen *Kooperation*, *Informationsaustausch* und *Unterstützung*.

	Kooperation			Information			Unterstützung			MW1	MW2
	D	C	B	D	C	B	D	C	B		
MA1	19,2	13,4	14,1	9,0	10,4	0	35,7	23,6	58,3	20,4	18,1
MA2	26,9	16,4	74,3	31,8	17,4	80,0	28,5	23,6	41,6	37,8	
MA3	7,6	10,5	0	9,0	10,4	0	7,1	21,0	0	7,2	
MA5	11,5	11,3	5,1	13,6	12,0	10,0	0	0	0	7,0	
PA1	11,5	11,3	5,1	13,6	12,0	10,0	14,2	15,7	0	10,3	7,3
PA2	11,5	9,2	1,2	9,0	8,2	0	0	0	0	4,3	
TA1	3,8	9,2	0	4,5	9,7	0	14,2	15,7	0	6,3	4,1
TA2	3,8	9,2	0	4,5	9,7	0	0	0	0	3,0	
TA3	3,8	9,2	0	4,5	9,7	0	0	0	0	3,0	

Erläuterung der Abkürzungen:

MA1-MA5 = Akteure der Mittlerorganisation Goethe-Institut (MA4 fehlt, da die Daten aufgrund schlechter Tonqualität nicht transkribiert werden konnten)

PA1-PA2 = politische Akteure

TA1-TA3 = DaF-Lehrkräfte/Teamer

D = Degree-Zentralität, C = Closeness-Zentralität, B = Betweenness-Zentralität

MW1 = Mittelwert pro Akteur, MW 2 = Mittelwert pro Akteurskategorie

⁸ In der Untersuchung wurden zunächst Ego-Netzwerke erhoben und gezeichnet. Anschließend wurden die Ego-Netzwerke zu einem Gesamtnetzwerk zusammengeführt (Putzier 2017: 126f.).

⁹ <https://visone.info/> [01.10.2018].

Die auf der Grundlage der Zentralitätsmaße visualisierten Akteurskonstellationen innerhalb der Beziehungsarten *Kooperation*, *Informationsaustausch* und *Unterstützung* zeigen außerdem, dass die Akteure des Goethe-Instituts MA2 und MA1 die meisten direkten Kontakte im Netzwerk besitzen, wodurch sie den besten Zugriff auf die personellen Ressourcen im Netzwerk haben. Sie können mit allen befragten Akteuren direkt in Kontakt treten und auf diese Weise den Informationsfluss zwischen ihnen am stärksten beeinflussen. Das Einflusspotenzial der politischen Akteure PA1 und PA2 scheint hingegen deutlich begrenzter zu sein, da sie größtenteils nur indirekt mit anderen Netzwerkakteuren verbunden sind. Keinerlei Einflusspotenzial besitzen hingegen die Teamer/DaF-Lehrkräfte (TA1, TA2 und TA3), da sie völlig isoliert im Netzwerk handeln.

Basierend auf den ermittelten Werten und Visualisierungen können die eingangs aufgestellten Hypothesen nun geprüft werden. Hypothese H1 besagt, dass das Auswärtige Amt nicht die alles entscheidende Rolle bei der Implementierung des Programms Europanetzwerk Deutsch spielt und die anderen Akteure (Goethe-Institut und die Teamer/DaF-Lehrkräfte) nicht nur als Ausführungshilfen, sondern auch als eigenständige Mitspieler agieren. Diese Hypothese kann teilweise bestätigt werden: Die ermittelten Werte zeigen, dass das Auswärtige Amt kein zentraler Akteur im Netzwerk ist, weil es nicht das größte soziale Einflusspotenzial besitzt. Als Akteur mit dem größten sozialen Einflusspotenzial gilt das Goethe-Institut, allerdings sind die ermittelten Werte kein Indiz für die Eigenständigkeit des Akteurs. Als Hinweis dafür kann die Tatsache gewertet werden, dass das Goethe-Institut nicht nur programmkonforme, sondern auch eigene Interessen verfolgt, die es aufgrund seiner starken Position im Netzwerk auch möglicherweise vorantreiben oder sogar durchsetzen kann. In Hypothese H2 wurde postuliert, dass das Auswärtige Amt die Umsetzung des Programms nicht vollständig kontrollieren kann bzw. die Fäden nicht in der Hand hat. In der Tat liefern die ermittelten *Betweenness*-Zentralitäten einige Anhaltspunkte dafür, denn innerhalb aller untersuchten Verbindungsarten erreichen die Akteure der Mittlerorganisation und nicht die des Auswärtigen Amtes die höchsten Werte:

- Kooperation: MA2 ist der Akteur, der die meisten Verbindungen im Netzwerk besitzt und am stärksten im Netzwerk eingebunden ist, was ihn zum zentralen Knoten im Netzwerk macht;
- Informationsaustausch: MA2 kann als *Informationsbroker* angesehen werden, der auf allen Geodäten zwischen den Akteuren liegt und die kürzesten Verbindungen zu den meisten Paaren im Netzwerk besitzt. Somit kann er den Informationsfluss zwischen den Akteuren am besten kontrollieren;
- Unterstützung: MA1 fungiert als Mittler zwischen den meisten Akteurspaaren und profitiert am meisten von seiner Position.

4.2.3 Kräfte/Einflüsse der Akteure auf der Makro-Ebene

Leitend für die Analyse von Kräften/Einflüssen der Akteure auf der Makro-Ebene ist die Frage danach, ob bei den in die Implementierung involvierten Akteuren spezifische Handlungslogiken feststellbar sind, die dem Subsystem immanent sind. Ausgehend von den Annahmen politischer Systemtheorien lässt sich innerhalb des politischen Systems eine ihm typische Logik bzw. Rationalität aufspüren, die es von anderen Systemen innerhalb der Klasse sozialer Systeme deutlich unterscheidet. Aufgrund der Verschiedenheiten in der Grundstruktur der politischen Akteure (z.B. Auswärtiges Amt und Goethe-Institut) ist anzunehmen, dass sich in jedem Subsystem eine eigene Handlungslogik bzw. mehrere Handlungslogiken herausgebildet hat/haben. Sind die Rationalitäten der Subsysteme identifiziert, kann vergleichend darauf geschaut werden, in welchem Verhältnis sie zueinander stehen.

Subsystem Auswärtiges Amt: Aus den Aussagen der befragten Akteure lassen sich zwei durchgängige Rationalitäten herausarbeiten, die sich in der Förderung von DaF als politische Legitimations- und Brückenkopfstrategie manifestieren. Die Legitimationsstrategie wird impliziert, wenn das Programm Europanetzwerk Deutsch einem *Alibi-Paket* gleichgesetzt wird, das als eine klare Antwort auf die Kritik in Deutschland gelte, „die Regierung täte zu wenig für die deutsche Sprache in der EU“ (Putzier 2017: 169)¹⁰. Dafür sei das Programm als „sehr konkretes und leicht verstehbares Mittel“ (ebd.) bestens geeignet. Die Brückenkopf-Rationalität tritt an den Stellen zum Vorschein, an denen das Programm Europanetzwerk Deutsch als eine „Geste gegenüber den EU-Beamten“ (ebd.) dargestellt oder wenn seine ursprünglich intendierte Wirkung angezweifelt wird: „[D]as Programm [ist] schon vom Volumen her zu klein, um einen statistisch messbaren Einfluss auf die Zahl der Deutschsprechenden in den EU-Institutionen zu haben“ (ebd. 169f.). Die Wunschvorstellung des Auswärtiges Amtes, dass entsprechende Fördermaßnahmen dazu führen, dass Deutsch als Arbeitssprache in den EU-Institutionen von den EU-Beamten häufiger gewählt wird, scheint nicht mehr durchsetzbar zu sein, denn es wird von „andere[n] Entwicklungen zufälliger oder systematischer Art“ (ebd. 170) gesprochen, die eine größere Rolle bei der Wahl einer Arbeitssprache spielen, „als jetzt nur dieses Programm“ (ebd.). Mittlerweile habe das Programm einen Doppelcharakter: „Deutsch zu lernen [...] und auf der anderen Seite [...] den Kontakt zu anderen insgesamt verbessern“ (ebd.), es werde daran gearbeitet, den Netzwerkaspekt zu verstärken (ebd.).

Subsystem Goethe-Institut: Als zentrale Rationalitäten des Goethe-Instituts konnten Netzwerkförderung und Bürokratisierung herausgestellt werden. Ähnlich wie vom Auswärtigen Amt dargestellt, sei die Netzwerkförderung immer mehr in den Vordergrund getreten, denn

¹⁰ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dem Aufsatz darauf verzichtet, genaue Fundstellen in Transkripten anzugeben. Stattdessen werden die Seitenangaben der veröffentlichten Dissertationschrift aufgeführt.

„man [wollte] weniger sozusagen diesen Schwerpunkt als Land der Ideen oder Sprache setzen [...], sondern wirklich eben mehr diesen Netzwerkgedanken stärken, das heißt, dass [...] das Projekt [...] dazu beiträgt, dass [...] Netzwerke entstehen zwischen den Ministerien in Deutschland [und] den Teilnehmern im Ausland.“ (ebd.: 174)

Die Vernetzung spielt nicht nur in Bezug auf das Programm eine wichtige Rolle, sie betrifft auch „die ganzen Mitarbeiter [des Goethe-Instituts] im Ausland und in Deutschland, die mit dem Programm zu tun haben“ (ebd. 175). Das Goethe-Institut bekennt ein strategisches Interesse an der „Verbindung zu [...] Auslandsinstituten und den Ministerien an den diversen [Standorten]“ (ebd.), das von klaren wirtschaftlichen Prinzipien geleitet wird:

- Kundengewinnung: „[D]ie Goethe-Institute im Ausland haben eben die Möglichkeit, interessante Partner vor Ort zu fördern, [...] in den Ministerien, das ist auch gerade eine interessante Zielgruppe für das Goethe-Institut“ (ebd.);
- Kundenbindung: Die Teilnehmer/innen sollen sich „anschließend letztlich im Goethe-Institut [...] weiter investieren [bzw. rentieren]“ (ebd.);
- Etablierung und bessere Sichtbarkeit des Goethe-Instituts als erster Ansprechpartner für qualifizierten Deutschunterricht (ebd.).

Die bürokratische Handlungslogik wird von zwei Motiven geleitet: Einerseits ist das Goethe-Institut dem Auftraggeber gegenüber stets bemüht, die ihm angetragenen Projektmanagement-Aufgaben optimal umzusetzen. Andererseits orientieren sich die Akteure an den komplexen Regeln ihres Subsystems, also dem Goethe-Institut, wodurch eine gewisse Depersonalisierung des eigenen Handelns zum Ausdruck kommt:

„wir [sind] eine Verwaltung, also [es gibt] eine Geschäftsverteilung und es spielt einfach keine Rolle, was ein Mitarbeiter im gehobenen Dienst oder ein Mitarbeiter im mittleren Dienst da für persönliche Ziele mit verknüpft [...] Ich verknüpfe keine persönlichen Ziele [...] das sind einfach dienstliche Ziele, das gehört zu meinem Arbeitsbereich und das mache ich.“ (ebd.: 176)

Sowohl die zunehmende Bürokratisierung als auch die Rotation des Personals werden als Störfaktoren angesehen, die von den eigentlichen Verwaltungs- und Projektmanagementaufgaben unnötig ablenken bzw. diese erschweren.

Subsystem DaF-Lehrkräfte/Teamer: Die Handlungslogik von DaF-Lehrkräften zeichnet sich durch Professionalität und fehlende Rückkopplung mit den restlichen Implementationsakteuren aus. Die Professionalität des Handelns zeigt sich u.a. daran, dass die Handlungsabläufe in den Bereichen Kursvorbereitung und Kursdurchführung nicht standardisierbar sind (vgl. Schanne 2009), keiner Struktur folgen und je nach Lehrpersönlichkeit unterschiedlich ausfallen, was folgende Aussagen der Interviewpartner verdeutlichen:

„also ich habe immer gemerkt, dass das Ziel [...] ein guter im Sinne von auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmter Kurs oder Deutschlandaufenthalt für sie sein [soll] mit dem Anspruch, eben wirklich Hintergrundinformation, viele landeskundliche Feinheiten, auch viel Deutschland erleben und nahezubringen, also sie wirklich positiv auf Deutschland einzustimmen, das war so das Hauptziel aller Akteure, sodass wirklich unterschiedliche Typen sowohl vom Lehrerverhalten als auch vom Organisationsverhalten her, wirklich sehr unterschiedliche Typen aufeinander getroffen sind.“ (Putzier 2017: 184)

„die konkrete Umsetzung [ist] immer dem Team überlassen.“ (ebd.: 184)

„[die] Seminarleiter [werden] [...] immer neu zusammengewürfelt [...] in neuen Teams, an neuen Orten.“ (ebd.: 183)

Die fehlende Vernetzung zwischen den DaF-Lehrkräften und den Netzwerkakteuren führe dazu, dass keine Rückkopplung stattfindet,

„man [bekommt] als Glied der operativen Ebene [wenig] mit [...], man [kann nicht] strategisch Auswirkung geben [...] [und man kann] [...] selbst strategische Ziele, die sich vielleicht ändern aufgrund des operativen Geschehens [nicht] beherzigen [...] oder verändert durchführen.“ (ebd.: 179)

Die mangelnde Rückkopplung wird von den DaF-Lehrkräften mit Bedauern wahrgenommen:

„Mein Beitrag ist leider nicht bei der Planungsphase, sondern allein bei der Phase, wo man sich auf mögliche Seminare bewerben kann.“ (ebd.: 185)

„Also ich würde gerne mit anderen Teamern [also DaF-Lehrkräften] kooperieren, Austausch verstärken, vielleicht könnte man diese Gruppe, andere Teamer auch noch ergänzen durch eben Experten oder [...] offizielle Vertreter des Programms. Also einerseits die Ebene in der Zentrale, den Mitarbeiter im gehobenen Dienst oder vielleicht auch der Mitarbeiter im höheren Dienst, dem er ja irgendwie unterstellt ist, also die Seite Input des Goethe-Instituts, dass die stärker hervortritt und in den Kursen stärkere konzeptionelle Einheit bildet. Das ist die eine Hälfte der offiziellen Vertreter und dann der offizielle Vertreter Auswärtiges Amt. Kooperation kann ja auch Austausch von Informationen sein, dass man über den Stellenwert und den Erfolg des Programms auf dem Laufenden gehalten wird und dass man seine Information aus erster Hand [...] hat, dass man involviert ist in konkretes Kursgeschehen, dass man die auch weiterbringt oder merkt, dass sie zur Kenntnis genommen werden.“ (ebd.: 179)

4.2.4 Fazit

Eine nähere Betrachtung aller drei Ebenen konnte erstens die Motive der in die Implementierung des Programms Europanetzwerk Deutsch involvierten Akteure verdeutlichen, die zu bestimmten Handlungswahlen führen. Als zentrale Erkennt-

nis aus der Analyse der Mikro-Ebene gilt der Umstand, dass die Akteure bei der Implementierung des Programms Europnetzwerk Deutsch normkonform, nutzenorientiert und identitätsbehauptend handeln. Die auf der Meso-Ebene ange-setzte Analyse führte zu der Erkenntnis, dass das Auswärtige Amt nicht der zentrale Akteur der Programmimplementierung ist. Den größten Einfluss und die besten sozialen Ressourcen im Netzwerk der untersuchten Akteure besitzt das Goethe-Institut, die DaF-Lehrkräfte sind hingegen in beiderlei Hinsicht unbedeutend. Während die Letztgenannten als reine Ausführungshilfen des Auswärtigen Amtes zu betrachten sind, agiert das Goethe-Institut trotz Abhängigkeit von Mittelzuweisungen als eigenständiger Mitspieler. Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt Harnischfeger (2016):

„Der Umstand, dass das Goethe-Institut ein rechtlich selbständiger, eingetragener Verein ist, zeigt in der Praxis durchaus Wirkung.“ (ebd.: 101f.)

„Das Goethe-Institut kann sich nämlich als eigenständige Institution selbst in den politischen Prozess einschalten und seine spezifischen Gesichtspunkte einbringen.“ (ebd.: 107f.)

Wozu kann die Eigenständigkeit des Goethe-Instituts führen? In Bezug auf die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik nennt Harnischfeger zwei Beispiele: Streit um konkrete Programminhalte und Streit um die generelle Ausrichtung der Politik (ebd.: 108). Im Falle der Umsetzung des Programms Europnetzwerk Deutsch kann nicht vom Streit gesprochen werden, allerdings zeigt die unterschiedliche Kräfteverteilung der Akteure auch Wirkung, die darin besteht, dass die ursprünglich deklarierte Zielsetzung des Programms *verformt* wird. Im Vordergrund scheinen interne Ziele des Auswärtigen Amtes und des Goethe-Instituts zu stehen, das Programm wird von den beiden Subsystemen instrumentalisiert. Während es für das Auswärtige Amt bzw. die Bundesregierung ein politisches Aushängeschild ist, ist es für das Goethe-Institut ein Mittel für Social Networking, Kundenbindung und eine bessere Sichtbarkeit der eigenen Institution auf dem europäischen Markt für qualifizierten Deutschunterricht. So bitter es auch scheinen mag: Die Förderung von Deutsch als Fremdsprache ist in den Hintergrund geraten und wird den DaF-Lehrkräften überlassen.

5 Bi-perspektivische Betrachtung: Ja oder Nein?

Macht eine bi-perspektivische Betrachtung von geisteswissenschaftlichen Phänomenen Sinn? Die im vorliegenden Aufsatz präsentierten Erkenntnisse am Beispiel der auswärtigen Sprachpolitik sprechen meiner Ansicht nach dafür, denn erst unter Bezug auf physikalische Phänomene konnte verdeutlicht werden, wie unterschiedlich der Ressourcenaustausch zwischen in politische Prozesse involvierten Akteuren verläuft und welche Dynamiken dabei entstehen können. Die zentralen Erkennt-

nisse, inspiriert durch Phänomene aus der Elektrophysik, sollen hier noch einmal zusammengetragen werden:

- ähnlich wie in der Elektrophysik kann die Spannung in der auswärtigen Sprachpolitik variieren. Sprachpolitische Maßnahmen und Strategien können gleich- oder wechselgerichtete Eigenschaften aufweisen: Ihre Stärke und Richtung können variieren oder unverändert bleiben;
- analog zum Spannungsfeld in der Physik gibt es auch in der auswärtigen Sprachpolitik Spannungsfelder, in denen unterschiedliche Kräfte von Akteuren aufeinander wirken und sich gegenseitig beeinflussen;
- es konnte in dem vorliegenden Beitrag außerdem gezeigt werden, wie die Kräfte von Akteuren auf bestimmte Maßnahmen in der auswärtigen Sprach-, Kultur- und Bildungspolitik wirken können. Während man in der Physik von einer stärkeren Verformung, einer höheren Beschleunigung oder einer gegenseitigen Aufhebung spricht, konnte an drei Beispielen eine gewisse *Verformung* der AKP nachgewiesen werden, und zwar erstens eine Veränderung der ursprünglichen Zielsetzung eines sprachpolitischen Programms (Putzier 2017: 185) und zweitens Streit um Programminhalte sowie Streit um die generelle Ausrichtung der Politik (Harnischfeger 2016: 108).

Es wäre wünschenswert, dass mehr Programme und Strategien der AKP im Hinblick auf die gegenseitige Beeinflussung und Wechselwirkungen unter Bezug auf Physik untersucht werden, damit die Dynamiken und Wirkungskräfte miteinander verglichen werden können und ein vollständigeres Bild der AKP wie auch der ASP gezeichnet werden kann.

Literatur

- Ammon, Ulrich (2015a): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2015b): Denken, Sprechen, Verhandeln – Die deutsche Sprache im internationalen Wettbewerb. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 101-113.
- Andrei, Verena (2008): *Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Staaten Mittel- und Südosteuropa und in der Europäischen Union. Eine theoriegeleitete Außenpolitikanalyse*. Tübingen, unveröffentlichte Dissertation. (https://hsbiblio.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/47578/pdf/Dissertation_Verena_Andrei_fuer_Tobias_lib.pdf?sequence=1&isAllowed=y [03.05.2013])

- Andrei, Verena; Rittberger, Volker (2015): Macht, Interessen und Normen: Auswärtige Kulturpolitik und Außenpolitiktheorien illustriert am Beispiel der deutschen auswärtigen Sprachpolitik. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 13-38.
- Auswärtiges Amt (1972): *Die Auswärtige Politik der Bundesrepublik Deutschland*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Bavelas, Alex (1950): Communication patterns in task oriented groups. In: *Journal of the Acoustical Society of America* 22, 271-282.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Bundesregierung (1977): *Stellungnahme der Bundesregierung zu dem Bericht der Enquete-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages – Drucksache 7/4121*. Bundestagsdrucksache 8/927. Deutscher Bundestag.
- Bundesregierung (ohne Jahresangabe): *17. Bericht der Bundesregierung. Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*. (https://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/670488/publicationFile/189752/AKBP-Bericht_2012-2013.pdf [01.05.2015])
- Colschen, Lars (2010): *Deutsche Außenpolitik*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Enquête-Kommission (1975): *Bericht der Enquête-Kommission „Auswärtige Kulturpolitik“ des Deutschen Bundestages vom 7. Oktober 1975*. (BT-Drs. 7/4121). Bonn: Deutscher Bundestag.
- Freeman, Linton C. (1977): A set of measures of centrality based on betweenness. In: *Sociometry* 40, 35-41.
- Giese, Michael (2003): Das Politikfeld Außenpolitik. In: Grunow, Dieter (Hrsg.): *Politikfeldbezogene Verwaltungsanalyse*. Opladen: Leske + Budrich, 273-307.
- Goethe-Institut (ohne Jahresangabe): Rahmenvertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland, vertreten durch den Bundesminister des Auswärtigen und dem Goethe-Institut e.V. (https://www.goethe.de/resources/files/pdf11/Rahmenvertrag_Goethe-Institut.pdf [10.05.2015])
- Goethe-Institut e.V. (2014): *Inhaltliche Einführung in das Programm Europanetzwerk Deutsch (EU-Kurse)*. Überarbeitet u. aktualisiert von Carin Hebel-Araya. München: Goethe-Institut e.V.

- Harnischfeger, Horst (2016): Vertrag und Auftrag, Personal und Programm. Das Goethe-Institut zwischen institutionellen und inhaltlichen Widersprüchen. In: Schneider, Wolfgang; Kaitinnis, Anna (Hrsg.): *Kulturarbeit in Transformationsprozessen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 101-114.
- Hooghe, Liesbet; Marks, Gary (2001): *Multi-Level Governance and European Integration*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Jansen, Dorothea (2006): *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jansen, Dorothea; Diaz-Bone, Rainer (2014): Netzwerkstrukturen als soziales Kapital. In: Weyer, Johannes (Hrsg.): *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München: Oldenbourg Verlag, 73-108.
- Klein, Michael; Rietschel, Ernst-Theodor (2007): Schnittstellen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften. In: *APuZ* 46/2007, 15-21. (<http://www.bpb.de/apuz/30124/schnittstellen-zwischen-geistes-und-naturwissenschaften?p=all> [10.10.2018])
- Marks, Gary (1993): Structural Policy and Multilevel Governance in the EC. In: Cafruny, Alan W.; Rosenthal, Glenda G. (Hrsg.): *The State of the European Community. The Maastricht Debates and Beyond*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner, 391-410.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hrsg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.
- Mutschke, Peter (2010): Zentralitäts- und Prestigemaße. In: Stegbauer, Christian; Häußling, Roger (Hrsg.): *Handbuch Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 365-378.
- Nieminen, Juhani (1974): On centrality in a graph. *Scandinavian Journal of Psychology* 15, 322-336.
- Putzier, Agnieszka (2017): Auswärtige Sprachpolitik im Spannungsfeld von Politik, Verwaltung und Fremdsprachendidaktik. Wie sich ein Instrument zur Förderung von DaF in den EU-Institutionen gewandelt hat. Bielefeld: Universität Bielefeld. (<https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2909195> [15.06.2020])
- Raab, Jörg (2002): *Steuerung von Privatisierung. Eine Analyse der Steuerungsstrukturen der Privatisierung der ostdeutschen Werft- und Stabindustrie 1990-1994*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

- Schanne, Sita (2009): Organisationsentwicklung im Spannungsfeld von ‚Organisation‘ und ‚Profession‘: Qualitative Untersuchung der Handlungslogiken interner Organisationsentwickler und der Chancen ihrer Institutionalisierung. Heidelberg, unveröffentlichte Dissertation. (http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/10087/1/Diss_heidok_17_11_2009_final.pdf [01.04.2015])
- Scharpf, Fritz W. (2000): *Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schimank, Uwe (2010 [2000]): *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Schneider, Volker (2003): Akteurkonstellationen und Netzwerke in der Politikentwicklung. In: Schubert, Klaus; Bandelow, Nils C. (Hrsg.): *Lehrbuch der Politikfeldanalyse*. München/Wien: Oldenbourg Verlag, 107-146.
- Schneider, Gerald; Schiller, Julia (2000): Goethe ist nicht überall. Eine empirische Analyse der Standortentscheidungen in der Auswärtigen Kulturpolitik. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 7/1, 5-32.
- Waldburg-Zeil, Alois Graf von (1998): Vorwort. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Deutsch weltweit? Aufsätze zur deutschen auswärtigen Kultur- und Sprachpolitik 1992-1997*. Bamberg: Colibri-Verlag, 5.
- Witte, Arnd; Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, 1324-1339.

**Praxisforum A:
Unterricht**

Bericht zum Praxisforum A: Unterricht

*Koordination: Dr. Annegret Middeke (FaDaF, Universität Göttingen),
Sabina E. Špes (Universität Mannheim) &
Jun.-Prof. Dr. Nadja Wulff (FaDaF, PH Freiburg)*

Neben den Themenschwerpunkten fand wie jedes Jahr auch das Praxisforum „Unterricht“ statt – eine Plattform, auf der erprobte Unterrichtsentwürfe und neue didaktische Ansätze vorgestellt und diskutiert werden. Die Beiträge beleuchteten in diesem Jahr die grundlegende Bedeutung von sprachlicher und gesellschaftlich-kultureller Integration von geflüchteten Menschen für den Unterricht Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Das Praxisforum „Unterricht“ setzte sich aus Vorträgen und Diskussionen zu folgenden Schwerpunktthemen zusammen:

- ‚Unterrichtliche Konzepte für Kita, Vorbereitungsklassen sowie für den Übergang in die Regelklasse (Grundschule, Sekundarstufe)‘ (Doreen Bryant & Heike Bischoff);
- ‚Konzepte und Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung fachlicher Inhalte in der Vorbereitungsklasse und im Beruf‘ (Sonja A. Carlson & Andrea Daase);
- ‚Konzepte zum Umgang mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der Vorbereitungsklasse‘ (Marco Triulzi & Ina-Maria Maahs);
- ‚Das Integrationskurssystem von der Alphabetisierung/Zweitschifterwerb bis zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag‘ (Franziska Förster & Dorothea Reeps);

- ‚Fach- und berufssprachliche Kompetenzen in Ausbildung und im Beruf‘ (Martin Wichmann & Anna Stiller);
- ‚Geflüchtete an den Hochschulen und in der akademischen Weiterbildung‘ (Clara Liehmann & Ellen von Hagen);
- ‚Staatbürgerliche Erziehung statt interkulturelle Sensibilisierung? Orientierungskurs und Wertevermittlung im Sprachunterricht‘ (Maik Walter & Almut Büchsel).

Insgesamt wurden acht Vorträge gehalten. Abgedruckt in diesem Band sind drei davon, die sich zu den oben genannten Schwerpunkten positionieren und mit unterschiedlichen Ansätzen in der Unterrichtspraxis beschäftigen.

Im Vortrag ‚Vorbereitung Geflüchteter auf ein Studium – eine Bestandsaufnahme des Orientierungsjahrs für Geflüchtete an der Universität Oldenburg‘ von Clara Liehmann und Ellen von Hagen wurde das ein- bis dreisemestrige Orientierungsprogramm zur Vorbereitung von Studieninteressierten mit Fluchterfahrung vorgestellt. Verdeutlicht wurde nicht nur die Bedeutung des Erwerbs der deutschen Sprache, sondern auch die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten, die Beratung und die fachliche Orientierung durch ausgebildete TutorInnen. Anhand bereits vorliegender Ergebnisse der ersten Kohorte zeigten die Vortragenden einerseits die positive Entwicklung des Programms, die aktuell für 11 von 27 Teilnehmenden effizient war, und andererseits die ersten Ergebnisse aus der laufenden zweiten Studie. Diese soll nun die Frage beantworten, ob eine sprachliche und studienbezogene Integration in den Wissenschaftsbetrieb in drei bis vier Semestern zu bewältigen sei. Des Weiteren wurden auftretende Probleme und deren Bewältigungsmöglichkeiten sowie eine sinnvolle Weiterentwicklung der Orientierungsprogramme diskutiert.

Mit einem für Fachkreise eher ungewöhnlichen Thema befasste sich Anna Stiller in ihrem Vortrag ‚Berufsbezogener DaF-Unterricht: Deutsch für Sexarbeitende in Basel‘. Als DaF-Dozentin bei der Basler Fachberatungsstelle ‚Aliaena‘, wo man sich an den sprachlichen Bedürfnissen der Sexarbeitenden orientiert und sowohl allgemeinsprachliche als auch berufsbezogene Sprachkenntnisse vermittelt, berichtete die Vortragende einerseits von den Herausforderungen dieser spezifischen Lehrtätigkeit und andererseits von den Erfolgen und Entwicklungsmöglichkeiten eines solchen (berufsbezogenen) Deutschkurses. Welche sprachlichen und insbesondere moralischen Hürden hier nicht nur seitens der DozentInnen, sondern auch seitens der KursteilnehmerInnen zu bewältigen sind, verdeutlichte die Darstellung der Unterrichtsgestaltung und -materialien.

Der Vortrag von Franziska Förster und Dorothea Reeps ‚Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten – ein Praxisleitfaden für ehrenamtliche SprachlernbegleiterInnen‘ verdeutlichte, dass es im Integrationskurssystem nicht nur um die mündliche sprachliche Handlungsfähigkeit im Alltag geht, sondern dass ein besonderer Bedarf an Alphabetisierung bzw. an Zweitschifterwerb bei Geflüchteten und Asylsuchenden besteht. Als Vertreterinnen der ehrenamtlichen Arbeitsgruppe *Team Alpha*

stellten sie einerseits das Potenzial und die Herausforderungen ehrenamtlicher Sprachbegleitung im Alpha-Bereich dar. Andererseits berichteten sie über ihre ehrenamtlichen Sprachbegleitungserfahrungen und präsentierten methodisch-didaktische Handlungstipps und Praxisideen. Ihren Vortrag schlossen sie mit der Vorstellung des für ehrenamtliche Alpha-Lehrende und -Lernende konzipierten Leitfadens „Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten – So meistern Sie die Herausforderungen“ ab. Im Raum standen Diskussionsfragen, welche Möglichkeiten es für Ehrenamtliche gibt und wie eine bessere Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften gelingen kann.

Ein Konzept zum Umgang mit Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der Vorbereitungsklasse wurde von Marco Triulzi und Ina-Maria Maahs im Vortrag ‚Mehr(sprachig) Lernen – Mehrsprachigkeit in der Deutschsprachförderung der Erwachsenenbildung (DSE)‘ dargeboten. Wie mehrsprachige Ressourcen der Lernenden genutzt werden können, zeigte ein Unterrichtsvorschlag, der sowohl die Förderung des Deutschen als Zweitsprache als auch den Aufbau der Language Awareness ermöglichen sollte. Am konkreten Beispiel eines „sprachkontrastiven Crash-Kurses“ für Chinesisch wurde das Forschungsprojekt zu Einstellungen gegenüber Mehrsprachigkeit in der DSE vorgestellt. Die Vortragenden setzten sich vehement für die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Unterricht ein, was bei der Mehrheit der Sektionsteilnehmenden auf sehr positive Resonanz stieß.

Der Vortrag ‚Werte im Dialog? Vielfalt von Anfang an: Die Entwicklung von diversitätsorientierten Materialien für den DaZ-Unterricht an Volkshochschulen‘ von Maik Walter und Almut Büchsel weitete den Blick zum Thema „Staatbürgerliche Erziehung statt interkulturelle Sensibilisierung? Orientierungskurs und Wertevermittlung im Sprachunterricht“. Die Vortragenden widmeten sich der gesellschaftlichen Vielfalt bzw. dem Themenfeld *Diversität* in Lehrwerken und im Integrationskurs, insbesondere auf den niedrigeren Sprachniveaus (A1 und A2 GER). Die Thematisierung und Umsetzung gesellschaftlicher Vielfalt in Lehrwerken – der Einzug von Aspekten wie alleinerziehende Mütter, gleichgeschlechtlich Liebende, Regenbogenfamilien etc. – führte zu einer regen Diskussion darüber, ob diese Themen für eine erste interkulturelle Begegnung für Lernende mit geringen Sprachkompetenzen geeignet sei.

Auf unterschiedlichen Hauptthemen basieren folgende drei für den Tagungsband ausgewählte Beiträge, die hier kurz skizziert werden sollen.

In ihrem Vortrag ‚Vom Denktisch zum Arbeitstisch und wieder zurück‘ stellen Doreen Bryant und Heike Bischoff eine aus der Therapie für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen übernommene Methode vor, die für einen systematischen wortschatz- und strukturfokussierten Sprachaufbau in sogenannten Vorbereitungsklassen erfolgreich eingesetzt werden kann. Die Referentinnen konnten, u.a. auch videogestützt, darstellen, wie es den Kindern gelingt, durch die wiederholte Aufnahme von neuen Wörtern (vom Denktisch (Input) zum Arbeitstisch (Output) und wieder zurück zum Denktisch (Output)) auf die Wortstellungsregularitäten und grammatische Strukturen zu achten.

Der Vortrag von Martin Wichmann setzte sich mit dem Thema fach- und berufssprachliche Kompetenzen in Ausbildung, Berufsschule und -kolleg für die Integration von Geringqualifizierten wie von Fachkräften auseinander. Sein Vortrag mit dem Titel ‚Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts Lehrkräfte Plus‘ bezog sich auf das Projekt „Lehrkräfte Plus“ der Universität Bielefeld, dessen Ziel die Vorbereitung geflüchteter Lehrkräfte auf eine Tätigkeit als Lehrer an deutschen Schulen ist. Es wurden berufsbezogene Deutschlernangebote dargestellt, darunter für das Lehrerhandeln wichtige Textsorten und Gesprächstypen. Anhand von Beispielen und Materialien aus der Unterrichtspraxis wurde diskutiert, wie eine sinnvolle didaktische Umsetzung aussehen könnte.

Sprachliche Schwierigkeiten bei der Aneignung und die explizite Vermittlung von bildungssprachlichen Kompetenzen bei neu zugewanderten und mehrsprachig aufwachsenden SchülerInnen machten Sonja A. Carlson und Andrea Daase in ihrem Vortrag ‚Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen und Produzieren fachlicher Inhalte im Übergang zur Regelklasse‘ zum Thema. Einführend wurde auf die unscharfe Trennung der traditionellen Grammatik und deren Umsetzung in der Praxis hingewiesen. Die Vortragenden folgten dem theorie- und praxisgebundenen Ansatz der Funktionalen Grammatik, bei dem (fachliche) Bedeutungen im Kontext hergestellt bzw. diese in Texten erkennbar gemacht werden müssen. Ob die Funktionale Grammatik eine Metasprache (für SchülerInnen und Lehrkräfte) und ein funktionales Herangehen an (Fach-)Sprache ohne vertieftes grammatisches Wissen bieten kann, stand anschließend im Vordergrund der Diskussionsrunde.

Sabina E. Špes, Annegret Middeke & Nadja Wulff

Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch für das erste Sprachkontaktjahr

Heike Bischoff (Tübingen) & Doreen Bryant (Tübingen)

1 Einleitung

Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache müssen, um dem Regelunterricht folgen zu können, in sehr kurzer Zeit die deutsche Sprache lernen. Vielerorts bereitet der Unterricht in sogenannten Vorbereitungs- oder Willkommensklassen auf die Integration in die Regelklasse vor. Der Wechsel soll nach Möglichkeit im ersten Jahr, spätestens jedoch nach zwei Jahren, erfolgen. In diesem engen Zeitfenster müssen die Schülerinnen und Schüler (SuS) grundlegende bildungs- und fachsprachliche Kenntnisse sowie rezeptive und produktive Kompetenzen im Umgang mit Texten erwerben. Voraussetzung hierfür ist ein solides lexikalisches und grammatisches Fundament. Um dieses in relativ kurzer Zeit aufzubauen, braucht es effektive und motivierende Methoden für den Anfangsunterricht.

Eine solche Methode, die auf einen systematischen wortschatz- und strukturfokussierten Sprachaufbau abzielt, soll in diesem Beitrag vorgestellt werden. Wir haben sie entwickelt für den Einsatz in Vorbereitungsklassen und für den additiven Sprachförderunterricht.

Die methodische Grundlage bildet der *Handlungsorientierte Therapieansatz* (HOT) von Weigl und Reddemann-Tschaikner (2009), der speziell für die Einzeltherapie von Vorschulkindern mit Sprachentwicklungsstörungen entwickelt wurde. Für den Einsatz in Vorbereitungsklassen haben wir zahlreiche Veränderungen vorgenommen, um die Methode dem Alter und dem kognitiven Entwicklungsstand, dem

Zweitspracherwerbskontext, dem Alphabetisierungsstand sowie der Gruppengröße anzupassen. Eine wesentliche Veränderung in dem von uns modifizierten Ansatz besteht in der Einbeziehung der schriftbezogenen Teilfertigkeiten, was auch in der Namensgebung *Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch* (HOSS) zum Ausdruck kommt. Für eine detaillierte Gegenüberstellung der beiden Ansätze siehe Bischoff; Bryant (in Vorbereitung).

Im Zentrum einer mehrphasigen HOSS-Unterrichtseinheit steht ein Handlungsprodukt (z.B. ein Fruchtgetränk, ein Windlicht oder ein gebastelter Traumfänger). Die Zielprodukte werden in Bezug auf die Komplexität des Herstellungsprozesses und in Abhängigkeit vom Sprachstand ausgewählt. Je fortgeschrittener die Deutschlernenden sind, um so mehr zu versprachlichende, auszuführende und zu verschriftende Handlungsschritte sind zu bewältigen.

Jede Einheit, bestehend aus vier Phasen, beginnt unter Einbeziehung des Vorwissens der Lernenden mit der objekt- und gestikgestützten Vorstellung der für die Herstellung benötigten Gegenstände und der Planung der Handlungsschritte sowie deren schriftsprachlicher Fixierung (am Schreibtisch) und führt über die sprachbegleitende Ausführung der Handlungsschritte (am Werk Tisch) zur bildgestützten mündlichen Rekapitulation und schriftlichen Dokumentation (erneut am Schreibtisch). Während die ersten Phasen den Fokus auf den sprachlichen Input legen, geht es in den letzten beiden Phasen um die Output-Elizitierung.

Durch die Objekt- und Handlungsbezogenheit sind Verstehensprobleme weitgehend ausgeschlossen. Die SuS wissen in jedem Moment, worüber gesprochen wird, so dass es ihnen leichtfällt, die neuen sprachlichen Ausdrücke mit bereits vorhandenen mentalen Konzepten zu verknüpfen. Durch diese semantische Entlastung und durch die hohe Frequenz, mit der das neue Vokabular in jeder Einheit gebraucht wird, stehen den Lernenden kognitive Ressourcen zur Verfügung, um auf Wortstellungsregularitäten und grammatische Formen zu achten.

Anliegen dieses Artikels ist es, die nötigen Informationen zu vermitteln, um den HOSS in seinen Bestandteilen und seinem strukturierten Vorgehen erwerbstheoretisch nachvollziehen und mit den als Downloads bereitgestellten Materialien in der Praxis umsetzen zu können. Dementsprechend geht Kapitel 2 zunächst auf erwerbsbegünstigende Faktoren ein, die im HOSS Berücksichtigung finden. Es folgen in Kapitel 3 Empfehlungen für den Einsatz des HOSS, die u.a. auf die Gruppengröße, die Raumgestaltung, die Auswahl der Handlungsprodukte und Zielstrukturen Bezug nehmen. Kapitel 4 führt dann im Detail in alle vier Phasen des HOSS ein und illustriert das Vorgehen mit konkreten Skriptauszügen und Arbeitsblättern. Kapitel 5 versucht die zentralen Aspekte des HOSS in einer Definition zusammenzubringen und stellt in einem Schlusswort noch einmal aus neu-rodidaktischer Perspektive die Potenziale dieser Methode heraus.

2 Berücksichtigung erwerbstheoretischer und sprachdidaktischer Erkenntnisse

2.1 Inputverarbeitung

Bekanntermaßen wird der Input vom Lernenden selektiv wahrgenommen. Input ist nicht zu verwechseln mit Intake. Der Input-Processing Ansatz (vgl. u.a. van Patten 1996, 2004) versucht zu erklären, warum der Input nicht unmittelbar zum Intake wird: Die Inputverarbeitung findet im Arbeitsgedächtnis statt – zuständig für eine vorübergehende Speicherung. Das Arbeitsgedächtnis hat eine nur geringe und zeitlich begrenzte Speicherkapazität, die es optimal zu nutzen gilt. Hierfür folgen die Lernenden in frühen Erwerbsphasen dem „Primacy of Meaning Principle“, demzufolge im Prozess der Inputverarbeitung die Bedeutung im Vordergrund steht, formbezogene Aspekte spielen eine nachgeordnete Rolle (van Patten 2004: 14). Aufgrund der begrenzten Verarbeitungskapazitäten sind Sprachanfänger in der Regel damit überfordert, gleichzeitig auf Inhalt und Form zu achten. Grammatische Einheiten und strukturelle Regelmäßigkeiten bleiben daher oft lange unerkannt und ungenutzt. Mit dem HOSS versuchen wir dieser Überforderung entgegenzuwirken bzw. sie gar nicht erst aufkommen zu lassen, sodass eine simultane Verarbeitung von Inhalt und linguistischer Form möglich wird. Hierfür integrieren wir eine Reihe von didaktischen Maßnahmen, die zum einen angeregt wurden durch Ansätze, Konzepte und Techniken der Zweit-/Fremdsprachendidaktik, z.B. *Input Flooding* (vgl. u.a. Wong 2005), *Structured Input Activities* (vgl. u.a. van Patten 1996), *Input Enhancement* (vgl. u.a. Sharwood Smith 1993), *Noticing* (vgl. u.a. Schmidt 1990), *Chunking* (vgl. u.a. Handwerker; Madlener 2009), und zum anderen durch Paraphrasierungs- und Modellierungstechniken (vgl. u.a. Dannenbauer 1994), wie sie in der Sprachtherapie und zunehmend auch in der Fremdsprachvermittlung (vgl. u.a. Schoorman; Schlak 2011) Anwendung finden. Stichpunktartig sei im Folgenden zusammengetragen, wie der HOSS durch einen vorstrukturierten und in semantischer Hinsicht entlasteten Input dem Lernenden ermöglicht, im Verarbeitungsprozess Inhalt *und* Form zu berücksichtigen:

- Lenkung des Aufmerksamkeitsfokus auf jeweils einen inhaltlichen Aspekt (z.B. das Schälen einer Gurke, das Zeichnen einer Linie);
- semantische Entlastung durch handlungsbegleitendes Sprechen und Parallelisierung von Sprache und Bild;
- Chunks zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses und als Basis zur Mustererkennung;
- Modellierungstechniken (siehe Tabelle 7 und 8 im Anhang) zum Aufbau innerer Repräsentationen der Zielstrukturen;
- Inputstrukturierung unter Beachtung lexikalischer und syntaktischer Komplexität (Wort/Phrase → Satz → Diskurs);

- Input in medialer Mündlichkeit *und* Schriftlichkeit, um (i) durch die phonologische und graphematische Repräsentation eine stabilere Verankerung der Formen im mentalen Lexikon sowie einen leichteren Abruf zu bewirken und um (ii) unbetonte und daher leicht zu überhörende Elemente durch das Schriftbild wahrnehmbar zu machen.

2.2 Outputgenerierung

Allein auf der Basis von Inputverarbeitung wird die L2-Entwicklung noch nicht hinreichend vorangetrieben. Sprachverstehen ist möglich, auch ohne den Input bis ins letzte Detail analysiert zu haben. Wie u.a. Swain (1985) und Swain; Lapkin (1995) betonen, ist der Sprachlernende nur dann, wenn er selbst Output erzeugt, wirklich gezwungen, sich der Formseite der Sprache zu stellen und seine eigenen Strukturen mit denen der Zielsprache zu vergleichen und dabei gegebenenfalls Differenzen zu bemerken.

Beim HOSS wird nach jeder Input-Phase binnendifferenziert mit verschiedenen Stütssystemen die Generierung von Output angeregt – zunächst im Mündlichen, dann im Schriftlichen. Am Anfang steht neben den Antworten auf gestisch und/oder objektbegleitete Fragen, wie beispielsweise in (1), die auch der lexikalischen Diagnostik dienen, das chorische Nachsprechen, wie in (2) illustriert. Durch das evozierte Nachsprechen wird gewährleistet, dass die phonologische Form zu einem neuen Wort gleich korrekt im mentalen Lexikon verankert wird.

- 1) LK: *Was brauchen wir zum Papier schneiden? Was ist das hier?*
S: *Schere.*
LK: *Ganz genau, das ist **eine Schere.***
- 2) LK: *Wir brauchen also eine Schere. Wir brauchen **eine** ...*
SuS: ***Schere.***

Im weiteren Verlauf des HOSS werden zuvor besprochene Teilaspekte der Handlungsschritte noch einmal gemeinsam erinnert, wobei durch die jeweilige Fragestellung gezielt bestimmte Phrasentypen elizitiert werden, siehe die a-Fragen in Tabelle 1. Für einige SuS wird es jedoch noch zu schwierig sein, auf diese Fragen mit einer vollständigen Phrase zu antworten. Sie benötigen, obgleich sie in konzeptueller Hinsicht die Antwort kennen, für deren Versprachlichung noch ein strukturelles Muster. Ein solches wird ihnen durch Alternativfragen gegeben (siehe die b-Fragen). Einerseits entlastet dieser Fragetyp mit seinen zwei Vorgaben in semantischer Hinsicht, andererseits macht er auch in struktureller Hinsicht eine fehlerfreie Reproduktion wahrscheinlicher. Der korrekte Output wirkt sich wiederum begünstigend auf das Verinnerlichen der neuen Struktur aus. Zudem erhalten durch diese Fragetechnik alle SuS noch einmal den grammatisch und phonologisch korrekten Input.

Es wird bei diesen Elizitierungsfragen keinesfalls erwartet, dass sich die Lernenden bemühen, in ganzen Sätzen zu antworten. Erstens wäre dies ein unnatürli-

ches Antwortverhalten und zweitens sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, memorisierte Chunks abzurufen (siehe hierzu Kapitel 2.4).

Tabelle 1: Fragen zur gezielten Outputgenerierung im HOSS.

a) <i>Was brauchen wir zum Gurkens Schälen?</i>	→ einen Schäler	(Nominalphrase)
b) <i>Ein Messer oder einen Schäler?</i>		
a) <i>Was machen wir als erstes?</i>	→ die Gurke schälen	(Verbalphrase)
b) <i>Die Gurke schneiden oder die Gurke schälen?</i>		
a) <i>Womit schneiden wir die Gurke?</i>	→ mit dem Messer	(Präpositionalphrase)
b) <i>Mit dem Messer oder mit der Gabel?</i>		
a) <i>Wo schneiden wir die Gurke?</i>	→ auf dem Brett	(Präpositionalphrase)
b) <i>Auf dem Tisch oder auf dem Brett?</i>		
a) <i>Was machen wir mit dem Salz?</i>	→ auf die GS streuen	(Verbalphrase)
b) <i>Neben die Gurkenscheiben oder auf die Gurkenscheiben streuen?</i>		
a) <i>Wie willst du die Gurkenscheiben essen?</i>	→ mit der Gabel	(Präpositionalphrase)
b) <i>Mit der Hand oder lieber mit der Gabel?</i>		

Für den schriftlichen Output stehen Arbeitsblätter zu den benötigten Materialien und zum Handlungsablauf zur Verfügung, in denen die Lehrkraft binnendifferenziert je nach Sprachstand und Förderschwerpunkt Lücken ausfüllen lässt.

2.3 Mentales Lexikon und Wortschatzlernen

Zum Verstehen von schriftlicher und mündlicher Sprache im Unterricht müssen 95-98 % der verwendeten Wörter bekannt sein (Schmitt 2008: 330). Um eine ungefähre Vorstellung davon zu bekommen, wie groß die Wortschatzlücke ist, die neu zugewanderte SuS mit nichtdeutscher Herkunftssprache innerhalb kurzer Zeit füllen müssen, um dem Unterrichtsgeschehen folgen zu können, hier zunächst ein paar Informationen zum Wortschatzumfang ihrer monolingualen Peers.

Bei Schuleintritt kann ein einsprachig aufwachsendes Kind aktiv auf etwa 3.000-5.000 Wörter zugreifen und der passive Wortschatz umfasst bis zu 14.000 Einträge (Rothweiler 2015: 269). Während der Schulzeit steigt die Zahl der Einträge im Lexikon noch einmal stark an, denn es werden bis zu 3.000 neue Wörter pro Schuljahr eingeführt (Apeltauer 2014: 244), wobei es sich insbesondere um Bildungs- und Fachwortschatz handelt. Je größer der Wortschatz der SuS ist, umso leichter fällt es ihnen, sich neue Wörter aus dem Kontext heraus oder mit Hilfe ihres Wissens über Wortbildungsmuster selbst zu erschließen. Daher sollte der Wortschatzarbeit im Unterricht wie auch in additiven Sprachfördermaßnahmen ein großer Stellenwert eingeräumt werden. Im HOSS steht der Erwerb eines handlungsbezogenen, lebensweltnahen und schulrelevanten Wortschatzes im Fokus. Die Vermittlung orientiert sich am Wissen über die Organisation und Funktions-

weise des mentalen Lexikons unter Berücksichtigung erwerbsbegünstigender Faktoren. Die nächsten zwei Abschnitte sollen hierüber Aufschluss geben.

Das mentale Lexikon ist als sprachlicher Wissensbestand im Langzeitgedächtnis zu verstehen, auf den bei der Sprachverarbeitung zugegriffen wird (Dietrich 2002: 20, Bußmann 2008: 430). Der Lexikoneintrag eines Wortes umfasst (mindestens) lautliche (und graphematische), semantisch-konzeptuelle, morphologische und morphosyntaktische Informationen. Diese verschiedenen Informationstypen sind dabei auf vielfache Weise miteinander verknüpft, sowohl über die lautliche Seite (Wortform) als auch über die Bedeutung des Wortes. Darüber hinaus bestehen weitere Verbindungen zu nicht-sprachlichen perzeptorischen und motorischen kognitiven Bereichen (Roche; Suñer 2017: 136 und Kapitel 2.5 in diesem Beitrag).

Wie hat man sich nun aber das mentale Lexikon bei Mehrsprachigen vorzustellen? Bildet etwa jede Sprache für sich ein geschlossenes System? Dem ist auf jeden Fall zu widersprechen. Vielmehr geht man davon aus, dass das mentale Lexikon bei Mehrsprachigkeit über ein gemeinsames semantisch-konzeptuelles System verfügt, mit dem die Wortformen der Erstsprache (L1) und der Zweitsprache (L2) verbunden sind (ebd: 136). Einflussreiche Modelle (vgl. u.a. Kroll; Stewart 1994) nehmen an, dass die L2-Wortform bei Sprachlernanfängern zunächst über den *Ummweg* der L1-Wortform mit dem semantisch-konzeptuellen Eintrag verbunden ist (siehe Abbildung 1). Im weiter fortgeschrittenen Sprachlernprozess entsteht dann ein direkter Zugang zum Konzept (siehe Abbildung 2), was einen schnelleren Zugriff von der L2-Wortform auf das Konzept und umgekehrt vom Konzept auf die L2-Wortform ermöglicht.

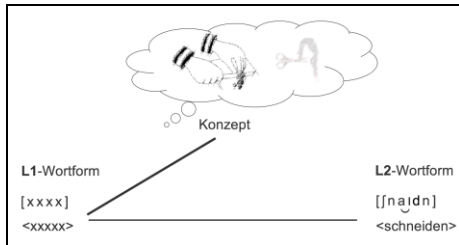


Abbildung 1: Verbindung von Konzept und L2-Wortform über L1-Wortform (in Anlehnung an Kroll; Stewart 1994: 150).

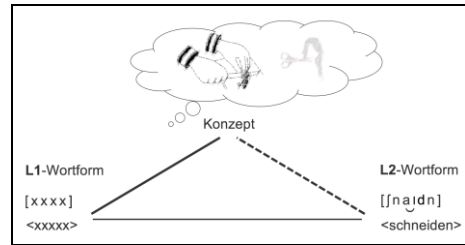


Abbildung 2: Direkte Verbindung zwischen Konzept und L2-Wortform (in Anlehnung an Kroll; Stewart 1994: 150).

Der Annahme folgend, dass die Konzepte im L2-Erwerb also nicht neu aufgebaut werden müssen, wird im HOSS von Anfang an eine Verbindung der L2-Wortform mit den bereits vorliegenden mentalen und verkörperlichten Repräsentationen hergestellt. Im Unterschied zum klassischen Vokabellernen, bei dem zunächst über den Link zur L1-Wortform auf das Konzept zugegriffen wird (siehe Abbildung 1), kann im HOSS aufgrund der sprachbegleitenden Handlungserfahrungen und Visualisierungen der L2-Ausdruck direkt mit dem vorhandenen Konzept verknüpft werden (siehe Abbildung 2).

Je differenzierter und umfangreicher die mit einem lexikalischen Eintrag assoziierten Informationen (u.a. phonologisch, graphematisch, semantisch, morphologisch) sind, um so zahlreicher sind seine Anschlussmöglichkeiten. Viele Anschlussmöglichkeiten wirken sich in dreifacher Hinsicht positiv aus: Erstens kann sich der Eintrag im System vielfältig vernetzen (u.a. Glück 2003: 126) und gewinnt dadurch an Stabilität. Zweitens kann er leichter in verschiedenen Kontexten abgerufen werden (ebd.). Drittens erleichtern die Anschlussmöglichkeiten bereits gelernter Wörter das Entdecken und den Erwerb neuer Wörter. Somit wirkt sich die Qualität der einzelnen Einträge (im Sinne einer Ausdifferenzierung und den damit geschaffenen Verbindungspotenzialen) positiv auf die Quantität des Wortschatzes aus (vgl. auch Alber 2016).

Die Wortschatzarbeit im HOSS berücksichtigt alle sprachlichen Repräsentationsebenen und darüber hinaus verschiedene sensomotorische Erfahrungen und ermöglicht somit den Aufbau von Lexikoneinträgen, die ein breites, vielfach anschlussfähiges Informationsspektrum aufweisen. Der HOSS begünstigt durch die wiederkehrende Verwendung der Wörter im Kontext von Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungsreflexion, dass diese in häufig zusammen auftretenden Wortkombinationen (Kollokationen) verinnerlicht (z.B. *eine Linie zeichnen, mit der Schere ausschneiden, auf dem Brett schneiden*) sowie in verschiedenen Netzwerken verankert werden, z.B. in Wortfeldern (Basteltätigkeiten: *zeichnen, kleben, lochen ...*), Wortfamilien (*Loch, lochen, Locher*), Handlungsschemata (*Gurke schälen, Gurke schneiden, Gurke salzen*).

2.3.1 Explizites versus inzidentelles Wortlernen

Während einige Autoren ein beiläufiges Wortlernen propagieren, bei dem durch häufiges Antreffen eines Wortes in verschiedenen Kontexten dessen Bedeutung und relevante grammatische Merkmale erschlossen werden (vgl. u.a. Krashen; McQuillan 2008), argumentieren andere dagegen (vgl. u.a. Nation 2016) und erachten ein explizites Wortlernen als zielführender (u.a. Roche; Suñer 2017: 154, Schmitt 2008: 341).

Im HOSS werden Wörter und Kollokationen explizit vermittelt. So gibt es in jeder HOSS-Einheit einen ausgewiesenen Lernwortschatz, der mündlich (durch Parallelisierung von Sprache und Gestik/Handlungen/Objekten/Bildern) sowie schriftlich (durch Parallelisierung von Schrift und Bild) behandelt wird. Darüber hinaus kann in der sprachlichen Interaktion natürlich auch inzidentelles Wortlernen stattfinden.

2.3.2 Wiederholungen als begünstigender Faktor für das Wortlernen

Zwar besteht Einigkeit darin, dass eine Wiederholung der Items unumgänglich für das Wortlernen ist, unklar ist jedoch, wie viele Wiederholungen es tatsächlich braucht, bis ein Wort gelernt wird. Auf diese Frage gibt es keine einfache Antwort.

Die vorliegenden Studien hierzu unterscheiden sich zum Teil erheblich in den Bedingungen ihrer Datenerhebung und kommen dementsprechend zu unterschiedlichen Aussagen. Schmitt nennt in seinem Überblicksartikel Zahlen von 5 bis über 20 notwendige Wiederholungen bei großer interindividueller Variabilität (Schmitt 2008: 343). Allerdings spielt nicht nur die Häufigkeit der Wiederholungen eine Rolle, sondern auch der Zeitraum zwischen den Wiederholungen. Aus der Gedächtnisforschung ist bekannt, dass die Vergessensrate geringer ist, wenn anstelle eines direkt aufeinanderfolgenden Repetierens Pausen zwischen den einzelnen Wiederholungen liegen (sog. *spaced repetition*). Pimsleur (1967) untersucht, wie die Pausenintervalle gestaltet sein sollten, um bestmögliche Behaltensleistungen zu erzielen. Basierend auf Erkenntnissen aus der experimentellen Forschung zum Vergessen und Beobachtungen aus seinen computergestützten Sprachlernkursen berechnet Pimsleur eine idealisierte Erinnerungsskala (*memory schedule*) als eine Art Richtlinie für die Wiederholungsabstände (Tabelle 2). Ausgehend von einem fünfsekündigen Intervall zwischen dem Erstauftreten eines Items und der Wiederholung werden die weiteren Wiederholungszeitpunkte exponentiell wie folgt berechnet: $5^2=25$ Sekunden, $5^3=125$ Sekunden, etc. Diesem Algorithmus liegt die Erkenntnis zugrunde, dass das Vergessen nach der ersten Einführung eines Items sehr schnell einsetzt. Ältere und bereits häufiger wiederholte Lerninhalte werden hingegen immer langsamer vergessen, weshalb Wiederholungen erst nach längeren Pausen notwendig sind.

Im HOSS gelingt es, der Skala in weiten Teilen zu entsprechen. So wird der Lernwortschatz am Anfang einer jeden 60 bis 90 Minuten dauernden Einheit zunächst gemeinsam erarbeitet und dabei mehrmals dicht aufeinanderfolgend wiederholt. In den sich anschließenden Phasen wird der Lernwortschatz erneut aufgegriffen – die Pausenintervalle sind dabei bereits etwas länger. Die Rekapitulation der HOSS-Inhalte erfolgt an einem der darauffolgenden Tage, sodass also auch ein größerer Abstand gewährleistet ist.

Tabelle 2: Pimsleurs Erinnerungsskala (1967) in Anlehnung an Nation (2001: 78).

Wiederholung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pause bis zur nächsten Wiederholung	5 Sek.	25 Sek.	2 Min.	10 Min.	1 Std.	5 Std.	1 Tag	5 Tage	25 Tage	4 Mon.

Für das Behalten von Wörtern sind zudem nicht nur die reine Anzahl der Wiederholungen und der zeitliche Abstand zwischen diesen von Bedeutung, sondern auch die Art der Wiederholung. Für ein besseres Wortlernen sollte den SuS Zeit gegeben werden, um das Wort zu erinnern oder sich dem Zielwort umschreibend anzunähern, bevor die Lösung gegeben wird. Die Überlegenheit dieses Vorgehens

konnte experimentell bestätigt werden. Einer Gruppe von Probanden wurde lediglich beim ersten Auftreten eines Items simultan die Übersetzung angeboten, bei allen folgenden „Begegnungen“ waren sie angehalten, selbst nach der richtigen Übersetzung zu suchen. In späteren Vokabeltests schnitt diese Experimentalgruppe signifikant besser ab als die Kontrollgruppe, die bei jedem Auftreten eines Items simultan die jeweilige Übersetzung vorgelegt bekam (vgl. Royer 1973, zitiert in Nation 2001: 79). Laut Baddeley (1990) ließe sich dieser Effekt damit erklären, dass die Wortabrufroute durch Suchprozesse besonders gestärkt wird (Nation 2001: 156).

Im HOSS werden entsprechende Prozesse angestoßen, indem die Lehrkraft den SuS immer etwas Zeit lässt, um den Lexikoneintrag abzurufen, zu erraten oder auch um für sich Umschreibungen zu finden.

2.4 Sprachlernen mit Chunks

Chunks sind sprachliche Sequenzen von unterschiedlicher Komplexität, die als Ganzes gespeichert und abgerufen werden. Als holistische Einheit belasten sie das Arbeitsgedächtnis weniger als die Komposition ihrer einzelnen Bestandteile (vgl. Miller 1956). L1-Sprecherinnen und -Sprecher machen regen Gebrauch von Chunks und erreichen so eine enorme Geschwindigkeit in ihrer mündlichen Sprachproduktion (vgl. u.a. Pawley; Syder 1983). Auch die Sprache von L2-Lernenden gewinnt mit dem Gebrauch von Chunks an Flüssigkeit und Natürlichkeit (vgl. Stengers et al. 2011). Chunks können darüber hinaus auch dem Grammatikerwerb zuträglich sein (vgl. u.a. Handwerker; Madlener 2009) und in dieser Funktion werden sie gezielt im HOSS eingesetzt: Mit einem vorstrukturierten Input, der in verständlichen situativen Kontexten wiederkehrend gleiche Chunks anbietet, wird zunächst erreicht, dass die Lernenden die Chunks situativ angemessen und korrekt gebrauchen, ohne sich deren atomarer Bestandteile bewusst zu sein. Beispielsweise sind sie, lange bevor das Genus- und Kasusparadigma erworben ist, in der Lage, eine instrumentale Präpositionalphrase vom Typ *mit der Schere* als Chunk zu verwenden. Grammatikerwerb beginnt dann, wenn die Lernenden im Input ähnliche Chunks identifizieren, wie etwa *mit dem Messer*, *mit dem Stift*, *mit der Gabel*, und am Artikel Gleiches und Unterschiedliches bemerken. Der vorstrukturierte Input mit ähnlichen Chunks hilft (den jüngeren Lernenden besser als den älteren), Muster und zugrundeliegende Konstruktionen zu erkennen. Bei SuS und Erwachsenen sollte dieser Prozess metasprachlich unterstützt werden (vgl. Handwerker; Madlener 2009). Dies passiert allerdings nicht in den HOSS-Einheiten selbst. Diese dienen mit ihrem hochfrequenten Chunk-Input lediglich einem holistischen Einhören und einer ersten Sensibilisierung für zugrundeliegende Muster. Explizite Erklärungen zu den Chunks und deren Verortung im grammatischen System folgen in späteren Unterrichtsstunden mit Übungsanteilen.

2.5 Sprachlernen mit Bewegung und allen Sinnen

Es ist hinlänglich bekannt, dass ein koordiniertes Zusammenspiel von Sprache und Bewegung den Spracherwerb fördert (vgl. u.a. Sambanis 2013, Zimmer 2010). Sambanis (2013) führt verschiedene Gründe hierfür an: u.a. motivationale, lerntheoretische und neurophysiologische. Erklärungen liefern auch kognitionspsychologische Theorien der *Embodied Cognition*. Die unter diesen Begriff fallenden Theorien verbindet bei aller Divergenz eines, und zwar das Infragestellen amodaler (abstrakter) Bedeutungsrepräsentationen. Sie betrachten den Körper und dessen Interaktionen mit der Umwelt als Basis des kognitiven Systems. In diesem Theorienspektrum ist auch der Ansatz der Erfahrungsspuren (vgl. Zwaan; Madden 2005) zu verorten, demzufolge Erfahrungen auf multimodale Weise gespeichert und später als sensomotorische Repräsentationen wieder abgerufen werden. Zahlreiche empirische Studien (für einen Überblick siehe Ahlberg 2016) belegen die enge Vernetzung von Sprache und nicht-sprachlichen Erfahrungen bei der Bedeutungskonstitution. So bewirkt beispielsweise das alleinige Lesen eines Verbs wie *greifen* ein kortikales Aktivierungsmuster, das zumindest teilweise der Aktivierung einer tatsächlichen Greifhandlung entspricht (vgl. Hauk; Johnsrude; Pulvermüller 2004). Auch für die Sprachverarbeitung der L2 liegen inzwischen Evidenzen für den Erfahrungsspurenansatz vor (vgl. z.B. Bergen et al. 2010, De Grauwe et al. 2014, Dudschig; de la Vega; Kaup 2014, Ahlberg 2016).

Im HOSS werden – die Erkenntnisse des Erfahrungsspurenansatzes aufgreifend – sprachliche Informationen konsequent mit multi-sensorischen und motorischen Erfahrungen verknüpft, wobei dem gesten- und handlungsbegleitenden Sprechen eine besonders große Bedeutung zukommt.

2.6 Sprachlernen unter Einbezug aller sprachlichen Teilfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben

Im HOSS werden nicht nur alle Sinne beansprucht, sondern auch alle sprachlichen Teilfertigkeiten, wie von der modernen Fremdsprachendidaktik empfohlen (vgl. u.a. Juan; Flor 2006, Krumm 2001, Portmann-Tselikas 2001). Portmann-Tselikas (2001) nennt gleich mehrere Gründe für deren kombinierten Gebrauch: Durch Aufgaben in den unterschiedlichen Teilfertigkeiten gelingt es leicht, für das Lernen unerlässliche Wiederholungen zu platzieren, ohne dass diese demotivierend wirken. Zudem erhalten durch diese vielen Wiederholungen in den unterschiedlichen Fertigkeiten auch sprachschwächere oder ängstlichere SuS inhaltliche wie auch sprachlich-formale Sicherheit, was ihnen mehr aktive Partizipation im Unterricht ermöglicht. Außerdem kann die Integration verschiedener Fertigkeiten zu einer Art Transfereffekt führen. Ist beispielsweise trotz guter Verstehensleistung die Sprachproduktion gering, kann eine Verknüpfung von Verstehens- und Produktionsaufgaben die Sprachproduktion vorantreiben (ebd.: 16f.).

Eine HOSS-Einheit besteht aus vier Phasen. Aus der folgenden Übersicht ist zu entnehmen, welche Teilfertigkeiten in welcher Phase genutzt werden:

Phase 1: Mündliche Handlungsplanung

Hörverstehen (gestützt durch Mimik, Gestik, Objekte), chorisches Nachsprechen

Phase 2: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsplanung

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben (bildgestützt)

Phase 3: Durchführung der Handlung

Hörverstehen handlungsbegleitender Kommentare, handlungsbegleitendes Sprechen

Phase 4: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsdurchführung

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben (bildgestützt)

2.7 Sprachlernen durch Unterstützungssysteme (Scaffolding)

Im bilingualen Sachfachunterricht (vgl. u.a. Thürmann 2010) und im sprachbildenden Fachunterricht (vgl. u.a. Quehl; Trapp 2013) hat sich der Scaffolding-Ansatz (vgl. u.a. Gibbons 2002) längst etabliert.¹ Beim Scaffolding geht es darum, den SuS ein unterstützendes Gerüst (engl. *scaffold*) anzubieten, das sie befähigt, eine Aufgabe zu erfüllen, die (in Anlehnung an Wygotskis „Zone der proximalen Entwicklung“) etwas über dem bereits erreichten Kompetenzniveau liegt (Kniffka 2010: 1). Um die Lernenden bestmöglich darin zu unterstützen, bei der Aufgabenbewältigung über sich hinauszuwachsen, gilt es zunächst einmal zu ermitteln, was genau die fachlichen und sprachlichen Anforderungen der jeweiligen Aufgabe (z.B. *den Was-serkreislauf zu beschreiben*) sind und wo die Lernenden im Hinblick auf diese Anforderungen stehen und abzuholen sind. Oftmals fehlen bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksvarianten, um der Aufgabe gerecht zu werden. Hier setzt das Scaffolding an und führt die SuS themenbezogen von der konzeptionellen Mündlichkeit der Alltagssprache zur konzeptionellen Schriftlichkeit der Bildungs- und Fachsprache.

Die Ambitionen des HOSS sind mit Blick auf die Zielgruppe jedoch etwas anders gelagert. Der HOSS richtet sich an neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen und verfolgt (wie in Kapitel 1 bereits ausgeführt) als Hauptziel den Aufbau eines soliden lexikalischen und grammatischen Fundaments. Dementsprechend dient das Aufgebot an Unterstützungssystemen dem Verinnerlichen basaler Satz-, Phrasen- und Wortstrukturen, dem Erkennen von Form-/Funktionszusammenhängen und dem Erlernen eines im Schulalltag nützlichen Grundwortschatzes. Erst in fortgeschrittenen HOSS-Einheiten (siehe den Absatz zur Komplexitätssteigerung in Kapitel 3) werden einzelne bildungssprachli-

¹ Die Autorinnen selbst würden den HOSS nicht in der Tradition von Scaffolding, wie von Gibbons (2002) geprägt, verorten. Sie folgen mit diesem Abschnitt der Anregung einer Gutachterin, sich dennoch in diesem Kontext zu positionieren.

che Elemente integriert. Eine zweite Besonderheit (in Abgrenzung zum Scaffolding im Kontext des fach- und sprachintegrierten Unterrichts) besteht darin, dass es keine übergeordnete fachbezogene Aufgabe gibt, für deren erfolgreiche Ausführung Unterstützungsangebote bereitzustellen sind. Das übergeordnete Thema im HOSS, nämlich die Herstellung eines bestimmten Handlungsprodukts, liefert nicht etwa die Aufgabe, sondern stellt in seiner Umsetzung selbst ein Stützsystem *par excellence* dar. Aufgrund der mit Sprache verknüpften multisensorischen und motorischen Erfahrungen sind die kommunizierten Inhalte für die SuS vollkommen transparent, sodass im Rahmen der gemeinsamen Aktivitäten des Planens, Durchführens und Reflektierens ohne Überforderung alle Teilfertigkeiten angesprochen und in ihrer Entwicklung unterstützt werden können.

Nach Gibbons (2002) wird zwischen Makro- und Mikroscaffolding unterschieden. Makro-Scaffolding bezieht sich auf die oben bereits angesprochenen Bedarfs- und Lernstandsanalysen sowie auf die Unterrichtsplanung, Mikro-Scaffolding auf die Unterrichtsinteraktion (Kniffka 2010: 2-4).

Im Rahmen der vorliegenden HOSS-Einheiten haben wir für die Materialerstellung die Bedarfsanalyse bereits durchgeführt und den Lernstand für das erste Sprachkontaktjahr antizipiert und eine Komplexitätssteigerung mit verschiedenen Optionen der Binnendifferenzierung modelliert (siehe Kapitel 3). Auch die Unterrichtsplanung ist mit der sequenzierten HOSS-Struktur weitgehend vorgegeben. In den vorangegangenen Kapiteln 2.1 bis 2.6 wurden die den Lernprozess unterstützenden Komponenten, die hierbei Berücksichtigung finden, bereits im Detail dargestellt.

Der HOSS unterstützt nicht nur die Lernenden auf vielfältige Weise, er entlastet auch die Lehrkräfte, für die die konsequente Anwendung von Scaffolding-Prinzipien oft mit einem enormen Vorbereitungsaufwand verbunden ist. Zum einen können die Lehrkräfte durch die vorgegebene Struktur des HOSS und durch den Einsatz der entwickelten Materialien das sogenannte Makro-Scaffolding bedienen. Zum anderen erhalten die Lehrkräfte zu jedem HOSS ein detailreiches Skript (siehe Kapitel 4: Tabelle 4, 5 und 6) mit Anregungen für die Ausgestaltung einer sprachlernförderlichen Unterrichtsinteraktion (für das sogenannte Mikro-Scaffolding) unter Anwendung verschiedener Modellierungstechniken (siehe Anhang Tabelle 7 und 8).

3 Empfehlungen für den Einsatz des HOSS

3.1 Zielgruppen, Gruppengröße, Dauer, Häufigkeit und Materialien

Der hier vorgestellte HOSS richtet sich in erster Linie an SuS, die erst im Schulalter mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind und die in Vorbereitungsklassen oder im Rahmen additiver Sprachförderung auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorbereitet werden sollen. Bei SuS, die im Her-

kunftsland eine Schulsozialisation erfahren haben und alphabetisiert wurden, kann der HOSS bereits nach zwei bis drei Sprachkontaktmonaten Anwendung finden. Als Einstiegsalter für den HOSS empfehlen wir ca. 9 Jahre, nach oben hin besteht keine Altersgrenze. Da der HOSS viel sprachliche Interaktion zwischen Lehrkraft und Schülerschaft erfordert und ein gewisses Maß an logistischem Aufwand verlangt, eignet er sich besonders gut für kleine und mittlere Gruppen von 4 bis 10 SuS. Bei größeren Gruppen sollte zumindest für die ersten beiden HOSS-Durchläufe eine zweite Lehrkraft unterstützend mitwirken. Danach hat sich der Ablauf mit seinen vier Phasen eingespielt und jeder weiß beim nächsten HOSS, was wann zu tun ist, sodass auch bei einer größeren Anzahl von Lernenden betreut von nur *einer* Lehrkraft eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre erreicht werden kann.

In Abhängigkeit der Anzahl der Handlungsschritte dauert eine HOSS-Sitzung ca. 60 bis 90 Minuten. Der Abstand zwischen den HOSS-Einheiten sollte nicht allzu groß sein. Wir empfehlen alle zwei Wochen einen HOSS durchzuführen – jeweils mit Rekapitulation an einem der darauffolgenden Tage (siehe Kapitel 4). Um den Vorbereitungsaufwand für die Lehrkräfte zu minimieren, haben wir umfangreiche Materialienpakete erstellt, die wir kostenlos als Download zur Verfügung stellen.² Jedes dieser HOSS-Pakete besteht aus mindestens vier Arbeitsblättern und einem mehrseitigen Skript, das neben den notwendigen Informationen zum Handlungsprodukt und den einzelnen Handlungsschritten auch detailreiche Vorschläge zur sprachlichen Interaktion gibt.

3.2 Raumgestaltung

Jede HOSS-Einheit beginnt am Präsentationstisch, um den sich zunächst alle gruppieren, vgl. Abbildung (3a). Es bietet sich an, diesen in der Mitte des Raumes zu platzieren. Zudem wird für jede Schülerin/jeden Schüler ein Platz an einem Werkstisch und an einem Schreibtisch benötigt. In Abbildung (3a) sind dementsprechend zwei Schulbänke zusammengestellt, eine fungiert als Schreibtisch (blau), die andere als Werkstisch (grau). Dieses Arrangement ist für zwei bis vier Personen zweckmäßig, vgl. (b'). Alternativ lässt sich eine Schulbank in zwei Hälften unterteilen, vgl. (b''), wobei der einen Hälfte die Funktion des Schreibtisches und der anderen die des Werkstisches zukommt. Diese Aufteilung ist maximal für zwei Personen geeignet.

² HOSS-Downloads unter: <https://uni-tuebingen.de/de/147198> [18.06.2020].

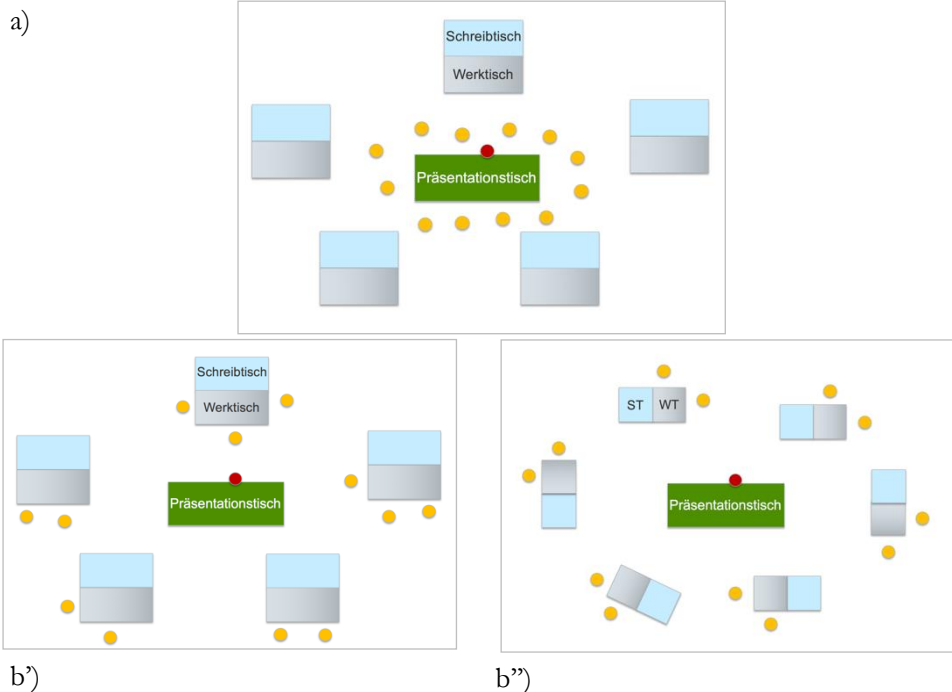


Abbildung 3: Empfehlungen zur Raumgestaltung für den HOSS (ST = Schreibtisch, WT = Werkstisch).

3.3 Handlungsprodukte

Die Wahl des jeweiligen Handlungsprodukts ist abhängig von verschiedenen Aspekten. Von dem aktuellen Sprachstand und auch von den bereits vorliegenden HOSS-Erfahrungen hängt es ab, ob man ein Handlungsprodukt mit weniger oder mehr Handlungsschritten auswählt. Für Fortgeschrittene bzw. HOSS-Erfahrene dürfen es mehr Handlungsschritte sein als für Anfänger, denn schließlich müssen alle Schritte sprachlich geplant und nach der Ausführung sprachlich reflektiert werden. Die von uns konzipierten HOSS-Einheiten enthalten mindestens drei und maximal sechs Handlungsschritte. Neben der Anzahl der Handlungsschritte beeinflussen natürlich saisonale Themen die Entscheidung für ein bestimmtes Handlungsprodukt (z.B. Osterei, Windlicht). Darüber hinaus empfehlen wir ab dem dritten HOSS hin und wieder auch Handlungsprodukte auszuwählen, die sich im Anschluss sinnvoll in den Sprachunterricht integrieren lassen (z.B. ein Memory zum Erlernen von Genuszuweisungsregeln, eine erweiterbare Collage *Was ich gerne mag*, eine Magnet-Angel zum täglichen Herausfischen einer Sprachaufgabe, ein individuell gestaltetes Vokabelheft, eine Wortschatzkiste).

Auch die Unterrichtsfächer können und sollten als Inspirationsquelle für Handlungsprodukte herangezogen werden. Beispielsweise ließe sich für das Fach Biologie ein Herbarium herstellen, für das Fach Geschichte ein Zeitstrahl und für das Fach Technik würde sich der Bau eines einfachen Stromkreises für einen HOSS eignen, mit dem sich dann auch fachspezifische Lexik (z.B. Plus- und Minuspol, elektrischer Widerstand, Leuchtdiode) vermitteln ließe. Gerade im letztgenannten Beispiel zeigen sich die Potenziale des HOSS für das Vorbereitungsjahr an der Berufsschule.

3.4 Geeignete grammatische Strukturen

Folgende Strukturen lassen sich besonders leicht und funktional angemessen integrieren und finden daher auch in (fast) jedem HOSS Berücksichtigung.

Wortstellung

- Verbklammer mit Modalverb und Infinitiv

<i>Ich</i>	<i>muss</i>	_____	<i>schälen. aufkleben. ausschneiden.</i>
------------	-------------	-------	--

- Verbklammer mit getrennten Partikelverben (im Präsens)

<i>Ich</i>	<i>klebe schneide</i>	_____	<i>auf. aus.</i>
------------	---------------------------	-------	----------------------

- Verbklammer mit Perfektformen

<i>Ich</i>	<i>habe</i>	_____	<i>geschält. aufgeklebt. ausgeschnitten.</i>
------------	-------------	-------	--

- V2-Stellung – verdeutlicht durch variables Vorfeld und Subjekt-Verb-Inversion

<i>Ich</i>	<i>habe</i>	<i>zuerst</i>	_____	_____
<i>Danach</i>		<i>ich</i>	_____	_____
<i>Mit der Schere</i>		<i>ich</i>	_____	_____
<i>Zum Schluss</i>		<i>ich</i>	_____	_____

Um die SuS von Anfang an für die deutschtypischen Wortstellungsregularitäten zu sensibilisieren (ohne sie jedoch im Rahmen des HOSS zu explizieren), sind auf den HOSS-Arbeitsblättern die beiden Klammerpositionen immer farblich unterlegt.

Verbflexion

Im Schriftlichen liegt der Fokus auf der 1. Person Singular (*Ich muss die Gurke schälen./Ich habe die Gurke geschält.*), im Mündlichen wird zudem die 1. Person Plural (*Was müssen wir zuerst tun?/Womit schälen wir die Gurke?*) und 2. Person Singular (*Was machst du als nächstes?/Womit schneidest du die Figur aus?*) von der Lehrkraft häufig gebraucht. Als Zeitformen werden Präsens und Perfekt verwendet. Da bekanntermaßen die Partizipbildung der starken und unregelmäßigen Verben den Lernenden besondere Schwierigkeiten bereitet, sind die auf dem jeweiligen Arbeitsblatt vorkommenden Partizipien noch einmal separat in einem dezenten Merkkasten nach regelmäßiger und unregelmäßiger Bildung gelistet.

Nominalflexion

Im Bereich der Nominalflexion liegt der Schwerpunkt auf der Kasusmarkierung am indefiniten und definiten Artikel, wobei aufgrund der Polyfunktionalität der Artikel auch die Genuskategorie im Blick behalten werden muss. Einerseits geht es um den verbregierten Akkusativ (*eine Linie zeichnen, den Apfel schälen*) und andererseits um präpositionale Rektionen. Im Fokus stehen insbesondere die instrumentale Präposition *mit*, die den Dativ verlangt (*mit einer Schere, mit einem Lineal*), sowie die lokalen Wechselpräpositionen, die je nach Kontext den Dativ (*auf dem Brett schneiden*) oder aber Akkusativ (*auf das Brett legen*) fordern.

Wo es sich im HOSS anbietet, werden Nomen verschiedener Genera einbezogen, sodass durch den kontrastiven Input (*einen Kreis* vs. *eine Linie zeichnen*) implizit die Polyfunktionalität der Artikel erfahrbar wird.

Wortbildung

Fast jeder HOSS eignet sich, um die SuS implizit mit der Produktivität deutscher Nominalkomposita vertraut zu machen: z.B. *Hut, Zauberhut, Hutform*. Auch den Zusammenhang von stammgleichen Nomen und Verben (*schälen – Schäler, kleben – Kleber, lochen – Locher*) mit dem zugrundeliegenden Derivationsprozess der Nominalisierung mit *-er* erschließen sich die meisten SuS aufgrund der im HOSS eingesetzten spezifischen Inputstrukturierung (siehe Kapitel 2) ganz nebenbei ohne explizite Unterweisung.

3.5 Strukturelle Komplexitätssteigerung: Arbeitsblätter in vier Versionen

Zu jeder HOSS-Einheit gibt es mehrere Arbeitsblätter. Die Arbeitsblätter für die Handlungsschritte (siehe Kapitel 4) sind pro HOSS-Einheit immer in zwei Versionen erhältlich – in einer einfachen und einer etwas anspruchsvolleren. Insgesamt gibt es vier Versionen, wobei A die leichteste und D die schwierigste ist. Die Arbeitsblätter der Version A weisen einfache kanonische Hauptsätze auf mit nur

obligatorischen, im Valenzrahmen des Verbs vorgesehenen Satzgliedern (Subjekt, Objekt, Adverbialergänzung) und dem Subjekt am Satzanfang. Für die Version B kommen (freie) adverbiale Präpositionalphrasen hinzu, wodurch die Äußerungen elaborierter und präziser werden und sich dem bildungssprachlichen Register nähern. In der Version C steht nicht mehr nur das Subjekt an erster Stelle sondern alternativ ein Temporaladverb, eine präpositionale Adverbialphrase oder das Objekt. Es geht also um die Visualisierung verschiedener Vorfeldbesetzungen mit einhergehender Subjekt-Verb-Inversion. Außerdem lösen in späteren C-Versionen Vollverben im futurischen Präsens die bis dahin verwendeten Modalverbkonstruktionen ab. Partikel und Basisverb sind nun voneinander getrennt. Die Arbeitsblätter der Version D bauen das bildungssprachliche Register weiter aus. So wird im PLAN das Pronomen *ich* durch das unpersönliche Pronomen *man* ersetzt, wodurch die Aussagen einen verallgemeinernden Charakter erhalten. Zudem wird in dieser Version das zur Präzision beitragende Modifikatorenrepertoire um Attribute erweitert. Tabelle 3 zeigt überblicksartig mit jeweils einem Beispielsatz zu den Arbeitsblättern PLAN und BERICHT, worin sich die einzelnen Arbeitsblattversionen unterscheiden.

Jede dieser Versionen ist zusätzlich in einer anspruchsvolleren Ausführung (A+/B+/C+/D+) erhältlich, die im Vergleich mehr Lücken zum Ausfüllen für die SuS aufweist. Im Downloadbereich befinden sich HOSS-Einheiten mit Arbeitsblättern in den Versionen A/B, B/C oder C/D mit den jeweiligen +-Varianten. Für die im folgenden Kapitel dargestellte Beispieleinheit liegen Arbeitsblätter in B/C vor.

Tabelle 3: Die vier Arbeitsblattversionen mit ihren Merkmalen und illustrierenden Beispielen.

A	Subjekt am Satzanfang, nur obligatorische Satzglieder, Modalverb + Infinitiv (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)	PLAN: <i>Ich muss das Dreieck ausschneiden.</i> BERICHT: <i>Ich habe das Dreieck ausgeschnitten.</i>
B	Subjekt am Satzanfang, adverbiale Präpositionalphrasen, Modalverb + Infinitiv (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)	PLAN: <i>Ich muss das Dreieck mit einer Schere ausschneiden.</i> BERICHT: <i>Ich habe das Dreieck mit einer Schere ausgeschnitten.</i>

<p>C Variables Vorfeld, S-V-Inversion, adverbiale Präpositionalphrasen, Modalverb + Infinitiv / Vollverb im futurischen Präsens > Trennung von Partikelverb (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)</p>	<p>PLAN: <i>Danach muss ich das Dreieck mit einer Schere ausschneiden.</i> PLAN: <i>Danach schneide ich das Dreieck mit einer Schere aus.</i> BERICHT: <i>Danach habe ich das Dreieck mit einer Schere ausgeschnitten.</i></p>
<p>D Variables Vorfeld, S-V-Inversion, adverbiale Präpositionalphrasen, Attribute, Pronomen <i>man</i> (PLAN), Trennung von Partikelverb (PLAN), Perfektkonstruktion (BERICHT)</p>	<p>PLAN: <i>Danach schneidet man das kleinere / das farbige / das schraffierte / das markierte Dreieck mit einer Schere aus.</i> BERICHT: <i>Danach habe ich das kleinere / das farbige / das schraffierte / das markierte Dreieck mit einer Schere ausgeschnitten.</i></p>

4 Die vier Phasen des HOSS

Die Durchführung des HOSS erfolgt in vier Phasen, deren Ablauf von den SuS erfahrungsgemäß schnell (nach 2-3 Unterrichtseinheiten) verinnerlicht ist:

Phase 1: Mündliche Handlungsplanung

Phase 2: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsplanung

Phase 3: Durchführung der Handlung

Phase 4: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsdurchführung

Konkretisiert am Beispiel des Handlungsprodukts *Gurkenscheiben mit Salz* werden im Folgenden die einzelnen Phasen ausführlich beschrieben, wobei zunächst stichpunktartig auf den Inhalt, die im Fokus stehenden sprachlichen Teilfertigkeiten, das Setting und die benötigten Materialien jeder Phase eingegangen wird.

4.1 Phase 1: Mündliche Handlungsplanung

Inhalt

1. Präsentation des Handlungsprodukts;
2. gemeinsames mündliches Erarbeiten der benötigten Zutaten/Materialien und Arbeitsgeräte mit intensiver Wortschatzarbeit (chorisches Sprechen, Gesten, Bewegungen (z.B. *schneiden*), Paraphrasierungen, etc.);
3. gemeinsames mündliches Erarbeiten der notwendigen Handlungsschritte.

Sprachliche Teilfertigkeiten

Hörverstehen (gestützt durch Mimik, Gestik, Objekte) und chorisches Nachsprechen.

Setting

Die SuS stehen mit der Lehrkraft (LK) um den Präsentationstisch (Lehrerpult) herum. Auf dem Tisch liegen – zunächst mit einem Tuch verdeckt – die für die Herstellung des Handlungsprodukts benötigten Zutaten und Arbeitsgeräte.

Material

Gurke, Salz, Schäler, Messer, (Schneide-)Brett, Teller, Schüssel, Gabel.

Den SuS wird zunächst das Handlungsprodukt (hier: Gurkenscheiben mit Salz) auf einem Foto gezeigt, um ihnen zu verdeutlichen, was das Ziel der HOSS-Sitzung sein wird. Die intensive Wortschatzarbeit beginnt mit der Aktivierung von Vorwissen, seien es Konzepte und Wortformen der muttersprachlichen Lexikoneinträge oder bereits Wortformen des Deutschen. Den SuS wird etwas Zeit zum Überlegen gegeben, welche Zutaten und Arbeitsgeräte für die Herstellung des Handlungsprodukts erforderlich sind (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Skriptauszug Phase 1: Präsentation des Handlungsproduktes und Aktivierung von Vorwissen.

Vorschläge für die sprachliche Interaktion	Kommentar	Handlungsanweisung
<i>Es geht los! Was machen wir heute? Schaut mal – hier ein Foto. Wer erkennt, was wir heute machen wollen? [...] Genau, heute machen wir für uns Gurkenscheiben mit Salz.</i>	Neugierde wecken	LK zeigt Foto
<i>Was brauchen wir alles dafür? Jeder überlegt mal kurz für sich.</i>	Wissensaktivierung	LK lässt den SuS 1 Minute Zeit

Nacheinander werden dann die einzelnen Objekte parallel zur Versprachlichung durch die SuS oder die LK unter dem Tuch hervorgeholt (siehe Abbildung 4). So erfolgt bereits eine informelle „Wortschatzdiagnostik“, da die SuS zeigen können, welche Wörter sie bereits beherrschen. Der Wortschatz wird in hoher Frequenz angeboten und anschließend elizitiert, wobei auf die Äußerungen der SuS mit geeigneten Modellierungstechniken (siehe Tabelle 8 im Anhang) reagiert wird.



Abbildung 4: Erarbeiten der benötigten Objekte in Phase 1.

Zusätzlich werden Zeigegesten, pantomimische Handlungsdarstellungen (z.B. schälen) und chorisches Sprechen eingesetzt. Wie die Wortschatzarbeit konkret aussehen kann, verdeutlicht der Auszug des Skripts in Tabelle 5. Die in diesem HOSS zu vermittelnden bzw. zu festigenden Wörter sind im Skript fett gedruckt, die Objektbegriffe **schwarz**, die Handlungsbezeichnungen **blau**. Die „nachgesprochenen“ Wörter sind jeweils in Anführungszeichen („“) markiert.

Nach der Wortschatzarbeit erfolgt der Übergang zur Handlungsplanung, in deren Fokus die Versprachlichung der einzelnen Handlungsschritte steht. Alle benötigten Dinge liegen in einer sinnvollen Abfolge (Gurke, Schäler, ...) ausgebreitet auf dem Präsentationstisch. Initiiert durch die LK werden nun nacheinander die einzelnen Handlungsschritte besprochen, wobei die in der vorherigen Phase verwendeten Wörter und Phrasen wieder aufgegriffen werden. Auf die Äußerungen der SuS wird wie gehabt wiederholend, modellierend und dabei – wenn nötig – korrigierend reagiert. Auch in dieser Teilphase werden die SuS zum Nachsprechen angeregt. Während zuvor nur einzelne Wörter nachgesprochen wurden, geht es nun um das Nachsprechen von kurzen Phrasen, um diese als Chunks zu memorieren (siehe Tabelle 6). Die relevanten Einheiten sind **fett** gedruckt.

Tabelle 5: Skriptauszug Phase 1 – Wortschatzarbeit.

Vorschläge für die sprachliche Interaktion	Kommentar/Modellierungstechniken	Handlungsanweisung
<i>Was ist das hier? [...] Ja genau, das ist eine Gurke. Und jetzt alle: Das ist eine „Gurke“.</i>	Verankerung der phonologischen Form	LK zeigt Objekt zum chorischen Sprechen animieren
<i>Und was müssen wir mit der Gurke machen? (S: Das hier weg.) Genau, wir müssen die Schale wegmachen. Wir müssen die Gurke schälen. Und dafür brauchen wir einen Schäler. Mit dem Schäler müssen wir die Gurke schälen.</i>	korrektives Feedback lexikalisches Paraphrasieren lexikalisches Paraphrasieren	pantomimische Schälandlung an Gurke Hervorholen des Schälers Handlungssimulation mit Schäler und Gurke

<p><i>Habt ihr euch gemerkt, wie das Ding zum Schälen heißt? (S: Das is Schaber.) Oh gut – du meinst das Richtige. Das Wort, das ich suche, klingt aber wie schälen. [...] Genau, das ist ein Schäler. Und jetzt alle: Das ist ein „Schäler“.</i></p>	<p>wertschätzende Korrektur Verankerung der phonologischen Form</p>	<p>Reaktion abwarten und Item wiederholen bzw. korrekt wiedergeben zum chorischen Sprechen animieren</p>
<p><i>Wenn wir die Gurke geschält haben, was müssen wir dann machen? (S: schneiden.) Genau, wir müssen die Gurke in Scheiben schneiden.</i></p>	<p>korrekatives Feedback Präzisierung</p>	<p>pantomimische Schneidebewegung an Gurke</p>
<p><i>Und was brauchen wir zum Schneiden? Zum Schneiden brauchen wir ein ... (S: e' Mess) Ja, ein Messer. Und jetzt alle: Zum Schneiden brauchen wir ein „Messer“.</i></p>	<p>Mehrfachpräsentation korrekatives Feedback Verankerung der phonologischen Form</p>	<p>Hervorholen des Messers, Handlungssimulation mit Messer und Gurke</p>
<p><i>Schneiden wir auf dem Tisch mit dem Messer? [...] Nein, was brauchen wir? (S: eine Brett.) Genau, wir brauchen ein Brett. Wir müssen die Gurke auf einem Brett schneiden. Und jetzt alle: Wir brauchen ein „Brett“.</i></p>	<p>Widerspruch erzeugen korrekatives Feedback Verankerung der phonologischen Form</p>	<p>pantomimische Schneidebewegung, Hervorholen des Brettes, Handlungssimulation mit Messer und Brett, chorisches Sprechen</p>
<p><i>Schaut noch mal auf das Foto hier. Wo liegen die Gurkenscheiben? Liegen die in einer Schüssel oder liegen auf einem Teller?</i></p>	<p>Alternativfrage</p>	<p>Ausgangsfoto zeigen</p>

Tabelle 6: Skriptauszug Phase 1 – Handlungsplanung.

Vorschläge für die sprachliche Interaktion	Kommentar/ Modellierungstechniken	Handlungsanweisung
<p><i>Alle diese Dinge brauchen wir. Jetzt lasst uns zusammen überlegen, was wir mit diesen Dingen tun müssen.</i></p> <p><i>Was müssen wir als erstes machen?</i></p> <p><i>Zuerst müssen wir [...] (S: schäle) Genau, zuerst müssen wir die Gurke schälen.</i></p> <p><i>Lasst uns nun zusammen die Bewegung machen und dazu sprechen. Was müssen wir als erstes machen? Zuerst müssen wir:</i></p>	<p>korrekatives Feedback Verankerung der phonologischen Form (PF)</p>	<p>auf die auf dem Präsentationstisch ausgebreiteten Objekte zeigen mit den Händen zählen pantomimische Schälbewegung an Gurke zum chorischen Sprechen u. gleichzeitigen</p>

<p>„die Gurke schälen“: <i>Und womit schälen wir die Gurke? Mit dem Schäler oder mit dem Messer? Genau. Wir schälen „mit dem Schäler“: Und jetzt alle: „mit dem Schäler“:</i></p>	<p>Vorgabe der Struktur in einer Alternativfrage Verankerung der PF</p>	<p>Ausführen der Bewegung animieren zum chorischen Sprechen animieren</p>
---	--	--

4.2 Phase 2: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsplanung

Inhalt

1. Bildgestützte Übertragung der Objektbegriffe in die Schriftsprache;
2. Bildgestützte Übertragung der Handlungsschritte in die Schriftsprache (im Feldermodell).

Sprachliche Teilfertigkeiten

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben.

Setting

SuS sitzen am Schreibtisch.

Material

Arbeitsblätter WÖRTER und PLAN; Bleistift, Radiergummi, Spitzer.

Mit einer Schreibgeste leitet die LK die Phase 2 ein. Die SuS begeben sich zu ihren Schreibtischplätzen. Zunächst steht wieder der Wortschatz im Fokus. Die zuvor eingeführten Begriffe sollen durch die multimodale Verknüpfung von Lautform, Schriftbild, motorischer Schreibhandlung und bildhaft dargestelltem Gegenstand gefestigt werden.

Auf dem grünen Arbeitsblatt WÖRTER (siehe Abbildung 5) sind die Items bildlich dargestellt und bereits schriftlich (mit Artikel) vorgegeben. Hier kann je nach Sprachstand binnendifferenzierend gearbeitet werden, indem stärkere Kinder die Wörter aufmerksam lesen, sich einprägen, abdecken, aus dem Gedächtnis aufschreiben und anschließend das Geschriebene mit der Vorlage überprüfen. So werden gleichzeitig wichtige Selbstkorrekturfähigkeiten trainiert. Andere SuS werden mit dem bloßen Abschreiben der Wörter bereits hinreichend gefordert sein. In den +-Ausführungen ist die Zuordnung der Wörter zu den Objekten nicht vorgegeben. Hier wählen die SuS aus einer Reihe angebotener Wörter die passenden aus und schreiben sie unter die jeweiligen Bilder.




WÖRTER Gurkenscheiben mit Salz		Name: _____	
			
die Gurke _____	das Salz _____	der Schäler _____	das Messer _____
			
das Brett _____	der Teller _____	die Schüssel _____	die Gabel _____

Abbildung 5: Phase 2 – Arbeitsblatt WÖRTER (Version B/C).

Nach der Bearbeitung des Arbeitsblatts WÖRTER wird von der Wortebene auf die Satzebene gewechselt. Gemeinsam mit den SuS liest die LK die verschrifteten Handlungsschritte auf dem blauen Arbeitsblatt PLAN. Die LK entscheidet, wie beim Lesen verfahren werden soll. Mehrere Vorgehensweisen sind denkbar. So kann die LK zunächst als Lesevorbild fungieren während die SuS still mit dem Finger folgen. Dem kann je nach Sprachstand und Lesesicherheit ein Einzellesen, ein Tandemlesen (vgl. Rosebrock et al. 2014) oder auch ein chorisches Nachsprechen folgen.

Abbildung 6 zeigt ein vollständiges Arbeitsblatt der Version B. In der +-Variante sind in der farbig hinterlegten, rechten Verbklammer Lücken zu füllen, indem aus einer Auswahl (mit Ablenkern) die richtigen Verben ausgewählt und abgeschrieben werden müssen. Wer möchte, kann die Sätze auch ausschneiden und von den SuS in die richtige Abfolge bringen und aufkleben lassen.

PLAN		Gurkenscheiben mit Salz			Name: _____
1.		Ich	muss	die Gurke mit dem Schäler	schälen.
2.		Ich	muss	die Gurke auf dem Brett in Scheiben	schneiden.
3.		Ich	muss	die Gurkenscheiben auf den Teller oder in die Schüssel	legen.
4.		Ich	muss	etwas Salz auf die Gurkenscheiben	streuen.
5.		Ich	kann	die Gurkenscheiben mit der Hand oder mit der Gabel	essen.

Abbildung 6: Phase 2 – Arbeitsblatt PLAN (Version B³).

4.3 Phase 3: Durchführung der Handlung

Inhalt

1. Selbstständige Durchführung der Handlung;
2. Erleben des Handlungsergebnisses.

Sprachliche Teilfertigkeiten

Hörverstehen handlungsbegleitender Kommentare, handlungsbegleitendes Sprechen.

Setting

SuS sitzen am Werkstisch. Auf dem Tisch liegen die für die Herstellung des Handlungsproduktes benötigten Zutaten und Arbeitsgeräte.

³ Zur Erinnerung: Es handelt sich bei Version B um Sätze mit Subjekt am Satzanfang und mit adverbialen Präpositionalphrasen (siehe Kapitel 3).

Material

Gurke, Salz, Schäler, Messer, (Schneide-)Brett, Teller, Schüssel, Gabel.

Für die Phase 3 findet ein Wechsel vom Schreibtisch zum Werk Tisch statt bzw. ein Wechsel von der als Schreibtisch ausgewiesenen hin zur als Werk Tisch ausgewiesenen Schulbankseite.

Das Selbst-Hand-Anlegen bereitet den SuS ganz besonderen Spaß. Während sie die Handlung am Werk Tisch durchführen, begleitet die LK die Handlungssequenzen sprachlich und entlockt den SuS je nach Sprachentwicklungsstand handlungseingebunden Wörter oder Phrasen. In der Vorbereitung der Unterrichtseinheit sollte man sich bewusst machen, welche Art von Fragen sich zum Elizitieren welcher Zielstruktur eignet (siehe Tabelle 1 in Kapitel 2.2). Korrekte Äußerungen der SuS werden auch in dieser Phase mit Begeisterung wiederholt, auf fehlerhafte Äußerungen reagiert die LK mit korrektivem Feedback oder einer anderen geeigneten Modellierungstechnik (siehe Tabelle 8). Wenn die LK selbst beim Erstellen des Handlungsprodukts aktiv wird, kann sie die SuS durch ihr Vorbild zum handlungsbegleitenden und inneren Sprechen anregen.

Der Höhepunkt der HOSS-Einheit besteht im kollektiven Erleben des Handlungsprodukts – im hier beschriebenen Beispiel ist dies das gemeinsame Essen der Gurkenscheiben. Auch in dieser Situation ergeben sich vielfältige, individuell gestaltbare Gelegenheiten der Sprachanregung.

So die Möglichkeit besteht, kann die LK in der körperlich aktiven Phase 3 die SuS bei der Durchführung der einzelnen Handlungsschritte fotografieren. Diese Fotos können später bei der Festigung des Gelernten zum Einsatz kommen oder für die Erstellung eines Plakats genutzt werden.

4.4 Phase 4: Schriftliche Rekapitulation der Handlungsdurchführung

Inhalt

1. Gemeinsames Lesen der verschrifteten Handlungsschritte;
2. Vergleich der Arbeitsblätter PLAN und BERICHT;
3. Ergänzen von Leerstellen.

Sprachliche Teilfertigkeiten

Sprechen, Mitlesen, Abschreiben/Schreiben.

Setting

SuS sitzen am Schreibtisch.

Material

Arbeitsblätter PLAN und BERICHT; Bleistift, Radiergummi, Spitzer.

Für die Phase 4 wechseln die SuS wieder vom Werkstisch zum Schreibtisch. Hier liegen für sie bereit: das blaue Arbeitsblatt PLAN und das gelbe Arbeitsblatt BERICHT. Die erneute Beschäftigung am Schreibtisch mit den Handlungsschritten wird damit motiviert, dass man noch einmal überprüfen wolle, ob die Durchführung auch nach Plan erfolgt ist.

Nach dem Vorlesen eines Handlungsschrittes vom Arbeitsblatt PLAN durch die LK wird der entsprechende Handlungsschritt auf dem Arbeitsblatt BERICHT gemeinsam mit den SuS gelesen und überlegt, ob dieser Handlungsschritt tatsächlich durchgeführt wurde, was die SuS auf dem Arbeitsblatt BERICHT nach jedem gelesenen Arbeitsschritt mit einem Häkchen bestätigen können.

Während für die Handlungsschritte auf dem Arbeitsblatt PLAN Modalverbkonstruktionen verwendet werden (z.B. *Ich muss die Gurke mit dem Schäler schälen*), sind die Handlungsschritte auf dem Arbeitsblatt BERICHT im Perfekt formuliert (z.B. *Ich habe die Gurke mit dem Schäler geschält*). Je nach Sprachstand kann das Arbeitsblatt in Version B gewählt werden mit dem Subjekt im Vorfeld oder in der etwas anspruchsvolleren Version C mit variabler Vorfeldbesetzung (z.B. *Zuerst habe ich die Gurke mit dem Schäler geschält*).

Die zu füllenden Lücken des Arbeitsblatts BERICHT bieten eine weitere Individualisierungsmöglichkeit: Schwächeren SuS können dabei Alternativen (*mit der Hand* oder *mit der Gabel*) vorgegeben werden (Versionen B und C), während es sprachstärkeren SuS vielleicht bereits gelingt, die Lücken ohne Hilfestellung zu füllen (Versionen B+ und C+, siehe Abbildung 7).

BERICHT		Gurkenscheiben mit Salz		Name: _____		
Achte auf die Verbformen: schälen → geschält essen → gegessen legen → gelegt schneiden → geschnitten streuen → gestreut						
1.		Zuerst	habe	ich die Gurke mit dem Schäler	geschält.	<input type="checkbox"/>
2.		Danach	habe	ich die Gurke auf dem Brett in Scheiben	geschnitten.	<input type="checkbox"/>
3.		Die Gurkenscheiben	habe	ich dann _____	gelegt.	<input type="checkbox"/>
4.		Dann	habe	ich etwas Salz auf die Gurkenscheiben	gestreut.	<input type="checkbox"/>
5.		Zuletzt	habe	ich die Gurkenscheiben _____	gegessen.	<input type="checkbox"/>

Abbildung 7: Phase 4 – Arbeitsblatt BERICHT (Version C+).

Überprüfung und Festigung des Gelernten

An einem der HOSS-Einheit folgenden Tage sollte eine Rekapitulation zur festen Verankerung des Wortschatzes und der Zielstrukturen stattfinden. Für die LK ergibt sich damit auch eine Möglichkeit zu überprüfen, welche der behandelten Wörter und Konstruktionen bereits verinnerlicht wurden. Denkbar ist eine mündliche Wiederholung der benötigten Objekte und der durchgeführten Handlungsschritte (gestützt durch das Bildmaterial der Arbeitsblätter, ggf. ergänzt durch Szenenfotos der Kinder bei der Handlungsdurchführung). Die Aufgabe der SuS könnte darin bestehen, einer Handpuppe, einem beim letzten HOSS nicht anwesenden Kind oder einer anderen Lehrkraft zu berichten, wie sie das Handlungsprodukt (z.B. die Gurkenscheiben mit Salz) hergestellt haben und welche Objekte dafür notwendig waren.

Soll die Wiederholung schriftlich erfolgen, kann das Arbeitsblatt WIEDERHOLUNG mit individuell gestaltbaren Formularfeldern genutzt werden. Mit der ersten Aufgabe werden die benötigten Objekte anhand von Bildern erfragt, mit der zweiten Aufgabe die Handlungsschritte. Je nach sprachlicher Schwerpunktsetzung und unter Berücksichtigung der Heterogenität der SuS kann die Lehrkraft entscheiden, welche Lücken ausgefüllt werden sollen. Der Fokus kann zum Beispiel

auf Perfektkonstruktionen liegen (siehe Abbildung 8), auf Temporaladverbien oder instrumentalen Präpositionalphrasen.



1.		Zuerst	_____	ich die Gurke mit dem Schäler	_____	.
2.		Danach	_____	ich die Gurke auf dem Brett in Scheiben	_____	.

Abbildung 8: Ausschnitt Arbeitsblatt WIEDERHOLUNG mit Perfekt-Lücken.

5 Definition und neurodidaktisches Schlusswort

Für gewöhnlich stehen Definitionen am Anfang eines Beitrages. Mit der Definition für den HOSS haben wir bewusst bis zum Ende gewartet. Die Lesenden sollten zunächst Gelegenheit dazu bekommen, den HOSS mit seinen sprachtheoretischen und didaktisch-methodischen Grundlagen kennenzulernen und anhand einer exemplarischen Einheit gedanklich nachzuvollziehen. Erst nach dieser umfänglichen Vorstellung erscheint der rechte Moment gekommen, um die zuvor präsentierten inhaltlichen Komponenten komprimiert in einer Definition zusammenzuführen:

Der Handlungsorientierte Sprach- und Schriftgebrauch (HOSS) ist eine für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen entwickelte Methode, die das Herstellen eines konkreten Produkts mit Planung, Durchführung und Reflexion als Anlass nimmt, um körperliches und sprachliches Agieren zu verknüpfen und in einem gesteuerten, semantisch entlasteten Rahmen durch gezielte Inputstrukturierung und Outputgenerierung im Mündlichen wie im Schriftlichen Wortschatz und Grammatik aufzubauen und zu festigen.

Aus der über fünfjährigen Erfahrung mit dem HOSS wissen wir um die Begeisterung, die diese Methode bei den sogenannten SeiteneinsteigerInnen auslöst, und zwar vom Grundschul- bis hin zum Berufsschulalter. Diese Kinder und Jugendlichen, die sich im Sprachbad der sie umgebenden deutschen Sprache nur allzu oft überfordert fühlen, erleben sich beim HOSS sprachlich handlungsfähig: Sie verstehen, worum es geht und sie können einen Teil des Inputs aufnehmen und situationsangemessen verwenden. Sie empfinden die Themen als lebensweltnah und fühlen sich den Anforderungen gewachsen. Das ermutigt und erzeugt positive Emotionen. Zudem machen die Lernenden die hochmotivierende Erfahrung, in einem Sicherheit gebenden Setting über ihre eigentlichen sprachlichen Fähigkeiten hinauszuwachsen. Wer erinnert sich nicht daran, wie frustrierend es sein kann, am Anfang des Sprachenlernens beschränkt zu sein auf simple Themen, auf ein oberflächliches Geplänkel, auf gefühlt primitive Ausdrucksweisen. Der HOSS mit sei-

nen für die Planung und Reflexion der Handlungsabläufe aufbereiteten Materialien gibt den Lernenden die Möglichkeit, sich in der für sie neuen Sprache Deutsch ihren kognitiven Ausdrucksbedürfnissen anzunähern. Für die Lernenden stellt sich in der semantisch vollkommen transparenten Umgebung, in der mündlich und schriftlich agiert wird, ein Gefühl sprachlicher Kompetenz ein. Komplexe Strukturen (z.B. instrumentale PPs) werden durch die Parallelisierung von Handlung und Sprache inhaltlich verstanden und zunächst als Chunks aufgenommen und durch das wiederholte, aber lexikalisch variierte Auftreten in folgenden HOSS-Einheiten in ihre Bestandteile aufgebrochen und zu variablen Schemata.

Aus neurowissenschaftlichen Untersuchungen ist bekannt, dass positive Emotionen beim Lernen förderlich wirken (vgl. u.a. Sambanis 2013). „Inhalte, die mit positiven Emotionen in Verbindung stehen, [bleiben] in der Regel länger und besser in Erinnerung“ (ebd.: 27). Ein positives Gefühl stellt sich u.a. ein, wenn man in eine interessante Aufgabe involviert ist, im richtigen Maße gefordert wird, die Herausforderung meistert, sich als kompetent wahrnimmt und eine Entwicklung an sich beobachtet – Aspekte, die die Lernenden im HOSS erfahren. An dem Entstehen positiver Emotionen ist der Neurotransmitter Dopamin beteiligt, der u.a. am körpereigenen Belohnungssystem mitwirkt (ebd.: 49) und so auch die intrinsische Motivation stärkt (ebd.: 51). In der Motivationsforschung herrscht weitgehend Konsens darüber, dass die intrinsische Motivation, weil sie eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bewirkt, der extrinsischen Motivation überlegen ist (ebd.: 51). Dopamin sorgt nicht nur für ein gutes Gefühl und die Aktivierung des körpereigenen Belohnungssystems, sondern steigert auch die Klarheit des Denkens, denn dieser Botenstoff spielt eine wichtige Rolle bei der Aufmerksamkeitssteuerung und Kognition (ebd.: 50 und die darin zitierte Literatur).

Aus neurodidaktischer Sicht sollten also Lernsettings geschaffen werden, in denen sich die Wirkung von Dopamin bestmöglich entfalten kann – der HOSS bietet ein solches für Deutschlernende im ersten Sprachkontaktjahr.

Literatur

- Ahlberg, Daniela K. (2016): *Embodiment in First and Second Language Processing. Doctoral dissertation*. Tübingen: Eberhard Karls Universität.
- Alber, Kerstin (2016): Wortschatzumfang, Wortschatztiefe und Verarbeitungsgeschwindigkeit – Analyse der lexikalischen Kompetenz. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 65/1, 107-128.
- Apeltauer, Ernst (2014): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 239-252.
- Baddeley, Alan D. (1990): *Human memory*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bergen, Benjamin; Chan Lau, Ting-Ting; Narayan, Shweta; Stojanovic, Diana; Wheeler, Kathryn (2010): Body part representations in verbal semantics. In: *Memory & Cognition* 38, 969-981.
- Bischoff, Heike; Bryant, Doreen (in Vorbereitung): *Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch. Verortung im handlungsorientierten Methodenspektrum der Zweit- und Fremdsprachenvermittlung.*
- Bischoff, Heike; Bryant, Doreen (eingereicht): Sprachdidaktik und Sprachtherapie: Synergien entdecken und nutzen.
- Bußmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft.* Stuttgart: Kröner.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1994): Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In: Grimm, Hannelore; Weinert, Sabine (Hrsg.): *Intervention bei sprachgestörten Kindern: Voraussetzungen, Möglichkeiten, Grenzen.* Stuttgart: Fischer Verlag, 83-104.
- De Grauwe, Sophie; Willems, Roel M.; Rueschemeyer, Shirley-A.; Lemhöfer, Kristin; Schriefers, Herbert (2014): Embodied language in first- and second-language speakers: neural correlates of processing motor verbs. In: *Neuropsychologia* 56, 334-349.
- Dietrich, Rainer (2002): *Psycholinguistik.* Stuttgart: JB Metzler.
- Dudschig, Carolin; De la Vega, Irmgard; Kaup, Barbara (2014): Embodiment and second language: Automatic activation of motor responses during processing spatially associated L2 words and emotion L2 words in a vertical Stroop paradigm. In: *Brain & Language* 132, 14-21.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Glück, Christian. W. (2003): Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. In: *Sprache·Stimme·Gebör* 27/03, 125-134.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hauk, Olaf; Johnsrude, Ingrid; Pulvermüller, Friedemann (2004): Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. In: *Neuron* 41, 301-307.
- Juan, Esther U.; Flor, Alicia M. (Hrsg.) (2006): *Current trends in the development and teaching of the four language skills* 29. Berlin/New York: de Gruyter.
- Kniffka, Gabriele (2010): Scaffolding. In: *Pro DaZ.* (<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf> [11.03.2019])

- Krashen, Stephen; McQuillan, Jeff (2008): Commentary: Can free reading take you all the way? A response to Cobb (2007). In: *Language Learning & Technology* 12, 104-108.
- Kroll, Judith F.; Stewart, Erika (1994): Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. In: *Journal of memory and language* 33/2, 149-174.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12.
- Miller, George A. (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity of Processing Information. In: *Psychological Review* 63, 81-97.
- Nation, Paul (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2016): Response to Tom Cobb. In: *Reading in a Foreign Language* 28/2, 305f.
- Pawley, Andrew; Syder, Frances H. (1983): Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Language and communication*. London/New York: Longman, 191-226.
- Pimsleur, Paul (1967): A memory schedule. In: *The Modern Language Journal* 51/2, 73-75.
- Portmann-Tselikas, Paul (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 13-18.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Roche, Jörg. M.; Suñer, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition: Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Royer, James M. (1973): Memory effects for test-like-events during acquisition of foreign language vocabulary. In: *Psychological Reports* 32/1, 195-198.
- Rosebrock, Cornelia.; Nix, Daniel; Rieckmann, Carola; Gold, Andreas (2014): *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Rothweiler, Monika (2015): Spracherwerb. In: Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl-Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus (Hrsg.): *Einführung in die germanistische Linguistik*, Stuttgart: JB Metzler, 255-297.

- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmitt, Norbert (2008): Review article: Instructed second language vocabulary learning. In: *Language Teaching Research* 12/3, 329-363.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/1, 43-84.
- Sharwood Smith, Michael A. (1993): Input enhancement in treatment SLA: Theoretical bases. In: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.
- Stengers, Hélène; Boers, Frank; Housen, Alex; Eyckmans, June (2011): Formulaic sequences and L2 oral proficiency. Does the type of target language influence the association? In: *IRAL* 49, 321-343.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan M.; Madden, Carolyn G. (Hrsg.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (1995): Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. In: *Applied Linguistics* 16, 371-391.
- Thürmann, Eike (2010): Zur Konstruktion von Sprachgerüsten im bilingualen Sachfachunterricht. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 137-153.
- Van Patten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ: Ablex.
- Van Patten, Bill (2004): *Processing instruction: Theory, research and commentary*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weigl, Irina; Reddemann-Tschaikner, Marianne (2009): *HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Wong, Wynne (2005): *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. New York, NY: McGraw Hill.
- Zimmer, Renate (2010): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Zwaan, Rolf A.; Madden, Carol J. (2005): Embodied sentence comprehension. In: Pecher, Diane; Zwaan, Rolf A. (Hrsg.): *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, 224-245.

HOSS-Materialien zum Download

<https://uni-tuebingen.de/de/147198>

Wir danken Amelie Eisinger für die Mitarbeit bei der Erstellung der HOSS-Arbeitsblätter und der HOSS-Skripte, Birla Erhard für die Illustrationen auf den Grammatik-Arbeitsblättern, Ilona Hirth für die Professionalisierung des Layouts der HOSS-Materialien, Beate Erhard für die Online-Redaktion und dem BMBF für die finanzielle Unterstützung.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Anhang

Tabelle 7: Den Schüleräußerungen vorangehende Modellierungstechniken im HOSS.⁴

<p>Mehrfachpräsentation um durch wiederholten Gebrauch der gleichen Struktur zu erreichen, dass diese als Ankerstruktur (als Chunk) memoriert wird.</p> <p>Instrumentale PP LK: <i>Die Gurke schneiden wir nun <u>mit dem Messer</u>. Wir schneiden dünne Scheiben <u>mit dem Messer</u>.</i></p>
<p>Alternativfragen* um die Lernenden zum Gebrauch einer Struktur (als Chunk) zu ermutigen und um strukturelle Kontraste aufzuzeigen.</p> <p>Lokale Präpositionalphrase LK: <i>Willst du die Gurkenscheiben <u>auf einen Teller</u> oder <u>in eine Schüssel</u> legen?</i> LK: <i>Wie heißt es richtig? Wir schneiden die Gurkenscheiben <u>auf dem Brett</u> oder <u>neben dem Brett</u>?</i></p>
<p>Syntaktisches Alternieren um an die Wortstellungsphänomene des Deutschen heranzuführen.</p> <p>Verbklammer/Trennung des Partikelverbs LK: <i>Wir <u>müssen</u> das Dreieck <u>ausschneiden</u>. Wir <u>schneiden</u> nun das Dreieck <u>aus</u>.</i></p> <p>Vorfeldbesetzung/Verbzweitstellung/Subjekt-Verb-Inversion LK: <i><u>Wir</u> schälen <u>zuerst</u> die Gurke. <u>Zuerst</u> schälen wir die Gurke.</i></p>
<p>Morphologisches Alternieren um anhand gleicher flektierender Wörter paradigmatische Kontraste wahrnehmbar zu machen.</p> <p>Nominalflexion: indefinit/definit LK: <i>Wir brauchen jetzt noch <u>eine</u> Schere. Wofür brauchen wir <u>die</u> Schere?</i></p> <p>Nominalflexion: Kasus (Akk. vs. Dat.) LK: <i>Nun brauchen wir <u>die</u> Schere (Akk./f.). Mit <u>der</u> Schere (Dat./f.) schneiden wir das Dreieck aus.</i></p>
<p>Lexikalisches Paraphrasieren um die Bedeutung eines neuen Wortes in einfacher Weise zu versprachlichen und um anhand gleicher Wortstämme Wortverwandtschaften und Wortbildungsprozesse wahrnehmbar zu machen.</p> <p>LK: <i>Jetzt müssen wir an jeder Seite noch <u>ein Loch</u> reinmachen. Wir müssen das Papier an jeder Seite <u>lochen</u>. Und dafür nehmen wir den <u>Locher</u>.</i></p>
<p>Herstellung kategorialer und referenzieller Bezüge um phraseninterne und phrasenexterne Kongruenz wahrnehmbar zu machen.</p> <p>LK: <i>Karim, holst du dir <u>die</u> (f.) <u>blaue</u> (f.) Schere (f.). <u>Sie</u> (f.) liegt auf dem Präsentationstisch.</i></p>

⁴ In Anlehnung an Dannenbauer (1994: 94-96). Die Techniken wurden ergänzt und z.T. stark modifiziert. Techniken, die von Dannenbauer unverändert übernommen wurden, sind mit Asterisk (*) markiert.

Tabelle 8: Den Schüleräußerungen nachfolgende Modellierungstechniken im HOSS.

<p>korrekatives Feedback*</p> <p>Die inhaltlich bestätigende formal jedoch korrigierte Wiedergabe der Schüleräußerungen mit Blick auf fehlerhafte Strukturen und unvollständige Phrasen.</p> <p>Verbalklammer</p> <p>S: <i>Wir die Schale <u>wegmachen</u>.</i></p> <p>LK: <i>Ja, wir <u>machen</u> die Schale <u>weg</u>.</i></p> <p>Vollständigkeit der Nominalphrase</p> <p>S: <i><u>Schale</u> muss weg</i></p> <p>LK: <i>Ja, <u>die Schale</u> muss weg.</i></p>
<p>Paraphrasierung</p> <p>um durch das Anbieten einer alternativen Struktur das syntaktische Spektrum zu erweitern bzw. durch eine alternative Wortwahl für lexikalische Variation zu sensibilisieren und den Wortschatz zu erweitern.</p> <p>Subjekt-Verb-Inversion</p> <p>LK: <i>Was haben wir zuerst gemacht</i></p> <p>S: <i><u>Wir haben</u> die Gurke geschält</i></p> <p>LK: <i>Genau, zuerst <u>haben wir</u> die Gurke geschält.</i></p> <p>Wortschatzerweiterung</p> <p>S: <i>Die Schale ist weg</i></p> <p>LK: <i>Ja, die Schale ist weg. Die Gurke ist <u>geschält</u>.</i></p>
<p>Präzisierung</p> <p>um durch den Einbau von Attributen und Adverbialen in das zuvor Gesagte an eine präzisere Ausdrucksweise heranzuführen.</p> <p>Adverbiale Präpositionalphrase</p> <p>S: <i>Wir schälen die Gurke</i></p> <p>LK: <i>Ja, wir schälen die Gurke <u>mit dem Messer</u>.</i></p> <p>Adjektiv-Attribut</p> <p>S: <i>Wir schneiden die Gurke in Scheiben</i></p> <p>LK: <i>Genau, wir schneiden die Gurke in <u>dünne</u> Scheiben.</i></p>
<p>Inhaltliche Weiterführung</p> <p>um durch die Anschlusskommunikation eine themenbezogene Vertiefung (im Sinne einer vertikalen Dialogs-/Gesprächsstruktur) zu erreichen.</p> <p>S: <i>Die Scheiben sind dick</i></p> <p>LK: <i>Ja, meine Gurkenscheiben sind recht dick. Du kannst die Scheiben dünner schneiden. Ich kann das nicht so gut. Ich habe Angst, mir in den Finger zu schneiden. Hast du keine Angst, dir in den Finger zu schneiden</i></p> <p>S: <i>(...)</i></p> <p>LK: <i>Schneidest du zu Hause oft Gemüse? Hilfst du zu Hause oft in der Küche?</i></p>

Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse

Sonja A. Carlson (Bielefeld) & Andrea Daase (Bremen)

1 Einleitung

Auch wenn – trotz veränderter Bezeichnungen – weder Organisationsform von Willkommens- oder (Internationalen) Vorbereitungsklassen (vgl. Decker-Ernst 2017) noch deren inhaltliche Ausgestaltung ein neues Thema im Kontext von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen im deutschen Schulsystem darstellen, ist der Fokus der praktischen und – leicht verzögert – wissenschaftlichen Auseinandersetzung damit in den letzten Jahren immens gestiegen, wie u.a. an zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema zu erkennen ist (vgl. u.a. Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff; Heine 2016, Dewitz; Terhart; Massumi 2018). Nachdem in den letzten Jahren zunächst einerseits Unterricht für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Vorbereitungsklassen für sogenannte Seiteneinsteiger*innen und andererseits der sprachensible Fachunterricht fachwissenschaftlich und didaktisch getrennt voneinander behandelt wurden, steht aktuell verstärkt der Übergang vom DaZ- in den Regelunterricht im Fokus. Dabei geht es zum einen um das fachliche Lernen in Vorbereitungsklassen (vgl. Birnbaum; Erichsen; Fuchs; Ahrenholz 2018) bzw. den fachsensiblen Sprachunterricht, zum anderen – bzw. im engen Zusammenhang damit – um die Anbahnung sogenannter bildungssprachlicher Mittel oder literater Strukturen (vgl. Gamper; Schroeder 2016), wozu in den sehr unterschiedlichen Curricula/Handreichungen der einzelnen Bundesländer zu DaZ in Vorbereitungsklassen kaum Hinweise und Hilfestellungen zu finden sind; auch Untersu-

chungen zu Umsetzungen stellen bislang weitgehend ein Desiderat dar (Birnbaum, Theresa; Erichsen, Göntje; Fuchs, Isabel; Ahrenholz, Bernt 2018: 234).

Ausgehend vom Begriff der Bildungssprache und seinen Herausforderungen und Problemen, v.a. in Bezug auf die didaktische Umsetzung (Kapitel 2) möchte dieser Beitrag das im deutschen Diskurs als Theoriebasis für Bildungssprache und Scaffolding (vgl. Gibbons 2002, 2006) benannte, aber bislang v.a. hinsichtlich seiner bedarfsanalytischen und didaktischen Möglichkeiten in Aneignungskontexten des Deutschen als Zweitsprache noch zu wenig elaborierte Sprachmodell der Funktionalen Grammatik¹ (FG)² nach Halliday (1978, 1989) und Schleppegrell (2004) und die darin beschriebene Verzahnung zwischen Wissens- und Sprachaneignung in seinen Grundzügen³ vorstellen (3) und beispielhaft anhand eines Schulbuchtextes auf die deutsche Sprache beziehen (4). Im Anschluss zeigen wir anhand eines Didaktisierungsvorschlages für eben jenen Text exemplarisch den Mehrwert der Nutzung der FG und ihrer funktionalen Metasprache bereits im Übergang von der Vorbereitungsphase in den Regelunterricht und damit zur Vorbereitung der Lernenden auf dessen sprachliche Herausforderungen (5). Abschließen möchten wir mit einer Diskussion der Herausforderungen und Grenzen der FG, die wir zum aktuellen Zeitpunkt sehen, sowie mit Desideraten für die Forschung und Praxis.

2 Der Begriff Bildungssprache im deutschen Diskurs

2.1 Theoretische Grundlagen des Begriffs

Seit seiner Einführung 2006 im Rahmen des FörMig-Programms ist der Begriff der Bildungssprache „zu einer Art Leitvokabel im aktuellen bildungspolitischen und pädagogischen Diskurs geworden“ (Feilke 2012: 4): Die Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen steht aktuell im Zusammenhang mit migrationsbedingter Zweisprachigkeit in schulischen Kontexten, aber verstärkt auch in der Erwachsenenbildung der Migrationsgesellschaft, im Fokus. Gogolin und Kolleg*innen greifen dabei u.a. auf Habermas (1981) zurück – beziehen den Begriff aber explizit

¹ Im deutschsprachigen Raum gibt es ein weiteres Modell der Funktionalen Grammatik (Hoffmann 2013), welches auf der Funktionalen Pragmatik basiert und sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede zu dem hier vorgestellten Modell hat (vgl. Carlson; Daase; Präg (in Vorbereitung)). Unsere Entscheidung für die angelsächsische Variante stellt keine Ablehnung dieses Modells dar. Der Grund lag vielmehr in der lerntheoretischen Grundlage der FG, der Verbindung zwischen Sprach- und Fachlernen sowie ihrer – neben Vygotskys (1978) Lerntheorie – Basis für das Scaffolding.

² Das Sprachmodell der *Systemic Functional Grammar* (SFG) wurde von Halliday (u.a. 1978) begründet und von Schleppegrell (2004) als *Functional Grammar* (FG) für den fach- und sprachintegrierenden Unterricht spezifiziert sowie für Zweitsprachlernende im Schulkontext didaktisiert. Wir verwenden die Bezeichnung Funktionale Grammatik, außer wenn wir uns explizit auf Halliday beziehen. Da es im vorliegenden Text nicht um den Fokus der Weiterentwicklung von Schleppegrell im Vergleich zu Halliday geht, stehen hier beide Bezeichnungen synonym.

³ Für eine ausführlichere Behandlung siehe Carlson et al. (in Vorbereitung).

auf die formale Bildung und heben seinen normativen Charakter hervor (vgl. Gogolin; Lange 2011: 111). Ausgehend davon wird die Verantwortung der Schule betont, die diese sprachliche Varietät als Lehr- und Lerngegenstand zu begreifen und explizit zu vermitteln habe, um dem Primat der Chancengleichheit gerecht zu werden. Sprachliche Bildung wird somit als Querschnittsaufgabe deklariert, was mit dem Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* (vgl. ebd.: 16) Eingang in zahlreiche Projekte und Veröffentlichungen fand.

Ohne diesen entscheidenden Verdienst, die migrationspädagogische Perspektive in der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Auseinandersetzung zu sprachlichen Herausforderungen von (aber nicht nur) mehrsprachig aufgewachsenen Schüler*innen zu verankern, in Abrede stellen zu wollen, möchten wir im Folgenden ein paar Besonderheiten des Diskurses in Deutschland aufzeigen, der u.E. insbesondere mit dem Begriff *Bildungssprache* zusammenhängt, welcher die Gefahr birgt, das dahinter liegende Konzept zu reduzieren. Dafür stellen wir in aller Kürze das Konzept sowie die theoretischen Grundlagen dar und weisen auf einige Widersprüche oder Probleme hin, die für uns den Ausgangspunkt darstellten, uns mit der FG zu beschäftigen und diese auf die deutsche Sprache zu beziehen.

Das Konzept der Bildungssprache „richtet sich nicht auf die Sprachfähigkeit allgemein, sondern auf einen bestimmten Ausschnitt dieser Fähigkeit – genannt: ein Register –, der in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist.“ (Gogolin; Lange 2011: 107) Bereits mit dem Registerbegriff (vgl. 3) wird in dieser Definition auf Halliday (u.a. 1978: 195) und Schleppegrell (2004: 45) verwiesen: Er „bezeichnet spezifische Konstellationen lexikalischer und grammatischer Ressourcen, mit denen eine Person den kommunikativen Situationen ihrer vielgestaltigen Lebenswelt Rechnung trägt“ (Riebling 2013: 112, Hervorhebung im Original). Neben Hallidays *Systemisch Funktionaler Grammatik* wird zudem auf Arbeiten von Bernstein (1999) zum horizontalen und vertikalen Diskurs und damit auf die Verbindung von Sprache und zugrundeliegendem Wissen, das mit der jeweiligen Sprachverwendung ausgedrückt werden soll, ferner auf Cummins‘ (2000: 66f.) Unterscheidung von *basic interpersonal communicative skills* und *academic language proficiency* sowie auf Schleppegrells (2004) Arbeiten zu *language of schooling* verwiesen (u.a. Riebling 2013: 110f., Quehl; Trapp 2013: 14f.). Diese sollen als „Grundlagen für ein neues Verständnis von Bildungssprache“ (Gogolin; Lange 2011: 109) dienen.

2.2 Merkmale von Bildungssprache

Geht es um die sprachliche Ausprägung von Bildungssprache, wird zum einen auf „die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie *Beschreiben, Vergleichen, Erklären, Analysieren, Erörtern* etc. bezogenen Sprachkompetenz, wie man sie im schulischen und akademischen Bereich“ (Feilke 2012: 5, Hervorhebung im Original) verwiesen. Häufig (u.a. Gogolin; Lange 2011: 111) findet sich der Verweis oder auch die Gleichsetzung mit dem Konzept der konzeptionellen

tionellen Schriftlichkeit (vgl. Koch; Oesterreicher 1985), dennoch impliziert die zugrunde gelegte theoretische Basis, dass das Konzept von Bildungssprache darüber hinausgeht. Zwar können die konkreten sprachlichen Merkmale „[a]ufgrund der fließenden Übergänge zwischen Alltags-, Bildungs- und Fachsprache [...] nicht trennscharf zugeordnet werden“ (Decker-Ernst 2017: 144), dennoch ähneln sich die Aufzählungen sprachlicher Oberflächenmerkmale, welche nach der traditionellen Grammatik auf Wort-, Satz- und Textebene aufgeführt werden, in erster Linie Passivkonstruktionen, vermehrter Gebrauch des Konjunktivs, Substantivierungen, Konstruktionen mit *lassen*, unpersönliche Ausdrücke, komplexe Komposita und Attribute, Partizipialattribute, Nebensätze, weniger gebräuchliche Konjunktionen etc. (vgl. Gogolin; Lange 2011, Feilke 2012, Riebling 2013: 132f., Decker-Ernst 2017: 144f.).

Es stellen sich somit zwei Fragen: Zum einen, was man mit einer solchen Aufzählung im konkreten Unterrichtskontext anfängt. Hier wird v.a. auf das Konzept des *Scaffoldings* verwiesen, welches sich im deutschen Diskurs zum sprachsensiblen Fachunterricht bereits fest etabliert hat und auf der FG beruht. Vor allem aber stellt sich die Frage, wo die theoretische Basis der FG geblieben ist, wenn am Ende weiterhin von *dem Register der Bildungssprache* die Rede ist und die traditionelle Grammatik mit ihren Fachtermini zur Beschreibung *bildungssprachlicher Merkmale* verwendet wird, anstatt die funktionale Metasprache der FG zu verwenden.

2.3 Von Bildungssprache zu Bedeutung im Kontext

Auch wenn „die Einführung des Begriffs der Bildungssprache in Deutschland zunächst vor allem eine heuristische Funktion“ (Riebling 2013: 107) hatte, hat er sich im bildungspolitischen und zweitsprachdidaktischen Diskurs sedimentiert. Dabei wird häufig von *der* Bildungssprache gesprochen, als handle es sich um ein fest umrissenes sprachliches Repertoire – ein Missverständnis oder eine Fehlinterpretation, welche u.E. auch der Begriff selbst oder die Bezeichnung *Bildungssprache als Register* impliziert. Der Begriff ist daher hinsichtlich seiner theoretischen Grundlagen unglücklich gewählt, da seine theoretische Fundierung im allgemeinen Umgang mit ihm in schulischen, aber auch bildungspolitischen Kontexten und Diskursen verloren geht, was wiederum Auswirkungen auf die Vermittlung hat. Schleppegrell (2004) verweist mit *Language of Schooling* auf den Prozess des Lehrens (und damit auch des Lernens innerhalb der Institution Schule), zudem spricht sie von *academic registers* (und damit einer Registervariation), die zwar Überschneidungen mit dem deutschen Begriff Bildungssprache aufweisen, aber nicht gleichzusetzen sind.

Zwar wollen wir nicht gegen die vielerorts geforderte empirische Validierung (u.a. Riebling 2013: 108) angehen, viel wichtiger erscheint uns allerdings von einer reinen Sprachbeschreibung wegzukommen und vielmehr die „explizite Vermittlung [...] didaktisch an entsprechende Handlungskontexte und Funktionen“ anzubinden (Feilke 2012: 12). Wir wollen damit die zur Verfügung stehenden Arbeiten der FG – insbesondere jene, die auf das fachliche Lernen in schulischen Kontexten

(vgl. Schleppegrell 2004, de Oliveira; Schleppegrell 2015) bezogen sind – nutzen und auf das Deutsche übertragen. Mehr noch als Formen müssen wir die Systematik von Sprache vermitteln: Schüler*innen brauchen Informationen über *die Funktion* von sprachlichen Mitteln, um diese in Texten zu erkennen und zu verstehen und um sie selbst gezielt einsetzen zu können. Wir müssen also nicht nur das *Wie* (*focus on form*) und das *Was* (*focus on meaning*), sondern zur Verbindung der beiden das *Wozu* (Funktion sprachlicher Mittel) vermitteln, um Schüler*innen Teilhabe an den sozialen Praktiken der Schule durch die Entwicklung einer „register flexibility“ (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 11) zu ermöglichen.

Neben der oben genannten Basis der FG für das Scaffolding gibt es weitere Gründe, warum sich die FG für die Vermittlung sprachlicher Mittel für das Erlernen und Produzieren fachlicher Inhalte eignet, die hier nur kurz genannt werden können. Der zentrale Grund liegt in der Verbindung der FG mit einer Sprachlerntheorie, in der Sprache als interaktive, sozial-semiotische Ressource für die Erzeugung von Bedeutungen verstanden wird (O’Grady; Bartlett 2017: 634). Viele sehen ihre Anwendbarkeit nicht zuletzt in ihrer funktionalen Metasprache für Lehrende sowie Lernende, innerhalb derer anstatt einer Regelkonformität die *Angemessenheit* von sprachlichen Mitteln im Vordergrund steht (McCabe 2017: 595).

3 Die Systemisch Funktionale Grammatik Hallidays als Ansatz der verzahnten Wissens- und Sprachaneignung

3.1 Grammatik als Ressource

Die häufigste Assoziation mit Grammatikunterricht ist das Lernen von Formen und Regeln, entweder um metasprachliches Wissen über eine Sprache (L1 oder L2) aufzubauen, und/oder um Kompetenzen in einer Fremd- bzw. Zweitsprache auf Basis dieser Regeln zu entwickeln. Eine solche Fokussierung kann aber nur eingeschränkt zur Erweiterung sprachlicher Ressourcen im Prozess der Wissensaneignung in der Bildung führen (Schleppegrell 2013: 156; de Oliveira; Schleppegrell 2015: 20). Dafür müssen sich Schüler*innen bei der Aneignung von Strukturen einer Sprache vielmehr mit dem Sinn und der Bedeutung, den diese Strukturen und Formen ergeben, auseinandersetzen. Die Verbindung zwischen Struktur und Bedeutung ergibt sich aus der *Funktion* sprachlicher Formen. So können Schüler*innen weitere Strukturen, die eine gleiche Funktion besitzen oder gezielt die Funktion verändern, an die bereits gelernten Strukturen anknüpfen, um über eine *Sprachvariation* die eigenen Sprachkompetenzen auszubauen (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 5, 11). Die parallele Fokussierung von Sprachform, Sprachfunktion und Sprachbedeutung kann nur an authentischen Inhalten aufgezeigt und angeeignet werden. Im Fachunterricht brauchen Schüler*innen Grammatik als Ressource, um übermitteltes Wissen in Texten zu verstehen, um sich selbst gezielt fachlich und präzise auszudrücken sowie an den sozialen Praktiken der Schule teilzuhaben.

Grammatik sollte also nicht nur als eigenständige Regeln und Formen angesehen werden, sondern als ganzheitliches System, das als Ressource dient, um im Kontext des Faches Sinn zu erzeugen (ebd.: 2).

3.2 Funktion sprachlicher Mittel im Kontext des Handelns und Lernens

Ausgangspunkt der FG ist die Annahme, dass Wissen und Lernen in der Sprachaneignung bzw. im -gebrauch nicht trennbar sind (Halliday 1993: 93f.). Demzufolge findet Lernen anhand von Sprache und die Sprachaneignung selbst simultan statt (Schleppegrell 2004: 3). Dies geschieht, indem in der Interaktion geteilten Erfahrungen Bedeutungen anhand von ausgewählten Sprachstrukturen zugewiesen werden (Halliday 1993: 95). So können Lernende durch das Kennenlernen des Sprachsystems im Kontext der Erfahrungen an sozialen Aktivitäten teilhaben (Schleppegrell 2013: 155). Diese Bedeutungszuweisungen von Sprache zu Erfahrungen führt wiederum zum erweiterten Verständnis dieser; es wird also anhand von Sprache Wissen konstruiert und erlernt: „language is the essential condition of knowing, the process by which experience becomes knowledge.“ (Halliday 1993: 94).

Von der kontextuellen Situiertheit der Sprachaneignung lässt sich die *Variation* von Sprachstrukturen schlussfolgern, da der Kontext bzw. der Zweck unserer Handlung ebenfalls je nach Kontext variiert (Schleppegrell 2004: 18). Wir drücken also unser Verständnis des Kontextes durch die Wahl von bestimmten Sprachstrukturen aus und formen damit wiederum den Kontext, indem wir ihm mit dieser Wahl einen bestimmten Sinn zuweisen. Da Sprache immer im Zusammenspiel mit dem Kontext diesem auch Sinn zuschreibt, kann nach der FG die Beschreibung von in der Schule verwendeten Sprachstrukturen als dekontextualisiert nicht gelten: „To call any language decontextualized ignores the context all language realizes“ (ebd.). Vielmehr werden in der Schule Kontexte anhand von Texten auf einer bestimmten Art und Weise konstruiert, denen Schüler*innen im außerschulischen Kontext weniger bis gar nicht begegnen (ebd.: 8; 18). Ziel der FG ist es also, Schüler*innen zu vermitteln, wie in Schultexten anhand von der Wahl von bestimmten Sprachstrukturen (*linguistic choices*) Sinn erzeugt und Kontexte realisiert werden (ebd.: 10).

Die *Funktionalität* von Sprache ergibt sich sowohl aus der Handlung (*doing*) als auch aus der Aneignung (*learning*) im Kontext (Halliday 1989: 15). Das Kennenlernen von neuen Arten der Handlungen und Informationen in der Schule bezeichnet Halliday als den Prozess der Abstraktion – d.h. Entfernung von direkten, physisch nachvollziehbaren Erlebnissen –, in der Bedeutungen häufig nur noch auf der Basis von Sprache konstruiert werden (ebd.: 32). Schüler*innen lernen also nicht nur das neue Medium der Schriftlichkeit, sondern durch und anhand des neuen Mediums neue Wissensstrukturen: „This is not just a matter of mastering a new medium [...]. It is mastering a new form of knowledge: written, educational knowledge as against the spoken knowledge of common sense“ (Halliday 1993: 109).

Um die Vielfalt der Wahlmöglichkeiten zu systematisieren, verwendet Halliday das Konzept des Registers, definiert als eine systematische Anordnung von Bedeutungen (Halliday 1989: 38f.). Die in der Schule vorherrschende hohe *Registervariation*, die sich aus der hohen situationsbedingten Variation in den verschiedenen Fächern, Tätigkeiten und Aufgaben sowie Modi der Interaktion ergibt, stellt hohe kommunikative als auch literate Anforderungen an die Schüler*innen, die sich diese Register im geschriebenen als auch mündlichen Medium in formelleren und informelleren Kontexten in den verschiedenen Fächern des Curriculums aneignen müssen (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 16; 25). Anstatt aber nur die fachlichen bzw. schriftsprachlichen Zielstrukturen im Blick zu haben, sollten Schüler*innen eine *Registerflexibilität* entwickeln, d.h. ihre Ziele und Zwecke im schulischen und außerschulischen Alltag gezielt mit Registervariation sprachlich ausführen sowie Registervariationen und deren Wirkungen in Texten erkennen und hinterfragen können (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 110). Für diese Registeraneignung brauchen Zweitsprachenlernende Phasen mit explizitem Fokus auf Sprache, damit sie Wissen über den Zusammenhang zwischen Form, Funktion und Bedeutung aufbauen können. Diese Explizitheit bedarf einer Metasprache, die selbst funktional und bedeutungstragend ist (Schleppegrell 2013: 155f.).

3.3 Funktionale Metasprache: Der Kontext und seine sprachlichen Metafunktionen

Nach der FG besteht der Kontext des Diskurses/Textes, auf den sich eine interaktive Sprachhandlung bezieht, aus drei Komponenten, welche Halliday mit *field* (Inhalt des Kontextes – wovon handelt der Diskurs/Text?), *tenor* (Beziehung der Interaktant*innen zueinander – wer ist am Diskurs/der Textproduktion und Textrezeption beteiligt?) und *mode* (schriftlicher oder mündlicher Modus und folglich Organisation des Diskurses/Textes) bezeichnet (u.a. Halliday 1989: 12, Schleppegrell 2004: 46-48). Diese drei Komponenten des Kontextes werden in der Sprache jeweils durch eine *Metafunktion* realisiert, welche anhand von gezielt eingesetzten sprachlichen Mitteln für jede Komponente Bedeutungen herstellt (Halliday 1989: 25f.). Diese Metafunktionen sind also komplementär zu den Komponenten des Kontextes zu sehen:

- 1) Die inhaltliche Metafunktion (*ideational*) – bestehend aus der experientellen (was erlebe ich?) und logischen (wie hängen diese Erlebnisse zusammen?) Funktion – benennt die Beteiligten und Prozesse des *fields* sowie die logischen Zusammenhänge zwischen diesen. Die Prozesse werden anhand von Umständen (wo, wie, wann und warum findet ein Prozess statt?), die Beteiligten anhand von Attributen näher bestimmt.

- 2) Die interpersonelle Metafunktion (*interpersonal*) kennzeichnet im *tenor* anhand sprachlicher Mittel die Einstellungen und Beurteilungen des*der Sprecher*in/Autor*in sowie die Beziehung der Interaktant*innen zueinander bzw. die Rolle, die der*die Autor*in einnimmt.
- 3) Die textuelle Metafunktion (*textual*) dient der Organisation des Textes zu einer kohärenten Botschaft (*message*) durch die Einführung von Themen, die Anordnung von Informationen und deren Bezüge zueinander (Halliday 1989: 12, 25f., 45).

Wichtig ist zu betonen, dass jedes sprachliche Element nicht immer nur einer Funktion zugeschrieben werden kann, sondern es zugleich mehrere Funktionen auf verschiedenen Ebenen haben kann; Sprache muss also als Ganzes betrachtet werden (ebd.: 23). Beispielsweise kann die Benennung eines Beteiligten (der Handelnde versus *ich*) gleichzeitig die Sichtweise des Textes verändern als auch der Strukturierung des Textes (z.B. anhand von Rekurrenz) dienen. Entsprechend unterteilt die FG Sprache nicht klassisch auf der Wort-, Satz- und Textebene, sondern betrachtet das Zusammenspiel unterschiedlicher sprachlicher Mittel über diese klassische Einteilung hinweg (Schleppegrell 2004: 45).

4 Beispiel: Metafunktionen sprachlicher Mittel in einem Schulbuchtext

Im Folgenden möchten wir die Realisierung von Kontext durch funktionale sprachliche Mittel anhand eines Beispieltexes aus einem Geographiebuch der 5. Klasse der Realschule (vgl. Abbildung 1) aufzeigen.⁴ Die Wahl des Textes ergibt sich zunächst aufgrund einer curricularen Schnittstelle zwischen den inhaltlichen Themen des Sprachunterrichts (Land und Natur) sowie fachlicher Themen des Gesellschaftsunterrichts. Des Weiteren schließt der Text an sprachliche Basiskompetenzen an, da er – für Schulbücher vor allem am Anfang der Sekundarstufe I typisch – alltags- und umgangssprachliche mit fachsprachlichen und konzeptuell schriftlichen Elementen kombiniert, um gleichzeitig sowohl sachliche Informationen zu übermitteln als auch den Anschein eines mündlichen Berichts eines Bauern zu erwecken. Uns ist aber bewusst, dass der Text dennoch sprachlich herausfordernd ist und nur mit entsprechender Vorentlastung sowie Unterstützung während und nach der Bearbeitung von Schüler*innen in der Vorbereitung auf den Regelunterricht bewältigt werden kann. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese Analysen schwerpunktmäßig von der Lehrkraft, nicht aber von den Lernenden selbst durchgeführt werden. Neben potenziellen Herausforderungen kann die Lehrkraft auch Verstehensanker im Text identifizieren, von denen beim Textverstehen ausgegangen werden kann, um weitere Informationen zu erschließen, sowie

⁴ Allerdings werden diese Sprachfunktionen nicht nur in schriftlichen Texten, sondern in jeder Art der Äußerung realisiert.

den metasprachlichen Fokus je nach Bedeutungsgehalt des Textes für die Vorentlastung bzw. den Unterricht festlegen.

Ein ganz normaler Hoftag

Die Schüler erfahren auch, wie ein Arbeitstag auf einem Bauernhof abläuft. Bauer Fischer erzählt der Klasse:

„Morgens um sechs Uhr geht es mit dem Versorgen der Tiere los. Auch wenn die Fütterung von einem Futterautomaten übernommen wird, muss ich doch immer danach schauen, ob mit den Tieren auch alles in Ordnung ist. Dann muss ich je nach Jahreszeit die Felder bearbeiten. Da wechseln sich Pflügen, Säen, Düngen, Pflanzenschutz spritzen, Ernten und weitere Arbeiten ab. Danach muss ich mich nachmittags um die nötigen Reparaturen an den Maschinen oder den Gebäuden kümmern.

Abends wartet noch die Büroarbeit auf mich, die immer wichtiger und umfangreicher wird. Der Staat und die Bauernverbände wollen immer genau wissen, was ich gerade anbaue, was ich verkauft habe und was sonst noch auf dem Hof passiert.

An den Tagen außerhalb der Erntezeit habe ich dann gegen 21 Uhr „Feierabend“. Aber dann kann abends immer noch eine Kuh kalben und ich muss wieder in den Stall. Und während der Erntezeit oder an anderen langen Tagen mit Feldarbeit müssen wir bis tief in die Nacht hinein arbeiten. Wenn es dann dunkel wird, arbeiten wir sogar bei Scheinwerferlicht weiter.

Es gibt hier zwar sehr viel zu tun, aber trotzdem macht die Arbeit als Bauer auch Spaß.“

Abbildung 1: Erdkundetext (Blumberg et al. 2016: 125).

4.1 *Field* bzw. inhaltliche Metafunktion – *presenting ideas*

Die inhaltliche Metafunktion nutzt in erster Linie funktionale Begriffe, die an ihrem Namen bereits erkennen lassen, welche Bestandteile einer Äußerung damit benannt werden (siehe Tabelle 1). Bei der Bezeichnung einzelner sprachlicher Einheiten greift die FG aber dennoch auf grundlegende Begriffe der traditionellen

Grammatik zurück.⁵ Wichtig ist, dass die Tabelle nur von links nach rechts, keineswegs aber von rechts nach links lesbar ist: Eine grammatische Einheit kann nicht grundsätzlich einer Kategorie zugeordnet werden, sondern eine Kategorie wird stattdessen u.a. durch solche grammatischen Einheiten dargestellt. Beispielsweise können Beteiligte durch Nomen dargestellt werden, ein Nomen kann aber durchaus in Form einer Nominalisierung einen Prozess repräsentieren oder innerhalb einer Präpositionalphrase einen Umstand beschreiben. Hier sei hinzugefügt, dass diese Zuordnung für das Deutsche noch *work in progress* ist, das gilt v.a. bezüglich der Kategorie der Zusammenhänge. So muss die Funktion einiger grammatischer Phänomene, die im Englischen nicht vorkommen – als Beispiel sei der Kasus genannt – noch vollständig beschrieben werden.

Ziel der Analyse in der Metafunktion *field* ist es in erster Linie zu verstehen, welche Prozesse unter welchen Umständen stattfinden und welche Personen oder Konzepte usw. an ihnen beteiligt sind. In unserem Text ist der hauptsächliche Beteiligte der handelnde Bauer, der von seinem Alltag aus der Ich-Perspektive bzw. an zwei Stellen im Text aus der kollektiven Perspektive eines ‚Wir‘ erzählt. Diese persönliche Perspektive kann das Verständnis erleichtern. Weitere handelnde Beteiligte sind Tiere (z.B. ‚eine Kuh‘), Gegenstände (z.B. ‚der Futterautomat‘) oder Gruppierungen (statt einzelner Handelnder) (z.B. ‚der Staat‘). Beteiligte Ziele (d.h. Beteiligte, auf die eine Handlung gerichtet ist) sind u.a. abstrakte Konzepte in den erweiterten Nominalphrasen ‚die nötigen Reparaturen an den Maschinen oder den Gebäuden‘ und ‚die Arbeit als Bauer‘ (Fang; Schleppegrell 2008: 47; 50).

Tabelle 1: Inhaltliche Metafunktion (vgl. Schleppegrell 2004: 47, de Oliveira; Schleppegrell 2015: 43f.).

Bestandteil einer Äußerung	beinhaltet...	wird unter anderem dargestellt durch...
Beteiligte	Wer/was ist an den Prozessen beteiligt?	Nomen, Nominalphrasen, Pronomen
Prozesse	Prozessarten (doing, thinking/sensing, saying, being/relation)	Verben, Nominalisierungen
Umstände	Wo, wann, wie, warum findet ein Prozess statt?	Präpositionalphrasen, Adverbien
Zusammenhänge	Beziehungen zwischen Beteiligten & Prozessen	Konjunktionen, Adverbien, Präpositionen, Kasus...

⁵ Zur Diskussion des Verhältnisses zwischen FG und traditioneller Grammatik siehe Carlson; Daase; Präg (in Vorbereitung).

Die Prozesse, die hauptsächlich – aber nicht ausschließlich – der Bauer ausführt, kommen z.T. aus dem Wortfeld der Landwirtschaft, die meisten sind jedoch allgemeine Prozesse wie *arbeiten*; es gibt auch umgangssprachliche Phrasen wie *geht es ... los* oder *habe ... Feierabend*. Im Zusammenhang mit den Prozessen stehen die Umstände, benannt mit Adverbien (z.B. *doch immer*) und in Präpositionalphrasen (z.B. *an Tagen außerhalb der Erntezeit*). Aus dieser ersten Analyse lässt sich also feststellen, dass der hauptsächlichste Bedeutungsgehalt des Textes aus den Prozessen und den präzisierenden Umständen besteht, auf die nun vertieft eingegangen werden soll.

Die meisten dieser Prozesse sind Handlungs- bzw. Vorgangsprozesse⁶ (*doing*), die unterschiedlich fokussiert werden. Der Großteil der allgemeinen Handlungsprozesse wird durch Verben dargestellt, da auch die Nennung der damit verbundenen Beteiligten für die Herstellung des Kontextes des Bauernhofs notwendig sind (z.B. *übernommen wird*, *mich ... um ... kümmern*, *wartet ... auf*). Die wesentlichen Handlungsprozesse aus der Landwirtschaft werden jedoch überwiegend in Form von Nominalisierungen hervorgehoben, zu denen die Nennung des ausführenden Handelnden und z.T. weiterer Angaben weniger notwendig ist (*dem Versorgen der Tiere*, *die Fütterung*⁷, *Pflügen* usw.). Nominalisierungen sind nach Halliday (1993: 110f.) als *grammatische Metapher* eine unabdingbare Weiterführung von Abstraktheit im schulischen und fachlichen Sprachaneignungsprozess:

„As [...] grammatical abstractness is the key for entering into literacy, and to primary educational knowledge, so grammatical metaphor is the key for entering into the next level, that of secondary education, and of knowledge that is discipline-based and technical.“ (ebd.: 111)

Eine Nominalisierung ist eine Metapher, da sie Prozesse neu als Dinge interpretiert, d.h. sie objektifiziert sie und deutet somit auch Erfahrungen neu. Da die Metapher allerdings nicht auf die Bedeutung des Wortes, sondern auf die Form bezogen ist, handelt es sich um eine grammatische Metapher (ebd.). Es ist wichtig, Schüler*innen auf die Funktion von Nominalisierungen in Texten (neben der Objektifizierung, Fokussierung und Generalisierung von Prozessen sowie der Darstellung im Zusammenhang mit anderen Prozessen auch eine Ökonomisierung des Textes) aufmerksam zu machen, um sie richtig zu deuten sowie ihnen entsprechende Handelnde zuzuordnen (Schlepperegell 2004: 71-74; 143).

Geringfügig kommen im Text andere Prozessarten wie Wahrnehmungsprozesse (*wissen*) oder Relationen/Zustände (*alles in Ordnung ist*) vor. Relationen/Zustände (*being*, auch *relation-verbs*) sind konzeptuell eine Herausforderung, da sie keinen Vor-

⁶ Für die Identifizierung der Prozessart wird nicht nur das einzelne Verb, sondern die Bedeutung des ganzen Satzes in Betracht gezogen. Dies verhilft den Leser*innen zu einem konzeptuellen Verständnis des Prozesses sowie dem Erkennen der Rollen der Beteiligten (Fang; Schlepperegell 2008: 46).

⁷ Die Nennung des Futterautomaten als handelnder Beteiligter für die Ausführung der Fütterung ist hier relevant, da dies eine Ausnahme zu den Tätigkeiten, die sonst der Bauer übernimmt, darstellt. Durch das Passiv wird der Fütterungsvorgang wiederum verstärkt fokussiert.

gang darstellen. Schüler*innen sollten also erkennen, dass Verben nicht immer als Handlung zu verstehen sind – eine Definition von Verben, die sowohl im L1- als auch L2-Sprachunterricht üblich und somit irreführend ist (z.B. mit der Bezeichnung *Tu-Wort*) (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 73).

Die Umstände haben in ihrer Form ebenfalls spezifische Funktionen. Durch Adverbien wird die Generalisierung bzw. Wiederholbarkeit der Prozesse signalisiert (z.B. *immer noch, wieder*). Die Präpositionalphrasen geben an, wann (z.B. *während der Erntezeit* oder *an anderen langen Tagen mit Feldarbeit*), wo (*auf dem Hof*) oder wie (*sogar bei Schweinwerferlicht*) etwas stattfindet. Sie machen den Text sehr präzise, ein typisches Merkmal von Fachtexten.

Sowohl einige Prozesse bzw. die Prozessarten als auch vor allem die Kategorie der Umstände könnten durch die Einteilung in verschiedene Wortarten bzw. in erweiterte Phrasen nach der traditionellen Grammatik nicht als solche identifiziert werden. Die Einteilung nach der FG kann es sowohl Lehrenden als auch Lernenden erleichtern, nicht nur die Prozesse zu identifizieren, sondern auch ein konzeptuelles Verständnis für die Prozesse zu entwickeln. Ausgehend von den Prozessen können wiederum die – z.T. sehr komplexen und stark strukturierten – Umstände zugeordnet werden. Dazu gibt die FG eine Erklärung für die Funktion der sprachlichen Mittel. Es kommt ebenfalls der Aspekt des langfristigen Lernens in Vorbereitung mit Blick auf den Fachunterricht zum Tragen, wo z.B. die Darstellung von Prozessen in Versuchsbeschreibungen oder Erklärungen von biologischen Prozessen vorkommt.

4.2 *Tenor* bzw. interpersonelle Metafunktion – *enacting relationships*

Durch die interpersonelle Metafunktion zeigt ein*e Autor*in/Sprecher*in seine*ihre Haltung zum Thema bzw. die Absicht, die mit dem Text verfolgt wird. Texte können z.B. informierend sein durch die Wiedergabe von Fakten oder Gesetzmäßigkeiten durch Verallgemeinerungen, Abstraktheit oder technisches Vokabular. Ein*e Autor*in kann (z.T. sehr implizit) interpretieren, indem er*sie Beteiligte auf eine bestimmte Art und Weise benennt (z.B. der König vs. der Tyrann) oder durch Adjektive beschreibt; Beteiligte als (Nicht-)Akteure positioniert oder durch Wahrnehmungs- bzw. Sagenprozesse ihre Perspektiven darstellt; oder Ursachen/Gründe an bestimmte Beteiligte zuschreibt. Darüber hinaus kann er*sie durch Modus (z.B. im Konjunktiv anzweifelnd) und Modalität (z.B. durch Modalpartikel abtönend) sowie durch Satzarten (z.B. auffordernd) seiner*ihrer Haltung Ausdruck verleihen (Fang; Schleppegrell 2008: 62, de Oliveira; Schleppegrell 2015: 46; 93).

Die Absicht unseres Beispieltextes ist in erster Linie informierend, deutlich gemacht z.B. durch Verallgemeinerungen (Wiederholbarkeit der Tätigkeiten) oder Entpersonalisierungen (anhand von Nominalisierungen), aber auch anhand von teilweise fachspezifischem Wortschatz. Trotz der vermeintlichen Sachlichkeit ist der Text jedoch auch bewertend: Die Haltung bzw. Perspektive des Bauern wird

durch eine Vielzahl an sprachlichen Mitteln und grammatischen Formen deutlich gemacht. Zum einen gibt es an manchen Stellen bildhafte Beschreibungen (bis *tief in die Nacht hinein*), welche die (mühseligen) Tätigkeiten des Bauern für den*die Leser*in nachvollziehbar machen sollen. Durch die Verwendung informeller Sprachregister (erste Person, umgangssprachliche Phrasen) gibt es auch eine Annäherung an den*die Leser*in. Zum anderen wird die Perspektive bzw. Haltung des Bauern zu seiner Tätigkeit vor allem durch Modalverben und -partikeln („Wir *müssen sogar* bis tief in die Nacht hinein arbeiten“) sowie durch die Darstellung von Beteiligten mit oder ohne Handlungsmacht (*agency*) gestaltet („*Der Staat* und *die Bauernverbände wollen* immer genau *wissen*“). Die Wiederholung des Modalverbs ‚muss‘ signalisiert, dass der Bauer seine Arbeit als Pflicht sieht – der Besitz von *agency* ist also ambivalent, was möglicherweise die Perspektive vieler Landwirt*innen wiedergibt. Der bewertende Schlusssatz bezieht sich mit dem *trotdem* genau auf diese Perspektive des Bauern und unterstreicht seine ambivalente Haltung zu seiner Tätigkeit – ein Aspekt des Textes, der ohne explizite Fokussierung beim Leseverstehen ggfs. nicht bemerkt wird. Vor allem diese Metafunktion wird mit dem Begriff Bildungssprache nicht erkannt und geht damit ggf. auch in der Didaktisierung unter. Sie ist aber für das tiefe Textverständnis und v.a. für *Literacy* und Medienrezeption ungemein wichtig und kann auch Ausgangspunkt für die Vertiefung von Themen für eine gesellschaftspolitische Bildung sein.

4.3 *Mode* bzw. textuelle Metafunktion – *constructing a cohesive message*

Auf die textuelle Metafunktion zur Strukturierung von Texten soll nur kurz eingegangen werden, da sich die FG hier metasprachlich von der traditionellen Grammatik in Bezug auf Kohäsion und Kohärenz am wenigsten unterscheidet. Jedoch wird dieser Bereich teilweise im Sprach-, aber vor allem im Fachunterricht vernachlässigt; er ist aber ungemein wichtig für den Aufbau eines tiefen Textverständnisses beim Lesen bzw. von diskursiven Fähigkeiten bei der Sprachproduktion. In der FG wird die Aneignung dieser Ebene als wesentlich für den Ausbau sprachlicher Fähigkeit in Richtung *Literacy* gesehen (Halliday 1993: 107; 109).

Der sprachliche Zusammenhang eines Texts, die Kohäsion, wird im Deutschen v.a. durch Konjunktionen, Pronomen, Temporaladverbien, Artikel, aber auch Tempus etc. realisiert. Im vorliegenden Beispieltext sei hier exemplarisch auf die temporale Strukturierung des Textes durch die adverbialen Bestimmungen der Zeit, z.B. *Morgens um sechs Uhr* eingegangen. Zudem finden sich Mittel der partiellen Rekurrenz mit Angaben zur Strukturierung des Jahres: *je nach Jahreszeit* und später *Erntezeit*. Der logische Zusammenhang von Texten wird durch Kohäsionsmittel zum Einbringen und zur Anordnung von Informationen realisiert. So wird z.B. *die Felder bearbeiten* mit *Pflügen, Säen, Düngen* in Beziehung gesetzt bzw. weiter spezifiziert (s.o.).

5 Die FG im Übergang zum Regelunterricht

5.1 Praxisbeispiel: Fokussierung der Funktion sprachlicher Mittel im fachsensiblen Sprachunterricht

Der vorgestellte Entwurf einer Unterrichtseinheit, die am Übergang vom vorbereitenden Sprachunterricht zum Fachunterricht angesiedelt werden könnte, beruht auf dem *Mode Continuum* im Rahmen des Scaffolding (vgl. u.a. Gibbons 2002). Nach diesem Prinzip wird ausgehend von kontextgebundener Sprache, anhand der sich die Schüler*innen interaktiv über ihre gegenwärtigen Erlebnisse austauschen können, in mehreren Schritten zur kontextreduzierten Sprache, in der der Kontext rein sprachlich in Textform dargestellt wird, hingearbeitet (Gibbons 2001: 259f.). Dies setzt in jeder Phase des *Mode Continuums* einen dialogischen Austausch voraus, der von der Lehrkraft geleitet sowie mit Peers kollaborativ erarbeitet wird, um die Zusammenhänge zwischen den *shifts*⁸ zwischen den Register- bzw. Textformen explizit zu machen (ebd.: 268, Gibbons 2006: 125f.). Dabei wird eine metasprachliche Phase (Phase 4) im Sinne der FG eingeschoben, in der ein Aspekt des neuen Registers – hier die Nominalisierung – sowohl in ihrer Form als auch Funktion gesondert beleuchtet wird (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 95f., vgl. Schleppegrell 2013). Im Folgenden soll vor allem auf die Elemente der Phasen eingegangen werden, in denen die FG greift bzw. anhand von der Metasprache der FG die Registerflexibilität der Schüler*innen erweitert wird.

⁸ Micro-mode shifting nach Gibbons: Recast durch die Lehrkraft; Sprechen über Sprache; neue Register explizit machen; Erinnern und Weitergeben; Texte dekonstruieren (Gibbons 2006: 125f.).

Tabelle 2: Entwurf einer Unterrichtseinheit.

Phase	Inhalt/Teilschritte	FG	Ziel
Vorwissen aktivieren, sammeln und clustern	Aktivierung des Vorwissens bzw. der Austausch der Erfahrungen und Vorkenntnisse der Schüler*innen zum Thema Bauernhof und Landwirtschaft	Clustern nach Beteiligten, Prozessen und Umständen (mit entsprechenden ziel-führenden Ergänzungen der Lehrkraft)	Erweiterung der Lexik in Verbindung mit der Sinnhaftigkeit der grammatischen Form
Erkundung des Bauernhofs	a. inhaltliche Vorbereitung und Aufbereitung von Materialien b. Exkursion: Arbeit in Kleingruppen an Stationen (Stall, Feld, Maschienscheune usw.) c. Ergänzender Input u.a. zu den Umständen vom Landwirt	b. Beobachten oder Vermuten von Prozessen und Beteiligten (Was passiert hier? Was muss der Bauer hier machen?); in Stichpunkten schriftlich festhalten c. Hörverstehen: Eigene Angaben ergänzen	- Ausbau der Sprachkompetenz im erfahrenen Kontext - Systematisches Festhalten von grundlegenden Informationen (Beteiligte und Prozesse)
im Klassenraum: Besprechung und Verschriftlichung der Beobachtungen	a. Besprechung der Beobachtungen b. Verschriftlichen in Partnerarbeit	b. Vorgabe: in Sätzen jeweils Beteiligte, Prozesse und Umstände festhalten Mögliche Sätze: 1. Der Bauer füttert morgens die Tiere. 2. Der Bauer sät den Weizen im Frühling. 3. Der Bauer repariert die Maschinen in der Scheune.	Sprachliche Überleitung vom erfahrenen Kontext (Phase 2) zur Herstellung des Kontextes anhand von Sprache. ⁹ - Vorstufe zur Textproduktion bzw. -rezeption → Sequenzierung hin-führend zur Phase 5 - Ko-Konstruktion sprachlichen Wissens durch die Zusammenarbeit mit Peers

⁹ Dabei soll den Schüler*innen die Möglichkeit gegeben werden, zunächst ihre Beobachtung mit den ihnen verfügbaren sprachlichen Mitteln zu beschreiben, um sie dann durch das Aufschreiben sprachlich zu explizieren, zu systematisieren und zu generalisieren (Gibbons 2001: 259-261).

Phase	Inhalt/Teilschritte	FG	Ziel
Fokussierung der Prozesse	Metasprachliche Fokussierung der grammatischen Darstellung von Prozessen:		Erkenntnis der Funktion von Nominalisierungen: <ul style="list-style-type: none"> - Ökonomisierung: drei Sätze werden zu einem Satz zusammengefasst - Objektifizierung und Fokussierung: anstatt des Bauern als Handelnden werden die Prozesse als Ereignisse festgehalten
	<p>a. Einführung von Nominalisierungen</p> <p>b. Übung: Erkennen und Deuten von Nominalisierungen</p>	<p>a. Aufzeigen der Funktion dieser Form an den fachlichen Inhalten;</p> <p>Reflektion der Funktionen der Nominalisierungen anhand eines Beispiels und inwiefern die Bedeutung des Satzes sich durch sie verändert.</p> <p>Aufzeigen am Beispiel:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Der Bauer pflügt im Winter das Feld. 2. Der Bauer sät im Frühling den Weizen. 3. Der Bauer erntet im Sommer die Ernte. <p>Diese Informationen können auch mit einem Satz beschrieben werden: „Pflügen, Säen und Ernten wechseln sich in den Jahreszeiten ab.“</p> <p>b. Zuordnung der Sätze der Schüler*innen (mit Prozess als Verb) zu vorgegebenen Sätzen mit Nominalisierung zugeordnet (gleicher Prozess)</p> <p>z.B. „Der Bauer füttert morgens die Tiere“ → ‚Die Fütterung der Tiere dauert 2 Stunden‘</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Generalisierung: die Wiederholbarkeit der Prozesse (und Umstände) werden signalisiert - Verdeutlichung des Zusammenhangs der Prozesse anhand eines neuen Prozesses (wechseln sich ab)

Phase	Inhalt/Teilschritte	FG	Ziel
Lektüre-/Textproduktion	a. Lesen des Bauernhof-textes mit Anleitungen zu Lesestrategien und sequenzierten Leseverstehensaufgaben	a. Identifizieren von weiteren Prozessen und Umständen auf dem Bauernhof	Herstellung des Kontextes anhand von Sprache
	b. Erstellen von Poster mit Bildern und Beschriftungen in Kleingruppen- oder Partnerarbeit	b. Nutzen u.a. des Textes und der bisher erarbeiteten Inhalte als Informationsquelle ¹⁰	

5.2 Mehrwert der FG im fachsensiblen Sprachunterricht

Das Beispiel zeigt, dass der Einsatz der FG auch im Übergang zur Regelklasse möglich ist. Schüler*innen können damit bereits früh, nachhaltig und gleichermaßen sanft an die Registervielfalt im Fachunterricht herangeführt werden, indem ausgehend von einem Text aus dem Regelunterricht die Funktion der zu lernenden sprachlichen Mittel deren Einführung dient und sie zunächst lernen, die Bedeutung rezeptiv zu erkennen und damit im Sinne des Scaffoldings an die Bedeutungsherstellung durch sprachliche Mittel im Fachunterricht herangeführt werden. Neben dem Sinn von Sprachformen erhalten sie Einblick in die Beziehungen zwischen Sprachstrukturen. Die Erkenntnis dieses Zusammenhangs kann vor allem zum Leseverstehen aber auch bereits im Anfangsunterricht zur gezielteren Ausdrucksweise verhelfen. Lehrkräften verhilft die FG zu einer Anerkennung der Registervielfalt in Texten und somit bei der Materialwahl und Vorentlastung bzw. Fokussierung der Inhalte. Sprachaneignung wird so schon von Beginn an als Ausbau von register- und daher situationsangepassten Ausdrucksmöglichkeiten gesehen.

6 Diskussion: Herausforderungen und Grenzen der FG

Unser Plädoyer für den Einsatz der FG nicht nur im sprachsensiblen Fachunterricht, sondern auch im fachsensiblen Sprachunterricht soll nicht verheimlichen, dass bei letzterem durchaus Grenzen bestehen: Die FG „doesn't provide grammar rules, doesn't offer advice about how to present particular grammar points or a pedagogy for explaining grammar, and there is little focus on learner errors and how to correct them“ (de Oliveira; Schleppegrell 2015: 1). Die FG hilft also nicht, typische Fehler im Verlauf der L2-Aneignung (z.B. *Er milkt die Kuh*) zu verstehen,

¹⁰ Dabei soll es den Schüler*innen selbst überlassen werden, ob sie – gemäß ihrer Zone der nächsten Entwicklung (Vygotksky 1978: 86) – wahlweise die Prozesse anhand von Nominalisierungen fokussieren, oder mit handelnden Beteiligten als Verb darstellen.

unterstützt die SuS also nicht, die richtige Form zu finden oder sich anzueignen. Damit stellt die FG keine Option für den reinen Anfänger*innenunterricht dar.

Als wichtigste Herausforderungen, die wir zum jetzigen Zeitpunkt unserer Arbeit mit der FG sehen, stellt das Verhältnis bzw. die Verbindung von Erwerbssequenzen (vgl. Gamper; Schroeder 2016) und der FG sowie curriculare Entscheidungen didaktischer Umsetzungen dar, welche die sukzessive Verknüpfung von traditioneller Grammatikvermittlung im Anfänger*innen-DaZ-Unterricht mit der FG ermöglichen. Es bleibt die Schwierigkeit der Metasprache im Anfängerunterricht. Außerdem stellen Analysen für das Deutsche aktuell die größte Herausforderung dar. Hinzu kommt, dass eine eindeutige Zuordnung sprachlicher Mittel nicht immer möglich ist.

Hammond und Gibbons (2005: 10) sehen in der Auffassung von Sprache im Kontext die Möglichkeit, die Defizitperspektive, die nach wie vor in den vorherrschenden Diskursen zu mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen überwiegt, zu überwinden, denn entgegen der weitläufigen Sicht von Entwicklung mittels relativer Begriffe von ‚mehr‘ oder ‚weniger‘ verstehen sie Sprachentwicklung als einen Prozess, in dessen Verlauf die Beherrschung einer wachsenden Anzahl an Registern und Genres angeeignet wird. Dieser Prozess steht in einem engen Zusammenhang zu den Gelegenheiten „to participate in a range of authentic learning contexts and meaning-making, and the support – or scaffolding – that they are given to do so successfully“ (ebd.).

Literatur

- Bernstein, Basil (1999): Vertical and Horizontal Discourse: an essay. In: *British Journal of Sociology of Education* 20/2, 157-173.
- Blumberg, Eva; Bösch, Marcus; Castelle, Lars-Pierre; Kuhli, Martin; Lübke, Ralf; Rüther, Frank; Schubert, Susanne; Westmeier, Holger (2016): *Seydlitz: Erdkunde 1. Nordrhein-Westfalen*. Braunschweig: Schroedel.
- Birnbaum, Theresa; Erichsen, Göntje; Fuchs, Isabel; Ahrenholz, Bernt (2018): Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen. In: Dewitz, Nora von; Terhart, Henrike; Massumi, Mona (Hrsg.): *Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Carlson, Sonja A.; Daase, Andrea; Präg, Désirée (in Vorbereitung): Funktionale Grammatik nach Halliday und Schleppegrell als Grundlage für den schulischen registersensiblen Fachunterricht. In: Daase, Andrea; Ohm, Udo (Hrsg.): *(Mehr-)Sprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache in schulischen Kontexten der Migrationsgesellschaft. Erfahrungen und Erkenntnisse des Bielefelder DaZ-Moduls*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.) (2016): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- De Oliveira, Luciana; Schleppegrell, Mary (2015): *Focus on Grammar and Meaning*. Oxford: Oxford University Press.
- Fang, Zhihui; Schleppegrell, Mary J. (2008): *Reading in Secondary Content Areas. A language-based pedagogy*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4-13.
- Gamper, Jana; Schroeder, Christoph (2016): Sprachliche Bildung für Neuzugewanderte. Ein Plädoyer für einen erwerbssequentiellen Ansatz. In: *OBST Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 89: Flucht_Punkt_Sprache, 217-229.
- Gibbons, Pauline (2001): Learning a New Register in a Second Language. In: Candlin, Christopher N.; Mercer, Neil (Hrsg.): *English Language Teaching in its Social Contexts. A Reader*. London/New York: Routledge, 258-270.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2006): *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London/New York: Continuum.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79-85.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.
- Habermas, Jürgen (1981): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Merkur* 359, 327-342.
- Halliday, Michael A. K. (1978): *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

- Halliday, Michael A.K. (1989): Part A. In: Halliday, Michael A.K.; Hasan, Ruqaiya (Hrsg.): *Language, context, and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 3-49.
- Halliday, Michael A.K. (1993): Towards a Language-Based Theory of Learning. In: *Linguistics and Education* 5/2, 93-116.
- Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* 20/19, 6-30.
- Hoffmann, Ludger (2013): Eine funktionale Grammatik für die Vermittlung des Deutschen. In: Ekinci, Yüksel; Hoffmann, Ludger; Leimbrink, Kerstin; Selmani, Lirim (Hrsg.): *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung*. Tübingen: Stauffenburg, 413-433.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- McCabe, Anne (2017): Systemic functional linguistics and language teaching. In: Bartlett, Tom; O’Grady, Gerard (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Routledge, 591-603.
- O’Grady; Gerard; Bartlett, Tom (2017): Looking ahead. Systemic functional linguistics in the twenty-first century. In: Bartlett, Tom; O’Grady, Gerard (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Systemic Functional Linguistics*. London/New York: Routledge, 634-646.
- Quehl, Thomas; Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster u.a.: Waxmann.
- Riebling, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute; Reich, Hans H. (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u.a.: Waxmann, 106-153.
- Schleppegrell, Mary J. (2004): *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schleppegrell, Mary J. (2013): The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. In: *Language Learning* 63/Suppl. 1, 153-170.
- Schleppegrell, Mary J; O’Hallaron, Catherine (2011): Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 3-18.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge u.a.: Harvard University Press.

Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts *Lehrkräfte Plus*

Martin Wichmann (Bielefeld)

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie ein berufsbezogenes Deutschlernangebot für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund konzipiert werden kann. Einleitend wird in Abschnitt 2 das an der Universität Bielefeld verortete und von der Bertelsmann-Stiftung finanzierte Projekt *Lehrkräfte Plus* vorgestellt. Eine zentrale Voraussetzung für die Konzeption eines berufsbezogenen Deutschlernangebots ist die Erhebung des tatsächlichen Bedarfs. Hierzu wurden verschiedene Methodeninstrumente (Befragung, Interview und Begleitung) eingesetzt. Ausgewählte Ergebnisse der Bedarfserhebung und -analyse werden in Abschnitt 3 vorgestellt. Ein zentrales Desiderat ist eine Bestandsaufnahme der Kommunikationsformen im Kontext Schule. Daher wird ein Tableau entwickelt, das einen Überblick über diese Kommunikationsformen gibt (Abschnitt 4). In Abschnitt 5 wird die didaktische Umsetzung dargestellt, indem Ideen und Herausforderungen konkret beschrieben werden. Ein Ausblick schließt den Beitrag ab (Abschnitt 6).

2 Projektvorstellung

Das Projekt Lehrkräfte Plus wird von der Bielefeld School of Education (BiSEd)¹ in Kooperation mit dem Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, der Bertelsmann-Stiftung und den Kommunalen Integrationszentren durchgeführt. Insgesamt sind drei Runden vorgesehen, in denen jeweils 25 Teilnehmer² das einjährige Qualifizierungsprogramm absolvieren. Die Finanzierung erfolgt durch die Bertelsmann-Stiftung. Für die Sprachmodule innerhalb des Programms ist das Deutschlernzentrum PunktUm der Universität Bielefeld verantwortlich (zu Entstehung, Zielen und Angeboten von PunktUm insbesondere aus schreibdidaktischer Perspektive vgl. Brandl; Vollmer 2014).

2.1 Projektentstehung und -ziele

Der Projektentstehung liegt die zentrale Überlegung zu Grunde, wie das enorme Potential von Lehrkräften mit Fluchthintergrund für das deutsche Schulsystem nutzbar gemacht werden kann. Mit dem *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam (vgl. Vock 2017) und der *Qualifizierung von syrischen LehrerInnen* an der Universität Göttingen (vgl. Bogner 2020) existierten vor Projektbeginn lediglich zwei ähnliche Programme an deutschen Hochschulen. Das Projekt Lehrkräfte Plus wurde im Bereich Internationalisierung der BiSEd entwickelt und konnte Ende August 2017 starten. Als weiterer Standort kam im April 2018 die Ruhr-Universität Bochum hinzu (vgl. RUB 2020).

Das Projekt zielt wesentlich darauf ab, Lehrkräfte mit Fluchthintergrund auf einen Einsatz an Regelschulen (z.B. als Vertretungslehrkräfte) vorzubereiten, so dass sie über eine konkrete berufliche Perspektive verfügen und dazu in der Lage sind, sich in den deutschen Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. BiSEd 2020). Die Lehrkräfte bringen wertvolle fachliche und herkunftssprachliche Ressourcen mit, die sie in das deutsche Schulsystem einbringen können.

2.2 Projektstruktur

Das einjährige Qualifizierungsprogramm gliedert sich in zwei Abschnitte (vgl. BiSEd 2020). Ein wichtiges Charakteristikum des Bielefelder Programms ist der hohe Stellenwert der Sprachanteile. So findet im ersten Halbjahr fast ausschließlich Sprachunterricht statt und im zweiten Halbjahr wird das Programm durch Sprachangebote (insbesondere auch zur Berufs- und Wissenschaftssprache) flankiert.

Die Vorbereitung auf die DSH steht im Zentrum des ersten Halbjahrs. Im zweiten Halbjahr belegen die Teilnehmer Kurse aus den Bereichen Pädagogik, Fachdidaktik sowie Sprache und absolvieren begleitend ein Schulpraktikum. Zu

¹ Die BiSEd entstand 2011 aus dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld.

² Im Interesse einer besseren Lesbarkeit werden lediglich die männlichen Formen realisiert. Die weiblichen Formen sind ausdrücklich mitgemeint.

den Sprachangeboten zählt neben einer DSH-Wiederholung und dem Kurs Wissenschaftssprache auch ein Kurs zum berufsbezogenen Deutsch. Dieser steht im Zentrum des vorliegenden Artikels. Ganzjährig wird das Programm durch ein Mentorenprogramm flankiert. Die Teilnehmer werden in den Praktikumsschulen jeweils von einer erfahrenen Lehrkraft, ihrem Mentor, betreut. An der Universität finden regelmäßig Mentorentreffen zum fachlichen und didaktischen Austausch statt. Am Ende des Programms erhalten die Teilnehmer nach Bestehen aller Programmteile ein Zertifikat.

3 Bedarfserhebung und -analyse

Das Kurskonzept wird passgenau auf die Bedarfe der Zielgruppe abgestimmt. Damit wird eine „nachfrageorientierte Konzept- und Materialentwicklung“ (Riemer 2010: 231) betrieben, wie sie für den Ansatz von PunktUm kennzeichnend ist: Die kommunikative Realität des Unterrichts wirkt auf die entwickelten Konzepte zurück und führt dazu, dass diese ständig mit der Unterrichtspraxis abgestimmt werden.

Hinsichtlich des Lernkontextes lässt sich lange darüber diskutieren, ob es sich um DaF oder DaZ handelt. An der umfangreichen Fachdiskussion einschließlich der immer wieder problematisierten Kriterien möchte ich mich an dieser Stelle nicht beteiligen. Ich gehe handlungspraktisch davon aus, dass es sich um einen fremdsprachlichen Lernkontext handelt, was ich wie folgt begründen möchte: Der Erstspracherwerb ist abgeschlossen, die Teilnehmer sind im Erwachsenenalter nach Deutschland geflüchtet und es kann keinesfalls durchgängig von einem dauerhaften Aufenthalt in Deutschland und einer sicheren Bleibeperspektive ausgegangen werden. Auch haben nicht wenige Teilnehmer eine andere Zweitsprache erlernt, wie z.B. Arabisch bei Kurdisch als Muttersprache. Zudem stehen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch weitere Fremdsprachen wie vor allem Englisch und Französisch, die von den zahlreichen Fremdsprachenlehrern im Programm professionell beherrscht werden. Obwohl es sich um einen DaF-Lernkontext handelt, schließt dies ausdrücklich nicht aus, in Bezug auf Unterrichtskonzepte und -materialien auch auf einschlägige Beiträge aus dem Fach Deutsch als Zweitsprache zurückzugreifen. Dies kann sogar sehr bereichernd sein und den Fokus erweitern. So lassen sich sicherlich auch Konzepte und Materialien für die akademische Nachqualifizierung von Lehrkräften aus Nicht-EU-Staaten (in modifizierter Form) nutzen.

Die Erhebung des kommunikativen Bedarfs geschah im Wesentlichen durch drei Instrumente. 1. Vor Kursbeginn wurde eine Befragung von Teilnehmern und Projektbeteiligten durchgeführt. 2. Einschätzungen der Mentoren als erfahrene Lehrkräfte, die die Teilnehmer in den Praktikumsschulen betreuen, wurden in einem Interview ermittelt. 3. Bei ausgewählten Teilnehmern fand eine Hospitation im Unterricht statt.

3.1 Befragung von Teilnehmern und Projektbeteiligten

Vor Kursbeginn wurden Teilnehmer und Projektbeteiligte befragt. Die Befragung der Teilnehmer erfolgte durch einen Fragebogen, der die folgenden drei offenen Fragen umfasst: 1. In welchen Situationen müssen Sie Deutsch in der Schule professionell verwenden? 2. Wo sehen Sie in Bezug auf die Berufspraxis noch sprachliche Schwierigkeiten bei sich? Erläutern Sie bitte. 3. Was wünschen Sie sich vom Kurs *Deutsch für den Lehrerberuf*, damit Sie gut auf die kommunikative Praxis vorbereitet sind? Welche Inhalte sollte der Kurs Ihrer Meinung nach haben?

Insgesamt haben 18 Studierende an der Befragung teilgenommen, die folgende Ergebnisse liefert:

- 1) Die Kommunikation mit Schülern und Eltern wird am häufigsten genannt, darauf folgen die mit Kollegen und mit Abstand auch die mit der Schulleitung als Kommunikationspartner.
- 2) Einzelne Textsorten und Gesprächstypen sind bereits bekannt. So werden z.B. Teamsitzungen, Lehrertreffen, Fachkonferenzen und kollegialer Austausch mehr oder minder explizit genannt.
- 3) Auch die Unterrichtskommunikation allgemein (vgl. Becker-Mrotzek; Vogt 2009) haben die Teilnehmenden im Blick. So ist das Handlungsmuster (Ehlich; Rehbein 1979: 250) ERKLÄREN³ prominent in den Antworten der Teilnehmer vertreten.
- 4) Der Erwartungshorizont wird nur in einem Fragebogen komplett abgedeckt: Der Lehrerberuf ist kommunikativ intensiv. Kommunikation findet auf verschiedenen Ebenen statt, und zwar mit Schülern, Eltern, Kollegen und Schulleitung (vgl. dazu aus pädagogischer Sicht auch Vogel 2018).

Aus der Befragung der Teilnehmer lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen für die Konzeption des Kurses ziehen: Bei den Teilnehmern ist durchaus eine gewisse Sensibilität für die kommunikative Komplexität des Lehrerberufs vorhanden, auch wenn diese nicht durchgängig zum Ausdruck kommt. So kann zumindest teilweise an bereits vorhandenes Vorwissen (z.B. zu einzelnen Textsorten) angeknüpft werden. Aus der Einsicht in die kommunikative Komplexität des Lehrerberufs folgt, dass die ganze Bandbreite an Kommunikationsformen aufgegriffen werden muss. Dies dient dazu, dass die Teilnehmer zunächst für diese Komplexität sensibilisiert werden und sich im zweiten Schritt die Beherrschung ausgewählter Textsorten aktiv aneignen. Gleichzeitig lässt sich aus den Antworten ableiten, dass der Blick auf Unterrichtskommunikation noch geweitet werden muss, indem etwa Fragetechniken oder weitere Handlungsmuster wie FRAGEN-ANTWORTEN oder BERATEN berücksichtigt werden.

Die Befragung der Projektbeteiligten wurde in Form gelenkter Interviews durchgeführt. Die Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse aus-

³ Sprachliche Handlungen bzw. Handlungsmuster hebe ich grafisch durch VERSALIEN hervor.

gewertet. Hierzu wurden vier Projektbeteiligte aus den Bereichen Pädagogik und Projektmanagement befragt. Dabei wurden folgende Impulsfragen gestellt: 1. Welche kommunikativen Ebenen und Bereiche sind in Schule und Unterricht zentral? 2. Welchen Textsorten und Gesprächstypen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu? 3. Welche sprachlichen Schwierigkeiten sind bei den Teilnehmern zu erwarten? 4. Wie wirken sich kulturelle Unterschiede auf die kommunikative Gestaltung des Unterrichts aus?

Aus der Befragung konnten die folgenden Ergebnisse gewonnen werden:

- 1) Die Unterrichtskommunikation wird zentral gesetzt. So muss der Lehrer z.B. das Unterrichtsgespräch moderieren und Fragetechniken differenziert einsetzen können.
- 2) Es ist eine Orientierung an den KMK-Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2004) festzustellen. So wird der Aspekt Erziehen als gravierender und herausfordernder eingeschätzt als der Aspekt Innovieren. Beim Erziehen muss der Lehrer ad hoc reagieren und Entscheidungen treffen. Er muss adressatengerecht mit den Schülern kommunizieren und sie disziplinieren.
- 3) In Bezug auf die Textsorten und Gesprächstypen wird eine große Bandbreite an Kommunikationsformen genannt.
- 4) Schwierigkeiten werden vor allem in Bezug auf die Beherrschung der Fachlexik und des kommunikativen Handwerkszeugs sowie hinsichtlich des Umgangs mit der eigenen Defizitsituation erwartet.
- 5) Die kulturellen Unterschiede könnten sich z.B. in der Lehrerrolle insgesamt zeigen, indem der Lehrer stärker als Wissender und nicht als Erklärer gesehen wird. Auch wird eine stärkere Lehrer- und Lehrbuchorientierung auf Seiten der Teilnehmer vermutet, da diese für die Lehrerrolle in den Herkunftsländern prägend sind.

Hinsichtlich der Kurskonzeption lassen sich folgende Schlussfolgerungen aus den Antworten ableiten: In Bezug auf die Unterrichtskommunikation ist der Fokus auf Sprache zu schärfen. Bei den genannten Aspekten scheint eine Inhaltsorientierung durch, so dass jeweils herauszuarbeiten wäre, was z.B. das spezifisch Sprachliche daran ist, Schwierigkeiten beim Wissenserwerb aufzuspüren oder Unterricht phantasievoll auszugestalten. Auch ist eine Fokussierung auf den Aspekt der Berufssprache notwendig. Dass auch Umgangs- oder Jugendsprache als Lerngegenstände genannt werden, ist verständlich, doch handelt es sich hierbei um gänzlich andere sprachliche Varietäten, deren systematische Vermittlung in anderen Lernkontexten überaus sinnvoll sein kann (in Bezug auf Jugendsprache vgl. z.B. Wichmann 2016). Die genannte Bandbreite an Textsorten und Gesprächstypen gilt es aufzunehmen, um auf dieser Grundlage eine begründete Auswahl zu treffen. Die erkennbare Fokussierung auf die Lexik ist wenig überraschend und deutet auf die laienlinguistische Vorstellung (zum Konzept der Laien-Linguistik vgl. Antos 1996) von Sprache als Produkt von Wortschatz und Grammatik hin. Diese Vorstellung passt auch

zu der in der Pädagogik immer noch dominierenden Sichtweise auf Kommunikation als Austausch einer Nachricht zwischen Sender und Empfänger, wie es etwa von Schulz von Thun (1981) suggeriert wird.⁴

In einem fachlichen Austausch gilt es diese Perspektive aufzunehmen und ernst zu nehmen, auch wenn sie heute wissenschaftlich nicht mehr haltbar ist. Ein solcher Umgang ist auch deshalb angezeigt, weil diese Perspektive als kognitives Konstrukt ohnehin nur schwer beeinflusst oder gar verändert werden kann.

Der Vergleich der Befragung von Projektbeteiligten und Teilnehmern liefert folgende Ergebnisse:

- 1) Das Spektrum an Kommunikationsformen ist bei den Projektbeteiligten größer und umfangreicher, was durch deren im Vergleich zu den Teilnehmern größere Expertise in den kommunikativen Anforderungen von Unterricht zu erklären ist. Zugleich überschneiden sich inhaltliche und sprachliche Aspekte bei den Projektbeteiligten auch stärker, als dies bei den Teilnehmern der Fall ist.
- 2) Bei den Teilnehmern ist im Vergleich zu den Projektbeteiligten auch eine stärkere Fokussierung auf sprachliche Handlungsmuster, wie z.B. ERKLÄREN, und eine deutlichere Engführung auf das sprachliche Handeln im Lehrerberuf festzustellen. Sprachliche Varietäten wie Umgangs- oder Jugendsprache werden von ihnen nicht als potentieller Lerngegenstand genannt.

3.2 Interview der Mentoren

Den zweiten Teil der Datenerhebung bildet ein Interview der Mentoren. Während der Praktikumsphase wurden die Mentoren zu den kommunikativen Aufgaben und Herausforderungen der Teilnehmer befragt. Diese Befragung wurde in Form eines Gruppeninterviews im Rahmen eines regulären Mentorentreffens durchgeführt. Dabei standen die Fragen im Zentrum, welche (kommunikativen) Aufgaben die Teilnehmer tatsächlich in den Praktikumsschulen übernehmen und mit welchen kommunikativen Herausforderungen sie sich nach Auffassung der Mentoren konfrontiert sehen. Die Erhebungsmethode wurde aus arbeitspraktischen Gründen gewählt und ist inhaltlich dadurch begründet, dass die schulische Praxis unbedingt in die Konzeption einbezogen werden soll.

Die Erhebung der tatsächlichen Aufgaben ergab folgendes Bild: Den Schwerpunkt der Praktikumsstätigkeit bildet das Hospitieren, was eine differenzierte Fähigkeit zur Beobachtung voraussetzt. Die Teilnehmer werden darüber hinaus an

⁴ Spannend an diesem Beispiel ist, wie sich überholtes Wissen derart lange in einer Institution wie Schule halten kann. So wurde durch die Arbeiten der Gesprächsanalyse bereits hinreichend gezeigt, dass kommunikative Prozesse weitaus komplexer sind, als uns dies einfache Sender-Empfänger-Modelle nahelegen wollen. Und auch die linguistische Metaphernforschung hat sich schon früh sehr kritisch mit der Rohrpost-Metapher für Kommunikation auseinandergesetzt (vgl. Reddy 1979 und in der Folge Lakoff; Johnson 1980).

die Durchführung eigenständigen Unterrichts herangeführt. Dies geschieht i.d.R. zuerst durch die Übernahme einzelner Unterrichtssequenzen und anschließend durch die Gestaltung ganzer Unterrichtsstunden. Darüber hinaus begleiten die Teilnehmer ihre Mentoren im Schulalltag, so dass sie ganz unterschiedliche Einblicke in das kommunikative Lehrerhandeln (vgl. Abschnitt 4) erhalten.

In Bezug auf die kommunikativen Herausforderungen, denen die Teilnehmer aus Sicht der Mentoren gegenüberstehen, lassen sich ebenfalls einige zentrale Aspekte festhalten:

Was die Durchführung eigenständigen Unterrichts betrifft, so äußern einige Mentoren die Beobachtung, dass ihre Teilnehmer teilweise eher zurückhaltend auf dieses Angebot reagieren. In der konkreten Durchführung des Unterrichts zeigt sich, dass bei den Sozialformen tendenziell eine sicherere Beherrschung des Frontalunterrichts festzustellen ist, während in Bezug auf Gruppenunterricht z.T. eine größere Unsicherheit ausgemacht wird. Einige Mentoren erwähnen auch, dass die komplexe Textsorte Unterrichtsentwurf aus sprachlicher Sicht noch Schwierigkeiten bereitet.

In Bezug auf Einzelerklärungen, die die Teilnehmer während Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsphasen übernehmen, zeigt sich ein disparates Bild. So äußern die Mentoren hier unterschiedliche Beobachtungen: Einzelerklärungen werden einerseits als machbar, andererseits als problematisch angesehen. Die sprachliche Handlung ARBEITSANWEISUNGEN GEBEN wird hingegen übereinstimmend als herausfordernd eingeschätzt. Die kommunikativen Probleme zeigen sich z.B. darin, dass Arbeitsanweisungen unstrukturiert sind oder *Schleifen* bei ihrer Erläuterung auftreten. Auch hinsichtlich des sprachlichen Handlungsmusters ERKLÄREN (vgl. Abschnitt 3.1) werden Schwierigkeiten konstatiert, die die Mentoren vor allem daran festmachen, dass Formulierungsschwierigkeiten auftreten und die im Erklärprozess erforderlichen Reformulierungen sprachlich nicht geleistet werden können.

Der kommunikative Umgang mit Unterrichtstörungen bildet aus Sicht der Mentoren eine weitere Schwierigkeit, der sich die Teilnehmer gegenübersehen. So setzt der Umgang mit Konflikten komplexe kommunikative Anforderungen voraus, die die Teilnehmer zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beherrschen (können). So sind sie noch nicht in der Lage, Konflikte zu moderieren und streitende Schüler zu beschwichtigen. In diesem Zusammenhang wird auch die Beobachtung geäußert, dass es die Teilnehmer als kulturell neue Erfahrung wahrnehmen, sich als Lehrkraft Autorität erst erarbeiten zu müssen und sie nicht etwa qua institutioneller Stellung verliehen zu bekommen. Daher sind sie tendenziell eher unsicher im Umgang mit Unterrichtstörungen, so dass sie die konkrete Umsetzung sprachlicher Handlungen wie ERMAHNEN als herausfordernd empfinden.

Die hier beschriebenen Aussagen der Mentoren zeichnen ein ungefähres, aber dennoch aussagekräftiges Bild hinsichtlich der kommunikativen Aufgaben und Herausforderungen, mit denen die Teilnehmer umgehen müssen. Um exaktere und wissenschaftlich validere Aussagen treffen zu können, sind aus methodischer Sicht

umfassende und systematische Datenerhebungen authentischer Unterrichtskommunikation notwendig, die für diesen Kontext als erlässlich angesehen werden können. Es handelt sich um ein praktisch ausgerichtetes Unterrichtsprojekt, so dass nicht die Forschungsmethodik, sondern der praktische Nutzen für die professionelle Sprachausbildung der Teilnehmer im Zentrum steht.

3.3 Begleitung einzelner Teilnehmer in der Schulpraxis

Die Begleitung einzelner Teilnehmer in der Schulpraxis bildet den dritten Teil der Datenerhebung. Die Hospitationen fanden während der Praktikumsphase an drei verschiedenen Bielefelder Schulen statt, und zwar an der Bückardtschule (Internationale Klasse, Deutsch als Fremdsprache), an der Sekundarschule Bethel (6. Klasse, Französisch) und an der Gesamtschule Rosenhöhe in Brackwede (8. Klasse, Mathematik). Die Schulen wurden so ausgewählt, dass in Bezug auf Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächer ein größtmögliches Spektrum abgedeckt wird.⁵ Die Hospitationen dienen einerseits dazu, jeweils authentische Einblicke in das kommunikative Unterrichtsgeschehen gewinnen zu können und andererseits der Ermittlung von sprachlichen Stärken und Schwächen der Teilnehmer in Bezug auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Auf dieser Basis erhielten die Teilnehmer im Anschluss an den Unterricht eine Rückmeldung zu sprachlichen und methodisch-didaktischen Aspekten der Unterrichtsdurchführung, was arbeitsteilig zwischen den Fachlehrkräften und mir umgesetzt wurde.

Was das kommunikative Unterrichtsgeschehen betrifft, so fallen vor allem folgende Aspekte auf:

Im Unterricht kommt eine Vielzahl unterschiedlicher kommunikativer Anforderungen zum Tragen. So setzt eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung u.a. die Beherrschung der folgenden zentralen sprachlichen Handlungen bzw. Handlungsmuster (vgl. Abschnitt 3.1) voraus: BEGRÜSSEN, VERABSCHIEDEN, ERMAHNEN, LOBEN, ARBEITSANWEISUNGEN GEBEN, FRAGEN-ANTWORTEN und ERKLÄREN. Auch müssen die Teilnehmer dazu in der Lage sein, den Unterricht in verschiedenen Sozialformen (Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) kommunikativ angemessen zu gestalten. Weitere kommunikative Anforderungen ergeben sich aus den verschiedenen Arten der nonverbalen Kommunikation wie Gestik, Mimik, Blickverhalten, Distanz und Position im Raum sowie aus den Suprasegmentalia (Prosodie, Stimmmodulation und Sprechgeschwindigkeit).

Deutlich erkennbar ist durchgängig der hohe Stellenwert von Unterrichtsritualen. Diese beziehen sich auf wiederkehrende sprachliche Handlungen wie BEGRÜSSEN, VERABSCHIEDEN, ERMAHNEN und LOBEN sowie auch auf das Meldeverhalten und das Einfordern von Lehrerfeedback. Auch die metho-

⁵ Den beteiligten Mentoren, Schulleitungen und Teilnehmern danke ich für die Möglichkeit, die Hospitationen in ihrem Unterricht durchführen zu dürfen.

disch-didaktische Gestaltung des Lernprozesses ist durch Rituale gekennzeichnet, was wesentlich der Strukturierung des Lernprozesses dient. Am deutlichsten wird dies am Beispiel der Wortschatzarbeit in der internationalen Klasse sichtbar. Die Schüler müssen zu Bildern die passenden Ausdrücke nennen, diese vorsprechen und korrekt – durch unterstützendes Klatschen – betonen. Anschließend sprechen alle nach und klatschen dabei ebenfalls, um die Silben zu markieren.

In Bezug auf die sprachlichen Stärken und Schwächen, die sich bei den Teilnehmern in der Unterrichtskommunikation zeigen, lassen sich auch einige wiederkehrende Auffälligkeiten festhalten:

Die kommunikative Gestaltung von Frontalunterricht und hier insbesondere das sprachliche Handlungsmuster FRAGEN-ANTWORTEN wird von den Teilnehmern weitaus sicherer beherrscht als die von Partner- oder Gruppenarbeit. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass die Teilnehmer mit Frontalunterricht aus ihren Heimatländern stärker vertraut sind. Ein wesentlicher Grund hierfür ist sicherlich die weitaus größere Komplexität kommunikativer Prozesse in den Formen schülerzentrierten Unterrichts. Hier zeigen sich bei den Teilnehmern auch tatsächlich Unsicherheiten in der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts.

Auch Erklärsequenzen bereiten den Teilnehmern Schwierigkeiten. An dieser Stelle wird deutlich, dass der eigene Wortschatz noch stärker ausdifferenziert werden muss, so dass Paraphrasierungen oder die Verwendung von Synonymen keine Probleme bereiten und feine Bedeutungsunterschiede (in Bezug auf Stil und Verwendungskontexte) erkannt und auch selbst produktiv angeeignet werden können. Bei Erklärsequenzen kommen zudem z.T. grammatische Fehler zum Tragen, die den Schülern das Verstehen erschweren und die auch zu Lasten der Lehrerpersönlichkeit gehen können.

Weitere Unsicherheiten treten beim Umgang mit Unterrichtsstörungen auf. Hier zeigt sich, ob ein flexibler Wechsel zwischen Unterrichtsinhalten und der Metaebene der Unterrichtskommunikation möglich ist. Zum Teil sind die Lerner noch zu stark auf die Inhalte fokussiert, so dass die kommunikative Gestaltung des Unterrichts manchmal ein wenig aus dem Blick gerät. Es ist notwendig, dass sich die Teilnehmer einige kommunikative Routinen in Bezug auf ERMAHNEN aneignen und auch den Einsatz der eigenen Stimme verbessern.

Bei aller Kritik dürfen jedoch die positiven Aspekte nicht unterschlagen werden. Die Teilnehmer haben die Lehrerrolle souverän ausgefüllt und wurden von den Schülern auch in dieser akzeptiert. Es wurde auf eindrucksvolle Weise deutlich, dass sich die Teilnehmer mit dem Lehrerberuf identifizieren. Ihr Umgang mit den Schülern war durch Respekt, Wertschätzung und Empathie gekennzeichnet. Aus sprachlicher Sicht ist positiv hervorzuheben, dass die Unterrichtskommunikation eine klare Struktur aufweist und ihre Steuerung durchgängig in der Hand der Teilnehmer liegt. In lehrerzentrierten Unterrichtsphasen ist die kommunikative Sicherheit besonders hoch. Auch sprachliche Handlungen, die wie ERMAHNEN in ritualisierter Form beherrscht werden müssen, können von den Teilnehmern z.T. erfolgreich umgesetzt werden, was zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung kei-

neswegs vorausgesetzt werden kann. So sind die Teilnehmer dazu in der Lage, diese sprachliche Handlung durch verschiedene Äußerungsbeispiele zu realisieren. Auch wird die eigene Stimme z.T. so moduliert eingesetzt, dass tatsächlich Ruhe im Unterrichtsraum hergestellt wird. Auch hinsichtlich des sprachlichen Handlungsmusters ERKLÄREN finden sich positive Ansätze. Zwar bestehen hier – wie oben beschrieben – noch Schwierigkeiten, doch sind die Teilnehmer für die Bedeutung von Erklärsequenzen sensibilisiert und können diese z.T. sogar schon sprachlich erfolgreich umsetzen.

4 Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule: Bestandsaufnahme der Kommunikationsformen

Im Folgenden werde ich einen ersten Entwurf für ein Tableau der Kommunikationsformen im Bereich Schule vorstellen. Die Darstellung basiert auf einem pädagogischen Zugang, was ich kurz begründen möchte: Das Projekt *Lehrkräfte Plus* ist in diesem Bereich verortet und knüpft an die dort existierenden Konzepte an. Das Tableau geht von den Grundfunktionen des Lehrerberufs (vgl. Gudjons 2005, KMK 2004) aus. Entsprechend wird zwischen den fünf Grundfunktionen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren unterschieden. Das Beraten wurde bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat als weitere Grundfunktion aufgenommen (vgl. Fischbach 2017), was die stärkere Fokussierung auf Lernberatung im Besonderen und Kommunikation im Allgemeinen zeigt.

Die Formen der Elternkommunikation und der Kommunikation mit Vorgesetzten lassen sich den einzelnen Grundfunktionen hingegen nicht eindeutig zuordnen. So dürften in einem Elterngespräch (z.B. während eines Elternsprechtags) mit Erziehen, Beurteilen und Beraten gleich mehrere Grundfunktionen angesprochen sein, weil die ganze Schülerpersönlichkeit mit ihren Leistungen, Verhaltensweisen und schulischen bzw. beruflichen Perspektiven in den Blick genommen werden muss. Und auch ein Gespräch mit dem Vorgesetzten (z.B. in der Konstellation Lehrer – Schulleiter) kann grundsätzlich alle Grundfunktionen zum Gegenstand haben.

Die folgende Tabelle stellt die Grundfunktionen des Lehrerberufs im Überblick dar, ordnet ihnen prototypische Handlungsmuster und Handlungen sowie Textsorten bzw. Gesprächstypen zu:

Tabelle 1: Tableau an Kommunikationsformen im Bereich Schule.

Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Beraten	Innovieren
Unterrichtskommunikation	Umgang mit Unterrichtsstörungen	Beurteilungsgespräche	Beratungsgespräche	Schulentwicklung
FRAGEN-ANTWORTEN	ERMAHNEN	BEWERTEN	RAT-SCHLÄGE GEBEN	VOR-SCHLÄGE MACHEN
Unterrichtsentwurf	Klassenbucheintrag	Leistungsbeurteilung	Teamgespräch	Schulleitbild

5 Didaktische Umsetzung

5.1 Ideen

In Abschnitt 4 wurde ein Überblick über die gesamte Bandbreite der Kommunikationsformen im Lehrerberuf gegeben. Im Hinblick auf die Realisierung eines Kurskonzepts mit begrenztem Umfang gilt es nun eine begründete Auswahl an zu behandelnden Textsorten und Gesprächstypen zu treffen. Ausgangspunkt der didaktischen Vermittlung sind die „Grundfunktionen des Lehrerberufs“ (Gudjons 2005: 6), so dass – wie oben begründet – explizit ein pädagogischer Zugriff gewählt wird. Maßgeblich für diese Auswahl sind die kommunikativen Anforderungen, mit denen die Teilnehmer während ihres Schulpraktikums konfrontiert werden. Diese ergeben sich aus den Aufgaben und Tätigkeiten, die ihnen übertragen werden. Für die Auswahl der Kommunikationsformen ergeben sich folgende Konsequenzen:

Zentral für die Teilnehmer in dieser Ausbildungsphase sind die Grundfunktionen Unterrichten und Erziehen. Hieraus folgt, dass die konkrete Gestaltung der Unterrichtskommunikation im Fokus steht. Wichtige Aspekte sind hier z.B. die Anwendung von Fragetechniken oder Erklärstrategien oder die Formulierung von Arbeitsanweisungen. In Bezug auf die erzieherische Grundfunktion kommt dem Umgang mit Unterrichtsstörungen eine wichtige Rolle zu. Zentrale Aspekte sind in diesem Zusammenhang z.B. das situativ angemessene ERMAHNEN oder das Formulieren von Klassenbucheinträgen.

In Bezug auf die einzelnen Kommunikationsformen, die sich aus den Grundfunktionen des Lehrerberufs (vgl. Gudjons 2005) ableiten, ist eine Differenzierung nach verschiedenen Dimensionen notwendig. Zuerst muss unterschieden werden, ob eine rezeptive oder produktive Beherrschung der Kommunikationsform notwendig ist. Während die Textsorte Unterrichtsentwurf produktiv angeeignet wer-

den muss, ist bei der Textsorte Schulordnung für diese Zielgruppe sicherlich eine rezeptive Auseinandersetzung völlig ausreichend.

Didaktisch folgenreich ist auch die Tatsache, wie frei oder vorgeplant die jeweilige Kommunikationsform ist. Die Pole *frei* und *vorgeformt* sind auf einer Skala anzuordnen. Während eine Planungsskizze (für den Unterricht) viele Freiheitsgrade aufweist, handelt es sich bei einem Klassenbucheintrag um eine stark vorgeformte Textsorte.

Weitere (didaktisch relevante) Differenzierungen ergeben sich aus der Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (vgl. Koch; Oesterreicher 1985). Bei sprachlichen Handlungen wie ERMAHNEN liegt ein Fall konzeptioneller Mündlichkeit vor. Sie werden spontansprachlich realisiert, sind wenig geplant und geben Raum für eine freie Themenentwicklung. Hingegen handelt es sich bei der Textsorte Unterrichtsentwurf um einen stark vorgeplanten Text, dem ein hoher Sprachplanungsaufwand zu Grunde liegt und der durch Endgültigkeit sowie Verbindlichkeit gekennzeichnet ist.

Für die Kurskonzeption bedeutet dies folgendes: Die didaktische Progression sollte vom Einfachen zum Komplexen und von der rezeptiven zur produktiven Aneignung (der Kommunikationsformen) erfolgen. Einzelne sprachliche Handlungen wie ARBEITSANWEISUNGEN GEBEN oder Unterrichtsrituale wie UNTERRICHT ERÖFFNEN bzw. BEENDEN sollten daher am Anfang des Kurses behandelt werden. Zu komplexeren Textsorten wie dem Unterrichtsentwurf muss durch Vorentlastung gezielt hingeführt werden. Hierzu ist es angezeigt, die einzelnen kommunikativen Anforderungen der Textsorte zu parzellieren.

So umfasst ein Unterrichtsentwurf das BESCHREIBEN von Unterrichtsaktivitäten, setzt Fachvokabular zur Beschreibung von Unterrichtsphasen, Sozialformen und Medien voraus und erfordert auch die Beherrschung grammatischer Phänomene. Die detaillierte Beschreibung von Unterrichtsaktivitäten setzt vor allem die sichere Beherrschung des Verbalstils (*Wer macht was?*), aber auch des Nominalstils (z.B. bei abstrahierenden und zusammenfassenden Ausdrücken) voraus. Hier ist aus DaF-Perspektive vor allem der Aspekt der Überarbeitung zentral. Während bei der Bearbeitung der Rubriken *Phase*, *Sozialform* und *Medien* ein begrenzter und standardisierter Wortschatz (v.a. Komposita) angewandt werden muss, ist bei der Formulierung der Unterrichtsaktivitäten eine hohe Eigenleistung notwendig, indem je nach Unterrichtsthema sehr frei formuliert werden muss und nicht etwa auf vorgefertigte Textbausteine zurückgegriffen werden kann. Im weiteren Projektverlauf werden daher Unterrichtsentwürfe der Lerner (in den verschiedenen Versionen) systematisch gesammelt und in Bezug auf zentrale Fehlerkategorien analysiert. Darüber hinaus werden die Überarbeitungsvorschläge der Lerner in Bezug auf einzelne Beispiele, die exemplarisch im Unterricht behandelt werden, einbezogen, so dass identifiziert werden kann, in welchen sprachlichen Bereichen (z.B. Lexik, Wortbildung, Grammatik, Pragmatik oder Textstruktur) besondere Unsicherheiten bestehen. Auf Grundlage der Analyse sollen dann im nächsten Schritt Unterrichtsmaterialien erstellt werden, die wichtige Fehlerquellen aufgreifen und die

Lerner kleinschrittig an die komplexe kommunikative Aufgabe BESCHREIBEN von Unterrichtsaktivitäten heranführen. In die Erstellung der Unterrichtsmaterialien werden auch die Qualitätskriterien für den Berufsbezogenen Deutschunterricht einbezogen (vgl. Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch 2011).

Aus diesen didaktischen Entscheidungen ergibt sich das in Tabelle 2 ersichtliche Kursprogramm, das nicht als starrer Rahmen, sondern als flexibles Konzept zu verstehen ist, das an die jeweiligen Bedarfe der Kohorte anzupassen ist.

Abschließend gehe ich auf die Frage der Datengewinnung ein. Die Daten liefert das Projekt, d.h. es wird mit empirischen Beispielen der Lerner gearbeitet, wo immer dies möglich ist. In Bezug auf die (medial) schriftlichen Kommunikationsformen gestaltet sich die Materialgewinnung problemlos. So liegen Unterrichtsentwürfe als selbst erstellte Texte vor und auch Aufgabenstellungen aus Schulbüchern sind schriftlich fixiert. In Bezug auf die mündlichen Kommunikationsformen gestaltet sich die Materialgewinnung ungleich schwieriger, worauf ich im folgenden Abschnitt eingehen werde.

Tabelle 2: Programm des Kurses Berufsbezogenes Deutsch.

Sitzung(en)	Inhalte
1+2	Einführung: Kommunikatives Handeln im Lehrerberuf
3+4	Arbeitsanweisungen und Übungstypen
5	Umgang mit Unterrichtsstörungen (z.B. ERMAHNEN)
6	Lehrerfeedback (z.B. LOBEN) und Leistungsbeurteilung
7+8	Unterrichtsentwurf (einschl. Überarbeitung) und Planungsskizze
9-12	Unterrichtskommunikation: Unterrichtsphasen (z.B. Einführung, Unterrichtsrituale); Informativ-darlegender Unterricht; fragend-entwickelnder Unterricht; Erklären
13+14	Kommunikative Gestaltung von Gruppenunterricht

5.2 Herausforderungen

Eine zentrale Herausforderung ist die bereits oben aufgeworfene Problematik hinsichtlich der Materialgewinnung mündlicher Daten. Empirische Gesprächs- und Videoaufnahmen lassen sich kaum und vor allem nicht zeitnah realisieren. Diese wären jedoch notwendig, um tatsächlich Einblick in die kommunikative Unterrichtswirklichkeit zu bekommen. Auch sind Videoaufnahmen eindeutig vorzuziehen, da sich nur aus ihnen Mimik, Gestik, Blickverhalten und Positionen der Aktanten im Unterrichtsraum erschließen lassen.

Selbst wenn entsprechende Daten erhoben werden könnten, bleiben zwei weitere Probleme hinsichtlich der Arbeit mit diesen Daten bestehen:

- 1) Die schulischen Kontexte der Teilnehmer sind in Bezug auf Fächer, Schulstufen, Lerner und Unterrichtssprache (z.T. in den Fremdsprachen Englisch und Französisch) derart disparat, dass sich die Frage stellt, inwiefern die Analyse einzelner empirischer Unterrichtssequenzen überhaupt zu verallgemeinern ist. Dieser methodische Einwand betrifft jedoch auch die Arbeit mit Transkripten. Er kann zumindest dadurch abgeschwächt werden, dass speziell auf das aus methodischer Sicht Exemplarische der behandelten Unterrichtssequenzen fokussiert wird. Dabei ist darauf zu achten, dass die Lerngegenstände nicht ein komplexes gesellschaftliches Wissen voraussetzen, über das geflüchtete Lehrkräfte schlicht nicht verfügen können.
- 2) Die Arbeit mit Transkripten ist für die Zielgruppe dieses Projekts besonders voraussetzungsreich. Zum einen ist den Teilnehmern dieser analytische Zugang zur Beschreibung der gesprochenen Sprache gänzlich neu. Auch die Darstellungskonventionen, sei es in HIAT oder GAT, sind für sie ungewohnt. Die originalgetreue Abbildung gesprochener Sprache widerspricht zudem diametral der sprachlichen Varietät, die sie aus der DSH-Vorbereitung kennen und z.T. während dieser Ausbildungsphase auch noch anstreben. Als Vorentlastung ist daher die Beschäftigung mit den Eigenschaften der gesprochenen Sprache notwendig.

Über die Problematik der Datengewinnung hinaus bestehen weitere inhaltliche Herausforderungen, die sich wie folgt beschreiben lassen:

Nicht zu allen Kommunikationsformen liegen empirische Analysen vor, so dass der Umgang mit diesen nicht immer derart reflektiert erfolgen kann, wie es für eine wissenschaftliche Herangehensweise erforderlich wäre. Da es sich jedoch um ein Unterrichtsprojekt mit hohem Praxisbezug handelt und die Daten aus dem Projekt stammen, fällt dieser Aspekt nicht so stark ins Gewicht, zumal die linguistischen und fremdsprachendidaktischen Forschungsergebnisse inhaltlich und methodisch sehr voraussetzungsreich sind.

Eine weitere zentrale Herausforderung ist die, dass die linguistischen Forschungsergebnisse nicht selten im Widerspruch zur pädagogischen Ratgeberliteratur stehen. Unter pädagogischer Ratgeberliteratur verstehe ich den umfangreichen Bestand an Handreichungen für die Unterrichtspraxis (vgl. z.B. Rother; Schneider; Roggenkamp 2016 zu Elterngesprächen). Diese erheben zwar keinen wissenschaftlichen Anspruch, sind jedoch für die berufliche Praxis ungemein wirkmächtig und prägen damit auch das kommunikative Handeln im Lehrerberuf. Daher gilt es diese aufzunehmen, aber zugleich auch kritisch zu reflektieren. Wo immer dies auf Grund der Datenlage möglich ist, sollten daher authentische Beispiele ergebnisoffen analysiert werden. Schließlich müssen die linguistischen Inhalte didaktisch stark reduziert werden, ohne dass diese zu stark vereinfacht oder gar verfälscht werden.

Dass sich linguistische Beschreibung und Ratgeberliteratur oftmals widersprechen, ist vor allem durch die unterschiedliche methodische Vorgehensweise zu

erklären, was Wegner (2016: 396f.) eindrucksvoll am Beispiel von Elterngesprächen⁶ ausführt: Während die Linguistik authentische Sprachdaten analysiert, basieren Aussagen in der Ratgeberliteratur i.d.R. auf eigenen Erfahrungen oder simulierter Unterrichtskommunikation (z.B. in Form von Rollenspielen). Dies führt z.B. zu der Annahme, dass die diagnostische Arbeit in Elterngesprächen von den Lehrkräften ausgeführt wird (Kotthoff 2012: 306). Die Analyse authentischer Daten zeigt jedoch, dass diagnostische Arbeit von Lehrkräften und Eltern in einem wechselseitigen Austausch geleistet wird, wie Kotthoff (ebd.: 306) herausarbeitet. Auch wird in der Ratgeberliteratur die These vertreten, dass Elterngespräche sozial heikel sind und die sprachliche Verständigung zwischen Eltern und Lehrkräften immer schwieriger wird (ebd.: 292). Diese Annahmen sind Kotthoff zufolge deshalb problematisch, weil die pädagogische Ratgeberliteratur nicht die kommunikativen Aushandlungsprozesse in den Blick nimmt und auch nicht ausführt, wodurch konkret die Verständigung in Elterngesprächen erschwert wird (vgl. ebd.: 292).

Hinzu kommt, dass Linguistik und Pädagogik generell unterschiedliche Zugänge verfolgen. Becker-Mrotzek; Vogt (2009: 83f.) führen am Beispiel des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs aus, dass Unterrichtskommunikation in der Linguistik sehr detailliert auf der Basis von Transkripten analysiert wird, während Stundenprotokolle in der Pädagogik sehr viel grobflächiger vorgehen. Hinsichtlich der Analysekatoren ist auffällig, dass die Linguistik eine eigene Begrifflichkeit entwickelt hat und z.B. von Reformulierung spricht, was die Pädagogik als Lehrerecho bezeichnet und damit eher auf globale oder alltagssprachliche Begriffe zurückgreift (Becker-Mrotzek; Vogt 2009: 84). Diese Gleichsetzung von Reformulierung und Lehrerecho ist auch deshalb problematisch, weil eine Reformulierung weit über die bloße Wiederholung einer Schüleräußerung hinausgeht. Reformulierungshandlungen können vielmehr ganz unterschiedlichen kommunikativen Zwecken, wie z.B. Reparatur oder thematischer Steuerung dienen. Insofern ist der in der Pädagogik verwendete Terminus auch inhaltlich falsch, weil er das kommunikative Geschehen in unzutreffender Weise verkürzt.

⁶ Zwar sind Elterngespräche inzwischen linguistisch ausführlich beschrieben (vgl. z.B. Mundwiler 2017, Wegner 2016, Hauser; Mundwiler 2015, Kotthoff 2012 und sogar aus interkultureller Perspektive Weiger 2018), in das Kursprogramm habe ich sie jedoch nicht aufgenommen, da die Teilnehmer sie im Praktikum schlicht nicht führen müssen.

6 Ausblick

Auf der Grundlage der bisher skizzierten Überlegungen ergeben sich einige weiterführende Fragen, auf die ich in diesem Ausblick eingehen möchte:

- 1) Wie wird das Arbeiten mit empirischen Daten von den Lernern umgesetzt? Für die Teilnehmer dürfte ein solch analytischer Zugang durchaus herausfordernd sein. Hinzu kommt, dass sie sich mit komplexen Phänomenen wie der gesprochenen Sprache beschäftigen müssen. Auch befinden sie sich nicht in einem wissenschaftlichen Fachstudium und konnten ihre Studierfähigkeit im Rahmen der DSH-Prüfung z.T. auch noch nicht erfolgreich nachweisen. Dem könnte man dadurch Rechnung tragen, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Kommunikationsformen auf kurze Inputphasen konzentriert. Das eigene Ausprobieren im geschützten Raum sollte im Zentrum stehen, so dass ein szenariobasierter Ansatz gewählt wird und zentrale kommunikative Anforderungen, wie z.B. BEGRÜSSEN, ERMAHNEN oder ERKLÄREN im Rahmen von Rollenspielen eingeübt werden. Diese methodische Vorgehensweise zielt darauf ab, das zentrale Ziel, die Vermittlung praktischer Handlungskompetenz im Lehrerberuf, zu erreichen.
- 2) Welche Textsorten und Gesprächstypen sind für die Tätigkeit in den Praktikumsschulen zentral? Auf der Grundlage der kommunikativen Praxis im Unterricht wurde eine Auswahl an Textsorten und Gesprächstypen zusammengestellt, die im Kurs Berufsbezogenes Deutsch behandelt werden sollten (vgl. dazu ausführlicher Wichmann 2018). Dieses Programm (vgl. Abschnitt 5.1) gilt es jedoch weiter zu modifizieren, indem flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmer reagiert wird. Dies ist schon allein deshalb notwendig, weil eine breitere Datenbasis erforderlich ist, um weitergehende Aussagen zu treffen. Zudem dürfte sich das kommunikative Unterrichtsgeschehen selbst auch ändern.
- 3) Welche interkulturellen Unterschiede zeigen sich im kommunikativen Handeln der Teilnehmer? Eine spannende Frage ist, ob und inwiefern der kulturelle Hintergrund der Teilnehmer ihr kommunikatives Handeln im Unterricht beeinflusst. Hierzu lassen sich lediglich Hypothesen formulieren und einige relevante Aspekte wie Frontalunterricht und Lehrerrolle werden im vorliegenden Beitrag auch angedeutet. Um hier weitergehende Aussagen formulieren zu können, sind weitere Datenerhebungen (vor allem in Form gelenkter Interviews der Teilnehmer) notwendig.
- 4) Wie lässt sich das oben beschriebene Problem der Datengewinnung (vgl. Abschnitt 5.2) zumindest teilweise lösen? Hier vertrete ich die Position, dass vor allem auch das Projekt selbst die Daten liefert. Die Lernerbeispiele liefern die Grundlage der Beschäftigung mit den Kommunikationsformen und werden durch linguistische und fremdsprachendidaktische Forschungsergebnisse ergänzt, wenn dies notwendig und vor allem auch mög-

lich ist. Die nächste Kohorte profitiert insofern vom ersten Durchlauf, als von Beginn an authentische Lernerbeispiele zur Verfügung stehen, die auch den fremdsprachendidaktisch herausfordernden Überarbeitungsprozess widerspiegeln. Ein Desiderat in diesem Zusammenhang ist sicherlich die systematische Zusammenstellung von Lernerbeispielen, die langfristig zur Erstellung eines Lernerkorpus führen könnte.

Eine spannende Herausforderung bleibt die Zusammenführung von pädagogischen und linguistischen bzw. fremdsprachendidaktischen Inhalten, Fragestellungen und Methoden. An diesem spannenden Austausch innerhalb des innovativen Projekts möchte ich gern weiterhin mitarbeiten, um so die enorme Ressource, die geflüchtete Lehrkräfte für deutsche Regelschulen bieten, zumindest ein Stück weit nutzbar machen zu können.

Literatur

- Antos, Gerd (1996): *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- BiSEd – Bielefeld School of Education (2020): Lehrkräfte Plus. (<http://www.bised.uni-bielefeld.de/LKplus/LKplus/> [28.08.2020])
- Bogner, Andrea (2020): Qualifizierung von syrischen LehrerInnen: Potentiale und Bedarfe. (<http://www.uni-goettingen.de/de/qualifizierung+von+syrischen+lehrerinnen%3a+potentiale+und+bedarfe/538993.html> [28.08.2020]).
- Brandl, Heike; Vollmer, Anna (2014): Schreiblabor und PunktUm – die Schreibzentren der Universität Bielefeld. In: Knorr, Dagmar; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann, 141-153.
- Ehlich, Konrad; Rehhein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: JB Metzler, 243-274.
- Fischbach, Julia (2017): Beratung in der Schule. Kommunikative Anforderungen und Strategien von Lehrkräften am Beispiel der Lernberatung. In: Pick, Ina (Hrsg.): *Beraten in der Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 351-373.
- Gudjons, Herbert (2005): „Ich bin doch kein Psychologe!“ Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufs. In: *Pädagogik* 57/6, 6-9.

- Hauser, Stefan; Mundwiler, Vera (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [28.08.2020])
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch (2011): *Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. (https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/2011_Qualitaetskriterien-interaktiv_berufsbezogener-Deutschunterricht.pdf [28.08.2020])
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(innen) und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 290-321.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reddy, Michael J. (1979): The Conduit Metaphor – A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-310.
- Riemer, Claudia (2010): Statt eines Nachwortes: Zehn Jahre PunktUm an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Duxer, Susanne; Leder, Gabriele; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag, 227-231.
- Rother, Torsten; Schneider, Jost; Roggenkamp, Alexander (2016): *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern: Das Praxisbuch – Profi-Tipps und Materialien für die Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer.
- RUB – Ruhr-Universität Bochum/Professional School of Education (2020): Lehrkräfte Plus an der Ruhr-Universität Bochum. (<http://www.pse.rub.de/LKplus/index.php> [28.08.2020])

- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vock, Miriam (2017): Refugee Teachers Program. Ein Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Potsdam. In: *Schul-Verwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 28/10, 274-276.
- Vogel, Ines C. (2018): *Kommunikation in der Schule*. 2., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktion am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Weiger, Lucia (2018): *Sprachliche Verfahren der Fremddarstellung und Positionierung in Erzählungen von Lehrkräften über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2018/pdf/eltern-lehrer-gespraech.pdf> [28.08.2020])
- Wichmann, Martin (2018): Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Welche Textsorten und Gesprächstypen sollen geflüchtete Lehrkräfte beherrschen?“ Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. *Symposium „Sprachliche Integration von Geflüchteten“ beim GAL-Jubiläumskongress 2018 an der Universität Duisburg-Essen*.
- Wichmann, Martin (2016): Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme. In: *Info DaF* 42/6, 667-692.

**Praxisforum B:
Beruf und Qualifizierung**

Bericht zum Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Koordination: Amadeus Hempel (FaDaF, Hamburg), Jens Steckeler (FaDaF, Göttingen) & Sandra Steinmetz (Universität des Saarlandes, Saarbrücken)

Zusätzlich zum Praxisforum mit dem Schwerpunkt „Unterricht“, fand auch in diesem Jahr wieder ein Praxisforum zum Thema „Beruf und Qualifizierung“ statt. Die Beiträge behandelten verschiedene Aspekte des beruflichen Alltags, Beschäftigungsmöglichkeiten sowie Aus- und Fortbildungsangeboten von haupt- und ehrenamtlichen DaF- und DaZ-Lehrenden. Das Praxisforum setzte sich aus Vorträgen, Workshops und Diskussionen zu folgenden Schwerpunktthemen zusammen; insgesamt fanden acht Veranstaltungen im Rahmen des Praxisforums statt:

- ‚Einführung in die Korpusarbeit für DaF-Lehrende‘ (Annette Klosa & Antje Töpel);
- ‚Lehrerfortbildung für DaF-Lehrende (Schule und BAMF)‘ (Catherine Serrand & Judith Asmacher);
- ‚Mit Deutsch in die Welt – der DAAD und die deutsche Sprache im Ausland‘ (Ursula Paintner);
- ‚Deutsch für Geflüchtete, MigrantInnen von Anfang an und in (Aus)Bildung und Arbeit – Über Werkstätten heterogener Perspektiven‘ (Ann-Kathrin Kobelt & Rico Ehren);
- ‚SCHULWÄRTS! Ausland mit dem Goethe Institut – Praktika für Lehramtsstudierende‘ (Jennifer Waag & Andrea Schäfer);

- ‚Qualifikation *DaF/DaZ-Lehrkraft* – aktuelle Defizite & neue Ansätze‘ (Matthias Jung & Annegret Middeke);
- ‚Deutschförderung – Was plant die neue Bundesregierung? Was fordert die Fachwelt? Diskussionsrunde mit Expertinnen und Experten‘ (Matthias Jung);
- ‚Vorstellung der Arbeit des DSH-Qualitätszirkels und Einführung in die Kriterienlisten zur DSH-Qualitätssicherung mit Anwendung an praktischen Beispielen‘ (Sonja Domes, Ute Koithan, Gabriele Leder & Mattheus Wollert).

Im Workshop ‚Einführung in die Korpusarbeit für DaF-Lehrende‘ von Annette Klosa und Antje Töpel wurden verschiedene Onlineangebote zur Arbeit mit Korpuslinguistischen Daten vorgestellt und die verschiedenen Anwendungsmöglichkeiten diskutiert. Hierbei lag der Fokus auf Korpora des geschriebenen Deutsch.

Ursula Paintner stellte in ihrem Vortrag ‚Mit Deutsch in die Welt – der DAAD und die deutsche Sprache im Ausland‘ die vielfältigen Programme des Deutschen Akademischen Austauschdiensts vor, die es Absolventinnen und Absolventen der Fächer Germanistik und Deutsch als Fremdsprache ermöglichen, Unterrichtserfahrung im Ausland zu sammeln.

Auch Jennifer Waag und Andrea Schäfer präsentierten Möglichkeiten zur Lehrtätigkeit im Ausland, indem sie das Programm SCHULWÄRTS! des Goethe Instituts vorstellten, das Praktika an Lerhamtsstudierende vermittelt.

Für diesen Band wurden die Inhalte und Ergebnisse der folgenden vier Vorträge, Workshops und Diskussionsrunden für den Tagungsband ausgewählt, verschriftlicht und abgedruckt. Die Beiträge basieren auf verschiedenen Hauptthemen und haben unterschiedliche Zielgruppen im Blick.

Im Workshop von Ute Koithan, Gabriele Leder und Mattheus Wollert wurde die Arbeit des DSH-Qualitätszirkels vorgestellt. Anhand praktischer Übungen mit authentischen Beispielen konnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops die bis dato erarbeiteten Kriterien zur DSH-Qualitätssicherung erproben und diskutieren.

Catherine Serrand und Judith Asmacher präsentierten in ihrem Vortrag ‚Lehrerfortbildung für DaF-Lehrende (Schule und BAMF)‘ ein Weiterbildungsprogramm für DaF-Lehrkräfte, das seit 2016 an elf Universitäten in Nordrhein-Westfalen etabliert und vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft in NRW gefördert wird. Der Schwerpunkt des Vortrags lag auf der Erfassung der individuellen Kompetenzentwicklung während der Teilnahme an der Weiterbildung, die durch die sehr heterogenen Vorerfahrungen der Lehrkräfte eine besondere Herausforderung darstellt.

Ann-Kathrin Kobelt und Rico Ehren stellten in ihrem Vortrag ‚Deutsch für Geflüchtete, MigrantInnen von Anfang an und in (Aus)Bildung und Arbeit – Über Werkstätten heterogener Perspektiven‘ eine Austauschplattform zwischen ver-

schiedenen Akteuren, die an der sprachlichen Integration von neu zugewanderten Personen mitwirken, vor und diskutierten gemeinsam mit dem Plenum, wie es gelingen kann, dass Geflüchtete, Lehrkräfte, Ehrenamtliche und weitere Personengruppen die Praxis für die sprachliche Integration auf Augenhöhe weiterentwickeln könnten.

Den Abschluss des Praxisforums Beruf und Qualifizierung bildete Matthias Jung, der in der Gesprächsrunde ‚Defizite und Bedarfe der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften – Wie lässt sich Abhilfe schaffen?‘ eine Diskussion um fehlende Qualifikationsstandards für DaF/DaZ-Lehrkräfte leitete.

Sandra Steinmetz

Workshop des DSH-Qualitätszirkels

Ute Koithan (Universität Kassel), Gabriela Leder (Freie Universität Berlin) & Matthäus Wollert (Universität Frankfurt)

Das Angebot von Workshops zu Fragen der Erstellung der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) bedient eine schon lange bestehende Nachfrage von FaDaF-Mitgliedern. In diesem Bericht wird die Arbeit des ersten Workshops des DSH-Qualitätszirkels auf der Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2018 in Mannheim vorgestellt. Vorab soll ein kleiner Blick zurück auf die noch junge Geschichte der DSH-Qualitätssicherung geworfen werden.

Im November 2011 wurde dem FaDaF durch HRK- und KMK-Beschlüsse die Aufgabe der DSH-Qualitätssicherung übertragen. Schnell wurde deutlich, dass die Qualitätssicherung von Prüfungen, die dezentral an über 100 Standorten in Deutschland und außerhalb von Deutschland erstellt und abgenommen werden, eine enorme Herausforderung für den FaDaF darstellt. Zunächst galt es also, entsprechende Strukturen und Kommunikationskanäle zu schaffen. 2012 bestellte der FaDaF-Vorstand ein DSH-Komitee, dem mindestens zwei Mitglieder aus dem FaDaF-Vorstand angehören müssen und das sich ansonsten aus ExpertInnen rekrutiert, die vom FaDaF-Vorstand benannt werden. Das DSH-Komitee erarbeitete daraufhin eine Ordnung zur Qualitätssicherung, die von der HRK im Dezember 2012 bestätigt und in Kraft gesetzt wurde. In dieser Ordnung ist festgelegt, dass der FaDaF zur Gewährleistung der Qualität der DSH-Prüfungen eine Reihe von Maßnahmen durchführt, zu der neben der jährlichen Erhebung von Daten zur DSH und der kontinuierlichen Registrierung und Re-Registrierung von DSH-Standorten auch der Aufbau eines Qualitätszirkels gehört, der eingereichte Prüfungssätze begutachten und die DSH-Standorte bei der Vereinheitlichung der

Standards unterstützen soll. Außerdem wurde die Kommunikation zwischen DSH-Standorten, HRK und FaDaF durch die Einrichtung einer DSH-Geschäftsstelle, die an der PH Freiburg angesiedelt ist, professionalisiert. Da zu Beginn der Qualitätssicherung die Registrierung der über 100 DSH-Standorte im Vordergrund stand, dauerte es weitere drei Jahre, bis der Qualitätszirkel zusammengestellt wurde.

2016 nahm der DSH-Qualitätszirkel schließlich seine Arbeit auf. Grundsätzlich richtet sich die Arbeit des Zirkels darauf, mit den DSH-Standorten zum gegenseitigen Nutzen eng und kooperativ zusammenzuarbeiten. Die Steuerungsgruppe aus Mitgliedern des DSH-Komitees und der DSH-Geschäftsstelle erarbeitete einen Kriterienkatalog, der von insgesamt 15 ExpertInnen verschiedener DSH-Standorte in regelmäßig stattfindenden Workshops an realen Prüfungssätzen erprobt, ergänzt und kontinuierlich weiterentwickelt wurde, bis es dann im November 2018 so weit war: Sämtliche Kriterien waren in einer sogenannten Checkliste zusammengeführt und für die Begutachtung von Prüfungssätzen aufbereitet.

Um die Standorte mit dieser Checkliste vertraut zu machen, ihnen die Arbeit daran und damit vorzustellen, fand im März 2018 auf der Jahrestagung in Mannheim der Workshop statt. Über 70 TagungsteilnehmerInnen nahmen das Angebot wahr. Diese überaus positive Resonanz, die die Erwartungen bei weitem übertraf, bezeugt das große Interesse der einzelnen DSH-Standorte, die praktische Umsetzung der Qualitätssicherungsmaßnahmen genauer kennenzulernen und mit Blick auf die eigene Praxis zu prüfen. Der Workshop trug diesem Anliegen Rechnung. Im ersten Teil wurden die für die Erstellung der Kriterienkataloge maßgeblichen Prinzipien und Überlegungen am Beispiel der Checkliste für den Prüfungsteil Leseverstehen (einschließlich der wissenschaftssprachlichen Strukturen) präsentiert. Anhand eines anonymisierten Prüfungsbeispiels wurde dieser Kriterienkatalog anschließend in Arbeitsgruppen erprobt und die Ergebnisse schließlich im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Die Grundlagen für die Ausarbeitung der Kriterienkataloge bildeten neben der Musterprüfungsordnung zur DSH (MPO) testtheoretische Überlegungen, wie die Testgütekriterien Validität (u.a. in Bezug auf das Prüfungskonstrukt), Reliabilität und Objektivität (z.B. der Bewertung) sowie Fragen der Praktikabilität. Die sprachliche Studierfähigkeit¹ wird in der DSH in vier Teilprüfungen gemessen, die unabhängig voneinander die einzelnen Kompetenzbereiche Leseverstehen, Hörverstehen, schriftliche und mündliche Produktion überprüfen. Demzufolge wurde für jeden Teilbereich eine eigene Checkliste erstellt. Eine weitere, die den administrativen und organisatorischen Rahmen betrifft, bildet übergreifende Aspekte wie Durchführungsobjektivität und – so weit in einer dezentralen Prüfung möglich – der Reliabilität ab. In den Checklisten zu den vier Kompetenzbereichen sind die

¹ Siehe dazu: Arbeitsgruppe FaDaF (Hrsg.) (2012): *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang DSH, Handbuch für Prüferinnen und Prüfer zur DSH-Erstellung und Durchführung nach der DSH-MPO vom 17.11.2011*, FaDaF Göttingen.

einzelnen Kriterien unter den Rubriken a) Text, b) Aufgabe und c) Bewertung zusammengefasst.

Die hier in Auszügen vorgestellten Kriterien zeigen beispielhaft die abgefragten Aspekte und deren Intention: MPO (siehe z.B. Abbildung 1, Punkt 4 oder Abbildung 3, Punkt 24), Validität (Abbildung 1, Punkt 1, Abbildung 2, Punkt 17 und Abbildung 3, Punkt 24) und Objektivität (Abbildung 3, Punkt 27). Jedes einzelne Kriterium wird – in Anlehnung an die TÜV-Ampel – als entweder voll, teilweise oder gar nicht erfüllt bewertet. Ausgehend von diesen Einzeleinschätzungen wird am Ende eine Gesamteinschätzung abgegeben.

In den Arbeitsgruppen diskutierten die TeilnehmerInnen angeregt über die einzelnen Kriterien, ihre Relevanz und die Handhabung der gesamten Liste. Dabei ging es ihnen nicht allein um die Beurteilung der vom FaDaF erarbeiteten Qualitätskriterien, sondern auch darum, die eigenen über die Zeit entwickelten *Traditionen* zur Erstellung, Abnahme und Bewertung der Prüfung an der Checkliste zu messen und die eigene mit der Praxis anderer Standorte zu vergleichen. In den Diskussionen über das vorgelegte Prüfungsbeispiel wurde deutlich, dass dessen Beurteilung durchaus von der jeweils gewohnten Praxis, d.h. dem geläufigen Vorgehen bei der Textauswahl, den bewährten Aufgabenstellungen und den eingespielten Bewertungsverfahren, beeinflusst wird. So bestand keineswegs Einigkeit darüber, ob bzw. inwieweit das eingebrachte Leseverstehen den Anforderungen an eine *gute* Prüfung genügt und folglich überhaupt als Prüfung geeignet ist. Während die einen die überwiegende Zahl der Kriterien als nicht erfüllt erachteten, sahen andere die Ampel eher auf gelb als auf rot stehen. Eine solche Kontroverse ist keine Überraschung und wird auch künftig nicht vermieden werden können. Mit Hilfe der Checkliste ist es nun aber möglich, die persönlichen Eindrücke und Einschätzungen zu objektivieren und somit verhandelbar zu machen. Darüber hinaus gewährleistet sie aufgrund ihrer theoretischen Fundierung aber auch die Überprüfung relevanter Testgütekriterien. Die überwiegende Mehrheit der WorkshopteilnehmerInnen kam schließlich zu dem Ergebnis, dass nun ein Instrument zur Verfügung steht, mit dem ein DSH-Prüfungssatz verlässlich begutachtet und die eigene Praxis fundiert reflektiert werden kann, denn die Checkliste wurde auch als eine Art Leitfaden für die Erstellung, Durchführung und Bewertung einer DSH betrachtet. Die positive Reaktion auf den Workshop und die Zustimmung zu den vorgesehenen Maßnahmen zur Vereinheitlichung der Standards markieren einen wichtigen Schritt auf dem Weg der Qualitätssicherung der DSH.

Nachdem die Entwicklungsphase nun abgeschlossen ist, wird die Checkliste allen DSH-Standorten zur Verfügung gestellt. Dies stellt den vorläufigen Endpunkt eines Teilbereichs der Aufgaben des DSH-Qualitätszirkels dar. Weitere Aufgaben sind die Erstellung eines DSH-Musterprüfungssatzes sowie die Überarbeitung des DSH-Handbuchs. Zusätzlich wird es im Qualitätszirkel zukünftig verstärkt darum gehen, regionale Gruppen zu gründen, die als Plattform für den fachlichen Austausch der DSH-Standorte untereinander sowie für gemeinsame Fortbildungsangebote fungieren.

	voll erfüllt	teilw. erfüllt	nicht erfüllt	Anmerkungen Gutachter/in
a) Text LV und WS: <i>Sind der Text und seine Darstellung geeignet, sprachliche Studierfähigkeit zu überprüfen?</i>				
01				Ist der Text weitgehend authentisch, studienbezogen und wissenschaftsorientiert? Ist er anspruchsvoll und ausreichend komplex? Verfügt er über eine ausreichende innere thematische Breite?
02				Bietet der Text eine ausreichende Bandbreite an wissenschaftssprachlichen Strukturen an? Beispiele sind: <ul style="list-style-type: none"> • Deiktische und pronominal Strukturen • Syntax (z.B. logische Bezüge, Konnektoren, Verbalenz) • Lexik/Idiomatik (z.B. Funktionsverbgefüge) • Nominalisierungen/Verbalisierungen (z.B. Attribuierung wie Relativsätze, Partizipialkonstruktionen) • Redewiedergabe (z.B. Konjunktiv I, redeneleitende, -kommentierende Verben, Präpositionen z.B. „laut“) • Morphologie/ Wortbildungsmuster • Irreale Verhältnisse (z.B. Konjunktiv II) • Passiv-/Passiversatzkonstruktionen (z.B. Infinitivkonstruktionen, „-bar“, „man“)
03				Liegen die grammatischen Strukturen im wissenschaftstypischen funktionalen Zusammenhang im Text vor (z.B. Verweisstrukturen, Verdichtung, Versachlichung, strukturelle/begriffliche Klarheit, Aspektualisierung, Unterscheidung Argumentation vs. Wiedergabe, Terminologiebildung, Modalität/ Hypothesenbildung, Versachlichung, Hervorhebung von Vorgängen, Entpersonalisierung etc.)?
04				Hat der Text die vorgegebene Länge von 4500 – 6000 Zeichen inkl. Leerzeichen?

Abbildung 1: Auszug Checkliste zum Bereich *Leseverstehen/Wissenschafts-sprachliche Strukturen – Text*.

a) Aufgaben LV: <i>Überprüfen die Aufgaben die Fähigkeit, studienbezogene wissenschaftsorientierte Texte zu verstehen und sie angemessen zu verarbeiten?</i>				
14				Stellen die Aufgabentypen (z.B. offene, halboffene, geschlossene Fragen) sicher, dass im Sinne des Konstrukts (LV vs. Schreiben) geprüft wird? D.h. prüfen sie, ob der Darlegung von Sachverhalten und ihrer Erörterung mit Verständnis gefolgt wird und ob sie angemessen verarbeitet werden?
17				Sind die Aufgaben unabhängig voneinander zu beantworten?
19				Entspricht die Reihenfolge der Fragen der Chronologie des Textes?

Abbildung 2: Auszug Checkliste zum Bereich *Leseverstehen – Aufgaben*.

a) Bewertung LV: <i>Stellt der Lösungsschlüssel sicher, dass die geforderten Leistungen angemessen bewertet werden? Sind die Bewertungen nachvollziehbar?</i>				
24				Werden die Leistungen nach Vollständigkeit und Angemessenheit der Erfüllung der gestellten Aufgaben bewertet? D.h. es dürfen keine Sprachpunkte vergeben werden.
26				Ist die Gewichtung der einzelnen Aufgaben und Teilaufgaben in Relation zur gesamten Teilprüfung erkennbar?
27				Sind die Bepunktungsangaben für die Bewerter/innen transparent und nachvollziehbar?

Abbildung 3: Auszug Checkliste *Leseverstehen – Bewertung*.

Kompetenzentwicklung sichtbar machen – der Einsatz von Portfolioarbeit in der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen

Judith Asmacher & Catherine Serrand (Duisburg-Essen)

1 Einleitung

Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (SuS) können als eine Gruppe mit besonderen Potentialen beschrieben werden (vgl. Benholz; Frank; Niederhaus 2016), jedoch ist die Teilhabe am deutschen Bildungssystem stark von den sprachlichen Kompetenzen der SuS abhängig. Für Lehrkräfte an Schulen bedeutet dies, dass sie sowohl über Grundkenntnisse des Spracherwerbs als auch über Kenntnisse ihrer Schülergruppe verfügen müssen (vgl. Cornely Harboe; Mainzer-Murrenhoff; Heine 2016). Allerdings fühlen sich viele Lehrkräfte unzureichend auf die mehrsprachige Schülerschaft und das Schaffen von angemessenen Sprachlerngelegenheiten vorbereitet (vgl. Becker-Mrotzek; Hentschel; Hippmann; Linnemann 2012). Als besondere Herausforderung kann die Heterogenität der Schülerschaft genannt werden. Diese findet sich nicht nur auf der sprachlichen Ebene, sondern auch in Bezug auf die unterschiedliche Länge und Qualität der Beschulung, Motivation, Zusammensetzung der Schülergruppe, Religionszugehörigkeit, Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive. Darüber hinaus kommen noch schulorganisatorische Aspekte hinzu.

Somit ist in den letzten Jahren der Bedarf an einschlägig qualifizierten Lehrkräften auf dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zur gezielten sprachlichen

Qualifizierung von neu zugewanderten SuS enorm gestiegen (vgl. Massumi; von Dewitz; Griebach 2015, Koch-Priewe; Krüger-Potratz 2016). Die dritte Phase der Lehrerbildung (Lehrerfort- und -weiterbildungen) stellt eine Möglichkeit dar, die Lehrkräfte in diesem Bereich zu professionalisieren und diesem Bedarf gerecht zu werden. Inwiefern eine Professionalisierung stattgefunden hat und welche Kompetenzen sich durch Weiterbildungen (weiter-)entwickelt haben, ist in der Regel ein schwer fassbarer Bereich. Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag anhand von Portfolios die Frage nach der Sichtbarmachung von Kompetenzentwicklung von Lehrkräften in Weiterbildungen diskutiert.

Dafür greifen wir auf ein Set von Portfolios zurück, die im Rahmen der Weiterbildungsmaßnahme für Lehrkräfte *Neu Zugewanderte in der Schule* an der Universität Duisburg-Essen erstellt und eingereicht wurden. Diese Portfolios sind sowohl reflexive Lerndokumentationen als auch ein zu erbringender Leistungsnachweis als Bestandteil der mündlichen Prüfung.

Bei der hier vorgestellten Untersuchung wird der Fokus auf die selbstwahrgenommene Kompetenzentwicklung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer gelenkt und die Frage aufgeworfen, wie diese durch Portfolioarbeit sichtbar gemacht wird.

Nach einer kurzen Beschreibung des Weiterbildungsprogramms und einem Überblick über Möglichkeiten der Portfolioarbeit wird die Untersuchung der ausgewählten Portfoliotexte vorgestellt. Dabei bedienen wir uns der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015), um eine Kategorisierung der Kompetenzentwicklung vorzunehmen.

2 Die Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen

Die Weiterbildungsmaßnahme *Neu Zugewanderte in der Schule* richtet sich an Lehrkräfte im Schuldienst in Nordrhein-Westfalen (NRW). Diese Maßnahme wird seit dem Wintersemester 2016/2017 vom Ministerium für Kultur und Wissenschaft an elf Universitätsstandorten in NRW gefördert und zielt auf die Qualifikation von Lehrkräften auf dem Gebiet der Sprachbildung ab.

Die Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen kommt dem aktuellen Bedarf nach und stellt eine fachliche Weiterqualifizierung für Lehrkräfte an Schulen auf dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache dar. Sie umfasst sechs Leistungspunkte, dauert ein Semester und schließt mit einem Zertifikat ab. Inhaltlich werden in 60 Unterrichtseinheiten Präsenzzeit vielfältige Aspekte migrationsbedingter Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen thematisiert und u.a. verschiedene Diagnostikinstrumente vorgestellt sowie auf Methoden von Alphabetisierung bis hin zur Grammatikvermittlung und sprachsensiblen Fachunterricht eingegangen. In diesem Kontext dient ein im Verlauf des Semesters erstelltes Lehr-Lernportfolio

zunächst als Reflexionsinstrument sowie als Vorlage für das abschließende Prüfungsgespräch.¹

Das primäre Ziel der Weiterbildung ist die Verbindung von Elementen aus dem Forschungsfeld Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und der schulisch-unterrichtlichen Praxis. Der Fokus liegt dabei auf den folgenden drei Teilzielen: der Vermittlung von fachlichem Grundlagenwissen (Wissen), der Sensibilisierung für die Arbeit mit Neuzugewanderten (Einstellung) und der Möglichkeit der praktischen Anwendung des Gelernten (Können).

Einschließlich des Sommersemesters 2018 wurden insgesamt über hundert Lehrkräfte weitergebildet. Diese Gruppe besteht sowohl aus Lehrkräften mit zweitem Staatsexamen als auch aus Quereinsteigerinnen und Quereinsteigern in den Schuldienst, die über unterschiedliche Vorerfahrungen und Hintergrundwissen in Bezug auf die Sprachförderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler verfügen. Sie unterrichten Neu Zugewanderte an unterschiedlichen Schulformen, von der Grundschule bis zum Berufskolleg, und sind dabei sowohl in Sprachförderklassen als auch im Regelunterricht eingesetzt.

3 Lehr-Lernportfolios als Leistungsdokumentation in der Weiterbildung

Die Weiterbildung Neu Zugewanderte in der Schule an der Universität Duisburg-Essen schließt mit einem Zertifikat ab, das durch die erfolgreiche Teilnahme an einer mündlichen Prüfung erworben wird. Die Gesprächsgrundlage hierfür ist das bereits erwähnte Lehr-Lernportfolio. Durch die schriftliche und mündliche Komponente der Prüfungsleistung soll dokumentiert werden, dass das Lernen im Rahmen der Weiterbildung erfolgreich stattgefunden hat.

Als Indikatoren für erfolgreiches Lernen im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen von Lehrkräften können sowohl die Veränderung beruflicher Überzeugung und Werteorientierung als auch die Entwicklung von motivationaler Orientierung und deklarativer Wissensanteile und die Erweiterung und Flexibilisierung unterrichtlichen Handelns angeführt werden (Lipowsky 2014: 512).²

Grundsätzlich kann Lernen als ein Prozess beschrieben werden, der zu einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials führt und auf Erfahrungen basiert (vgl. Zimbardo; Gerrig 2004). Idealerweise zeigt sich erfolgreiches Lernen durch die sich daran anschließende veränderte Performanz der Lernerinnen und Lerner in ihren Handlungsfeldern (Uemminghaus 2009: 44,

¹ Ein umfassender Einblick in das Programm *Neu Zugewanderte in der Schule* an der Universität Duisburg-Essen kann unter: <https://www.uni-due.de/daz-daf/daz-neuzugewanderte/> [18.06.2020] eingesehen werden.

² Darüber hinaus geht es im schulischen Bereich letztendlich um die positive Beeinflussung der kognitiven und affektiv-motivationalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, die durch das erfolgreiche Lernen im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen verbessert werden soll (Lipowsky 2014: 512).

vgl. Kauffeld; Paulsen; Ulbricht 2016). Daraus ergibt sich die Frage, wie erfolgreiches Lernen bzw. eine Kompetenzentwicklung erwachsener Lernender durch Professionalisierungsmaßnahmen wie Weiterbildungen sichtbar gemacht werden kann.

Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Individualisierung von Lernprozessen ist der Stellenwert von Portfolios in den letzten Jahrzehnten gestiegen (vgl. Häcker 2005, 2006). Ursprünglich bezeichnet ein Portfolio eine Mappe, in der Blätter gesammelt und aufbewahrt werden können und wurde meist als Bewerbungsmappe (z.B. im künstlerischen Bereich) geführt. Mit der Einführung des Sprachenportfolios durch den Europarat in den Neunziger Jahren hat sich die Perspektive erweitert. Bei den Sprachenportfolios geht es sowohl um die Erstellung von Bewertungsunterlagen als auch um Reflexion, Bewusstmachung und Begleitung kultureller und sprachlicher Erfahrungen der Sprachlernenden (vgl. Ballweg; Stork 2008). Mittlerweile existiert eine Vielzahl von Portfolioarten, die je nach Zweck, Thema, Fach und Auswertungsziel variieren. Als Beispiele können das Arbeitsportfolio, das Beurteilungsportfolio oder das Bewerbungsportfolio genannt werden (Jäger 2007: 280f.).

Insbesondere Lehr-Lernportfolios können ein Instrument der Integration von Bewertungs- und Unterrichtsfunktion mit dem Ziel der individuellen Lernförderung darstellen. Sie bieten daher den Verfassenden die Möglichkeit einer (selbstbestimmten) Leistungsdokumentation, in der individuelle Lernwege und Kompetenzentwicklungen dokumentiert und reflektiert werden können (Häcker 2005: 5, Maag Merki; Werner 2014: 754, Stratmann; Preussler; Kerres 2009: 4). Im Vergleich zu Tests, die auf eine Leistungsbeurteilung auf der Basis einer Wissensdarstellung abzielen, ermöglichen Portfolios den Verfassenden neben einer reinen Wissensdarstellung, individuelle Lernprozesse selbstgesteuert sichtbar zu machen, da die Bearbeitung der Fragestellung flexibel ist (Jäger 2007: 302). Die Kompetenzentwicklung steht somit im Vordergrund. Als dokumentierende Prüfungsleistungen sind sie für Portfoliobewertende ein geeignetes Mittel, um die Kompetenzentwicklung auch bei erwachsenen Lernenden in Weiterbildungen festzustellen. Dabei rücken erbrachte Leistungen, geänderte Verhaltensweisen und individuelle, eigene Reflexionen von Unterrichtsgegenständen in den Mittelpunkt der Betrachtung (Maag Merki; Werner 2014: 582).

Den Lernenden werden hierbei eine besondere Eigenverantwortung und Selbststeuerung zugestanden und sie können dadurch Einblicke in ihre eigenen Lernprozesse gewinnen, indem sie in Portfolios die reflektierten Lernvorgänge dokumentieren sowie ihre Leistungen präsentieren (vgl. Strauch; Jütten; Mania 2009).

Darüber hinaus stärkt die Arbeit mit Portfolios besonders die Reflexionskompetenz der Lernenden (vgl. ebd.). Durch reflexives Lernen entsteht ein aktiver und zielgerichteter Selbstlernprozess (vgl. Schön 1983), wodurch die Lehrkräfte eine Bewusstheit über ihr unterrichtliches Handeln und somit gegebenenfalls Änderungsansätze entwickeln (vgl. Wyss 2008). Reflexionen gelten also als Anregung

eines „kritisch-wertschätzenden Blicks“ auf die eigene Kompetenzentwicklung (vgl. Lang-Wojtaski; Kansteiner; Stratmann 2016).

Die individuellen Kompetenzen der Weiterbildungsteilnehmenden können durch ihre Reflexionen innerhalb von Portfolios sowohl von den Portfolioverfassenden als auch den Portfoliobewertenden solide eingeschätzt werden und eine (Selbst-)Diagnose der Stärken und Schwächen des Gelernten kann stattfinden (Jäger 2007: 304). Durch die Auseinandersetzung mit den in der Weiterbildung vermittelten Inhalten kann ein gedanklicher Bezug zum eigenen praktischen Handeln hergestellt werden. Darüber hinaus kann mithilfe von Reflexionen der Lernprozess den Verfassenden und den Lesenden transparent und zugänglich gemacht werden (ebd.: 305). Die Anfertigung von Reflexionen über das eigene Lernen kann somit als Herzstück der Portfolioarbeit bezeichnet werden (Häcker 2005: 6).

Aus diesen Gründen wurde das Portfolio zur Lernbeurteilung in der Weiterbildung Neu Zugewanderte in der Schule an der Universität Duisburg-Essen gewählt. Die Portfolios haben eine doppelte Funktion: Sie sind einerseits Elemente eines didaktisch-reflexiven Prozesses, in dem die Lehrkräfte das Bearbeitete für sich selbst darstellen und verarbeiten und andererseits gelten sie als Leistungsnachweis für die erfolgreiche Teilnahme an der Weiterbildung. Diese Doppelfunktion, die dadurch entsteht, dass die Verfassenden das Portfolio sowohl für sich selbst als auch für die Bewertenden schreiben, kann dazu führen, dass einzelne Stellen im Rahmen von sozialer Erwünschtheit weniger Ausdruck eines reflexiven Prozesses als einer direkten Ansprache des Teilnehmenden an den Prüfenden darstellen. Es besteht demnach das Risiko eines *defensiven Reflektierens* (vgl. Häcker 2005, Merkt 2013), also der rechtfertigenden Darstellung der Lernbereiche und des Kompetenzzuwachses. Eine besondere Herausforderung stellt daher dar, dass sich beide beteiligten Seiten (die teilnehmenden Lehrkräfte und die Weiterbildenden) des doppelten Einsatzes der Portfolios bewusst sind.

Des Weiteren ist anzumerken, dass durch die Analyse von Portfolios lediglich die Kompetenzentwicklungen sichtbar gemacht werden, über die sich die teilnehmenden Lehrkräfte bewusst sind oder sich während der Erstellung des Portfolios bewusst werden und welche sie präsentieren wollen (Uemminghaus 2009: 40). Von außen ist es unmöglich zu bestimmen, inwieweit sich das Verhaltenspotential der Lehrkräfte tatsächlich ändert. Mithilfe von Portfolioarbeit kann nicht direkt überprüft werden, ob die Leistungen der SuS durch den Besuch der Weiterbildung positiv beeinflusst wurden. Außerdem stellen sich bestimmte Lernerfolge durch Weiterbildungsmaßnahmen oft erst zeitlich versetzt ein (ebd.), sodass diese in den Portfolios nicht unbedingt sichtbar gemacht werden können.

In diesem Zusammenhang lässt sich daher der Begriff der Kompetenzentwicklung als die erreichte Erweiterung des eigenen deklarativen *Wissens*, unterrichtlichen Handelns (*Können*) und der *Einstellung* gegenüber der Arbeit mit Deutsch als Zweitsprache durch den Besuch der Seminare definieren. Für die vorliegende Analyse wird sie demnach als Kompetenzentwicklung alles erfasst, was in den Portfolios

durch die Verfasserinnen und Verfasser als solches deklariert, dokumentiert oder markiert wurde.

4 Untersuchung

In der vorliegenden Untersuchung möchten wir folgender Frage nachgehen: Inwiefern kann durch das Erstellen von Portfolios eine Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte sichtbar gemacht werden?

In den Portfolios sollen die Teilnehmenden folgende Aufgaben bearbeiten:

- Durchführung und Auswertung einer Profilanalyse;
- Erstellung und Erprobung eines eigenen (DaZ-)Unterrichts;
- Lehrwerkanalyse eines selbstgewählten DaZ-Lehrwerks;
- Reflexion der eigenen Rolle als DaZ-Lehrkraft.

Die Aufgabenstellungen werden zu Semesterbeginn veröffentlicht, damit die Aufgaben im Verlauf des Semesters bearbeitet werden können, sodass sich die Lehrkräfte sowohl mit den Inhalten der Weiterbildung, mit ihrer Unterrichtspraxis als auch mit der Reflexion und der Anwendung des Gelernten über das Semester hinweg beschäftigen können.

Wie oben dargestellt werden im Rahmen der Weiterbildung Portfolios sowohl für die Darstellung und Verarbeitung des Erlernten als auch als Bestandteil der Prüfungsleistung verwendet. Für die vorliegende Analyse wird der Teil „Reflexion der eigenen Rolle als DaZ-Lehrkraft“ fokussiert, da gerade hier Aussagen über einen vollzogenen Lernprozess und Kompetenzerwerb erwartet werden. Die Aufgabenstellung der Reflexionsaufgabe lautet: „Reflektieren Sie vor dem Hintergrund der im Seminar diskutierten sowie selbsterlebten Erfahrungen und Herausforderungen im DaZ-Unterricht Ihre Rolle als DaZ-Lehrkraft. Beziehen Sie Ihre Lehrerpersönlichkeit ein.“ Bis auf einen Hinweis zum Umfang von zwei bis drei Seiten³ werden keine weiteren Vorgaben zur Bearbeitung der Aufgabe gegeben. Bei den erstellten Reflexionen handelt es sich um Fließtexte, die zu Hause erstellt und in digitaler Form eingereicht werden. Die Abgabe der Portfolios soll vier Wochen vor dem Beginn der mündlichen Prüfungen erfolgen.

Insgesamt werden nachfolgend 49 Portfolios aus dem Sommersemester 2017 und dem Wintersemester 2017/2018 untersucht. Die Verfassenden sind überwiegend Lehrkräfte mit zweitem Staatsexamen an allen Schulformen des Landes NRW, sowie zwei Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger⁴. Insgesamt vier Lehrkräfte haben eine andere Erstsprache als Deutsch. Alle Lehrkräfte verfügten be-

³ Insgesamt umfassen die Portfolios ca. 20 bis 30 Seiten, ausschließlich der zusätzlichen Anhänge wie Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsentwürfe.

⁴ Eine Lehrkraft ist im Zuge einer Berufsumorientierung an einer Realschule für die Fächer Spanisch und DaZ angestellt. Die andere Lehrkraft unterrichtet sowohl im Herkunftssprachenunterricht als auch in DaZ-Klassen.

reits vor dem Besuch der Weiterbildung über Erfahrungen im Unterrichten von Neu Zugewanderten.

5 Untersuchungsmethode

Zur Analyse der Reflexionstexte und zur Feststellung des Kompetenzzuwachses wurde das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewählt, das zur Auswertung schriftlicher Texte dient, die meist im Rahmen von sozialwissenschaftlicher Forschung entstanden sind. Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein textanalytisches Verfahren, das durch eine theoriegeleitete Fragestellung und qualitative Analyseschritte eine mithilfe inhaltsanalytischer Regeln herausgearbeitete Kategorisierung von Einzelaspekten vornimmt (ebd.: 51). Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein regelgeleitetes Verfahren, das die Bildung von deduktiv bzw. induktiv herausgearbeiteten Kategorien ermöglicht, wodurch spezifische Textstellen über eine reine „freie“ Interpretation hinaus isoliert, den Kategorien zugeordnet und zu Sinneinheiten zusammengefasst werden. Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse orientiert sich stark an dem Ausgangsmaterial und basiert auf der Formulierung von inhaltsanalytischen Regeln als Grundlage zur Kategorisierung von Textstellen durch ein festgelegtes Ablaufmodell (siehe Abbildung, 1). Es handelt sich somit um ein qualitatives textanalytisches Instrument, welches sich aber Aspekten der quantitativen Inhaltsanalyse bedient und testtheoretischen Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Objektivität entspricht (ebd.: 53). So wird es mit diesem Verfahren möglich, geschriebenes Material qualitativ zu analysieren, wobei die starke Regelgeleitetheit die Analyseschritte systematisiert und überprüfbar macht, was die qualitative Inhaltsanalyse von anderen textanalytischen Verfahren unterscheidet (vgl. Mayring; Fenzl 2014).

Dabei folgt die qualitative Inhaltsanalyse einem festgelegten Ablaufmodell und geht neben der Formulierung von Regeln zur Analyse des Materials davon aus, dass die zu analysierenden Texte in ein Kommunikationsmodell eingeordnet sind, und die Analyseeinheiten vordefiniert sind. Im nächsten Kapitel werden diese Analyseschritte anhand des hier vorgestellten Materials dargelegt.

Da die den Reflexionstexten zugrundeliegende Aufgabenstellung allgemein formuliert war, handelt es sich um eine offene Textform, aus der keine konkreten Inhalte erwartet werden und induktiv aus den Texten herausgebildet werden können. Als AnalyseEinstieg bei solchem Material eignet sich deshalb eine strukturierende Analyse, bei der theoriegeleitet deduktive Kategorien gebildet werden.⁵ Dieses Verfahren erlaubt eine erste Kategorisierung der Daten und eine erste Auswahl

⁵ Zur Anwendung eines qualitativen inhaltsanalytischen Verfahrens können verschiedene Techniken – Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung – herangezogen werden. Der Ablauf der Analyse kann durch ein für die vorliegenden Daten angepasstes Ablaufmodell beschrieben werden, in dem sowohl die verschiedenen Techniken einer induktiven als auch einer deduktiven Herangehensweise eingesetzt werden können (Mayring; Fenzl 2014: 547-548).

an Textstellen, die in einem zweiten Schritt induktiv nach dem Prinzip der zusammenfassenden Inhaltsanalyse weiter kategorisiert werden.

Für jede Untersuchung muss ein der Fragestellung und den Daten angepasstes Ablaufmodell konstruiert werden. Das folgende Ablaufmodell stellt die Analyse-schritte des hier angewandten deduktiv-induktiven Vorgehens dar.

6 Auswertung

In diesem Abschnitt werden die Schritte der Kategorienbildung, der Analyse und der Interpretation der Daten exemplarisch vorgestellt (siehe Abbildung 1).

6.1 Vorbereitung der Datenanalyse

Ausgehend von den Erkenntnissen aus der Portfolioforschung in der Lehreraus- und -fortbildung zur Kompetenzentwicklung und Beeinflussung des unterrichtlichen Handelns durch Portfolios (vgl. Lipowsky 2014, Häcker 2005, Maag Merki; Werner 2014, Stratmann et al. 2009) konnte die bereits erwähnte Fragestellung nach der Sichtbarkeit von Lernerfolgen durch Portfolios formuliert werden (Schritt 1). Aus den vier vorhandenen Portfoliotiteln wurde die Reflexionsaufgabe als Analysematerial festgelegt (Schritt 2): Sowohl der Inhalt (die Verschriftlichung der möglichen Anwendung des Gelernten in der Praxis) als auch der zeitliche Rahmen des Verfassens (am Ende des Weiterbildungssemesters) eignen sich besonders als Fazit für den erworbenen Kompetenzerwerb. Die Fragestellung wurde bewusst so allgemein gehalten, dass sich die Verfassenden mit unterschiedlichen Facetten ihres Lernerfolgs und Kompetenzzuwachses beschäftigen konnten (Schritt 3).

Im letzten Schritt der Analysevorbereitung (Schritt 4) wurden sowohl für die deduktive als auch für die induktive Analyse folgende drei Analyseeinheiten festgelegt (angelehnt an Mayring; Fenzl 2014: 553):

- Als Kodiereinheit („der kleinste auszuwertende Materialbestandteil“) wurden einzelne Wörter (v.a. Verben, Adverbien) ebenso wie ausschlaggebende, sinnszusammenhängende Phrasen identifiziert, die eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns durch die Weiterbildung erschließen lassen;
- die Kontexteinheit („der größte in eine Kategorie fallende Materialbestandteil“) wurde als ganzer Paragraph definiert;
- die Auswertungseinheit („welche Texte nacheinander ausgewertet werden“) stellten die Reflexionsaufgaben aus den Portfolios dar. Zwar wurden Angaben zur Veränderung des Lehrerverhaltens und des unterrichtlichen Handelns ebenfalls in anderen Teilen der Portfolios ersichtlich. So sind beispielsweise einige gezielte Sprachfördermaßnahmen bei den didaktischen Kommentaren zur Durchführung der Profilanalyse mit einem direkten Bezug zu den Inhalten der Seminare genannt worden. Da es sich aber

bei dieser Aufgabe nicht um eine Reflexion des Gelernten handelte, wurden diese Textstellen auf Grund der angestrebten Vergleichbarkeit von der Analyse ausgeschlossen.

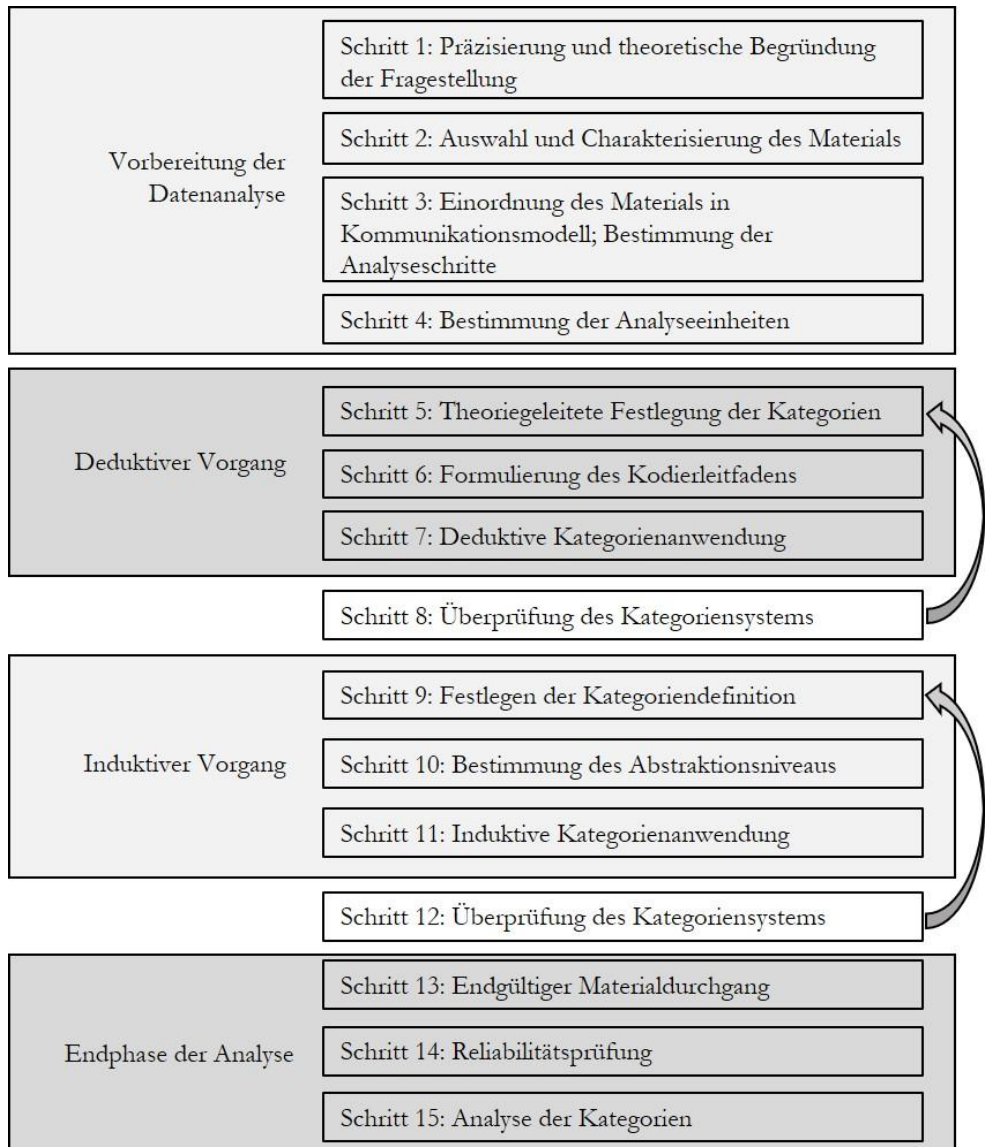


Abbildung. 1: Ablaufmodell deduktiv-induktives Vorgehen (angelehnt an Mayring; Fenzl 2014: 550).

6.2 Deduktiver Vorgang

In diesem ersten Schritt der Kategorisierung (Schritt 5) konnten Textstellen theorieleitet und deduktiv isoliert werden. Wie in Kapitel 3 erwähnt werden in der Literatur verschiedene Ziele von Lehrerfort- und -weiterbildungen genannt (vgl. Lipowski 2014), die entsprechend zu den Zielen der Weiterbildung (siehe Kapitel 2) als Kategorien Wissen, Einstellung und Können identifiziert werden. Dabei wurde ein Kodierleitfaden entwickelt, wodurch die einzelnen Textstellen eindeutig den drei Kategorien zugeordnet werden konnten (Tabelle 1).

Aus der nachfolgenden Tabelle können Beispielzitate für die jeweilige Kategorie als Ergebnis des entstandenen Kodierleitfadens eingesehen werden (Schritt 6). Dabei sind die Analyseeinheiten fett markiert, durch die diese Zitate den jeweiligen Kategorien zugeordnet wurden (Schritt 7). Die Reflexionstexte wurden zur Anonymisierung der Verfassenen nummeriert und folgendermaßen kodiert: *LK* (Lehrkraft); *Zahl* (Nummerierung des Reflexionstextes), *Sommersemester 2017*, *Wintersemester 2017/18* (Tabelle 2).

Bei der Kodierung der Äußerungen ist festzuhalten, dass einzelne Zitate auch mehreren Kategorien zugeordnet werden konnten. So wird z.B. in dem Zitat

„Geholfen hat mit vor allem, dass wir während des Seminars viele Möglichkeiten hatten, uns in die SchülerInnen hineinzuversetzen [*Einstellung*], die Unterrichtssituationen aus ihren Augen zu betrachten und damit zu verstehen, warum einige Prozesse Zeit brauchen und wo die Schwierigkeiten liegen [*Wissen*].“ (LK3, SoSe 2017)

die Kategorie Einstellung als auch die Ebene des Wissenszuwachses angesprochen.

Durch die Überprüfung der Zuordnungen (Schritt 8) nach dem ersten deduktiven Verfahren konnte sichergestellt werden, dass alle relevanten Zitate isoliert und gemäß dem Kodierleitfaden den richtigen Kategorien zugeordnet wurden. Sollte diese Überprüfung auf Mängel des Kodierleitfadens hindeuten, sollten die Schritte 5-7 erneut durchgeführt werden (siehe Abbildung. 1).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass durch den ersten Analyse-durchlauf die drei Zielsetzungen der Weiterbildung (*Einstellung*, *Wissen* und *Können*) in den Portfolios identifiziert werden konnten. Die offen gehaltene Reflexionsaufgabe scheint dafür ein wichtiges Instrument zu sein, denn sie ermöglicht die Verschriftlichung sowohl der Lernfortschritte als auch des Wissenszuwachses der Verfassenen. Dass nicht in jedem Text auf die Ziele und den Effekt der Weiterbildung eingegangen wurde, liegt an ebendieser offenen Aufgabenstellung.

Tabelle 1: Kodierleitfaden für den deduktiven Vorgang.

Kategorie	Definition (angelehnt an Lipowsky 2014)	Kodierregeln	Beispiele
Einstellung	Veränderung beruflicher Überzeugung und Werteorientierung	Zu dieser Kategorie gehören Zitate, die auf eine Umstellung des Umgangs mit kulturellen, sprachlichen und lernspezifischen Aspekten von Schülerinnen und Schülern.	„Erstsprachen einbeziehen“, „hineinversetzen“, „sensibilisiert“, „Es hat mir bewusst gemacht“
Wissen	Entwicklung deklarativer Wissensanteile	Zitate müssen Wörter oder Wortgruppen beinhalten, die auf neu erworbenes Wissen hindeuten.	„ich habe gelernt“, „Jetzt weiß ich“, „Nun verstehe ich“
Können	Erweiterung und Flexibilisierung unterrichtlichen Handelns	Zitate müssen Wörter (Verben, Adverbien) bzw. Wortgruppen beinhalten, die auf eine Veränderung des unterrichtlichen Handelns hinweisen. Auch die Absicht, das unterrichtliche Handeln zu ändern, wird dieser Kategorie zugeordnet	„ich werde einsetzen“, „Jetzt kann ich“, „Nun werde ich“, „Ich bin jetzt in der Lage“

Tabelle 2: Übersicht Beispielzitate auf den Ebenen: Einstellung, Wissen, Können.

Kategorie	Beispielzitat
Einstellung	„Dieser Perspektivwechsel war sehr hilfreich.“ (LK 1, SoSe 2017)
Wissen	„In Bezug auf das Unterrichten in DaZ-Klassen hat mir die Veranstaltung ‚Neu Zugewanderte in der Schule‘ viele hilfreiche Inhalte vermitteln können.“ (LK 2, SoSe 2017)
Können	„Heute würde ich erkennen , dass sie (die Schülerin [Anmerkung der Autorinnen]) damit schon einen Schritt zur Regelbildung geschafft hat. Überhaupt ist meine Fehlertoleranz – auch bei mündlichen Beiträgen – gestiegen .“ (LK 3, SoSe 2017)

Außerdem ist eine genaue, lenkende Fragestellung mit vorgegebenen inhaltlichen Angaben u.E. nicht im Sinne einer Reflexionsaufgabe, die vielmehr darauf hinzielen sollte, dass die Verfassenden einer *Selbstreflexion* sich mit ihren jeweils eigenen Lernprozessen auseinandersetzen und daraus eigene Schlussfolgerungen für ihre berufliche Praxis formulieren (vgl. auch Merkt 2013 zur Möglichkeit der Beeinflussung von Kompetenzdarstellung durch Reflexionsaufgaben in Portfolios).

Tabelle 3: Quantitative Angaben zu den Kategorien.

Kategorie	Anzahl der Nennungen
Einstellung	32
Wissen	22
Können	31

Obwohl es sich bei dem Verfahren der Inhaltsanalyse primär um ein qualitatives Instrument handelt, wurde zusätzlich die Anzahl der Nennungen pro Kategorie festgehalten, um einen ersten Vergleich des Effekts des Reflexionsportfolios als Lerninstrument zu gewinnen. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Verteilung der Nennungen pro Kategorie.

Gerade der Unterschied zwischen der Kategorie *Wissen* und den anderen Kategorien zeigt, dass besonders durch eine Reflexionsaufgabe Transferleistungen sichtbar werden können. Portfolios eignen sich somit im Unterschied zu Klausuraufgaben besonders als Instrument zur Überprüfung des Verständnisses und der Fähigkeit, Inhalte selbstständig anzuwenden. Die gleichmäßige Verteilung zwischen den Ebenen des *Könnens* und der *Einstellung* zeigt, dass durch Portfolios Lernebenen angesprochen werden, die über den reinen Wissenszuwachs hinausgehen. Jedoch ist zu beachten, dass die angesprochenen Ebenen von den jeweiligen Aufgabenstellungen abhängig sind.⁶

Zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung bleibt noch unklar, welche Bereiche des unterrichtlichen Handelns dieser Kompetenzzuwachs betrifft. Aus diesem Grund wurden anschließend induktiv weitere Ebenen zur Kategorie *Können* herausgearbeitet. Im Zuge dieses zweiten Analyseschrittes wurde der Fokus auf das *Können* gelegt, da die Ebene der Beeinflussung des unterrichtlichen Handelns durch die Weiterbildung als stärkstes Ziel dieser angesehen werden kann. Im Folgenden wird die induktive Bildung dieser Ebenen vorgestellt

6.3 Induktiver Vorgang

Dieser Schritt hat zum Ziel, den deduktiv herausgearbeiteten Bereich des *Könnens* auszudifferenzieren bzw. zu präzisieren. Dadurch kann der selbstwahrgenommene Kompetenzzuwachs der Lehrkräfte kategorisiert und somit ein Einblick in die Auswirkungen der Weiterbildung für die unterrichtliche Praxis gewonnen werden. Bei den Kodierkriterien handelte es sich um semantische Einheiten, denen eine positive Entwicklung durch die Weiterbildung zu entnehmen war. Ausgelassen wurden Textstellen, bei denen zwar auf Kompetenzen hingewiesen wurde, dennoch nicht ersichtlich war, ob es sich um eine Kompetenzentwicklung durch den

⁶ In den vorgestellten Portfolios wird die Ebene des Wissens beispielsweise in den Aufgabenteilen zur Diagnostik und Unterrichtsplanung angesprochen. Diese Aufgaben wurden im Rahmen des vorliegenden Beitrags jedoch in der nicht Analyse berücksichtigt.

Besuch der Seminare handelte. Folgende Textstelle zeigt, wie in einer Reflexion die Arbeit mit neu zugewanderten SuS thematisiert wird, die Kompetenzentwicklung durch die Weiterbildung allerdings nicht zum Ausdruck kommt:

„Als Lehrerin bin ich sprachliches Vorbild. Das heißt, ich muss auf meine Ausdrucksweise, Wortwahl und Grammatik achten. Da ich mich eher an der Bildungssprache orientiere, während die Schülerinnen und Schüler sich mehr nach der Alltagssprache ausrichten, kommt es zu Diskrepanzen.“ (LK12, WiSe 2017/2018)

Nach der erneuten Sichtung des Materials konnten in der Kategorie *Können* drei Ebenen zu den Themen *Lehrerrolle*, *didaktische Umsetzung* und *Diagnostik* definiert und induktiv herausgebildet werden (Schritt 9):

Tabelle 4: Definition der Ebenen.

Kategorie	Ebene	Definition
Können	Lehrerrolle	Verhalten im Unterricht und Verständnis des Einflusses, den das eigene Verhalten auf die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler haben kann.
	Didaktische Umsetzung	Methodisch-didaktische Überlegungen zur Verbesserung des eigenen Unterrichts bzw. Einsatz gezielter Materialien.
	Diagnostik	Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler messen und aus diesen Erkenntnissen Fördermöglichkeiten entwickeln.

Die Festlegung der Kodier-, Kontext- und Auswertungseinheiten ist vergleichbar mit den Einheiten der deduktiven Analyse. Aufgrund des zeitlichen Rahmens, in dem die ausgewerteten Texte entstanden sind – teilweise wurden diese Texte direkt vor oder gar während der Schulferien geschrieben –, musste bei der Bewertung und der Zuordnung von Textstellen zu den jeweiligen Bereichen ein sehr hohes Abstraktionsniveau (Schritt 10) angewandt werden; viele Lehrkräfte konnten die Reflexionsaufgabe im Portfolio zum Anlass nutzen, neu erworbenes Wissen und Handlungsabsichten darzustellen, die aber zum Zeitpunkt des Schreibens noch keinen Einzug in die Praxis finden konnten.

Nach der Festlegung der Analysekriterien durch die Erarbeitung unterschiedlicher Ebenen der Kategorie konnten diese an dem Material angewandt werden (Schritt 11) und ihre jeweilige Definition (siehe Tabelle 4) überprüft werden (Schritt 12). Die Ergebnisse des induktiven Vorgangs zeigt Tabelle 5 exemplarisch.

Tabelle 5: Beispielzitate nach Ebenen der Kategorie *Können*.

Kategorie	Ebene	Beispielzitat
Können	Lehrerrolle	„Ebenso setze ich vermehrt positiv verstärkende Rückmeldungen wie Überformungen ein. “ (LK 6, SoSe 2017)
	Didaktische Umsetzung	„Die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichtes wurde mir noch bewusster und die dazu gehörenden Methoden setze ich jetzt verstärkter ein. “ (LK 11, WiSe 2017/2018)
	Diagnostik	„Mit der Profilanalyse habe ich durch die Weiterbildung ein Instrument an die Hand bekommen, das ich einsetzen kann, um den Sprachstand meiner Schüler und Fortschritte systematisch zu ermitteln und individuelle Förderhorizonte zu entwickeln. “ (LK 12, WiSe 2017/2018)

Aus diesem Schritt der Untersuchung wird deutlich, dass konkrete Themen und Methoden in den Reflexionstexten sichtbar gemacht wurden. Dieser Analyseschritt ermöglicht demnach einen Überblick der Bereiche, die den Lehrkräften bisher nicht bekannt waren bzw. durch die Weiterbildung am meisten zu Kompetenzzuwachs geführt haben. Diese erste induktive Untersuchung der isolierten Zitate ist demnach essentiell, nicht nur zur Beantwortung unserer Forschungsfrage, sondern auch für die Weiterentwicklung der Inhalte und der vorgestellten Methoden in den Seminaren.

Tabelle 6: Überarbeitung der Definition der induktiv entstandenen Ebenen.

Kategorie	Ebene	Bereiche
Können	Lehrerrolle	Unterrichtskonzeption Empathie für SuS Bewusster Einsatz von (Körper-)Sprache Fehlertoleranz
	Didaktische Umsetzung	Regelunterricht Differenzierung Anpassung von Material
	Diagnostik	Profilanalyse

Da sich auch in diesem Analyseschritt noch Mehrfachkodierungen ergeben haben und die Ebenen der *Lehrerrolle* und der *didaktischen Umsetzung* jeweils unter verschiedenen Aspekten beleuchtet wurden, war ein wiederholter Sichtungsvorgang des Materials notwendig (Schritt 12). Gerade bei der Zuordnung der Textstellen zu diesen beiden Ebenen wurden die in Tabelle 4 aufgestellten Ebenen präzisiert, wodurch eine Unterscheidung zwischen dem Verhalten der Lehrkraft bzw. der Unterrichtskonzeption einerseits (*Lehrerrolle*) und dem Umgang mit Materialien im Unterrichtskontext andererseits (*didaktische Umsetzung*) ermöglicht wurde. Bei diesem ebenfalls induktiven Vorgehen wurden zu diesen beiden Ebenen insgesamt

sieben Bereiche identifiziert; die Ebene *Diagnostik* beinhaltet ausschließlich Zitate zum Einsatz der Profilanalyse⁷:

Tabelle 7: Beispielzitate nach Ebenen der Kategorie *Können*.

	Bereiche	Beispielzitat	
KÖNNEN	Lehrerrolle	Unterrichtskonzeption	„Das Seminar bewirkte eine bedeutende Veränderung der Konzeption und Lernszenarien meiner Stunden.“ (LK 13, SoSe 2017)
		Empathie für SuS	„Dies hat mich im Nachhinein dazu befähigt, mehr Empathie und Verständnis für die Schwierigkeiten zu erlangen, auf die die DaZ-Schüler in einem für sie vollkommen fremden Land treffen.“ (LK 6, SoSe 2017)
		Bewusster Einsatz von (Körper-)Sprache	„Hier wurde ich daran erinnert, bewusst offene Impulse zu formulieren , die darauf abzielen, bekannte Wörter zu wiederholen und Rituale in meinen Unterricht zu integrieren “ (LK 4, SoSe 2017)
		Fehlertoleranz	„Heute würde ich erkennen, dass sie (die Schülerin) damit schon einen Schritt zur Regelbildung geschafft hat. Überhaupt ist meine Fehlertoleranz – auch bei mündlichen Beiträgen – gestiegen .“ (LK 3, SoSe 2017)
	Didaktische Umsetzung	Regelunterricht	„Die Notwendigkeit eines sprachsensiblen Unterrichtes wurde mir noch bewusster und die dazu gehörenden Methoden setze ich jetzt verstärkter ein .“ (LK 11, WiSe 2017/2018)
		Differenzierung	„Diese Scaffolding -Technik war für mich bisher unbekannt, führt nun aber dazu, dass ich vor der Durchführung geplanter Unterrichtsreihen im Vorfeld eine sogenannte Bedarfsanalyse durchführe, die mir aufzeigt, welche sprachlichen Anforderungen an die SuS gestellt werden.“ (LK 6, SoSe 2017)
		Anpassung von Material	„dass [...] wir oft bestehendes Material (Wimmelbilder und Bildergeschichten aus dem Internet, Schulbuchkapitel, andere Lehrwerke) als Grundlage genommen, Probleme aufgedeckt und gelernt haben, das bestehende Material mit Modifikationen einzusetzen.“ (LK 3, SoSe 2017)
Diagnostik	Profilanalyse	„Mit der Profilanalyse habe ich durch die Weiterbildung ein Instrument an die Hand bekommen, das ich einsetzen kann, um den Sprachstand meiner Schüler und Fortschritte systematisch zu ermitteln und individuelle Förderhorizonte zu entwickeln .“ (LK 12, WiSe 2017/2018)	

⁷ Im Rahmen der Weiterbildung wurde teilweise ebenfalls der C-Test als Diagnoseinstrument eingeführt.

Im Kontext unserer Analyse konnte demnach keine Kategorienreduktion vorgenommen werden, sondern die Bandbreite der angesprochenen Kompetenzbereiche durch die Lehrkräfte in einem erneuten Durchgang der Daten stärker präzisiert werden. Tabelle 7 gibt einen Überblick über Zitate, die den unterschiedlichen Ebenen zugeordnet wurden.

Auch zu diesem Analysevorgang wurde die Verteilung der Nennungen zu den genannten Ebenen festgehalten:

Tabelle 8: Quantitative Angaben zum induktiven Vorgang.

Ebene	Anzahl der Nennungen
Lehrerrolle	11
Didaktische Umsetzung	14
Diagnostik	6

Zwar ist unsere Materialmenge zu gering, um quantitativ signifikante Ergebnisse zu präsentieren. Doch wird durch die angesprochenen Bereiche des *Könnens* und durch die eher ausgeglichene Verteilung der Aussagen in den Ebenen *Lehrerrolle* und *didaktische Umsetzung* deutlich, dass ein Kompetenzzuwachs in den Portfoliotexten sichtbar gemacht werden kann. Auch auf der Ebene der Diagnostik zeigt die Analyse dieser Texte, dass die Profilanalyse als handhabbares Instrument angenommen wurde und Einzug in die Unterrichtspraxis einiger Lehrkräfte gefunden hat.

6.4 Endphase der Analyse

Der endgültige Materialdurchgang (Schritt 13) sowie eine Reliabilitätsprüfung (Schritt 14) konnten sowohl das Vorgehen des deduktiven als auch des nach der Überprüfung präzisierten induktiven Vorgangs bestätigen. Aus dieser mehrmaligen Durchsicht und Überprüfung der Daten ergibt sich ein Gesamtbild der selbstwahrgenommenen Kompetenzentwicklungen der Lehrkräfte, das im letzten Teil der Analyse (Schritt 15) verdeutlicht und zusammengefasst wird.

Aus der hier vorgestellten Untersuchung wird ersichtlich, dass der Lernprozess, den die Lehrerinnen und Lehrer während der Weiterbildung durchlaufen haben, sich nicht auf den Erwerb reinen Wissens reduzieren lässt. Ein Kompetenzzuwachs im Bereich des unterrichtlichen Handelns (*Können*) wurde deutlich angesprochen und durch die Portfolioarbeit sichtbar gemacht. Darüber hinaus wurde aus der Analyse der Portfolios ersichtlich, dass die Teilnehmenden über ihre bisherigen fachlichen und didaktischen Kenntnisse hinaus nun weitere Bereiche des unterrichtlichen Handelns erkannt haben, die sie in der Praxis bewusst anwenden können. Dies wird unter anderem in den herausgearbeiteten Aspekten *Lehrerrolle* und *didaktische Umsetzung* deutlich. Dass hier beispielsweise die eigene Lehrer-

rolle bzw. der Einsatz von Differenzierungsmaterial reflektiert wird, zeigt eine intensive Auseinandersetzung der Lehrkräfte bezüglich der Verbindung zwischen Theorie und Praxis. Gerade für die Reflexion dieser Aspekte eignet sich die Portfolioarbeit in der Lehrerweiterbildung besonders.

7 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehr-Lernportfolios im Rahmen der beschriebenen Weiterbildung ein geeignetes Instrument zur Erfassung der Kompetenzentwicklung darstellen. Portfolioarbeit eignet sich besonders in der beruflichen Weiterbildung von Lehrkräften, da dort der individuelle Lernprozess selbstständig erfasst werden kann. Die in den Seminaren vermittelten Inhalte können eigenständig auf das eigene unterrichtliche Handeln übertragen und in diesem Kontext reflektiert werden.

Mit dem Instrument der qualitativen Inhaltsanalyse konnte gezeigt werden, auf welchen konkreten Ebenen eine Kompetenzentwicklung stattgefunden hat. Besonders die induktive Kategorienbildung macht die Vielschichtigkeit der Lernprozesse während der einsemestrigen Weiterbildung sichtbar. Dabei ist zu beachten, dass es sich um selbstwahrgenommene Lernprozesse handelt, die durch die qualitative Inhaltsanalyse herausgearbeitet werden konnten.

Allerdings konnte nicht in jedem untersuchten Portfolio ein (selbstwahrgenommener) Kompetenzzuwachs herausgearbeitet werden, was durch die offene Aufgabenstellung zu begründen ist. Es stellt sich daher die Frage, inwieweit eine Änderung der Aufgabenstellung eine Zunahme expliziter Textstellen zur Darstellung der eigenen Kompetenzentwicklung beeinflussen würde. Wie bereits erwähnt, ist die Aufgabenstellung der Reflexionen innerhalb des Portfolios momentan bewusst offen formuliert, um den Eindruck eines vermeintlich erwarteten Kompetenzzuwachses und somit auch einem defensiven Reflektieren entgegenzuwirken. Es wird daher davon abgesehen, die Aufgabenstellung der Reflexionsaufgabe in den kommenden Portfolios expliziter zu formulieren. Zusätzlich ist zu bedenken, inwiefern die Reflexionen als Teil der Prüfungsleistung gesehen werden können, um defensives Reflektieren vorzubeugen. Allerdings konnte die Analyse auch zeigen, dass in den untersuchten Portfolios an keiner Stelle Aspekte sozialer Erwünschtheit bzw. Prüfungsportfolios thematisiert wurden.

Dennoch wurde das Lehr-Lernportfolio in der Weiterbildung Neu Zugewanderte in der Schule an der Universität Duisburg-Essen zum Sommersemester 2018 weiterentwickelt. Die Reflexion wurde aufgeteilt, sodass im ersten Teil des Portfolios Anlässe geschaffen werden, über mögliche und selbsterfahrene Herausforderungen im Rahmen der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern zu reflektieren. In der zweiten Reflexion, die im Anschluss an den Besuch der Weiterbildung verfasst wird, soll weiterhin auf die eigene Rolle als Lehrkraft eingegangen werden und Bezüge zu den eingangs genannten Herausforderungen in der

unterrichtlichen Praxis eingegangen werden. Aus dieser Neustrukturierung erhoffen wir uns, dass eine Kompetenzentwicklung durch den möglichen Rückbezug zu den anfangs genannten Aspekten vor Beginn der Weiterbildung expliziter sichtbar werden, ohne eine konkret leitende Aufgabenstellung zu formulieren.

Wie bereits einführend beschrieben ist es zunächst von außen nicht möglich, eine tatsächliche Verhaltensänderung der Lehrkräfte durch die Weiterbildung zu bestimmen. Daher ist zu überlegen, inwiefern die Portfolioarbeit in Zukunft begleitet werden sollte. Winter (2005) weist in Bezug auf die Lehrerbildung darauf hin, dass das Erstellen von Portfolios durch konkrete Handlungsanweisungen und Beratungsgespräche begleitet werden soll. Es ist allerdings zu beachten, dass die Darstellung des eigenen Lernprozesses angeleitet wird, ohne den Wert der freien Reflexion zu mindern und deren Inhalte zu beeinflussen. Das Erreichen dieses Gleichgewichts sollte als eins der unmittelbaren Ziele der Arbeit mit Portfolios in Weiterbildungen gelten. Darüber hinaus könnten z.B. Unterrichtshospitationen parallel zur oder im Anschluss an die Portfolioerstellung Verhaltensänderungen und Weiterentwicklung unterrichtlichen Handelns dokumentieren und sichtbar machen.

In der vorliegenden Analyse der Portfolios haben wir uns innerhalb der Reflexionsaufgaben auf die deduktiv aufgestellte Kategorie *Können* konzentriert. Die beiden anderen Kategorien *Wissen* und *Einstellung* wurden nicht weiter untersucht. In weiteren Untersuchungen bietet sich daher an, sowohl die Kategorien *Wissen* und *Können* genauer auszudifferenzieren als auch die weiteren Teile des Portfolios (Profilanalyse, Unterrichtsentwurf, Lehrwerkanalyse) zu untersuchen. Auch dort könnte eine mögliche Kompetenzentwicklung sichtbar gemacht werden.

Literatur

- Ballweg, Sandra; Stork, Antje (2008): DaF-Lehrende und das Europäische Sprachenportfolio. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 35/4, 390-400.
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin; Linnemann, Markus (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer Köln. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt von IPSOS (Hamburg)* im Auftrag des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache Universität zu Köln. (https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_final_30_05_03.pdf [28.08.2018])
- Benholz, Claudia; Frank, Magnus; Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2016): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen*. Münster: Waxmann.
- Cornely Harboe, Verena; Mainzer-Murrenhoff, Mirka; Heine, Lena (Hrsg.) (2016): *Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Münster: Waxmann.

- Häcker, Thomas H. (2005): Portfolios als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Lernprozesssteuerung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 8, 1-11.
- Häcker, Thomas H. (2006): Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. *Das Handbuch Portfolioarbeit: Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung* 1, 15-18.
- Jäger, Reinhold S. (2007): *Beobachten, Beurteilen und Fördern! Lehrbuch für die Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kauffeld, Simone; Paulsen, Hilko; Ulbricht, Simone (2016): Wirksamkeitsforschung in der Weiterbildung: Ergebnisbezogene und prozessbezogene Evaluation. In: Dick, Michael; Marotzki, Winfried; Mieg, Harald (Hrsg.): *Handbuch Professionsentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 464-473.
- Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (2016): Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. In: *DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. Beiheft 13, 9-22.
- Lang-Wojtaski, Gregor; Kansteiner, Katja; Stratmann, Jörg (Hrsg.) (2016): *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 511-541.
- Maag Merki, Katharina; Werner, Silke (2014): Erfassung und Bewertung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda; Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 745-763.
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Griebach, Johanna (2015): *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mayring, Philipp; Fenzl, Thomas. (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina; Blasius, Jörg (Hrsg.): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 543-556.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.

- Merkt, Marianne (2013): Hochschuldidaktische Weiterbildung in der Hochschullehre. In: Miller, Damian; Volk, Benno (Hrsg.): *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster: Waxmann, 276-295.
- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action*. New York: Basic Books.
- Stratmann, Jörg; Preussler, Annabell; Kerres, Michael (2009): Lernerfolg und Kompetenz bewerten. Didaktische Potenziale von Portfolios in Lehr-/Lernkontext. In: *Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 18, 1-19.
- Strauch, Anne; Jütten, Stefanie; Mania, Ewelina (2009): *Kompetenzerfassung in der Weiterbildung. Instrumente und Methoden situativ anwenden*. Bielefeld: wbv.
- Uemminghaus, Monika (2009): *Lernen und Lernerfolgskontrolle in der Weiterbildung. Überlegungen zu einem Konzept der Lernstandortbestimmung erwachsener Lernender*. Augsburg: ZIEL.
- Winter, Felix (2005): Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23/3, 334-338.
- Wyss, Corinne (2008): Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In: *Bildungsforschung* 5/2, 1-15.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J.; Graf, Ralf (2004): *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Deutsch *von Anfang an* in Dresden. Reflexion einer Werkstatt heterogener Perspektiven

Ann-Kathrin Kobelt (Dresden) & Rico Ehren (Dresden)

1 Integration von *Anfang an*

Diskurse zur Integration¹ von fremdsprachigen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund, so auch Geflüchteten, scheinen heute und auch mit Blick auf die vermeintlich verfehlte Integration der ersten Generation Gastarbeitender in der BRD und Vertragsarbeitender in der DDR einen Wandel vollzogen zu haben. Auch die sogenannte Flüchtlingskrise der vergangenen Jahre tat ihr Übriges dazu. Es sind sowohl die Herkunftssprachen Migrierter als auch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, deren Erwerb eine Integrationsfunktion zugeschrieben wird und die seither in jenen Diskursen mehr und mehr an Bedeutung gewinnen. Zudem gaben folgende zwei Fragen den Anstoß für ein von 2016 bis 2018 laufendes Praxisprojekt des Zentrums für Integrationsstudien der TU Dresden (Zfi) mit dem Titel *Deutsch für Geflüchtete von Anfang an: Wer ist für die Integration fremdsprachiger Personen in Deutschland von Anfang an zuständig?* Diese scheint nicht leicht zu beantworten. Die zweite Frage, *was* für die Integration fremdsprachiger Personen notwendig ist, scheint dagegen rasch beantwortet: Vor allem der Sprache der Mehrheitsgesellschaft wird als einer der *Integrationsschlüssel* geradezu eine *integrative Wunderwirkung* zugesprochen; zumindest auf den ersten Blick², denn die allgegen-

¹ Ist im Beitrag von Integration die Rede, bezieht sich dies ausnahmslos auf die sprachliche Integration.

² Wie selbstverständlich wird als wesentlicher, wenn nicht sogar wesentlichster Bestandteil gelingender Integration von Politik und Gesellschaft, der Erwerb der deutschen Sprache angeführt. Die mehrsprachige Realität in Deutschland (vgl. Tracy 2011) sowie die durch Herkunftssprachen getragene Identität (z.B. Janich; Thim-Mabrey 2003, Kresic 2006) und Handlungsfähigkeit (vgl. Mecheril;

wärtige Mehrsprachigkeit ist ins Bewusstsein vieler geraten, die sich mit dem Erwerb und der Vermittlung der deutschen Sprache auseinandersetzen. In der (heutigen) Gesellschaft ist sie der Normal- statt Einzelfall (vgl. u.a. Helfrich; Riehl 1994, Metzling 2003, Tracy 2011) und muss, wie der Beitrag zeigen wird, bei der Beantwortung der ersten Frage, *wer* für die Integration fremdsprachiger Personen von Anfang an zuständig sei, mitgedacht werden. Um sich jener Beantwortung zu nähern, werden diejenigen, die sich der Integration von Anfang an annehmen, oft in Gruppen eingeteilt; eine Einteilung, die selten aufgeht. Fest steht: Es sind Menschen ganz unterschiedlicher Perspektiven³ und Ressourcen, die sich dieser Aufgabe annehmen. Hier öffnet sich ein Feld, aus dem die in der Spracharbeit von Anfang an aktiven Menschen unterschiedlicher Praxis- und Wissenschaftsbereiche an zwei Fachtagen (August 2016, September 2017) zusammenkamen. Die Fachtage, von denen im vorliegenden Beitrag die Rede ist, bildeten das Herzstück des Praxisprojekts.

In Dresden erstmalig von ihrem Austausch- und Mitspracherecht Gebrauch machend, begegneten sich 2016 und 2017 Integrationsakteur*innen – wie wir sie nennen – und statt wie bisher übereinander zu reden, sprachen sie miteinander, näherten sich an und vernetzten sich. Das Zusammen- und gleichzeitig aber auch Aufeinandertreffen machte den Werkstattcharakter der Fachtage ersichtlich, der sowohl Potenziale als auch Grenzen und Gefahren eines angestrebten Dialoges auf Augenhöhe erkennen ließ.

In diesem Beitrag, der als kritischer Bericht verstanden werden soll, reflektiert das Projektteam sein Anliegen, heterogene Perspektiven der Integrationsakteur*innen aus Wissenschaft und Praxis zusammenzubringen, gemeinsam in einen konstruktiven Austausch zu treten und Lösungen für Herausforderungen zu identifizieren und einzuleiten.⁴ Bevor auf Potenziale, Gefahren und Grenzen heterogener Perspektiven und das Finden einer gemeinsamen Sprache im Praxisprojekt eingegangen wird, wird das dem Praxisprojekt sowie diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis des Werkstattbegriffes dargelegt. Der kritische Reflexionsbericht endet mit einem Fazit und Ausblick.

Dieser Beitrag ist für den notwendigen weiteren Austausch der Integrationsakteur*innen impulsgebend. So wie es fortwährend Migration geben wird, muss auch der gemeinsame Dialog über den sprachlichen Erstkontakt für und mit Geflüchteten in Dresden weitergehen. Dabei lassen sich bereits in der Stadtgesellschaft heterogene Einstellungen zur Integration ausmachen, die die lokale und ideelle Rah-

Quehl 2006) fremdsprachiger Personen werden in dieser vorschnellen Setzung selten einbezogen. Auch sollte unbedingt reflektiert werden, warum fremde Sprachen eben als solche wahrgenommen und welche Hegemonien hieraus konstruiert werden.

³ Und auch hier wird auf selbstverständliche Art der Erwerb der deutschen Sprache als wesentlicher, wenn nicht sogar wesentlichster Bestandteil *gelingender Integration*, von Politik und Gesellschaft angeführt.

⁴ Die inhaltliche und methodische (Um-)Gestaltung des ersten und zweiten Fachtages sind nur marginal Bestandteil unseres Beitrages, sodass wir hierzu und an dieser Stelle auf den Artikel von Dobstadt; Hägi-Mead; Kobelt (2017) verweisen.

mung der Werkstatt zu verstehen helfen und gleichzeitig eine ihrer ersten Herausforderungen aufzeigen.

2 Zur Integrationslandschaft in Dresden

Das Image der Landeshauptstadt Sachsens scheint durch die Öffentlichkeitswirksamkeit der *Patrioten gegen die Islamisierung des Abendlandes* (PEGIDA) und der *Alternative für Deutschland* (AfD) geprägt zu sein⁵. Jene Gruppierungen sprechen Geflüchteten meist jegliches Recht auf Integration und auch Integration in und durch Sprache⁶ ab. Außerhalb der Stadt wesentlich unbekannter scheinen dagegen Initiativen wie *Dresden für Alle* (DfA) und *In Dresden Ankommen* (IDA). Sie setzen sich u.a. für Deutsch von Anfang an ein und beteiligten sich an den oben genannten Fachtagen.

Integrationskritiker*innen stehen in der sächsischen Landeshauptstadt Initiativen gegenüber, welche auf unterschiedliche Arten zur sprachlichen Integration Migrierter beitragen.⁷ Dabei suggeriert die Aufteilung in Integrationskritiker*innen und Integrationsakteur*innen eine Dichotomie, die es in dieser Form nicht gibt. Zwischen diesen zwei Polen finden sich die Personen, deren Sicht auf Integration von Unsicherheit geprägt ist. Sie wissen nicht, wie sie Integrationsprozessen entgegensehen und -treten sollen. Wie groß diese zwischen den beiden Polen befindliche ‚Mitte‘ ist und in welche Richtung sie sich bewegt und leiten lässt, konnten wir mit Blick auf die Zukunftsprognosen zum Wahljahr 2019 nur mutmaßen. Gewiss ist jedoch: In Dresden treffen heterogene Perspektiven, mit jeweils anderen Vorstellung zur Integration fremdsprachiger Menschen aufeinander. Dresden ist ein *Melting Pot*⁸, wenn auch ein zu anderen deutschen Städten vergleichsweise kleiner. Die Stadt, in der wir leben und arbeiten, ist ein *Melting Pot*, der Gefahren für die Integrationsakteur*innen birgt und den Dialog unter ihnen erschwert sowie an erste

⁵ Die Begründung, warum PEGIDA gerade in Dresden einen solchen Aufschwung erfuhr, sieht Schütz (2016: 49-51) in der Vergangenheitsbewältigung dieser Stadt, der „Erinnerungskultur der Dresdner Stadtgesellschaft“ (ebd.: 49), der darin behafteten „perpetuierten Opferrolle“ (ebd.: 51), den „kollektiven Selbstkonstruktionen im gesamten Bezirk Dresden“ (ebd.: 55) sowie den „eingefahrenen Vergemeinschaftungspraktiken und -vorstellungen“ (ebd.: 57).

⁶ Die Unterscheidung zwischen der Integration durch Sprachen und jener in Sprachen erklärt sich wie folgt: Erstere fasst Sprachen als Werkzeuge (auch: Schlüssel) für den Zugang zur gelingenden Integration. Mit Integration in Sprachen ist das tatsächliche Ankommen in Sprachen und damit aber oft nicht immer auch in den sie gebrauchende Gesellschaften des Aufnahmelandes gemeint. (aus: Kobelt, Ann-Kathrin (26.10.2017) Vortrag: Zur Sprache gebracht. Zur Reformierung des Integrationskurses (nicht nur) in Dresden. Ein Beitrag zur Informationsveranstaltung *Deutsch lernen in Dresden* der Landeshauptstadt Dresden).

⁷ Selten bis nie kommen diese beiden Gruppen zu einem Dialog zusammen. Die Auseinandersetzungen werden vielmehr medial und über die Presse ausgetragen; persönliche Gespräche sind die Seltenheit.

⁸ Den Begriff *Melting Pot* verwenden wir hier, entnommen aus den Sozial- und Politikwissenschaften, als Entsprechung eines Schmelztiegels, in dem sich Personen unterschiedlicher Sprachen zusammenfinden und (größtenteils friedlich) nebeneinander leben.

Grenzen heterogener Perspektiven führt. Geht es um Deutsch von Anfang an, agieren Integrationsakteur*innen nicht nur auf sprachlicher, sondern immer auch auf wirtschaftlicher und politischer Ebene. Die in der Spracharbeit Engagierten gehen ihr Engagement mit Druck von außen an. Jener Druck bestimmt mit, was sie denken, sagen und tun. Die logische Konsequenz: Von Integrationskritiker*innen als sogenannte *Gutmenschen* bezeichnet, kämpfen diese auch in den eigenen Reihen um Anerkennung dessen, was sie denken, sagen und tun.

Eine der deshalb kaum verwunderlichen Strategien der Engagierten ist es, nach ihresgleichen zu suchen und ihre Selbstbehauptungsfähigkeit (engl. Self Empowerment) durch Zusammenschlüsse zu stärken. Das seit 2015 verwendete Hashtag⁹ *#WoD* (Weltoffenes Dresden) ist nur *eine* von vielen Möglichkeiten hierzu. Die Stärkung des eigenen Denkens, Sprechens und Handelns geht dann mit eigener Positionierung und Vernetzung Hand in Hand.

Diese Erkenntnis führte uns aber auch dazu, dass uns vor, während und nach der Durchführung der Fachtage folgende Fragen begleiteten: Welche negativen Effekte bringen solche Zusammenschlüsse – wie auch das jüngste Beispiel *#wirsindmehr*¹⁰ zeigt – mit sich? Wie wirken sich diese auf unsere beiden Ausgangsfragen zur Integration (siehe 1 Integration von Anfang an) aus? Wird die Gruppe zu einer geschlossenen und eingeschworenen Gemeinschaft, die grundsätzlich nicht bereit ist, mit Andersdenkenden und -handelnden in einen gemeinsamen Dialog auf Augenhöhe zu treten? Und betrifft das wirklich jene, die sich für Integration und den sprachlichen Erstkontakt engagieren? Jene Fragen endgültig zu beantworten, fühlen wir uns auch aufgrund des ständigen Wandels der vielen Diskurse zu Integration nicht imstande.

Gewiss ist aber auch hier: Es prallen Meinungen aufeinander. Die einen gehen von der Selbstverständlichkeit der (sprachlichen) Hilfe und Integration aus, andere zweifeln diese an, wieder andere sind strikt gegen sie. Der potenzielle Konsens dieser kollidierenden Auffassungen bleibt infolge des oft fehlenden Dialoges auf Augenhöhe unerkannt. Dass jene Auseinandersetzung mit integrationskritischen aber die Demokratie erhalten wollenden, nicht mit rechtsextremem Gedankengut argumentierenden und gesprächsbereiten Bürger*innen bestehen bleiben sollte, stellen wir nicht infrage. Oft vergessen, aber nicht weniger relevant ist der Dialog unter denjenigen, die die sprachliche Integration von Anfang an gestalten. Als jene Gesprächsplattform galten die beiden Fachtage, deren Potenziale, Gefahren und

⁹ Das *Hashtag*, zu Deutsch *Raute-Zeichen* (*# hash*) und *Hinweisymbol* (*tag*), bezeichnet hier eine in sozialen Netzwerken eingesetzte Methode zur thematischen Zuweisung. Diese dient dem im Internet agierenden Verbraucher. Wird ein mit einem Hashtag versehener Beitrag angeklickt, wird dieser zu thematisch verwandten Beiträgen weitergeleitet. Gleichsam kann ein Verbraucher seine eigenen Beiträge mit thematisch verwandten Beiträgen anderer vernetzen. Mittlerweile werden Hashtags auch als eine Art Anzeiger für Veranstaltungen (*#wirsindmehr*), Lebensmottos, Leitsprüche und Aufforderungen verwendet.

¹⁰ An dieser Stelle verweisen wir auf das Geschehen in Chemnitz Ende August und Anfang September 2018. Kritische Stimmen hierzu fanden sich in der Berichterstattung vor allem im Internet und prägen das politische Geschehen in Deutschland.

Grenzen wir im Folgenden reflektieren. Dem voran schalten wir die Klärung unseres Werkstattbegriffs.

3 Dialoge auf Augenhöhe – eine Werkstatt

Beide Fachtage verstehen wir in Anlehnung an methodische Überlegungen zur Didaktik des selbständigen Lernens als *Werkstätten*, welche durch ihre Ausgestaltung heterogene Perspektiven aufzeigen und so ein *innovatives Moment* schaffen (vgl. Gruhn; Müller-Naendrup 2017: 101). Werkstätten stellen somit nicht nur Austauschplattformen dar, sondern dienen auch der interdisziplinären Kooperation (vgl. Franz 2012: 25). Die Einbindung möglichst aller Akteur*innen des Feldes und die Berücksichtigung deren Wunsches nach Mitbestimmung und Gestaltungsraum legte der Organisation ein Partizipationsprinzip (vgl. Pallasch; Reimers 1990: 125f.) nahe, sodass die Teilhabe der Akteur*innen zum Gelingen des Austausches beitragen konnte. Von Anfang an wurden auch hier also Erfahrungen, Wahrnehmungen, Rollenverständnisse, Erwartungen und Bedürfnisse kommuniziert. Der bewusste Bezug zwischen Expert*innen- und Erfahrungswissen ließ das „spannungsreiche Verhältnis zwischen Theorie und Praxis“ (Gruhn; Müller-Naendrup 2017: 101) deutlich werden. Der Geltungsanspruch der heterogenen Perspektiven bedingt in diesem Prozess auch Konfrontationen zwischen den Akteur*innen, welche zwar das Potenzial zur Abbildung einer bestehenden Wirklichkeit und Aushandlung einer neuen Wirklichkeit im Feld mit sich bringen, aber auch die Grenzen des Dialogs auf Augenhöhe aufzeigen. Im Folgenden zeigen wir einige der von uns als wesentlich erachteten Potenziale, Gefahren und Grenzen einer solchen Werkstatt unter dem kommunikativen Band Deutsch für Geflüchtete von Anfang an (siehe Abbildung 1 auf Seite 411) auf. Dabei orientierten wir uns an einigen der auf den Fachtagen vertretenen Perspektiven.

3.1 Unterrepräsentierte Perspektiven

Geht es um Deutsch von Anfang an, bestimmt der Fokus auf fremdsprachige Personen – hier vor allem Geflüchtete – über die Art und die Themen der Auseinandersetzung. Eine grundlegende Herausforderung an beiden Fachtagen war es, Menschen mit Fluchterfahrung als gleichberechtigte Dialogpartner*innen zu gewinnen. Dass sie unbedingt Teil dieses Diskurses sind, steht außer Frage, sollen sie doch möglichst selbstbestimmt dazu befähigt werden, die deutsche Sprache zu erwerben und anzuwenden. Dennoch fehlte ihre Perspektive oder sie waren nur so wenig auf den Fachtagen vertreten, sodass ein tatsächlicher Dialog mit ihnen nicht zustande kam.

Über die Gründe kann hier nur gemutmaßt werden. Neben den Sprachbarrieren, die sich im Jahr 2016 noch als wesentlich ausschlaggebender darstellten als ein Jahr später, ist denkbar, dass sich Geflüchtete nicht als zu untersuchende

Subjekte wahrnehmen lassen wollen, als jemand, der als ‚Anschauungsmaterial‘ hergenommen und über den gesprochen und geurteilt wird. Genau das sollte in der Werkstatt verhindert werden, was uns schlussendlich nicht gelang. Da die Fachtage an der Universität stattfanden, ist ebenfalls denkbar, dass der möglicherweise respekt einflößende Ort und auch die fremden Menschen, die allesamt der deutschen Sprache mächtiger sind als sie selbst, dazu beitrugen, dass sich nur wenige Geflüchtete als gleichberechtigte Dialogpartner*innen auf das Miteinander-sprechen einließen. Denkbar ist hier auch, dass das Netzwerk des Organisationsteams zu wenige, zu einem Dialog bereite Geflüchtete umfasste und das Konzept der Fachtage nicht eindeutig genug kommuniziert wurde. Hier sollte eine Strategieänderung stattfinden, um mit Geflüchteten in Kontakt zu treten und in einem längeren Prozess mögliche Hemmnisse zu eruieren und abzubauen. Wir sind uns bewusst, dass das Schaffen einer Vertrauensbasis Zeit braucht. Aus unserer Erfahrung sollte dies von Angesicht zu Angesicht geschehen.

Bei aller Fokussierung auf die Geflüchteten werden diejenigen, die ihnen dabei helfen, sich sprachlich an ihrem neuen Aufenthaltsort zurechtzufinden und zumindest auf sprachlicher Ebene anzukommen, oft aus dem Blick verloren und allein gelassen. Es sind mehrheitlich die Ehrenamtlichen, die aufgrund der ausgemachten Bildungs- und Integrationslücke nach physischer Ankunft und vor Aufenthaltsgenehmigung der Geflüchteten den sprachlichen und zwischenmenschlichen Erstkontakt übernehmen¹¹. Obwohl sie sich damit unabdinglich für einen ersten Schritt in Richtung Integration machen, unterliegen sie noch häufig der Marginalisierung. Das erscheint verwunderlich, ist es doch vor allem ihr Engagement, dass noch viel zu oft ‚mal eben so nebenher läuft‘.

3.2 Perspektiven im Konflikt

Das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis (vgl. Gruhn; Müller-Naendrup 2017: 101) zeigt sich in Konfrontationen zwischen den heterogenen Perspektiven. Konfrontationen aus unterschiedlichem Rollenbewusstsein und -verständnis, der Intransparenz, wahrgenommenen Hierarchien, Konkurrenzen oder Gefühlen von Machtlosigkeit entstandenen und vermutlich heute noch zwischen den Perspektiven entstehenden Konflikte behindern den gemeinsamen Dialog auf Augenhöhe oder unterbinden diesen.

Es sind vor allem das unterschiedliche Rollenbewusstsein und -verständnis und die nicht selten wahrgenommenen Hierarchien, die Rechtfertigungen des eigenen Denkens, Sagens und Tuns heraufbeschwören. Rechtfertigungen wurden an den Fachtagen primär bei Ehrenamtlichen und DaF-/DaZ-Lehrkräften sichtbar. Wiederholt offenbarten sich Konkurrenzgedanken zwischen ihnen. Da ehrenamtliche

¹¹ Deshalb beziehen sich die folgenden Potenziale, Gefahren und Grenzen heterogener Perspektiven in unserer Werkstatt nicht nur, aber doch verstärkt auf die Perspektive der ehrenamtlichen Sprach(lern)begleitenden.

Sprach(lern)begleitende in den meisten Fällen nicht über eine professionelle Ausbildung verfügen, wie sie einer Lehrkraft im DaF- und DaZ-Bereich zugrunde liegt, kam an beiden Fachtagen vermehrt die Frage auf, wie viel Sprache im Ehrenamt vermittelt werden sollte. Besonders relevant wurde dies auch im Zusammenhang mit der Frage, ob die von Ehrenamtlichen geschilderte Alphabetisierung Geflüchteter die Kompetenzen ersterer nicht übersteige. Bedenken äußerten hier überwiegend Lehrkräfte. Sie sahen eine Gefahr des Fossilisierens fehlerhafter Sprachstrukturen und damit Mehrarbeit für ihren institutionellen Sprachunterricht. Ebenso kam die Frage auf, wie intensiv und wie lange die Geflüchteten von ihren ehrenamtlichen Sprach(lern)begleitenden ‚an die Hand genommen‘ werden sollten. Anlass hierfür gab wiederum die Gefahr der Infantilisierung Geflüchteter.¹² Zu den Gefahren und Grenzen im Dialog insbesondere zwischen der ehrenamtlichen und der institutionellen Spracharbeit fasste ein Teilnehmer am ersten Fachtag zusammen: Es sei „kein Wunder“, dass sich die Zusammenarbeit so schwierig gestalte, da ein „unglaublich hohes Gefälle“ zwischen den Institutionen und dem Ehrenamt herrsche. Auf der einen Seite gebe es die professionellen Träger und Lehrkräfte, die ihre Arbeitszeit investieren und die auf ihren Kenntnis- und Erfahrungsvorsprung zurückgreifen. Im Gegensatz dazu stehen diejenigen, die (ehrenamtliche) Sprach(lern)begleitung und teilweise sogar Unterricht „nebenher“ anbieten. Relativ deutlich werde daher, so der Teilnehmende, dass es an dieser Stelle durchaus Berührungspunkte gäbe und Kommunikation und Absprachen zusätzlich erschwert würden. Von Seiten der professionellen Lehrkräfte gebe es Konkurrenzdenken. Man könne auch „nicht von der Hand weisen“, dass in diesem Punkt politische Bestimmungen sowie bestehende Gesetze übergangen würden, wenn gesagt wird, „das kann man auch ehrenamtlich machen“ (Kobelt; Centeno García 2017: 28). Reaktionen hierzu gab es keine, nahe liegt jedoch, dass Konfrontationen, Konflikte und Rechtfertigungen zusammenhängen. Bei allen Rechtfertigungen, die aus Konflikten entstanden sind und sicherlich weiter entstehen: Das eine bedingt hier das andere. Erst aus bewussten Konfrontationen werden unter Umständen unbewusste Konflikte zwischen den Perspektiven kenntlich und können dann durch die beteiligten Perspektiven erkenntlich gemacht werden. Konflikte sind also in einer derartigen Werkstatt nicht nur in Kauf zu nehmen, sondern vorprogrammiert und notwendig.

Die Anwesenheit heterogener Perspektiven in der Werkstatt und ihr Aufeinanderzugehen führt uns zur nächsten Gefahr: Wo Vielfalt im Feld der Spracharbeit von Anfang an zusammenkommt, prallen sie oft erst einmal aufeinander. Dadurch entstehen zuweilen Chaos und Uneinigkeit darüber, was als Best Practice gelten darf und gelten kann und auch, ob es im Großprojekt Deutsch für Geflüchtete von

¹² Geflüchtete sollten in der ehrenamtlichen Sprach(lern)begleitung und auch fernab dieser die Möglichkeit erhalten, ihre eigenen (sprachlichen) Erfahrungen zu machen und ihre eigenen Rückschlüsse zu ziehen. Hierbei sind auch Rückschläge hinsichtlich der deutschen Sprache zu erwarten und zuzulassen. Probleme mit und in der deutschen Sprache sollten ferner nicht zu solchen gemacht werden, die womöglich für die Geflüchteten gar keine sind.

Anfang an überhaupt Best Practice geben kann und sollte. So zeigte sich an beiden Fachtagen, dass es sich bei unserer Werkstatt auch um eine Gradwanderung zwischen der Anerkennung von Vielfalt im Feld, dem Umgang mit dadurch entstehenden Konflikten sowie der Moderation dieser handelt; eine Gradwanderung, die Zeit und Raum zur (Weiter-)Entwicklung braucht.

Konkurrenzkonflikte entstehen auch durch die nicht evidente Differenzierung der Integrationsakteur*innen. Zwar lassen sich diese grob und damit für ihren Geltungsanspruch zu banal in hauptamtliche und ehrenamtliche Akteur*innen der Spracharbeit von Anfang an unterteilen, die Übergänge zwischen diesen Gruppen sind jedoch fluid und erschweren die Diskurse um Rollenbewusstsein und -verständnis. Das, was vormals unter engagierten Ehrenamtlichen verstanden wurde, nämlich sich sozial bindende „Bürgerinnen und Bürger, die sich, ohne durch verwandtschaftliche Beziehungen oder durch ein Amt dazu verpflichtet“ fühlen, „unentgeltlich oder gegen eine geringfügige Entschädigung, die weit unterhalb der tariflichen Vergütung liegt, für soziale Aufgaben zur Verfügung“ zu stellen (Bock 1997, 241 zit. nach Peglow 2002: 8), kann heutzutage infrage gestellt werden. Da es (a) mittlerweile oft feste Strukturen mit tarifunabhängiger Vergütung gibt, (b) ehrenamtliche Initiativen immer häufiger zu eingetragenen Vereinen werden, u.a. um sich juristischen Beistand zu sichern, und (c) jene Vereine mitunter über festgestellte Arbeitskräfte verfügen, werden aus Non-Profit-Organisationen (NPO) Non-Government-Organisationen (NGO). Was bleibt, ist die Frage danach, wer wie und mit welchen Ressourcen mitmischen darf und kann, wenn es um die ‚integrative Wunderwirkung‘ der deutschen Sprache im Integrationsprozess geht. Die einzige Akteursgruppe, die sich der Aufgabe Deutsch für Geflüchtete von Anfang an annehmen kann (vgl. 3.1 Unterrepräsentierte Perspektiven), scheint die der Ehrenamtlichen zu sein. Die Gründe hierfür lassen sich in der Strukturierung der anderen Gruppen mit Integrationsakteur*innen ausmachen: In der institutionellen Sprachlehre und der (Sprachen-)Politik scheint es zu feste Strukturen zu geben, in der Fachwissenschaft DaF/DaZ und der Verwaltung sind es bisweilen zu festgefahrene Strukturen, die diese Gruppen hindern, den sprachlichen Erstkontakt zu ihrer Aufgabe zu machen. Dennoch beteiligen sich die mit zu festen und zu festgefahrenen Strukturen gekennzeichnete Perspektiven-Gruppen an der Beantwortung der Frage, wer aus welchen Gründen mitmischen darf. Dabei beeinflussen die Strukturen der Akteursgruppen die Sicht auf die eigene Rolle und die Rolle der ihnen oft fremden Integrationsakteur*innen. Dass diese heterogenen Sichten zu Konflikten führen können, steht außer Frage.

In einem am zweiten Fachtag angebotenen Workshop verständigten sich die Moderatorinnen mit den Teilnehmenden über Rollenverständnisse, Kategorisierungen und Zuschreibungen in der sprachlichen Bildung. Dabei wurde ersichtlich, dass sich insbesondere ehrenamtliche Sprach(lern)begleiter*innen oft in einem Bewusstwerdungsprozess wiederfinden. Sie genügen manchmal nicht dem, was sie sich vornehmen. Aus anderen Perspektiven betrachtet, können und müssen sie

dem auch gar nicht genügen¹³. Dabei verfügen die Ehrenamtlichen oft über mehr Ressourcen als die Lehrkräfte im Bereich DaF/DaZ, was letzteren auch bewusst zu sein scheint. Es macht den Eindruck, dass diesbezüglich zwischen dem ersten und dem zweiten Fachtag eine Entwicklung des Beziehungsgeflechts zwischen Ehrenamtlichen und Lehrkräften stattgefunden hat. Die Frage der Ressourcen jedoch bleibt. Hier spielte nicht zuletzt Zeit eine Rolle. So hieß es am ersten Fachtag: „Ebenso sei nicht zu übersehen, dass manches – etwa die individuelle Begleitung der Lernenden zu Behörden – von Lehrkräften nicht mehr geleistet“ (Kobelt; Centeno García 2017: 28) werden könne. Wenn professionelle Lehrende in einer 30- oder 40-Stunden-Woche unterrichteten und im Laufe der Zeit hunderte Lernende betreuten, dann könnten sie nicht das gleiche Engagement und die gleiche Empathie aufbringen, wie das ehrenamtlich Engagierte könnten, die „pro Woche zwei oder vier Stunden investierten und deren Anzahl der zu Betreuenden sich in Grenzen halte“ (ebd.).

3.3 Die Werkstatt als Labor der Fachwissenschaft

Die von uns als Werkstatt verstandenen Fachtage des Praxisprojekts Deutsch für Geflüchtete von *Anfang an* wurden trotz ihres Anspruchs der Kommunikation auf Augenhöhe von verschiedenen Teilnehmenden vor allem am ersten Fachtag als ‚Labor der (Fach-)Wissenschaft‘ wahrgenommen. Vertreter*innen der Fachwissenschaft wurden so nicht als gleichrangige Akteur*innen, sondern als beobachtende Instanzen erachtet. Erwarten Akteur*innen eine Beurteilung der eigenen Tätigkeiten und Bemühungen in der Spracharbeit durch Wissenschaftler*innen, kann dies die Dialogbereitschaft hemmen und das obwohl Erstere die Schnittstelle zwischen Institution und Ehrenamt sowie zwischen Theorie und Praxis (ab)bilden. Jegliche Bemühungen der Vertreter*innen der Fachwissenschaft DaF/DaZ, sich als gleichberechtigte Akteur*innen der Spracharbeit von *Anfang an* zu präsentieren, weil Erstere sich den Austausch mit Praktiker*innen wünschten, schien an den Fachtagen selbst oftmals zu scheitern. Ein Dialog auf Augenhöhe war hier nur selten möglich.

Bei uns als Organisationsteam des Praxisprojektes Deutsch für Geflüchtete von *Anfang an* ergab sich hieraus ein Lernprozess, sodass wir nach dem ersten und am zweiten Fachtag folgendermaßen reagierten: Wir vollzogen eine die Methodik des Austausches betreffende Umgestaltung und banden in den angebotenen Panels und Workshops die versammelten Perspektiven nicht nur als Teilnehmende, sondern auch als Moderierende und Inputgeber*innen ein. Das Ziel war hier, Vertreter*innen aus allen Perspektiven zu Wort kommen zu lassen. Tandem-Moderationen machten das Kennenlernen anderer Perspektiven und die Vernetzung bereits vor dem Fachtag nötig. Das Tandem-Verfahren sollte die Distanz zwischen den Perspektiven schmälern oder abbauen. Wie uns das gelungen ist,

¹³ Hierzu weiter bei: Feike; Neustadt; Zabel (2017).

möchten wir an zwei konkreten Beispielen zeigen: In zwei Pre-Conferences, an denen alle Workshopmoderator*innen teilnahmen, machten diese sich bekannt und erfuhren voneinander, wie sie die Herausforderung, am zweiten Fachtag im Tandem einen Workshop zu gestalten, angingen. Hiermit konnten nicht nur inhaltliche und methodische Fragen geklärt, sondern auch mögliche Barrieren zwischen den Perspektiven abgebaut werden. So wurde einer der insgesamt neun Workshops von einem Geflüchteten im Tandem mit einer Fachwissenschaftlerin moderiert. Vorab trafen sich beide im *Montagscafé*¹⁴ im *Staatsschauspiel Dresden* sowie an der *Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften* der *Technischen Universität Dresden* und lernten sich und ihre Wirkungskreise kennen, sprachen miteinander statt übereinander und vernetzten sich langfristig. Dass beide Personen heute immer noch miteinander in Kontakt stehen, ist auch ein Beweis für die Vernetzungskraft des zweiten Fachtages.

3.4 Mehrfachzugehörigkeit, Verdrossenheit und inhaltliche Unschärfe

Gemeinhin ist davon auszugehen, dass Mehrfachzugehörigkeit ein dem Dialog zuträgliches und wertvolles Gut ist, wird die oder der Mehrfachzugehörige dadurch doch zu Perspektivwechsel und Ambiguität befähigt. Anders scheint es in der Werkstatt heterogener Perspektiven zu Deutsch für Geflüchtete von Anfang an gewesen zu sein: Die Kommunikation im Dialog auf Augenhöhe wurde erschwert, da sich viele Akteur*innen zu mehreren der an den Fachtagen versammelten Perspektiven zugehörig fühlten. Das gilt auch für das Organisationsteam des Projektes. Dies *kann* ein Potenzial sein, muss jedoch auch kritischer Reflexion unterzogen werden, denn individuelle Wahrnehmungen führen dazu, Partei für *eine* Perspektive zu ergreifen. Sind es gleich *mehrere* Perspektiven, in die man sich verortet, ist die Gefahr groß, sich in Ausschweifungen und Konflikten zu verlieren.

Das Wirken im Feld Deutsch für Geflüchtete von Anfang an bedeutet, ganz gleich aus welcher Perspektive, immer auch Arbeit für und mit Menschen. Dass sich also auch in der hier reflektierten Werkstatt heterogener Perspektiven teils aus dem Rahmen fallende Emotionen wie Wut, Trauer und Aggressionen zeigten, ist natürlich. Das durch unterschiedliches Rollenbewusstsein und -verständnis mal mehr, mal weniger bemerkbare Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis kann den Dialog und insbesondere jenen auf Augenhöhe behindern oder gar unterbinden. Aber auch emotionale Kühle, die den Akteur*innen zunehmend als Schutzschild nach außen zu dienen schien, erschwerte den Dialog, insbesondere jenen mit Vertreter*innen aus Politik und Verwaltung.

Das in bildungspolitischen Maßnahmen ausgeübte Top-Down-Prinzip im Feld (z.B. die Verwaltung entscheidet, die Lehrkräfte führen aus) brachte eine Fachtagsteilnehmerin am zweiten Fachtag dazu zu äußern, man könne nicht mehr „warten

¹⁴ Weitere Informationen unter: <https://www.staatsschauspiel-dresden.de/spielplan/a-z/montags-cafe/> [21.10.2020].

[...], dass etwas von ‚oben‘ kommt. [...] Die Zeit hätten sie nicht.“, sagte sie (Kobelt 2019: 36). Hier zeigte sich bei den Integrationsakteur*innen Resignation nach „oben“ (ebd.) und auch eine Art ‚Verwaltungs- und (Sprach-)Politikverdrossenheit‘. Letztere belief sich nicht nur auf Unverständnis für z.B. die gesetzlich verankerte Unmöglichkeit der Aufenthaltsgenehmigung oder (zu) lange Wartezeiten auf institutionelle Sprachkurse, sondern auch darauf, die Hoffnung auf Änderungen der aktuellen Situationen Geflüchteter bereits aufgegeben zu haben. Hierfür spricht auch, dass gerade diejenigen, deren Anwesenheit dringend erforderlich war, an den Fachtagen nicht in Erscheinung getreten sind.¹⁵

Deutsch für Geflüchtete von *Anfang an* geht mit der Zeit und auch unser Beitrag deutet es an: Nicht nur das emotionale, sondern auch das inhaltliche Verlieren¹⁶ spielte bei den versammelten Akteur*innen in der Werkstatt eine den Dialog beeinflussende Rolle.

Der thematische Fokus, der im Sinne der Teilhabe immer auch von den Fachtagsteilnehmenden selbst gesetzt wurde, lag nicht wie von uns beabsichtigt auf dem sprachlichen Erstkontakt für und mit Geflüchteten. Insbesondere beim zweiten Fachtag wurden institutionelle Sprachlehre sowie Integration in Ausbildung und Arbeit und deren notwendigen Änderungen in den Vordergrund gerückt¹⁷. Die thematische Instabilität kann den Dialog auf Augenhöhe negativ beeinflussen, muss dies aber nicht, denn in der gemeinsamen Themenfindung liegt ein Potenzial, sich als Ganzes, als eine Gruppe, nämlich die der Integrationsakteur*innen, zu begreifen.

Bei all den erwähnten Potenzialen, Gefahren und Grenzen dieser Werkstatt heterogener Perspektiven sollte nicht vergessen werden, dass ein von uns angestrebter Dialog auf Augenhöhe einer „Freiwilligkeit, die auch mit einem Sich-einlassen-Können und -Wollen verbunden ist“ (Thünemann; Freitag 2017: 25) bedarf. Diese Freiwilligkeit unterliegt nicht zwingend einer gemeinsamen Sprache, wie der folgende Abschnitt zeigt.

¹⁵ Unter anderem wurde die Anwesenheit von Mitarbeitenden des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge und hier insbesondere die Regionalkoordinator*innen (BAMF) und die Bildungspat*innen des Ausländerrates Dresden e.V. gewünscht.

¹⁶ Mit dem inhaltlichen Verlieren beziehen wir uns auf den Verlust des ursprünglichen Fokus, nämlich des Fokus auf *Deutsch für Geflüchtete von Anfang an*. War er am ersten Fachtag noch weitgehend konsistent, wurde er ein Jahr später zu Gunsten der institutionellen Sprachlehre und der Integration in Ausbildung und Arbeit aus dem Blick verloren. Hierin zeigt sich die Machtpositionierung der Lehrkräfte, die ihre Position als Sprachvermittelnde behalten wollen. Das Engagement der ehrenamtlichen Sprach(lern)begleitenden verlor zur Zeit des zweiten Fachtags seinen Bezug zum oben genannten Fokus und suchte sich, so scheint es, neue Herausforderungen, die nun die Ausbildung und Arbeit Geflüchteter betreffen.

¹⁷ Die am zweiten Fachtag zusammengetragenen Handlungsbedarfe wurden in zehn *Handlungsempfehlungen für Deutsch, (Aus)Bildung und Arbeit für Migrantinnen und Migranten in Dresden* gebündelt und mit der Bitte um Stellungnahme und Aufnahme eines Dialoges an diverse Adressat*innen versendet. Die Handlungsempfehlungen sind in der Dokumentation zum zweiten Fachtag nachzulesen, die im Frühjahr 2019 als Online-Publikation im open access veröffentlicht wurde (siehe Ehren; Kobelt; Middeke 2019).

3.5 Zum Vor- und Nachteil ‚verschiedener Sprachen‘ in der Werkstatt

Wie bei allen Zusammenkünften von Individuen und Kollektiven verschiedener Kontexte wurde auch in unserem Praxisprojekt eine in einem intralingualen Sinne verstandene Mehrsprachigkeit deutlich, auch wenn alle miteinander ins Gespräch Kommenden die deutsche Sprache als Kommunikationsmittel gebrauchten. Die an den Fachtagen zum Vorschein kommenden ‚Sprachen‘ hatten einen sowohl positiven als auch negativen Effekt auf das konstruktive Mit- und Voneinander. Ein Vorteil zeigte sich im unverfälschten Zugang zu den Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erwartungen der in den Dialog Tretenden. Die Mehrsprachigkeit trug dazu bei, für die Spracharbeit relevante Probleme aufzuzeigen und für die Akteur*innen realisierbare Lösungen abzuleiten.

Die Verschiedenheit der ‚Sprachen‘ manifestierte sich insbesondere in der Semantik bestimmter Begriffe. So wurde der Begriff *Deutschkurs* als Lernsetting mit einer bestimmten Progression einerseits als eine Art Marke institutionalisierter und professioneller Sprachlehre erachtet, die diese aufgrund ihrer Qualität von anderen Sprachlernangeboten abzugrenzen versucht. Andererseits können Deutschkurse als Organisationsform beschrieben werden, welche die progressive Ausgestaltung eines solchen Lernangebots widerspiegeln und so auch als Erscheinungsform ehrenamtlicher Sprach(lern)begleitung definiert werden. Hieraus wird ersichtlich, dass Progression als Gütekriterium des Begriffes Deutschkurs in beiden Deutungsfällen eine definitorische Rolle spielt. Eine solche sprachliche Gemeinsamkeit wirkte sich positiv auf das Miteinanderreden aus.

Allerdings erheben sowohl ehrenamtliche Sprach(lern)begleitende als auch Lehrkräfte den Anspruch, diese Art der Sprachvermittlung für sich und ihren Wirkungskreis nutzen und teilweise auch reservieren zu wollen. Dass sich die alleinige Beanspruchung des Begriffes Deutschkurs negativ auf den gemeinsamen Dialog auf Augenhöhe auswirken konnte, versteht sich von selbst. So führten unterschiedliche ‚Sprachen‘ auch dazu, dass sich die Fachtagesteilnehmenden nicht oder falsch verstanden, sich gegenseitig nicht ausreden ließen, sich erst sprachlich und dann oft auch physisch voneinander abschotteten und Gruppen bildeten, in denen sie sich (sprachlich) wohl, weil verstanden, fühlten. Verständnisprobleme wurden besonders bei Begriffen und Kategorien deutlich, die unterschiedlich konnotiert und für die jeweils eigene Perspektive bzw. eigenen Perspektiven vereinnahmt wurden (z.B. Unterricht, Ehrenamt, Fehlerkorrektur).

Wir konnten feststellen, dass die Mehrsprachigkeit der an den Fachtagen versammelten heterogenen Perspektiven das Projektziel unterstrich und gleichermaßen gefährdete. Sie wurde für ein möglichst unverfälschtes Bild bestehender Verständnisse und Verhältnisse zwischen den Perspektiven nötig, führte bisweilen aber auch zu Unverständnis, Abschottung sowie zum übereinander Reden. Nichtsdestotrotz wurde die Mehrsprachigkeit an beiden Fachtagen gefordert und gefördert, was dazu führte, dass die Fachtagesteilnehmenden in Dresden mit ihren ‚unterschiedlichen Sprachen‘ und Verständnissen bewusst aufeinander zugehen,

um den Dialog miteinander aufzunehmen, auch und gerade weil dies nicht immer gelang.

4 Fazit und Ausblick

Auf der Austauschplattform mit Werkstattcharakter begriffen wir uns als Mittelnde zwischen den heterogenen Perspektiven im Feld Deutsch für Geflüchtete von Anfang an. Mit Hilfe der Fachtage wurde ein Ort geschaffen, an welchem „Theorie-Praxis-Verbindungen hergestellt und manche Schluchten überwunden werden“ (Thünemann; Freitag 2017: 25) konnten (nicht mussten). Das Erkennen der Heterogenität jeder einzelnen Akteursgruppe, das Akzeptieren unterschiedlicher Perspektiven als solche sowie Transparenz und Offenheit forderten wir als Voraussetzung für den Dialog ein. Das synergetische Potenzial solch einer Werkstatt heterogener Perspektiven wird hier besonders deutlich: In Werkstätten werden Brücken zwischen verschiedenen Perspektiven geplant, beschriftet und auch verändert (ebd.: 25f.). Gelingt der Brückenbau, so „ist Erkenntnisgewinn *aus* der Praxis *für* die Forschung und *durch* die Forschung *für* die Praxis möglich.“ (ebd.: 26, Hervorhebung im Original)

Zudem ist das Angebot der Spracharbeit von Anfang an vielfältig und ebendiese Vielfalt begründet die Notwendigkeit eines beständigen Austauschs der heterogenen Perspektiven dieses spannungsgeladenen und auch dynamischen Feldes. Ein stetiger, nicht abschließbarer Dialog zwischen ihnen unterstreicht die Prozesshaftigkeit institutioneller sowie ehrenamtlicher Sprach(lern)angebote. Das Praxis- und Vernetzungsprojekt konnte einen Teil dieses Prozesses beschreiben, transparent darstellen und Potenziale, Gefahren und Grenzen der Spracharbeit von Anfang an eruieren. Die Berücksichtigung der Multiperspektivität sowie die Forderung nach Angebotstransparenz waren Zielstellung und Gelingens-Bedingungen für einen Dialog auf Augenhöhe.



Abbildung 1: Graphic Recording am zweiten Fachtage (Illustration: Anna Maria Eisen, Foto: Jana Höhnisch).

Die Nachhaltigkeit des Projekts zeigt sich in Handlungsempfehlungen, die nach den Fachtagen generiert wurden und in die Dokumentation zum zweiten Fachtag einfließen. Andererseits sehen wir dessen Nachhaltigkeit aufgrund politisch-administrativer Rahmenbedingungen bedroht. Die Ergebnisse der Veranstaltungsevaluation von Deutsch für Geflüchtete von Anfang an machen deutlich, dass die Akteur*innen eine Fortsetzung dieses Dialogformats unter Einbezug weiterer Perspektiven wünschen. Das öffentliche Interesse an diesem Thema wurde vor allem in der gestiegenen Anzahl der an die Teilnehmenden entrichteten Grußworte ersichtlich. War es am ersten Fachtag im Jahr 2016 ein schriftliches Grußwort von Petra Köpping, ehemalige Sächsische Staatsministerin für Gleichstellung und Integration, waren es ein Jahr später bereits vier schriftliche Grußworte. Petra Köpping schlossen sich Geert Mackenroth, der Sächsische Ausländerbeauftragte, Kristina Winkler, die Integrations- und Ausländerbeauftragte der Landeshauptstadt Dresden und Eva-Maria Stange, ehemalige Sächsische Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst, an und drückten so ihr Interesse am Projekt Deutsch für Geflüchtete von Anfang an sowie ihre Dankbarkeit an die Fachtagsteilnehmenden aus. Zudem erreichen uns immer wieder Nachfragen von Integrationsakteur*innen, wann der dritte Fachtag stattfinden wird. Trotz dieses Wunsches und des binnen eines Jahres erhöhten öffentlichen Interesses, ist zu unserem Bedauern derzeit kein dritter Fachtag dieser Art geplant.

Wir bedauern dies als Organisationsteam zutiefst. Im Sinne eines kommunikativen Bandes (siehe Abbildung), das fortlaufend zu knüpfen ist, damit es langfristig hält, wird in der Reflexion des Praxisprojekts Deutsch für Geflüchtete von Anfang an die Prozesshaftigkeit und Transformation jenes Dialoges deutlich. Die Fortführung des Dialogs auf Augenhöhe mit Werkstattcharakter, wie wir ihn kennenlernen und reflektieren durften, ist daher nicht nur von vielen im Feld und von uns gefordert, sondern – wie in unserem Beitrag gezeigt – notwendig. Das übergreifende Ziel sollte es also weiterhin sein, den uns bislang teilweise gelungenen Dialog auf Augenhöhe fortzuführen, in Dresden und von Dresden aus.

Literatur

- Dobstadt, Michael; Hägi-Mead, Sara; Kobelt, Ann-Kathrin (2017): Deutsch für Geflüchtete von Anfang an. Vom ersten zum zweiten Fachtag DAFF. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttingen: Universitätsverlag, 15-30.
- Feike, Julia; Neustadt, Eva; Zabel, Rebecca (2017): „Zu sagen: Ich bin Sprachhelfer, da ist für mich ein unheimlicher Druck abgefallen“ – Selbstverständnis und Rollenreflexion in Schulungsmaßnahmen für ehrenamtliche Sprachhelfer_innen. In: Middeke, Annegret; Eichstaedt, Annett; Jung, Matthias; Kniffka, Gabriele (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttingen: Universitätsverlag, 229-243.
- Franz, Eva-Kristina (2012): *Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gruhn, Annika; Müller-Naendrup, Barbara (2017): „Theoretische Kreativität“ in Hochschulwerkstätten – ein Plädoyer. In: Keckeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva; Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 100-111.
- Helfrich, Uta; Riehl, Claudia Maria (Hrsg.) (1994): *Mehrsprachigkeit in Europa – Hindernis oder Chance? Perspektiven für Europa*. Wilhelmsfeld: Gottfried Egert Verlag.
- Janich, Nina; Thim-Mabrey, Christiane (2003): *Sprachidentität – Identität durch Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kobelt, Ann-Kathrin; Centeno García, Anja (2017): Deutsch von Anfang an für Flüchtlinge fördern. DaF-Angebote für Geflüchtete im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Institution und Ehrenamt. Dokumentation des 1. Fachtag DAFF. Dresden: Qucosa. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-227547> [03.05.2020])
- Kobelt, Ann-Kathrin (2019): Das Plenum kommt zu Wort. In: Ehren, Rico; Kobelt, Ann-Kathrin; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Deutsch für Geflüchtete von Anfang an. DaF/DaZ-Angebote für Geflüchtete im Spannungsfeld von Theorie und Praxis, Institution und Ehrenamt. Dokumentation des 2. Fachtags*. Praxismaterialien des Zentrums für Integrationsstudien, Band 3. Dresden: Qucosa, 35-38. (<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-318024> [03.05.2020])
- Kresic, Marijana (2006): *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.

- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 355-381.
- Metzing, Dieter (Hrsg.) (2003): *Sprachen in Europa. Sprachpolitik, Sprachkontakte, Sprachkultur, Sprachentwicklung, Sprachtypologie*. Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Pallasch, Waldemar; Reimers, Heino (1990): *Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Peglow, Maike (2002): *Das neue Ehrenamt: Erwartungen und Konsequenzen für die soziale Arbeit*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schütz, Johannes (2016): Dresden bleibt Deutsch?! Vorstellungen von der internationalen Gemeinschaft im Bezirk Dresden, 1969-1990. In: Klose, Joachim; Schmitz, Walter (Hrsg.): *Freiheit, Angst und Provokationen. Zum gesellschaftlichen Zusammenhalt in der postdiktatorischen Gesellschaft*. Dresden: Thelem, 48-57.
- Thünemann, Silvia; Freitag, Christine (2017): Forschen lehren und forschen lernen im Werkstattmodus. Konzepte, Erfahrungen und Befunde aus dem Wissenschaftsbetrieb. In: Kekeritz, Mirja; Graf, Ulrike; Brenne, Andreas; Fiegert, Monika; Gläser, Eva; Kunze, Ingrid (Hrsg.): *Lernwerkstattarbeit als Prinzip. Möglichkeiten für Lehre und Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 17-26.
- Tracy, Rosemarie (2011): Mehrsprachigkeit: Realität, Irrtümer, Visionen. In: Eichinger, Ludwig M.; Plewnia, Albrecht; Steinle, Melanie (Hrsg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 69-100.

Defizite und Bedarfe der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften – Wie lässt sich Abhilfe schaffen?

Matthias Jung (Düsseldorf)

1 Unklares Berufsbild

Wenn DaF/DaZ-Absolventen im Berufsfeld Schule oder Erwachsenenbildung vergleichbar Lehrkräften im Schuldienst anerkannt und bezahlt werden wollen, müssen sie auch eine gleichwertige Ausbildung haben. Aktuell werden DaF/DaZ-Studienabschlüsse lediglich von der ZfA für das Auslandschulwesen anerkannt und ermöglichen angesichts des hohen Bedarfs an Lehrkräften in Vorbereitungs- und Förderklassen vielfach einen meist nur temporären Einstieg ins öffentliche Schulsystem in den schwierigsten Klassen (z.B. unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in Berufsschulklassen) zu relativ prekären Bedingungen.

Auch die im Sinne der Einstiegsmöglichkeiten in eine reguläre Schullaufbahn natürlich begrüßenswerte Schaffung von Studiengängen DaF/DaZ als Drittfach bedeutet nicht die Anerkennung von DaF/DaZ als vollwertigem Schulfach. Das liegt u.a. daran, dass DaF/DaZ-Studiengänge, wie andere philologische Studiengänge auch, nicht per se Lehrerausbildungen sind, sondern auch für vieles andere außer dem Lehrerberuf qualifizieren und keine zweite Phase der Lehrerausbildung wie bei den Staatsexamina vorgesehen ist.

DaF/DaZ-Studiengänge (BA/MA) können nur in wenigen Einzelfällen als Äquivalent zur ersten Phase der staatlichen Lehrerausbildung in einem Schulfach (Master of Education) angesehen werden. So sind etwa Didaktik-Anteile zuweilen gering oder nicht obligatorisch; dasselbe gilt für Unterrichtspraktika. Der Grad der DaF/DaZ-Lehrkraftqualifizierung eines Absolventen ist individuell sehr variabel.

Er hängt von Studienfächern, gewählten Optionen, Praktika und ergänzenden Hochschulzertifikaten ab, d.h.: Weder ist jeder DaF/DaZ-Absolvent automatisch gut für den Lehrberuf qualifiziert noch sind Absolventen anderer Studienfächer zwingend schlechter qualifiziert.

2 Anforderungen an eine hochwertige DaF/DaZ-Lehrkräfteausbildung

Und gleichzeitig gefährdet die Vielzahl der hochschulischen und nichthochschulischen, notwendigerweise schmalspurigen DaF/DaZ-Zertifikate, die als Unterrichtsqualifikation in Schule und Erwachsenenbildung anerkannt werden (vgl. Jung; Middeke; Panferov 2017), den Status von DaF/DaZ als vollwertigem Studienfach, wie sich aktuell in Rückgängen bei den Erstsemestern in DaF/DaZ-Studiengängen anzudeuten scheint (soweit es nicht demographische Gründe hat).

Faktisch ist derzeit die BAMF-Zulassung das einzige *DaF/DaZ-Lehrerzertifikat* und wird deshalb sogar vielfach von Lehrkräften angefordert, die gar nicht in Integrationskursen unterrichten. Das Fach DaF/DaZ sollte es nicht alleine den Schulbehörden oder dem BAMF überlassen, DaF/DaZ-Unterrichtsqualifikationen zu definieren, die sich dann an ihren jeweiligen Bedarfen orientieren.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit für das Fach,

- a) ein studiengangübergreifendes und hochwertiges Profil *DaF/DaZ-Lehrkraft* mit notwendigen Inhalten und Credits, und eventuellen Schwerpunkten wie *Erwachsenenbildung, Schule* oder *DaF (Ausland)* zu definieren;
- b) eine Art zweite Phase der DaF/DaZ-Lehrkräfteausbildung mit Unterrichtspraxis und Lehrprobe zu implementieren;
- c) sowie eine Art Clearingstelle zur Anerkennung der verschiedenen Abschlüsse, Credits, Praxiserfahrungen im Sinne von a) bzw. b) einzurichten.

3 Die Einrichtung einer Clearingstelle

In der beschriebenen unübersichtlichen Qualifizierungssituation könnte eine Clearingstelle nicht nur für mehr Struktur sorgen, sondern auch eine zweite praktische Phase der Ausbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften organisieren. Dabei müsste sie übergreifend für die verschiedenen Betätigungsfelder von DaF/DaZ-Lehrkräften (Inland/Ausland, Kurse für Studierende, Firmenkurse, Integrationskurse usw.) folgende Aufgaben übernehmen:

- Prüfung und Anerkennung von Studienabschlüssen und Zertifikaten nach einem von der Fachwelt ausgearbeiteten Qualifikationsrahmen für DaF-/DaZ-Lehrkräfte;
- Gewinnung von Partnern für eine 2. Phase der Lehrerausbildung im In- und Ausland;
- Unterstützung, Anerkennung und Qualitätssicherung dieser Praxisphase;
- Bescheinigung der 1. und 2. Stufe der Qualifikation als DaF/DaZ-Lehrkraft;
- Validierung von Unterrichtserfahrungen;
- Bescheinigung von Profilen (z.B. *lernungewohnte Teilnehmer/Alphabetisierung, Deutsch für den Beruf*, spezielle Berufsprofile wie *Medizin & Pflege, Deutsch für Studienbewerber, junge Lerner* u.a.);
- regelmäßige Erhebung von Zahlen zu Absolventen, Prüfungen, Zahlen von Deutschlernern usw., um mehr Transparenz auf dem Arbeitsmarkt und in der ganzen Branche zu schaffen;
- Auskunft & Beratung.

Die Clearingstelle würde keine Studiengänge evaluieren, sondern individuelle Bildungsbiographien hinsichtlich ihrer Passung zu dem von einem breit besetzten Fachgremium festgelegten Qualifikationsrahmen überprüfen. Ein Fachbeirat bzw. fachliches Begleitgremium würde dabei bestimmte Studiengänge als generell oder unter definierten Bedingungen anzuerkennen festlegen (so dass hier nur noch praktische Erfahrungen zu validieren wären), allgemeine Fragen klären bzw. den genannten Qualifikationsrahmen weiterentwickeln. Im Unterschied zur Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen durch das BAMF hätte eine solche Stelle den gesamten DaF/DaZ-Arbeitsmarkt im Inland wie Ausland im Blick und würde den Fokus auf die einzelne Lehrkraft statt auf zugelassene Integrationskursträger legen, die aktuell die Zulassung ihrer Lehrkräfte beim BAMF beantragen müssen. Die beiden Anerkennungsverfahren würden nicht in Konkurrenz zueinander stehen und doppelten Arbeitsaufwand verursachen, sondern könnten sich gegenseitig ergänzen bzw. inkludieren.

Zu klären bleibt allerdings die Finanzierung einer solchen Clearingstelle: Zwar sollten die Bescheinigungen aus Prinzip kostenpflichtig sein, diese könnten aber die Personal- und Sachkosten nur zu einem sehr kleinen Teil decken. Erforderlich ist also eine Grundfinanzierung, an der von staatlicher Seite eigentlich ein vielfaches Interesse bestehen müsste, denn im Bereich der Integrations- und Migrationspolitik (Geflüchtete, Fachkräfte) wie der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik werden gut qualifizierte Lehrkräfte der Erwachsenenbildung dringend gesucht. Und eine nachgewiesene umfassend theoretische wie praktische Ausbildung würde wesentlich dazu beitragen, das Berufsbild der DaF/DaZ-Lehrkräfte aufzuwerten und zu professionalisieren, was deren Anstellungschancen deutlich verbessern sollte.

Wo könnte eine solche Clearingstelle angesiedelt werden? Hier sprechen gewichtige Gründe für den Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF). Der FaDaF, 1989 aus dem Arbeitskreis DaF beim DAAD entstanden, verbindet über seine Mitglieder und Aktivitäten das Fach in seiner ganzen Breite (Forschung, Ausbildung, Sprachunterricht bzw. Hochschule, Schule, Erwachsenenbildung). Seine Geschäftsstelle, angesiedelt an der Universität Göttingen, hat bereits Erfahrung mit vergleichbaren koordinierenden Aufgaben (jährliche Organisation der Jahrestagung DaF/DaZ, Durchführung des vom DAAD geförderten BA/MA-Projektes „Studienreform und Kerncurricula in Deutsch als Fremdsprache“¹ (2005-2007), Erstellung eines Grundsatzpapiers zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge in Deutsch als Fremdsprache², Qualitätssicherung der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)³, Erhebung von Statistiken, Online-Wiki „Topographie der DaF/DaZ-Studiengänge im weltweiten Hochschulraum“⁴, die bereits genannte FaDaF-Studie (Jung; Middeke; Panferov 2017). Wo eine solche Stelle eingerichtet wird, ist allerdings nebensächlich, wichtiger ist, dass sie einen Beitrag leisten könnte, um die Zersplitterung und die Defizite der Qualifizierung von DaF/DaZ-Lehrkräften in der Erwachsenenbildung zu überwinden.

Literatur

Jung, Matthias; Middeke, Annegret; Panferov Julia (2017): *Quantitative Studie zur Ausbildung von DaF/DaZ an deutschen Hochschulen (WiSe 2014-15 bis WiSe 2016-17)*. (https://www.fadaf.de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_ften_daf-daz_an_deutschen_hochschulen__fadaf_2017_.pdf [06.04.2020])

¹ Siehe die Projektpublikationen von Casper-Hehne; Koreik; Middeke (2006), Hunstiger; Middeke (2007), Casper-Hehne; Middeke (2009), Schmidt; Middeke (2009) und Hunstiger (2010) auf https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/ [19.07.2019].

² Siehe https://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/grundsatzpapier.pdf [18.06.2020].

³ Siehe https://www.fadaf.de/de/rund_um_dsh [18.06.2020].

⁴ Siehe <http://www.fadaf.de/wiki> [18.06.2020].

**Nachwuchskonferenz:
Junge DaF-/DaZ-Forschung – qualitativ und
quantitativ**

Bericht zur Nachwuchskonferenz: Junge DaF-/DaZ-Forschung – qualitativ und quantitativ

Koordination: Dr. Stefan Nessler (Heidelberg School of Education), Sandra Steinmetz (Universität des Saarlandes, Saarbrücken) & Jun.-Prof. Dr. Nadja Wulff (FaDaF/PH Freiburg)

Im Vorfeld der Jahrestagung fand auch 2018 eine Nachwuchskonferenz statt, bei der Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ihre aktuellen Projekte vorstellen und diskutieren konnten. Der Schwerpunkt der diesjährigen Konferenz lag auf den ausgewählten Forschungsdesigns und -methoden. Eröffnet wurde die Veranstaltung durch einen Vortrag von Prof. Dr. Hans-Werner Huneke zum Thema „Forschung DaF/DaZ – Trends und Themen in den vergangenen 30 Jahren“. Von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern wurden folgende sieben Vorträge mit vielfältigen Themen sowohl aus der DaF- als auch DaZ-Forschung präsentiert:

- ‚Eine empirische Untersuchung zur Deutsch-L2-Schriftrealisation von Arabisch-L1 alphabetisierten SeiteneinsteigerInnen‘ (Birgitta Leupolz-Oebel);
- ‚Grammatik und Gebrauch von *so* im Gegenwartsdeutschen‘ (Jessica Heintges);
- ‚Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch‘ (Lissette Mächler);

- ‚Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei Lehrkräften – Das DaZKom-Video-Projekt‘ (Sarah-Larissa Hecker, Svenja Lemmrich & Katharina Nimz);
- ‚Sprachliche Positionierung im Grundschulunterricht – eine mehrperspektivische Studie‘ (Barbara Hoch);
- ‚Sensibilisierung Studierender des Lehramts an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Vielfalt‘ (Maria Gruber);
- ‚Sprachsensibler Biologieunterricht Draußen – ein europäisches Dissertationsprojekt‘ (David Hergesell) und
- ‚Deutsch im Tourismus? Sprachlich-kommunikative Anforderungen im tourismusbezogenen Service-Berufen‘ (Michael Seyfarth)

Im Beitrag ‚Grammatik und Gebrauch von *so* im Gegenwartsdeutschen‘ untersuchte Jessica Heintges den kommunikativen (Mehr-)Wert des Adverbs *so* und dessen Einsatz sowohl von Personen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, als auch Nicht-Muttersprachlern.

Sarah-Larissa Hecker, Svenja Lemmrich & Katharina Nimz stellten in ihrem Beitrag ‚Deutsch-als-Zweitsprache-Kompetenz bei Lehrkräften – Das DaZKom-Video-Projekt‘ die Expertenantworten zu ausgewählten Unterrichtssituationen und deren Bedeutung für ein entstehendes Testinstrument zur Bewertung der DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften vor.

Im Beitrag ‚Sensibilisierung Studierender des Lehramts an beruflichen Schulen für sprachliche und kulturelle Vielfalt‘ stellte Maria Gruber die Ergebnisse eines Projektes der Technischen Universität München vor, das mithilfe von Seminaren, Hospitationen und eigener Unterrichtsgestaltung Theorie und Praxis verzahnt.

David Hergesell stellte in seinem Vortrag ‚Sprachsensibler Biologieunterricht Draußen – ein europäisches Dissertationsprojekt‘ Überlegungen zur Verknüpfung von Grundsätzen des sprachsensiblen Fachunterrichts (u.a. Scaffolding) und lernpsychologischen Ansätzen, die besonders die motivationale Ebene im Blick haben, an.

Auf die unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen verschiedener Tätigkeitsbereiche und Arbeitsorte auch innerhalb einer Berufsgruppe ging Michael Seyfarth in seinem Beitrag ‚Deutsch im Tourismus? Sprachlich-kommunikative Anforderungen im tourismusbezogenen Service-Berufen‘ ein.

Für diesen Band wurden die Inhalte und Ergebnisse der folgenden drei Vorträge für den Tagungsband ausgewählt, verschriftlicht und abgedruckt. Die Beiträge basieren auf verschiedenen Hauptthemen und haben unterschiedliche Zielgruppen im Blick.

Birgitta Leupolz-Oebel stellte in ihrem Beitrag ‚Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch – Erste Ergebnisse einer Untersuchung zur Schriftrealisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen‘ erste Daten und Ergebnisse aus ihrer empirischen Studie vor, bei der mithilfe

eines Smartpens die Schriftrealisation von SeiteneinsteigerInnen und RegelschülerInnen verglichen wurden.

In ihrem Beitrag ‚Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch – exemplarische Analyse von verfasserspezifischen Textprozeduren‘ analysierte Lissette Mächler den Prozess im Erwerb wissenschaftlicher Schreibkompetenzen anhand von konkreten Schreibprodukten von AutorInnen, die Deutsch nicht als Erstsprache erworben haben.

Barbara Hoch diskutierte in ihrem Beitrag ‚Sprachliche Positionierungen im Grundschulunterricht – eine mehrperspektivische Studie‘, wie in Unterrichtsinteraktionen sprachbezogene Merkmale zur Selbst- und Fremdpositionierung herangezogen werden.

Zusätzlich zu den Vorträgen konnten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ihre Projekte in Form eines Posters präsentieren:

- ‚*SpracheN im Fach* – Einstellung von Lehrkräften zu sprachsensiblen Fachunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit‘ (Saskia Alber-Mack);
- ‚Fachliches und sprachliches Lernen in Vorbereitungsklassen: Ermittlung des Bedarfs und Ableitung von Handlungsempfehlungen‘ (Irene Bundschuh);
- ‚Sprachbarrieren im Kreißaal‘ (Sonja Domes);
- ‚Was ist Legasthenie (LRS)?‘ (Nuria Barnolas & Debora Sara Pozzi);
- ‚Provokation als didaktische Maßnahme‘ (Dominic Hinkel);
- ‚Visualisierungen als Lernhilfe bei der Betrachtung von Satz-Strukturen aus sprachkontrastiver Sicht‘ (Sabine-Brigitte Klein);
- ‚Zweitspracherwerb DURCH Fachunterricht‘ (Martin Koch);
- ‚Lesen im sprachsensiblen Geschichtsunterricht‘ (Jennifer Müller);
- ‚Empirische Analyse zur Effektivität des Einsatzes von Texten in *leichter Sprache* im Biologieunterricht‘ (Melanie Schaller);
- ‚Möglichkeiten und Grenzen der Auseinandersetzung mit der amtlich deutschsprachigen Region in Intensivkursen der Stufe A2 in Ghana‘ (Alexander Schott);
- ‚Bildungssprache im Sachunterricht fördern‘ (Benjamin Siegmund);
- ‚Microscaffolding in Vorbereitungsklassen – Gesprächsanalytische Untersuchung interaktiver Verfahren im Schnittfeld von Sprache, Fach und Lehrwerk‘ (Markus Willmann);
- ‚Optimierung des Messinstruments für die Textproduktion – eine empirische Arbeit auf der Grundlage von im Rahmen der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) entstandenen Textprodukten‘ (Hülya Yildirim) und
- ‚Einflussfaktoren auf die Verwendung von L1 und L2 im studienvorbereitenden Fremdsprachenunterricht Deutsch in China‘ (Lin Xi).

Die rund 60 internationalen Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Nachwuchskonferenz (u.a. Österreich, Schweiz, Italien, Japan, Russland, Kasachstan und Aserbaidschan) konnten sich in einem einstündigen Posterrundgang alle Poster betrachten und mit den Erstellerinnen und Erstellern diskutieren, Fragen stellen und Anregungen geben. Außerdem wurde ein Posterwettbewerb veranstaltet, bei dem anhand verschiedener Bewertungskriterien über das beste der dreizehn vorgestellten Poster abgestimmt werden konnte. Die drei ersten Plätze erhielten Bücherpreise, die der FaDaF e.V. dankenswerter bereitstellte.¹

Sonja Domes, die Gewinnerin des Posterpreises, stellt die Inhalte ihres Projektes im vorliegenden Tagungsband anhand ihres Beitrags ‚Kommunikation im Kreißaal: Wie überwinden Hebammen und Migrantinnen sprachliche Hürden?‘ ausführlicher vor.

Sandra Steinmetz

¹ Platz 1: Sonja Domes (Pädagogische Hochschule Freiburg, „Sprachbarrieren im Kreißaal“), Platz 2: Hülya Yildirim (Universität Duisburg-Essen, „Optimierung des Messinstruments für Textprodukte im Rahmen des DSH“), Platz 3: Benjamin Sigmund (Eberhard Karls Universität Tübingen, „Bildungssprache im Sachunterricht fördern“).

Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch – Erste Ergebnisse einer Untersuchung zur Schriftrealisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen

Birgitta Leupolz-Oebel (Freiburg)

1 Einleitung

Die Gruppenbezeichnung *SeiteneinsteigerInnen* bezieht sich auf Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die aus dem Ausland immigriert sind und ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen in Deutschland in das Schulsystem integriert werden müssen (Ahrenholz; Maak 2013: 2). Viele der in einem linksläufigen Schriftsystem erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen, deren Anzahl seit 2015 stark angestiegen ist (vgl. BAMF 2017), müssen neben der Zweitsprache Deutsch auch die lateinische Alphabetschrift neu lernen, was mit einer veränderten Schreib- und Leserichtung einhergeht.

Erste Erkenntnisse über diesen Prozess der Zweitalphabetisierung sollte eine ethnographische Vorstudie in einer Vorbereitungsklasse der Sekundarstufe I geben. Hierbei wurde untersucht, welche spezifischen Herausforderungen die in einem arabischen Schriftsystem erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen beim Erwerb der lateinischen Alphabetschrift zu bewältigen haben.

Dabei zeigten sich neben den bekannten motorischen, kognitiven, phonologischen und orthographischen Herausforderungen (vgl. Berkemeier 2018), die auch

für den monolingualen Erstschrifterwerb existieren, Probleme bei der handschriftlichen L2-Deutsch Buchstabenrealisation: Es fanden sich Schreibungen, die von rechts nach links und damit entgegen der regulären Schreibrichtung der lateinischen Alphabetschrift ausgeführt worden waren. Ob derartige Schreibungen zufällige Einzelbeobachtungen waren oder sich als Muster in weiteren Schreibdaten finden ließen, wird in einer sich anschließenden Hauptstudie untersucht.

Dabei soll mittels einer Untersuchung von Handschriften arabisch erstalphabetisierter SeiteneinsteigerInnen im Alter der Sekundarstufe I ermittelt werden,

- (1) wie arabisch erstalphabetisierte SeiteneinsteigerInnen das Schreiben von Buchstaben und Sätzen in lateinischer Alphabetschrift in Hinblick auf erfolgte Bewegungsprogramme und Schreibgeschwindigkeit realisieren;
- (2) welche Unterschiede sich in der Performanz zwischen der Schriftrealisation von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen und RegelschülerInnen in Hinblick auf die untersuchten Parameter zeigen;
- (3) inwiefern es erkennbare Transfers von der Erstschrift auf die Zweitschrift gibt. Die Schreibprozessdaten werden mit einem digitalen Stift erhoben. Ausgehend von den Ergebnissen werden Implikationen für die Alphabetisierungspraxis von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen abgeleitet werden.

Im Folgenden finden sich die ersten Ergebnisse der Hauptstudie zur handschriftlichen L2-Deutsch Schriftrealisation von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen dargestellt und diskutiert.

2 Theoretischer Rahmen

SeiteneinsteigerInnen sind in Sprach- und Bildungsprozesse in Deutschland immer zeitlich später eingestiegen, als ihre monolingualen Peers und im Vergleich zu diesen benachteiligt (vgl. Decker-Ernst 2017).

Die Maßnahmen zur schulischen Integration von SeiteneinsteigerInnen wurden im Zeitraum von 2015-2017 evaluiert. Dabei zeigte sich, dass vielfältige individuelle Varianten der schulischen Organisation bei der Integration von SeiteneinsteigerInnen existierten und dass diese Vielzahl an Integrationsmodellen unabhängig von den administrativen Vorgaben in allen an der Evaluation beteiligten Bundesländern registriert wurde (vgl. Ahrenholz; Fuchs; Birnbaum 2016). Darunter stellen Vorbereitungsklassen eine Möglichkeit dar, um den SeiteneinsteigerInnen einen der Regelklasse vorgeschalteten Sprach- und Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch zu ermöglichen, dies aber teilweise in Klassengrößen von bis zu 24 SeiteneinsteigerInnen wie zum Zeitpunkt der Untersuchung beispielsweise in Baden-Württemberg (Bertelsmann Stiftung 2017: 7).

Charakteristisch für diese Lerngruppen in Vorbereitungsklassen ist die enorme Heterogenität in Hinblick auf Herkunftsland, -sprache, -kultur, Alter, Migrationsursache, -erfahrung, Bildungsbiographie, Literalisierung, kognitive Fähigkeiten,

sprachliche Fähigkeiten in der L1, soziokulturell-religiös-familiären Hintergrund, Sprachkontaktmöglichkeiten, -dauer und Aufenthaltsstatus (vgl. Maak 2014, Gill 2015). Aufgrund dieser Heterogenität ist ein gemeinsamer Klassenunterricht häufig nicht sinnvoll und die SeiteneinsteigerInnen arbeiten daher verstärkt individualisiert (vgl. Berkemeier 2018, Feldmeier 2016). Anzumerken ist, dass in diesem Setting die Gefahr besteht, dass die Ausbildung der Phonetik zu kurz kommt, was sich zusätzlich negativ auf die Orthografie auswirkt (vgl. Dahmen 2017).

Im Rahmen der Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch müssen viele arabisch erstalphabetisierte SeiteneinsteigerInnen Kompetenzen im Handschreiben in der lateinischen Alphabetschrift neu aufbauen. Diese Fertigkeit des Handschreibens kann nur durch Instruktion und Übung erworben werden, da sie aus einer komplexen Interaktion visueller, phonologischer, motorischer, sensomotorischer und kognitiver Teilprozesse besteht (vgl. Graham; Weintraub 1996).

Zwar werden nachgewiesenermaßen die beim Erstschrifterwerb aufgebauten Schreibkompetenzen auf die Zweitschrift übertragen (vgl. Berkemeier 1997, Maas; Mehlem 2003), schriftsystemspezifische Kompetenzen müssen jedoch immer neu erworben werden (Berkemeier 2018: 285). Für die arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen stellen sich neben dem Buchstabeninventar und den Graphem-Phonem-Korrespondenzen auch die entsprechenden Bewegungsprogramme für die Buchstabenschreibungen sowie die veränderte Schreib- und Leserichtung als Erwerbsaufgaben.

In der Schule wird das Handschreiben als Medium der Transkription für den Aufbau, die Verarbeitung und die Präsentation von Wissen über alle schulischen Fachdisziplinen hinweg genutzt (vgl. Boscolo 2014). Das Handschreiben als hierarchieniedriger Schreibprozess (vgl. Sturm; Nänny; Wyss 2017) kann Auswirkungen auf hierarchiehöhere Schreibprozesse und die gesamte Textqualität haben (vgl. Limpo; Alves; Connelly 2017), sodass schulische und berufliche Erfolge von Kompetenzen im Handschreiben beeinflusst werden können (vgl. Schulze Brüning; Clauss 2017, Santangelo; Graham 2016).

Aus Gründen der Bildungsgerechtigkeit sollte daher auch beim L2-Schriftspracherwerb darauf geachtet werden, dass SeiteneinsteigerInnen die Möglichkeit haben eine automatisierte, bewegungsökonomische und effiziente Handschrift aufbauen zu können (vgl. Meyer-Diaz; Schneider; Marquardt; Knopf; Luptowicz 2017). Wichtig ist dies insbesondere, weil es beim automatisierten Handschreiben zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses kommt, sodass im Arbeitsgedächtnis freiwerdende Kapazität zugunsten hierarchiehöherer Schreibprozesse genutzt werden kann (vgl. Bourdin; Cogis; Foulin 2010, Nottbusch 2017).

Nicht nur Schreibkompetenzen werden spezifisch für ein jeweiliges Schriftsystem aufgebaut, auch das menschliche Gehirn erfährt eine mit dem Schrifterwerb gekoppelte Reorganisation, die nicht universal verläuft (Dehaene; Cohen; Morais; Kolinsky 2015: 234). Es existieren kultursensible neuronale Substrate, die sich möglicherweise anpassen, wenn Menschen in einem neuen Kulturkreis leben (Han; Northoff 2008: 653). Eine Adaption an eine schriftspezifische Schreib- und Lese-

richtung erfolgt mit der Lesesozialisation und mit dem schulischen Schrifterwerb. Der Einfluss dieser spezifischen Schreib- und Leserichtung geht über das Lesen und Schreiben hinaus und betrifft nachweislich auch das soziale, visuell-räumliche, zeitliche und ästhetische Denken (vgl. Maass; Schubert 2011, Dobel; Diesendruck; Bölte 2007). Aus diesen Gründen ist es möglich, dass der Zweitschrifterwerb, der für arabisch erstalphabetisierte SeiteneinsteigerInnen einen Wechsel der bislang gewohnten Schreib- und Leserichtung erfordert, eine besondere Herausforderung darstellt, die über das Lernen neuer Schriftzeichen hinausführt (vgl. Kazandjian; Chokron 2008).

3 Forschungsmethodisches Vorgehen

Die Eckdaten des forschungsmethodischen Vorgehens bei der Hauptstudie zur Handschriftenuntersuchung finden sich im Folgenden vorgestellt:

Die Handschriftenuntersuchung begann mit dem Schuljahr 2017/2018 und es wurden an städtischen und ländlichen Schulen in Baden-Württemberg handschriftliche Daten von zwei unterschiedlichen Gruppen erhoben.

Zum einen wurden Daten von den arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen (SE) im Alter der Sekundarstufe I von ca. 10-15 Jahren erhoben, die an Schulen unterschiedlicher Schularten (Realschule, Werkrealschule, Gymnasium und Gesamtschule) beschult wurden und schulorganisatorisch auf unterschiedliche Weise integriert wurden (bisher: n=50).

Und zum anderen wurden Daten von den RegelschülerInnen (RE) der 6. Klasse erhoben (bisher: n=53, davon 31 Realschule und 22 Gymnasium), deren komplette Alphabetisierung in einer Grundschule in Deutschland stattgefunden haben musste. Die 6. Klasse wurde gewählt, da in diesem Alter einerseits von einer zunehmenden Individualisierung und Automatisierung der Handschrift auszugehen ist, andererseits weil die Schriftentwicklung zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig abgeschlossen ist (vgl. Graham; Berninger; Weintraub; Schafer 1998).

Als Untersuchungsinstrument wurde ein digitaler Stift (smartpen livescribe echo) zur Erhebung der Schreibprozessdaten verwendet. Derartige Erhebungsinstrumente zählen zu den synchronen, indirekten Methoden der Schreibprozessuntersuchung mit mittlerem bis starkem Grad an Detailliertheit (Linnemann 2017: 337). Der digitale Stift, mit dem die kabellose Registrierung von Schreibprozessdaten möglich ist, schreibt mit normaler Kugelschreibermine auf speziellem Punktpapier. Das Schreiben auf diesem Papierblock ist anders als bei Tablettuntersuchungen von der Haptik nicht zu unterscheiden von den in der Schule üblichen Schreibgründen (z.B Hefte oder Collegeblocks). Im Anschluss an die Untersuchung kann der Stift an den PC angeschlossen werden, wo die Daten mit der livescribe Version 2.8.3.58503 verwaltet wurden. Durch das wiederholte und bei Bedarf auch verlangsamte Abspielen lassen sich die Buchstabenrealisationen nachvollziehen und die Schreibdauer kann ermittelt werden. Mit dem Abspielen der

Datei beginnt die Animation des Schreibtextes, dabei erscheint über der statisch hellgrauen Schrift eine grüne, die bei den abgedruckten Bildbeispielen aufgrund des SW-Drucks an der dunkelgrauen Färbung der Schrift erkennbar ist.

Die Schriftuntersuchungen fanden während eines Schulvormittags einzeln im Schulgebäude statt und dauerten für SeiteneinsteigerInnen ca. 15 Minuten und für RegelschülerInnen ca. 5. Minuten.

Alle an der Untersuchung Teilnehmenden füllten gemeinsam mit der Untersuchungsleiterin zu Beginn einen Selbstauskunftsbogen mit Angaben zu Geschlecht, Händigkeit, Alter und gelernten Schriften aus. Der Selbstauskunftsbogen für die SeiteneinsteigerInnen war zur besseren Verständlichkeit versehen mit Visualisierungen und enthielt zudem Fragen zu den bisherigen Bildungsstationen.

Im Anschluss daran schrieben nur die arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen zwei kurze arabische Sätze mit dem digitalen Stift ab. Von beiden Gruppen wurde dann zwei deutsche Pangramme (als Pangramm wird ein Satz bezeichnet, der alle Buchstaben des Alphabets enthält) wiederum mit dem digitalen Stift abgeschrieben. Für die SeiteneinsteigerInnen wurden Lexik und Inhalt der Pangramme mittels Erklärung und Text-/Bildmaterial vorentlastet, um die Konzentration auf den Abschreibprozess zu fokussieren. Und es erfolgte für alle Teilnehmenden die Vorgabe, so zu schreiben, wie sie normalerweise einen Aufschrieb während des Unterrichts übertragen würden.

4 Erste Ergebnisse

Die bis dato erhobenen Daten wurden in einer Datenmatrix über SPSS aufbereitet. In einer Zwischenauswertung zeigten sich bei den arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen Auffälligkeiten bei der Realisation von Buchstaben in lateinischer Alphabetschrift:

Die Buchstaben oder Teilelemente dieser , <d>, <F>, <f>, <g>, <h>, <m>, <n>, <p>, <q>, <r>, <T>, <t>, <u>, <V>, <v>, <w>, <x> und <y> waren anfällig für Schreibungen entgegen der normalen Schreibrichtung des Deutschen und wurden von einigen SeiteneinsteigerInnen von rechts nach links geschrieben. Auch Umlautzeichen wurden in über 50 % der Fälle von rechts nach links realisiert.

Weitere Verstöße gegen die Normschreibung (z.B. anderer Anfangs-/Endpunkt in Form von: Buchstabenschreibungen von unten nach oben, Missachtung von Unterlängen und gegenläufiger Drehrichtung bei geschlossenen Buchstaben) konnten zudem bei <a>, , <c>, <D>, <e>, <i>, <j>, <k>, <l>, <o>, <S>, <s>, <Z> und <z> beobachtet werden.

Ein weiteres Muster, das sich in den Schriftdaten zeigte, waren nicht schreibnormkonforme, idiosynkratische Buchstabenschreibungen gepaart mit unökonomischen Schreibbewegungen (Abbildung 1). Zum einen ist bei diesen Schreibungen eine Vielzahl einzeln angesetzter Striche mit teils unökonomischer Abfolge

auffallend, zum anderen werden Buchstaben durch Formergänzungen zu anderen transformiert wie beispielsweise ein <u> durch einen waagrecht schließenden Strich zu einem <a> oder in Abbildung 1 zu sehen ein <y> zu einem <g> und ein <a> zu einem <d>.

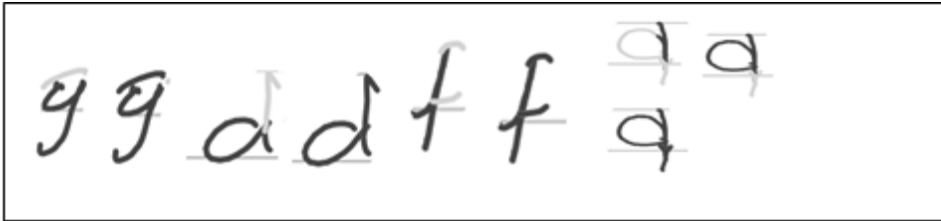


Abbildung 1: Beispiele für idiosynkratische Buchstaben-Neuschreibungen.

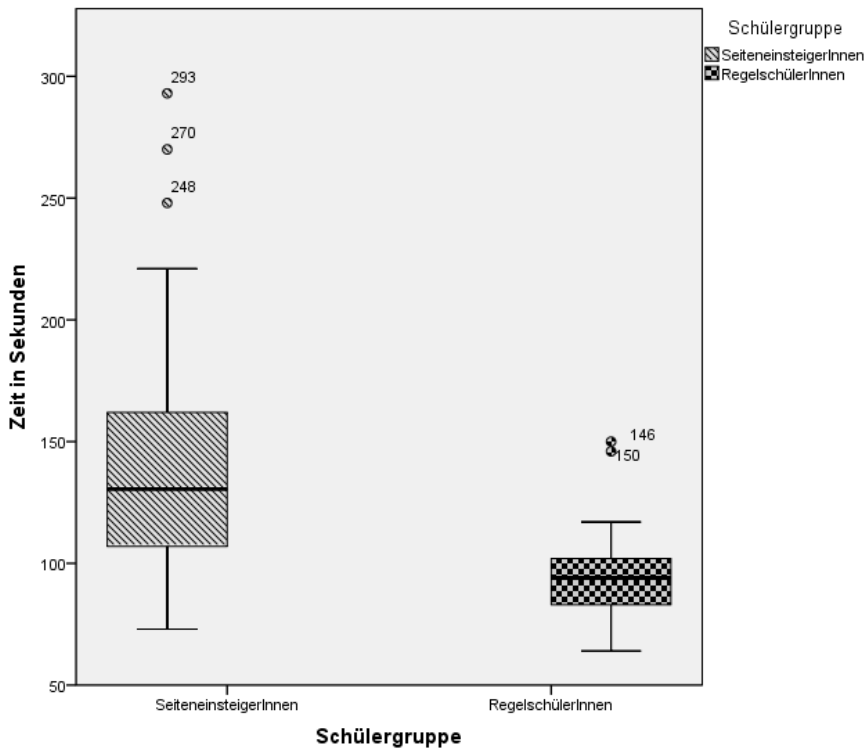


Abbildung 2: Boxplot zur Darstellung der benötigten Schreibzeit (SE: n=50 und RE: n=53).

Der Vergleich der Schreibperformanz, der die Dimensionen *Zeit* und *Schreibnorm* umfasst, lässt deutliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen SE und RE erkennbar werden.

Mit der Variablen *Zeit in Sekunden* wurde die für die Abschrift der beiden Sätze benötigte Zeit erfasst und zwischen den beiden Gruppen verglichen. Hier zeigte sich ein signifikanter Gruppenunterschied (siehe Abbildung 2) von hoher Effektstärke ($t(70.04) = 7.15, p < .001, d = 1.42$).

Die in Abbildung 2 dargestellten Boxplots zeigen neben der unterschiedlich benötigten Schreibzeit auch, dass die Gruppe der SeiteneinsteigerInnen bezüglich der Schreibzeit deutlich heterogener ist als die der RegelschülerInnen.

Mit der Variablen *Gesamt nicht normkonformer Ausprägungen* wurden Buchstabenrealisationen gegen die Schreibnorm des Deutschen (d.h. von oben nach unten/von links nach rechts/normierte Anfangs- und Endpunkte) in ihrer relativen Häufigkeit erfasst. Auch hier zeigte sich ein signifikanter Gruppenunterschied (siehe Abbildung 3) von hoher Effektstärke ($t(64.67) = 9.78, p < .001, d = 1.95$).

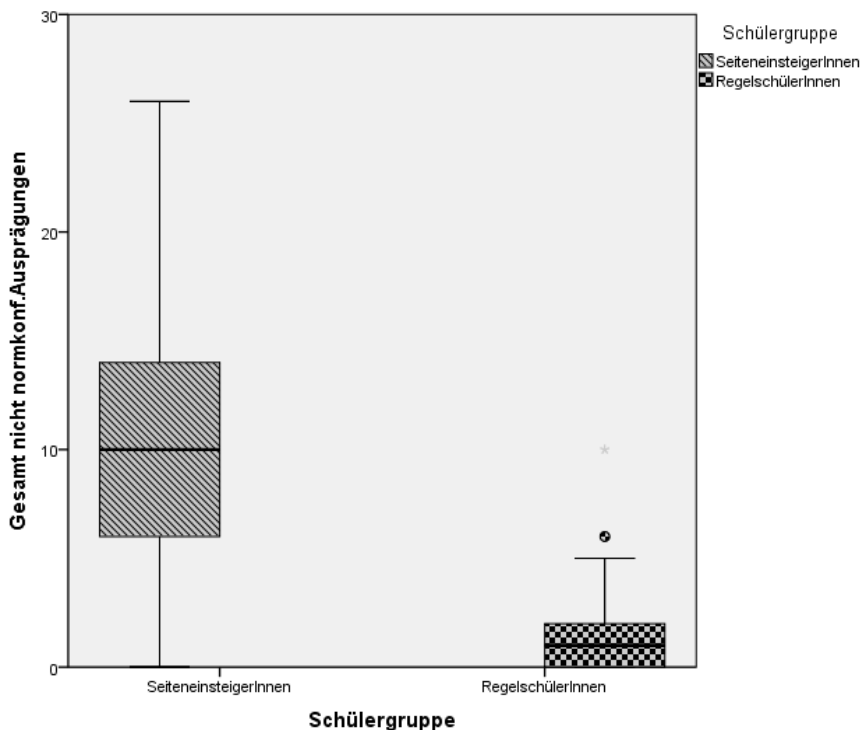


Abbildung 3: Boxplot zur Darstellung der gesamten nicht normkonformen Ausprägungen von Buchstabenrealisationen in ihrer relativen Häufigkeit (SE: n=50 und RE: n=53).

Auch in Bezug auf das Merkmal *Normkonformität von Buchstabenrealisationen* zeigte sich bei der Gruppe der SeiteneinsteigerInnen wiederum eine größere Heterogenität als bei der Gruppe der RegelschülerInnen (siehe Abbildung 3).

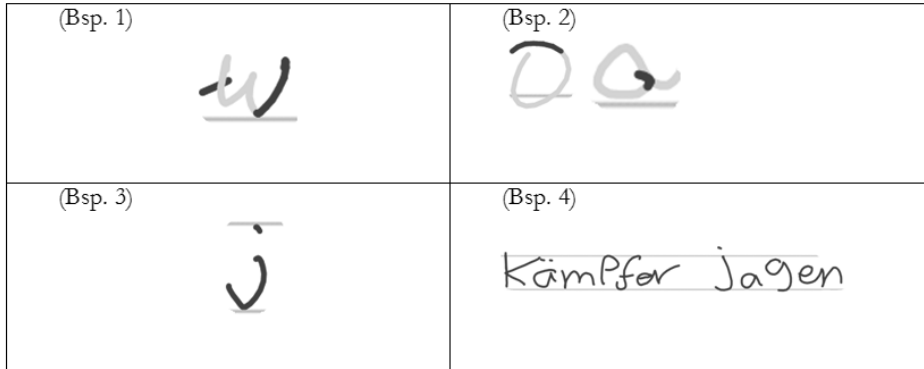


Abbildung 4: Beispiele für unterschiedliche Arten des Transfers von der Erstschrift auf die Zweitschrift.

Neben Performanzunterschieden der beiden Gruppen fanden sich im Datenmaterial auch Schreibungen von SeiteneinsteigerInnen, die auf einen Transfer von der Erstschrift auf die Zweitschrift hinwiesen. Es konnten vier unterschiedliche Transferarten identifiziert werden: Schreibrichtungstransfer, Drehbewegungstransfer, Formtransfer und Raumtransfer (siehe Abbildung 4).

Beim Schreibrichtungstransfer (Abbildung 4, Beispiel 1) wird die vom Arabischen gewohnte Schreibrichtung auf die Schreibung einzelner deutscher Buchstaben übertragen, die dann wie die arabischen Buchstaben von rechts nach links realisiert werden. Im Beispiel sieht man einen Verbindungsstrich hin zum <w>. Diese verbindende Strichführung wurde abgebrochen und mit dem <w> wurde von rechts begonnen, was durch die dunklere Einfärbung erkennbar wird.

Beispiel 2 (Abbildung 4) zeigt einen Drehbewegungstransfer, bei dem die vom arabischen Schreiben gewohnte Drehrichtung bei geschlossenen Buchstaben auf die Schreibung von deutschen geschlossenen Buchstaben übertragen wurde. Die dunklen Einfärbungen zeigen, dass die Drehbewegung entgegen der Norm mit dem Uhrzeigersinn verlief, was besonders bei verbundenen Schriften Doppeldrehungen oder neues Ansetzen zur Folge haben kann.

Ein Formtransfer (Abbildung 4, Beispiel 3) findet sich in den Daten häufig bei der Schreibung des deutschen <j>. Die Form des arabischen Buchstabens Zay <ﺝ>, der eine große Ähnlichkeit mit dem deutschen <j> aufweist, wurde bei der Schreibung auf das <j> übertragen. Aufgrund fehlender Salienz beeinflusst der sehr formähnliche arabische Buchstabe, der stärker gekrümmt ist, auf der Linie sitzt und keine Unterlänge hat, die Schreibung des deutschen Minuskels <j>.

Beim Raumtransfer (Abbildung 4, Beispiel 4) werden aus dem Arabischen bekannte Raumkonzepte bei der Buchstabenanordnung auf der Linie auf das Deut-

sche übertragen: so wurden beispielsweise Kleinbuchstaben mit Unterlängen (<g>, <j>, <p>, <q>, <y>) so platziert, dass sie die Linie nicht unterschreiten. Erklärt werden kann dies damit, dass beim versierten handschriftlichen arabischen Schreiben alle Buchstaben, auch die mit Unterlängen, über der Linie schweben (vgl. Wightwick; Gaafar 2005).

Die Zwischenergebnisse zeigen, dass SeiteneinsteigerInnen deutsche Buchstaben handschriftlich gehäuft normabweichend realisierten und dass Performanzunterschiede zwischen SeiteneinsteigerInnen und RegelschülerInnen hinsichtlich Schreibgeschwindigkeit und Normschreibung signifikant waren. Außerdem ließen sich bei den Schreibungen von SeiteneinsteigerInnen unterschiedliche Arten des Transfers von der Erstschrift auf die Zweitschrift identifizieren.

5 Ausblick

Auf Grundlage der Teilergebnisse der Hauptstudie (vgl. Leupolz-Oebel 2020) lassen sich erste Konsequenzen für die Alphabetisierungspraxis arabisch erstalphabetisierter SeiteneinsteigerInnen ableiten, die Inhalte und Methoden der Zweitschriftvermittlung betreffen.

Es ist unbedingt notwendig, übergeordnete Normen zur Buchstabenrealisation der lateinischen Alphabetschrift (Beispiele von oben nach unten/von links nach rechts) transparent und einsichtig zu machen. Im Vermittlungs- und Übungsprozess ist individuelle Unterstützung besonders effektiv und auch der Einsatz von Technologie kann unterstützend wirken und Einsichten bringen (vgl. Santangelo; Graham 2016).

Im Prozess der Alphabetisierung ist zudem darauf zu achten, dass SeiteneinsteigerInnen bei der Automatisierung des Schreibens gefördert werden. Um Automatisierung beim Schreiben entwickeln zu können, sind geeignetes Material sowie eine hohe Schreibfrequenz notwendig.

Des Weiteren wäre Feedback nicht nur zum Schriftprodukt, sondern besonders auch ein frühes Feedback zur Buchstabenrealisation sehr förderlich, um den für die Schrifteffizienz nachteiligen Normabweichungen entgegenwirken zu können. Möglicherweise könnten digitale Programme in diesem Bereich einen sinnvollen Einsatz finden, da Lehrende mit der Vermittlung der Zweitsprache Deutsch voll ausgelastet sind und sich für sie im Schulalltag keine intensiven individualisierten Betreuungssituationen bieten. Zudem sind Schreibebewegungen derart schnell und flüchtig, dass es schwierig und bei routinierten Schreibenden sogar unmöglich ist, sie mit bloßem Auge genau zu beobachten und zu rekonstruieren (Mai; Marquardt 1999: 89).

Auch das Wissen um die aufgezeigten Arten von Transfers können Lehrende für anfällige normabweichende Schreibweisen sensibilisieren und bei zukünftiger Schriftvermittlung den Fokus darauf lenken.

Die offensichtlichen Performanzunterschiede (vgl. Abbildung 2 und Abbildung 3) zwischen den beiden Gruppen SE und RE, die sich bereits bei der Abschrift von zwei Sätzen zeigten, werden, so ist zu vermuten, bei längeren Abschriften und eigenen Textproduktionen noch eklatanter werden. Um den vielfältigen Anforderungen bei der Textproduktion nachkommen zu können, werden SeiteneinsteigerInnen mehr Zeit benötigen als RegelschülerInnen, besonders da sich auch ihre mündlichen Sprachkompetenzen noch im Aufbau befinden.

In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse über nachgewiesene Performanzunterschiede auch relevant für die Integration von SeiteneinsteigerInnen in Regelklassen der Sekundarstufe I. Im Regelunterricht sind Leistungsmessung und Leistungsbewertung Bestandteile des Unterrichts. Für eine gerechte Chancenverteilung können diese Ergebnisse für individuelle Ausgleiche herangezogen werden.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Maak, Diana (2013): *Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern*. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“, durchgeführt im Auftrag des TMBWK unter Mitarbeit von Fuchs, Isabel; Hövelbrinks, Britta; Ricart Brede, Julia; Zippel, Wolfgang. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
- Ahrenholz, Bernt; Fuchs, Isabel; Birnbaum, Theresa (2016): Evaluation. „...Dann haben wir natürlich gemerkt, der Übergang ist der Knackpunkt...“. Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern in der Praxis. In: *BiSS-Journal* 5. (http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/Evaluation_Se_kundarstufe.pdf [21.10.2020])
- Berkemeier, Anne (1997): *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweit-alphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Berkemeier, Anne (2018): Schifterwerb und L2-Alphabetisierung. In: Grießhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 282-299.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2017): *Pädagogen mit Fluchtgeschichte als „Paraprofessionals“ in Schulen. Machbarkeitsstudie*. (<https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/paedagogen-mit-fluchtgeschichte-als-paraprofessionals-in-schulen/> [21.04.2020])

- Boscolo, Pietro (2014): Two metaphors for writing research and their implications for writing instruction. In: Arfe, Barbara; Dockrell, Julie; Berninger, Virginia (Hrsg.): *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems. Implications for Assessment and Instruction*. Oxford: Oxford University Press, 33-42.
- Bourdin, Béatrice; Cogis, Danièle; Foulin, Jean-Noël (2010): Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits. Perspective pluridisciplinaire. In: *Langages* 177/1, 57-82.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): *Das Bundesamt in Zahlen 2016. Asyl, Migration und Integration*. (https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2016.pdf?__blob=publicationFile&v=16 [21.04.2020])
- Dahmen, Silvia (2017): Orthografiefehler bei DaZ-Lernern. Ursachen, Diagnostik, Training. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 154-175.
- Decker-Ernst, Yvonne (2017): *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dehaene, Stanislas; Cohen, Laurent; Morais, José; Kolinsky, Régine (2015): Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. In: *Nature Reviews Neuroscience* 16/4, 234-244.
- Dobel, Christian; Diesendruck, Gil; Bölte, Jens (2007): How writing system and age influence spatial representations of actions. A developmental, cross-linguistic study. In: *Psychological science* 18/6, 487-491.
- Feldmeier, Alexis (2016): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf unterrichten. Selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernprozesse mit Hilfe eines Portfolios. In: Benholz, Claudia; Magnus, Frank Karl; Niederhaus, Constanze (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster/New York: Waxmann, 339-368.
- Graham, Steve; Berninger, Virginia; Weintraub, Naomi; Schafer, William (1998): Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1-9. In: *The Journal of Educational Research* 92/1, 42-52.
- Graham, Steve; Weintraub, Naomi (1996): A review of handwriting research: progress and prospects from 1980 to 1994. In: *Educational Psychology Review* 8/1, 7-87.

- Han, Shihui; Northoff, Georg (2008): Culture-sensitive neural substrates of human cognition: a transcultural neuroimaging approach. In: *Nature reviews. Neuroscience* 9/8, 646-654.
- Kazandjian, Seta; Chokron, Sylvie (2008): Paying attention to reading direction. In: *Nature reviews. Neuroscience* 9/12, 965.
- Limpo, Teresa; Alves, Rui A.; Connelly, Vincent (2017): Examining the transcription-writing link. Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. In: *Learning and Individual Differences* 53, 26-36.
- Linnemann, Markus (2017): Erfassung von Schreibprozessen: Methoden, Techniken, Tools. In: Michael Becker-Mrotzek; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 335-352.
- Leupolz-Oebel, Birgitta (2020): *Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch: eine Untersuchung zur handschriftlichen Realisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen der Sekundarstufe I*. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
- Longcamp, Marieke; Richards, Todd L.; Velay, Jean-Luc; Berninger, Virginia W. (2016): Neuroanatomy of Handwriting and Related Reading and Writing Skills in Adults and Children with and without Learning Disabilities: French-American Connections. In: *Pratiques* Dec: 171f. (<http://pratiques.revues.org/3175> [21.04.2020])
- Maas, Utz; Mehlem, Ulrich (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. Abschlußbericht des von der Stiftung Volkswagenwerk 1999-2002 am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück geförderten Forschungsprojekts*. (http://www.mvts.de/pdf-verein/IMIS_Osnabrueck_2003.pdf [21.04.2020])
- Maass, Anne; Schubert, Thomas W. (Hrsg.) (2011): *Spatial Dimensions of Social Thought*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Mai, Norbert; Marquardt, Christian (1999): Registrierung und Analyse von Schreibbewegungen: Fragen an den Schreibunterricht. In: Huber, Ludowika; Kegel, Gerd; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): *Einblicke in den Schriftspracherwerb*. Braunschweig: Westermann, 83-99.
- Meyer-Diaz, Marianela; Schneider, Manuela; Marquardt, Christian; Knopf, Julia; Luptowicz, Corinna (2017): Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: *Didaktik Deutsch* 22/43, 33-56.

- Nottbusch, Guido (2017): Graphomotorik. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 125-138.
- Santangelo, Tanya; Graham, Steve (2016): A Comprehensive Meta-analysis of Handwriting Instruction. In: *Educ Psychol Rev* 28/2, 225-265.
- Schulze Brüning, Maria-Anna; Clauss, Stephan (2017): *Wer nicht schreibt, bleibt dumm. Warum unsere Kinder ohne Handschrift das Denken verlernen*. München: Piper.
- Sturm, Afra; Nänny, Rebekka; Wyss, Stefanie (2017): Entwicklung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: Maik Philipp (Hrsg.): *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*. Weinheim: Beltz Juventa, 84-104.
- Wightwick, Jane; Gaafar, Mahmoud (2005): *Mastering Arabic script. A guide to handwriting*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch – exemplarische Analyse von verfasserspezifischen Textprozeduren

Lisette Mächler (Heidelberg)

1 Einleitung

Internationale Studierende in deutschsprachigen Studiengängen müssen oft wissenschaftliche Texte in der Fremdsprache Deutsch verfassen. Um diese Aufgabe zu bewältigen, stehen ihnen verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung: Sie können Kurse belegen, in denen das wissenschaftliche Schreiben explizit trainiert wird; sie können sich von Dozenten,¹ erfahrenen Kommilitonen oder – falls in ihrer Hochschule vorhanden – in Schreibzentren beraten lassen; sie können auch im Sinne des Selbststudiums auf Ratgeberliteratur zurückgreifen. Eine weitere nicht zu unterschätzende Ressource bildet die eigene akademische Vorerfahrung: Wenn sie bereits ein Erststudium in ihren Heimatländern absolviert haben, können sie die in ihrer L1 erworbenen Kompetenzen als Ressource für das Verfassen wissenschaftlicher Texte in der L2 nutzen. Für diese konkrete Situation interessiert sich der vorliegende Beitrag.²

Das wissenschaftliche Schreiben wird in der vorliegenden Untersuchung in Anlehnung an Steinhoff (2007: 418) als „wissenschaftliche Textkompetenz“ bzw.

¹ Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wird nicht ausdrücklich in geschlechterspezifische Bezeichnungen differenziert. Die männliche Form schließt die weibliche Form ein.

² Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich um Teilergebnisse der Dissertation *Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch* (2020) von Lisette Mächler.

als „Sprachgebrauchskompetenz“ verstanden, die sich am Commonsense der Forschungsgemeinschaft orientiert. In Steinhoffs Verständnis geht das wissenschaftliche Schreiben mit der Kompetenz einher, die Ausdrücke der *Alltäglichen Wissenschaftssprache*, wie diese von Ehlich (1993) bestimmt wurden, angemessen zu gebrauchen. Es handelt sich dabei um die sprachlichen Ausdrücke „zwischen den Fachtermini“ (Ehlich 1999: 8), d.h. um jene sprachlichen Elemente wissenschaftlicher Texte, die der Alltagssprache entstammen, aber in wissenschaftlichen Texten eine wissenschaftstypische Bedeutung erhalten, wie es sich bspw. beim Verb *nachgeben* in der Äußerung *ich gebe der Frage nach* verhält. Das Repertoire der Alltäglichen Wissenschaftssprache lässt sich nach Steinhoff anhand „wissenschaftlicher Textprozeduren“ (2009: 101) kategorisieren. Letztere stellen sprachliche Elemente in wissenschaftlichen Texten dar, anhand derer Autoren wissenschaftlicher Texte ihre Forschungsaktivitäten auf das Papier bringen. Steinhoff unterscheidet zwischen verfasserrferentiellen, intertextuellen, konzessiv argumentierenden, textkritischen und begriffsbildenden Textprozeduren. Im vorliegenden Beitrag soll der Schwerpunkt auf den verfasserrferentiellen Textprozeduren liegen, d.h. auf den sprachlichen Ausdrücken, anhand derer der Autor eines wissenschaftlichen Textes auf sich selbst in der Rolle des Autors verweist.

Eine Besonderheit des wissenschaftlichen Schreibens besteht Pohl zufolge darin, dass dieses im Laufe einer akademischen Sozialisation erworben wird, „einem Entwicklungsprozess unterliegt“ und „Entwicklungszeit“ braucht (2007: 2, Hervorhebung im Original). Fokussiert man auf den deutschsprachigen Hochschulraum bedeutet dies, dass die Studierenden das wissenschaftliche Schreiben im Laufe ihres Studiums durch das Verfassen von Seminararbeiten erwerben sollen: Mit jeder neu verfassten Seminararbeit, die Ehlich zufolge als „didaktische Paralleltextart zum *Wissenschaftlichen Artikel*“ gilt (2003: 20, Hervorhebung im Original), eignen sich die Studierenden allmählich das wissenschaftliche Handwerkszeug an, bis sie in der Lage sind, komplexere Texte wie eine Bachelor- oder eine Masterarbeit zu verfassen. Es stellt sich die Frage, wie sich dieser Entfaltungsprozess im Falle von L2-Schreibern beschreiben lässt. Konkret wird im vorliegenden Artikel der Frage nachgegangen, wie sich studentische Autoren mit Deutsch als L2 die wissenschaftliche Verfasserreferenz im Rahmen einer kulturübergreifenden und zweisprachigen akademischen Sozialisation aneignen.

Bei der Rekonstruktion des Erwerbsprozesses der wissenschaftlichen Verfasserreferenz werden hier exemplarisch drei Texte von einer Studentin untersucht, die im Rahmen eines kolumbianischen grundständigen Studiums als DaF-Lehrerin ausgebildet wurde und anschließend einen Masterstudiengang mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache in Deutschland absolviert hat. Dabei werden Texte als „*Indikatoren für die Schreibkompetenz eines Individuums*“ verstanden (Steinhoff 2017: 354, Hervorhebung im Original). Die drei Texte sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer akademischen Laufbahn entstanden: Beim ersten zu untersuchenden Text (Text 1) handelt es sich um die spanischsprachige Abschlussarbeit aus dem kolumbianischen grundständigen Studium; beim zweiten zu untersuchenden Text

(Text 2) geht es um die erste Seminararbeit, die die Studentin in der Fremdsprache Deutsch im Rahmen ihres Masterstudiums verfasst hat. Der dritte zu untersuchende Text (Text 3) bildet die letzte Arbeit aus dem Masterstudium, nämlich die Masterarbeit. Mit der Untersuchung von Text 1 soll die verfassersreferentielle Textkompetenz eruiert werden, die die Studentin bereits beim Abschließen ihres Erststudiums in ihrer L1 erworben hat; mit der Untersuchung von Text 2 wird überprüft, inwiefern die Studentin die in der L1 erworbene verfassersreferentielle Textkompetenz auf das Schreiben in der L2 Deutsch transferiert. Mit der Untersuchung von Text 3 wird vor allem auf die Frage fokussiert, welche verfassersreferentiellen Textprozeduren im Laufe der deutschsprachigen akademischen Sozialisation in der Fremdsprache Deutsch *neu* erworben werden.

Auch wenn die Kulturspezifik des wissenschaftlichen Schreibens nicht im Fokus der vorliegenden Untersuchung steht, ist es erforderlich, auf einen wichtigen Unterschied zwischen den zu untersuchenden Texten einzugehen, der kulturprägter Natur ist: Handelt es sich bei den deutschsprachigen Texten um Seminararbeiten³, deren Verfassen dem Erlernen und Üben des wissenschaftlichen Schreibens dient (Stezano Coteló 2008: 34f.), stehen die Anwendungsorientierung bzw. der Praxisbezug im Vordergrund der kolumbianischen Abschlussarbeit (vgl. UNAL 2003). Von kolumbianischen Autoren werde eine gut durchdachte Reflexionsübung mit einem praktischen Nutzen erwartet, die einen wesentlichen Beitrag zur Komplementierung der professionellen Ausbildung leisten solle, heißt es in den Richtlinien der Hochschule UNAL (2003: 1).⁴ Bei der Anfertigung von deutschsprachigen Seminararbeiten wiederum werde erwartet, dass die Studierenden ihr Fachwissen, ihr forschungsmethodisches Wissen und ihr Textsortenwissen erweitern (Stezano Coteló 2008: 35). Daraus lässt sich ableiten: Die deutschsprachigen Seminararbeiten können als forschungsorientierte Schreibprodukte verstanden werden; die kolumbianischen Abschlussarbeiten als praxisorientierte Texte. Diese Unterscheidung deckt sich zum einen mit dem in der jeweiligen Hochschulkultur geltenden Verständnis von Wissenschaftlichkeit: Während sich das Humboldtsche Bildungsideal der Einheit von Forschung und Lehre auf die universitäre Praxis deutschsprachiger Hochschulen niederschlägt, gelten laut dem kolumbianischen Bildungsministerium grundständige Studiengänge an kolumbianischen Hochschulen als Orte der Berufsausbildung; die Forschung bleibt für die postgraduierten Studiengänge reserviert (Ministerio de Educación Nacional 1992). Zum anderen ist auf ein wichtiges linguistisches Merkmal deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte einzugehen, das sich Ehlich zufolge als „*eristische Struktur*“ bestimmen lässt (1993: 28, Hervorhebung im Original). Laut Ehlich bestehen wissenschaftliche Texte aus zwei Strukturen, einer assertiven und einer eristischen Struktur. Die assertive Struktur lässt sich als die informative Struktur umschreiben, mittels derer

³ Ehlich zufolge gelten Masterarbeiten als größere Varianten einer Seminararbeit (2003: 26).

⁴ An der erwähnten Hochschule hat die kolumbianische Studentin, deren Texte im vorliegenden Beitrag untersucht werden, ihr grundständiges Studium absolviert.

Wissen weitergegeben wird, bzw. Inhalte über den Untersuchungsgegenstand geliefert werden (vgl. Ehlich 1993). Bei der eristischen Struktur wiederum handelt es sich Ehlich zufolge um eine „Struktur des Streitens“ (ebd. 28), um „eine Art Gitter, das über die reine assertive Struktur gelegt wird“ (ebd.: 26). Diese Struktur ist laut Ehlich mit einer Kultur des In-Frage-Stellens, des Gegenüberstellens, des Gegenargumentierens und des Abwägens verbunden, was ein charakteristisches Merkmal der deutschsprachigen Wissenschaftskultur darstellt (ebd. 28f.). Dies stellt möglicherweise kolumbianische Studierende vor eine Erwerbsherausforderung: Im Falle dessen, dass sie auf eigenkulturelle Textmuster als Ressource für das Verfassen wissenschaftlicher Texte in der L2 Deutsch zurückgreifen, könnten sich Behinderungen in der Rezeption des deutschsprachigen Textes ergeben, denn der Zweck kolumbianischer Abschlussarbeiten stimmt nicht mit dem der deutschsprachigen Seminararbeiten überein.

2 Die Verfasserreferenz in wissenschaftlichen Texten

Für die sprachliche Realisierung von wissenschaftlicher Verfasserreferenz stehen Autoren eine Reihe sprachlicher Mittel zur Verfügung, „die typischerweise dem ‚wissenschaftlichen‘ Selbstbezug dienen“ (Steinhoff 2009: 103). Zu den verfasserrferentiellen Mitteln zählen in der deutschen Sprache persönliche Ausdrücke wie *ich*, *wir* oder Meinungsausdrücke sowie unpersönliche Formen wie *man*-Konstruktionen, Passivkonstruktionen, *sich lassen* & *Verb (Inf.)*-Konstruktionen, Infinitivkonstruktionen oder sog. Subjektschübe. Auf Spanisch können Autoren wissenschaftlicher Texte auf die Personalpronomina *yo*, *nosotros/nosotras* bzw. auf das *passivum reflexivum* zurückgreifen, um auf sich selbst in der Rolle des Verfassers zu verweisen.⁵ Dabei übernehmen verfasserrferentielle Textprozeduren sowohl im Deutschen als auch im Spanischen spezifische forschungsbezogene Funktionen bzw. treten stets in Kombination mit anderen wissenschaftstypischen Handlungen auf. Im Sinne eines Überblicks soll im Folgenden auf ausgewählte verfasserrferentielle Textprozeduren und ihre wissenschaftstypischen Funktionen eingegangen werden.⁶

In der deutschen Wissenschaftssprache können verfasserrferentielle Ausdrücke in verschiedenen Zusammenhängen eingesetzt werden: Auf der Basis eines Korpus von 296 Seminararbeiten aus geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, sowie eines Vergleichskorpus, das aus wissenschaftlichen Texten von Experten besteht, stellt Steinhoff fest, dass das *ich* in der Regel in textorganisierenden Passagen mit einer leserorientierenden Funktion auftritt, wie in der Äußerung *Im Folgenden möchte ich* (2007: 180). Das *ich* kann ebenfalls in Kombination mit be-

⁵ Da im Spanischen das Subjektpronomem nicht obligatorisch ist, kann ebenfalls an der finiten Verbform die Verfasserreferenz identifiziert werden.

⁶ Eine ausführliche Erklärung aller verfasserrferentiellen Textprozeduren ist an dieser Stelle nicht möglich. Für eine umfangreichere Erläuterung vgl. Mächler (2020).

griffsbildenden Prozeduren – *Ich bezeichne [Sachverhalt] als [Begriff]* (Steinhoff 2007: 191f.) –, im Zusammenhang mit textkritischen Äußerungen – *[Autor] kann ich nicht zustimmen* (ebd.: 198) – oder zwecks Hypothesengenerierung verwendet werden, wie in der Äußerung *Ich gehe davon aus, dass* (ebd.: 193). Der deiktische Ausdruck *wir* ersetzt in der Funktion des Pluralis Majestatis das *ich* (ebd.: 206). Das *wir* kann aber ebenfalls eingesetzt werden, um den Leser zum „Mit-Denkenden und Mit-Handelnden“ (ebd.: 220) zu machen. Autoren wissenschaftlicher Texte können Steinhoff zufolge ebenfalls auf das *wir* zurückgreifen, um sich als stellvertretendes Mitglied ihres Faches zu äußern oder um einen erweiterten interessierten Leserkreis einzubeziehen (ebd.: 224f.).

Das *man* übernimmt laut Steinhoff eine objektivierende Funktion, es steht für einen „generalisierten Aktanten“ (ebd.: 227). Das Vorgangspassiv wiederum wird in wissenschaftlichen Texten eingesetzt, um „Verfasserhandlungen zu objektivieren“ (ebd.: 276), wobei je nach Modalverb die Funktion des Passivs variieren kann: So übernehmen soll-werden-Passivkonstruktionen die Funktion, entweder das Ziel des Verfassers im Beitrag zu explizieren oder thematische Ankündigungen vorzunehmen, wie in dem Beispiel *Im Folgenden soll auf [Sachverhalt] eingegangen werden* (ebd.: 257). Mit kann-werden-Passivkonstruktionen wiederum wird die „Hypothetik des wissenschaftlichen Darstellens“ (ebd.: 251) deutlich gemacht und muss-werden-Passivkonstruktionen charakterisieren die Handlung des Autors als „notwendig“ (ebd.: 250). Mit Passiversatzformen wie *sich lassen* & Verb (Inf.)-Konstruktionen steht auch der dargestellte Vorgang und nicht der Verfasser im Vordergrund. Diese Konstruktion tritt zur Entpersonalisierung des Erkenntnisvorgangs und zur Umlenkung auf Gegenstände und Methoden auf (ebd.: 260). In der Regel greifen dabei die Autoren auf domänentypische Verben zurück, wie „nachweisen“, „feststellen“ oder „erklären“ (ebd.: 264). Mittels Subjektschub wird der Verfasser als Aktant von der Äußerung durch einen fachlichen Gegenstand, eine Kategorie oder einen Begriff ersetzt. Dadurch entsteht der Eindruck, dass der Text „selbst handel[t]“ (ebd.: 269, Hervorhebung im Original), wie in der Äußerung *Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit [Sachverhalt]* (ebd.: 270f.).

Im Zusammenhang mit der spanischsprachigen Verfasserreferenz wird in der kolumbianischen Ratgeberliteratur betont, dass wissenschaftliche Texte in unpersönlicher Form verfasst werden müssen. Die ICONTEC-Regeln⁷ gelten hier als maßgebend: „Se debe redactar de forma impersonal (la forma impersonal corresponde a la tercera persona del singular, por ejemplo: se hace, se definió, se contrastó)“⁸ (ICONTEC 2008: 9). Diese Prämisse wird in verschiedenen Ratge-

⁷ Das ICONTEC ist das kolumbianische Normierungsinstitut und versteht sich als die Bezugsinstitution für die Konsultation der einzuhaltenden wissenschaftlichen Standards in Kolumbien. Dieses Institut veröffentlicht in regelmäßigen Abständen Normen, nach denen sich sowohl Studierende als auch Wissenschaftler beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten richten müssen. Ein Qualitätsmerkmal kolumbianischer wissenschaftlicher Texte ist also die Einhaltung der ICONTEC-Regeln.

⁸ Übersetzung L. M.: Es sollte in unpersönlicher Form geschrieben werden. Die unpersönliche Form entspricht der dritten Person Singular, zum Beispiel: Es wird gemacht, es wird definiert, es wird gegenübergestellt.

bern aufgenommen und reproduziert. So heißt es sowohl bei Ortiz (1997) als auch bei Cisneros (2006), dass der wissenschaftliche Text unpersönlich formuliert werden muss. Hinter diesem Plädoyer verbirgt sich die Auffassung, das Gütekriterium der Objektivität sei in wissenschaftlichen Texten dadurch zu erfüllen, dass die Texte in unpersönlicher Form geschrieben werden. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, sollen spanischsprachige Autoren auf die Form *passivum reflexivum* zurückgreifen, so das ICONTEC (2008: 9).

Die Richtlinien der Ratgeberliteratur scheinen sich in den wissenschaftlichen Produkten von Experten widerzuspiegeln. Sánchez Upegui (2016) stellt in seiner linguistischen Untersuchung von wissenschaftlichen Artikeln kolumbianischer Autoren fest, dass es sich beim *passivum reflexivum* um die meist verwendete verfassersreferentielle Konstruktion handelt. Es handelt sich dabei um eine sprachliche Konstruktion, die grammatikalisch betrachtet im Aktiv formuliert wird, allerdings eine passivische Bedeutung hat. Ein deutliches Merkmal dieser Konstruktion ist die einleitende *se*-Partikel. Die Funktion des *se* ist „encubrir al agente o persona que realiza la acción“⁹ (ebd.: 121), wie in den folgenden Beispielen: „Se realizó un muestreo aleatorio“; „En esta investigación se proponen criterios“¹⁰ (ebd.: 121f., Hervorhebung im Original). Allerdings bedienen sich kolumbianische Autoren ebenfalls persönlicher Konstruktionen: Sowohl das *yo* als auch das *nosotros/nosotras*, ihre jeweiligen morphologischen Markierungen in der Verbkonjugation sowie die dazugehörigen Possessivpronomina *mi* und *nuestro/nuestra* werden von Experten verwendet, um entweder explizit Stellung zu einem Sachverhalt zu beziehen oder um in einen Dialog mit dem Leser einzusteigen (ebd.: 225f.). Letzteres erkläre den häufigen Gebrauch von *wir*-Konstruktionen im Spanischen: Der Autor sehe den eigenen Text als Interaktionsraum mit dem Leser, den es zu orientieren gelte (ebd.).

Stellt man die Formen der deutschsprachigen den spanischsprachigen Formen der Verfasserreferenz gegenüber, lässt sich Folgendes festhalten: Im Falle der persönlichen Konstruktionen sind die Formen *ich* und *yo* bzw. *wir* und *nosotros/nosotras* äquivalent. Dies trifft aber im Falle der unpersönlichen Konstruktionen nicht zu. Laut der spanisch-deutschen vergleichenden Grammatik von Cartagena und Gauger sind die Formen der Agensausblendung

„keineswegs äquivalent“ bzw. „nur zum Teil austauschbar. [...] Beweis hierfür ist die Tatsache, daß ein und derselbe Satz mit Agensausblendung einer Sprache durch mehrere Formen der anderen (mehr oder weniger) gleichbedeutend übersetzt werden kann“ (Cartagena; Gauger 1989: 412).

⁹ Übersetzung L. M.: den Agenten oder die Person, die die Aktion ausführt, geheim zu halten.

¹⁰ Übersetzung L. M.: Stichproben wurden durchgeführt. In dieser Untersuchung werden Kriterien vorgeschlagen.

Nun soll in den kommenden Abschnitten rekonstruiert werden, welcher sprachlichen Mittel sich eine kolumbianische Studentin bedient, um ihrer Rolle als Autorin in drei unterschiedlichen wissenschaftlichen Texten gerecht zu werden.

3 Analysekonstrukt verfassersreferentieller Textprozeduren

Wie bereits erwähnt, wird im vorliegenden Beitrag ein Fallbeispiel exemplarisch analysiert: Von einer Autorin mit Deutsch als L2 werden drei Texte untersucht, die sie zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer wissenschaftlichen Sozialisation verfasst hat. Bei allen Texten handelt es sich um authentische Schreibprodukte, die unabhängig von der vorliegenden Untersuchung entstanden sind:

Tabelle 1: Zu untersuchende Texte.

Kürzel	Entstehungs-jahr	Textsorte	Fach	Studienstandort	Sprache
Text 1	2003	Abschlussarbeit	Literaturwissenschaft	Kolumbien	Spanisch
Text 2	2007	Seminararbeit	Sprachdidaktik	Deutschland	Deutsch
Text 3	2009	Masterarbeit	Sprachdidaktik	Deutschland	Deutsch

Auf Basis der oben vorgestellten Forschungsergebnisse (vgl. Abschnitt 2) wird eigens für diese Studie ein Analysekonstrukt entwickelt. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich die Verfasserreferenz bei ihrem Erwerb zwei entgegengesetzten Polen zuordnen lassen kann. Diese Zweiteilung geht auf die Annahme zurück, dass nicht jedes verfassersreferentielle Mittel in den zu analysierenden Texten eine wissenschaftliche Funktion erfüllt, sondern auch andere Zwecke alltäglicher Natur vollziehen kann. Aus diesem Grund wird auf der einen Seite von einem Pol der Wissenschaftssprachlichkeit ausgegangen, der sich dadurch auszeichnet, dass verfassersreferentielle Mittel mit dem Ziel eingesetzt werden, forschungsbezogene Handlungen zu vollziehen, nämlich:

- das *ich* bzw. *yo* wird in textorganisierender, begriffsbildender, textkritischer oder hypothesengenerierender Funktion verwendet;
- das *wir* bzw. *nosotros/nosotras* wird verwendet, um den Leser in den Denkprozess einzubeziehen oder um im Namen der Forschungsgemeinschaft zu sprechen;
- Passivkonstruktionen werden eingesetzt, um den Fokus auf die Handlung zu richten (und nicht auf den Autor), allerdings wird durch die Kombination mit dem Modalverb die Handlung des Autors qualifiziert, und zwar als etwas Hypothetisches (können), Notwendiges (müssen) oder als Absicht des Verfassers (sollen);

- Subjektschübe ersetzen den Autor; stattdessen handelt entweder der Text selbst oder eine wissenschaftliche Kategorie;
- im spanischsprachigen Text wird zudem mittels der Konstruktion *passivum reflexivum* das Agens ausgeblendet.

Auf der anderen Seite wird von einem Pol der Alltagssprachlichkeit ausgegangen, der verfassersreferentielle Mittel mit einer domänenfremden Funktion umfasst. Diese treten in der Regel in Kombination mit alltagsprachlichen Mitteln auf und werden zur Wiedergabe oder Verarbeitung persönlicher Erfahrungen eingesetzt.

Bringt man Wissenschaftssprachlichkeit und Erwerbsprozess zusammen, dann ergibt sich bspw. für die Prozedur *ich* auf Basis der vorgestellten theoretischen Überlegungen und der eigenen Annahmen folgendes zweipoliges Konstrukt:

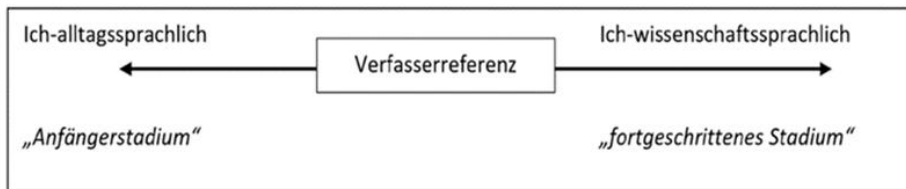


Abbildung 1: Analysekonstrukt verfassersreferentieller Textprozeduren.

Jedes zu untersuchende sprachliche Mittel kann entweder dem alltagsprachlichen oder dem wissenschaftssprachlichen Pol zugeordnet werden. In den Korpustexten wird also sowohl nach einem *wir-alltagssprachlich* als auch nach einem *wir-wissenschaftssprachlich* usw. gesucht. Mit der soeben skizzierten Skala erhofft man sich, Aufschluss über die Wissenschaftssprachlichkeit der Texte geben zu können.¹¹

Um der vorliegenden Fragestellung gerecht zu werden, werden folgende sprachlichen Mittel analysiert:

Tabelle 2: Zu untersuchende verfassersreferentielle Mittel.

Spanischsprachige Abschlussarbeit	Deutschsprachige Seminararbeit und Masterarbeit
<i>yo</i> (oder morphologische Form in den Verben und die dazugehörigen Possessivpronomina)	<i>ich</i> (und die dazugehörigen Possessivpronomina)
<i>nosotros/ nosotras</i> (oder morphologische Form in den Verben und die dazugehörigen Possessivpronomina)	<i>wir</i> (und die dazugehörigen Possessivpronomina)
Meinungsausdrücke	Meinungsausdrücke
<i>passivum reflexivum</i>	<i>man</i> -Konstruktionen

¹¹ Die quantitative Auswertung der Frequenzverteilung erfolgt weiter unten.

Passivkonstruktionen	Passivkonstruktionen
Infinitivkonstruktionen	Infinitivkonstruktionen
Subjektschub	Subjektschub
	<i>sich lassen</i> & <i>Verb (Inf.)</i>

Die folgende Analyse der Texte erfolgt in zwei Schritten: Die linguistische Interpretation ausgewählter Textbeispiele dient zur Erklärung der Funktion verfassersreferentieller Mittel im konkreten wissenschaftlichen bzw. alltäglichen Zusammenhang. In einem zweiten Schritt wird auf Basis einer Frequenzanalyse der Erwerbsprozess verfassersreferentieller Prozeduren im behandelten Fallbeispiel rekonstruiert.

Im folgenden Abschnitt werden Textbeispiele aus dem ausgewählten Fallbeispiel (FB1) zur Erläuterung einzelner verfassersreferentieller Textprozeduren herangezogen und interpretiert.

4 Erwerb der Verfasserreferenz in der Fremdsprache Deutsch: Untersuchung eines Fallbeispiels

4.1 Sprachliche Realisierung von Verfasserreferenz in einem ausgewählten Fallbeispiel

Im Laufe ihrer akademischen Sozialisation verwendet die Autorin FB1 das *ich* in unterschiedlichen Funktionen, wie die folgenden Beispiele aus dem Korpus zeigen:

4.1.1 Textbeispiele: *ich-wissenschaftssprachlich*

- Text 1 El anterior postulado se ajusta al objetivo principal de *mi* investigación porque por medio de la comparatística puedo analizar dos cuentos de procedencia diferente y relacionarlos con un término propio de la sociología como es la comunidad. (FB1_Literaturbesprechung1: 9-9)¹²
- Text 2 Im Folgenden werde *ich* nun beschreiben, wie sich die drei Arten von Kulturkapital auf die Sprache beziehen. (FB1_Literaturbesprechung2: 5-5)¹³
- Text 3 Die Übung, die von *mir* „Erinnerung an eine Verletzung“ benannt wurde, basiert auf dem Grundgedanken der Dramapädagogik [...]. (FB1_Analyse3: 72-72)

¹² Übersetzung L. M.: Das vorangegangene Postulat passt zum Hauptziel meiner Untersuchung, weil ich durch vergleichende Analysen zwei Geschichten unterschiedlicher Provenienz analysieren und sie mit einem richtigen Begriff der Soziologie in Beziehung setzen kann, dem der Gemeinschaft.

¹³ Alle Textbeispiele werden wortgetreu wiedergegeben. Um ihre Authentizität zu gewährleisten wurden sprachliche Fehler nicht korrigiert. Auch die Zeichensetzung wurde beibehalten.

In Text 1, d.h. in ihrer kolumbianischen Abschlussarbeit, kommt das *ich* in Form eines Possessivpronomens *mi investigación* (= meine Untersuchung) im Zusammenhang mit der Begründung der komparatistischen Methode vor. Das *ich* hat also hier eindeutig eine forschungsbezogene Funktion. In Text 2 wird das *ich* in textorganisierender, leserorientierender Funktion verwendet und in Text 3 in Kombination mit einer begriffsbildenden Prozedur: Auch wenn es sich dabei nicht um die Prägung eines für die wissenschaftliche Disziplin erforderlichen Begriffes handelt, ist der Versuch der Autorin hervorzuheben, eigene Bezeichnungen für die dargestellten Sachverhalte zu vergeben.

Im Kontrast dazu stehen die Textbeispiele, in denen das *ich* mit einer alltagsprachlichen Funktion verwendet wird:

4.1.2 Textbeispiele: *ich*-alltagsprachlich

Text 1 Durante estos cinco años de estudiar Filología e Idiomas, en especial el idioma alemán, no sólo *he aprendido* un vocabulario y unas estructuras gramaticales [...] (FB1_Einleitung1: 9-9)¹⁴

Text 2 Keine Befunde

Text 3 Dieses Verfahren wurde von *mir* in zwei DaF-Kursen in Kolumbien erprobt, wobei die Lernenden ein Theaterstück darstellen sollten. (FB1_Analyse3: 89-89)

Die Autorin wählt in Text 1 eine persönliche Erfahrung aus ihrer studentischen Biographie, nämlich das Erlernen der deutschen Sprache, um das Thema ihrer Abschlussarbeit zu begründen. Dieses *ich* erinnert an das „Erzähler-Ich“ von Steinhoff, dessen sich Schreibnovizen bedienen (2007: 199). In Text 3 greift die Autorin erneut auf ein *ich* alltagsprachlicher Natur zurück. Diesmal spricht sie nicht aus der Studierendenrolle, sondern aus der Lehrerrolle. D.h. hier ist eine Verschiebung ihrer Perspektivierung zu beobachten: Die Autorin FB1 sieht sich in ihrer ersten Arbeit noch als Studentin, während sie sich in ihrer dritten Arbeit, nachdem sie einige Erfahrungen als DaF-Lehrkraft gesammelt hat, aus der Lehrerperspektive meldet. Allerdings ist diese Perspektive in wissenschaftlichen Arbeiten nicht gefragt: Die Autorin soll in die Forscher- bzw. Verfasserrolle schlüpfen (vgl. Steinhoff 2007) und nicht in die Lehrerrolle, weswegen solche verfassersreferentiellen Formen dem alltagsprachlichen Pol zugeordnet werden.

Auch bei der Verwendung der unpersönlichen Konstruktionen verwendet die studentische Autorin verfassersreferentielle Ausdrücke sowohl in ihrer wissenschaftssprachlichen als auch in ihrer alltagsprachlichen Funktion:

¹⁴ Übersetzung L. M.: Im Laufe des fünfjährigen Studiums der Philologie und Sprachen, insbesondere der deutschen Sprache, habe ich nicht nur Vokabeln und grammatische Strukturen gelernt.

4.1.3 Textbeispiele: Passivkonstruktionen-wissenschaftssprachlich

- Text 1 En el presente capítulo *se presentará* un análisis de literatura comparada entre los cuentos mencionados con anterioridad. (FB1_Analyse1: 2-2)¹⁵
- Text 2 Abschließend *werden* einige kritische Punkte bezüglich der sprachlichen Bourdieus Theorie sowie Fragen nach dem Unterrichtsvorgehen *aufgezeigt*. (FB1_Einleitung2: 5-5)
- Text 3 Ausgehend vom vorherigen Beispiel *kann* die traditionelle Sicht von Emotionen *bestätigt werden*, welche Emotionen nur für passions (Leidenschaften) und für das Gegenteil von Vernunft halten. (Solomon 2004: 13). (FB1_Literaturbesprechung3: 7-7)

In Text 1 wird eine Konstruktion im *passivum reflexivum* eingesetzt, um den Aufbau der Abschlussarbeit zu erläutern: *se presentará* (= wird vorgestellt werden) übernimmt also eine textorganisierende Funktion. Dabei fällt die Verbkonjugation im Futur auf, die die thematische Ankündigung unterstützt. In Text 2 kann die Autorin in textorganisierenden Handlungen nicht mehr auf das ihr bekannte *passivum reflexivum* zurückgreifen, da es keine äquivalente Konstruktion im Deutschen gibt. Sie greift aber dabei auf ein werden-Passiv zurück, um die Textsegmente ihrer Arbeit anzukündigen: *Abschließend werden [...] aufgezeigt*. Mittels einer kann-werden-Passivkonstruktion tritt in Text 3 die verfassereferentielle Textprozedur in Verbindung mit einer intertextuellen Textprozedur auf: Die Autorin äußert ihr Einverständnis mit dem wiedergegebenen Sachverhalt, den sie aus der Literatur übernimmt.

Mit ähnlichen sprachlichen Mitteln vollzieht die Autorin sprachliche Handlungen alltäglicher Natur, wie die folgenden Beispiele zeigen:

4.1.4 Textbeispiele: Passivkonstruktionen-alltagsprachlich

- Text 1 Sin embargo, *no se puede olvidar* el inconveniente que tuve con el material crítico de (...). (FB1_Methodik1: 5-5)¹⁶
- Text 2 Nichtsdestotrotz *soll* die Phonetik im Unterricht *nicht außer Acht gelassen werden*. (FB1_Analyse2: 14-14)
- Text 3 In Anbetracht der hohen Anforderungen für dieses Sprachniveau *sollten* Redemittel in der Zukunft *angeboten werden*. (FB1_Literaturbesprechung3: 42-42)

In Text 1 erinnert die Autorin mittels *passivum reflexivum* an die „Unannehmlichkeiten“, die sie im Rahmen der Datenerhebung hatte. Mit dem Ausdruck *no se puede olvidar* wird die Handlung negiert und epistemisch modalisiert: Man dürfe nicht

¹⁵ Übersetzung L. M.: In diesem Kapitel wird eine vergleichende Literaturanalyse zwischen den oben genannten Geschichten vorgestellt werden.

¹⁶ Übersetzung L. M.: Man darf jedoch nicht die Unannehmlichkeiten vergessen, die ich mit dem kritischen Material von [...] hatte.

vergessen, heißt es in der obigen Stelle, dass sie Schwierigkeiten mit dem kritischen Material gehabt habe. Dadurch deutet die Autorin eine konzessive Argumentation im studentischen Sinne an. Sie versucht, zu rechtfertigen, warum sie bestimmte methodische oder wissenschaftliche Schritte nicht durchgeführt habe, und erinnert an Schwierigkeiten, die sie im Laufe des Forschungsprozesses hatte. Sie ist also hier in der Rolle der Studentin, die mögliche Kritikpunkte des Dozenten vorwegnimmt und mit eigenen persönlich motivierten Gegenargumenten darauf reagiert. Die Verfasserreferenz in Text 2 und in Text 3 wird aus dem Grund dem alltagsprachlichen Pol zugeordnet, weil die Autorin erneut in die Lehrerrolle schlüpft: Mit den Ausdrücken *soll die Phonetik im Unterricht nicht außer Acht gelassen werden* bzw. *sollten Redemittel angeboten werden* bezieht sich die Autorin auf Handlungen, die zwar der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache dienen, aber nicht den Untersuchungsgegenstand aus wissenschaftlicher Perspektive beleuchten.

Auch bei der Verwendung des *man* steckt die Autorin sowohl in der Forscherrolle, als auch in der Lehrerrolle:

4.1.5 Textbeispiele: *man-wissenschaftssprachlich*

Text 1 Keine Befunde

Text 2 Zentrale Fragestellung des dritten Teils ist, welche Überlegungen, sich bezüglich der Lernenden, zu Unterricht und Lehrmaterialien in der Fremdsprache anstellen lassen, wenn *man* von Bourdieus Modell ausgeht. (FB1_Einleitung2: 4-4)

Text 3 An Geschwisterpositionen kann *man* Kritik hinsichtlich des Zeitfaktors üben, weil diese Übung 2 Unterrichtseinheiten von 45 Minuten verlangt. (FB1_Analyse3: 61-61)

Die obigen Beispiele lassen erkennen, dass die Autorin in der Forscherrolle ist: In Text 2 greift sie bei der Vorstellung des Textaufbaus auf das *man* zurück, um auf ihre Prämisse als Forscherin zu verweisen, nämlich, dass sie von Bourdieus Modell ausgeht. In Text 3 übt sie anhand einer *man*-Konstruktion Kritik an einer didaktischen Übung. Mit dem *man* objektiviert sie die geäußerte Kritik. Zur alltagsprachlichen Verwendung der *man*-Konstruktionen greift sie in den folgenden Beispielen zurück:

4.1.6 Textbeispiele: *man-alltagsprachlich*

Text 1 Keine Befunde

Text 2 In einem FSU, in dem *man* die sprachliche Kompetenz der Lernenden verstärken will, soll der Lehrende nicht im Mittelpunkt stehen, sondern die Rolle eines Tutors übernehmen. (FB1_Analyse2: 22-22)

Text 3 Dennoch sollte *man* auch bedenken, dass die Wirkung der Musik nicht nur von dem ausgewählten Lied, sondern auch von der „aktuellen Einstellung“ der DaF-Lernenden abhängt (ebd.: 71). (FB1_Analyse3: 100-100)

Es lässt sich vermuten, wer sich hinter dem *man* verbirgt: In Text 2 äußert die Studentin mit dem *man* in Verbindung mit dem Modalverb *wollen* die Absicht einer Lehrkraft, die *die sprachliche Kompetenz der Lernenden verstärken will*. In Text 3 wirkt die *man*-Konstruktion in Verbindung mit dem Modalverb *sollen* im Konjunktiv II als Ratschlag (Steinhoff 2007: 235): Sie richtet sich möglicherweise an DaF-Lehrkräfte als potentielle Leser die über die Wirkung der Musik im Unterricht informiert werden sollten.

Den sprachlichen Ausdruck *sich lassen* & *Verb (Inf.)* muss die Autorin im Deutschen neu erwerben, da sie nicht auf eine äquivalente Konstruktion im Spanischen zurückgreifen kann. Sie verwendet diese Formulierung in folgenden Zusammenhängen:

4.1.7 Textbeispiele: *sich lassen* & *Verb (Inf.)-wissenschaftssprachlich*

Text 1 Keine Befunde

Text 2 Bourdieus Modell *lässt sich* hierzu ganz deutlich *übertragen*, weil die fremdsprachlichen Lernenden genauso, wie die Muttersprachler aufmerksam auf die Situation und auf den Gesprächspartner achten müssen. (FB1_Analyse2: 6-6)

Text 3 Folgende Fragestellungen *lassen sich* daher für künftige Forschungen *formulieren*: [...] (FB1_Fazit3: 8-8)

In Text 2 vollzieht die Autorin im Rahmen der Analyse eine forschungsbezogene Denkleistung, indem sie erklärt, inwiefern sich Bourdieus Modell auf den FSU übertragen lässt. Diese Handlung leitet sie mit einer *sich lassen* & *Verb (Inf.)*-Formulierung ein. In Text 3 verwendet sie diese Konstruktion im Zusammenhang mit den offen gebliebenen Fragen für künftige Untersuchungen.

Die obigen Beispiele zeigen, dass die Autorin verfasserrerferentielle Prozeduren sowohl in ihrer wissenschaftssprachlichen als auch in ihrer alltagssprachlichen Realisierung einsetzt. Bei der wissenschaftssprachlichen Realisierung kombiniert die Autorin die Verfasserreferenz mit wissenschaftstypischen Handlungen:

- mit der Begründung der Auswahl einer Methode;
- mit textorganisierenden Handlungen;
- mit begriffsbildenden Prozeduren;
- mit textkritischen Prozeduren;
- mit forschungsbezogenen Denkleistungen;
- bei der expliziten Formulierung offener Fragestellungen.

Bei der alltagssprachlichen Realisierung verfassersreferentieller Prozeduren fällt auf, dass die Autorin in ihrer kolumbianischen Abschlussarbeit in die Studierendenrolle schlüpft, um über einzelne Erfahrungen aus der Phase des Forschungsprozesses zu berichten. In ihrer Masterarbeit ist aber ein Perspektivwechsel festzustellen: Sie greift zwar weiterhin auf persönliche Erfahrungen zurück, diesmal handelt es sich aber nicht um studentische Erfahrungen, sondern um solche, die sie als Lehrkraft gesammelt hat.

Nun soll im folgenden Abschnitt anhand der Analyse der Vorkommenshäufigkeit verfassersreferentieller Mittel festgestellt werden, wie sich der Erwerbsprozess wissenschaftlichen Schreibens anhand der Verfasserreferenz beschreiben lässt.

4.2 Rekonstruktion des Erwerbsprozesses der Verfasserreferenz in der Fremdsprache Deutsch

Die folgende Tabelle zeigt die Prozentangaben der verfassersreferentiellen Mittel in den drei untersuchten Texten. Die Operationalisierung geschieht folgendermaßen: Alle sprachlichen Elemente mit einer verfassersreferentiellen Funktion – seien sie wissenschaftlicher oder alltagssprachlicher Natur – werden pro Text gezählt. Die Addition aller in jedem Text vorkommenden verfassersreferentiellen Mittel entspricht 100 %. Dieser Wert dient als Basis für die Berechnung der Prozentzahl jeder einzelnen verfassersreferentiellen Textprozedur. Dabei wird besonders Augenmerk auf das Verhältnis zwischen wissenschaftssprachlichen und alltagssprachlichen Mitteln gelegt.

Die in Tabelle 3 dargestellte Frequenzanalyse zeigt die Vorkommenshäufigkeit verfassersreferentieller Mittel in den drei untersuchten Texten, und zwar gruppiert nach wissenschaftssprachlichen bzw. alltagssprachlichen Mitteln. Es lässt sich beobachten, dass die Autorin FB1 beim Schreiben in ihrer L1 Spanisch bereits die wissenschaftssprachliche Verfasserreferenz in 81 % der Belege beherrscht, dass dieser Wert aber in der Seminararbeit auf knapp 63 % sinkt und in der Masterarbeit wieder auf 73 % steigt. Entgegengesetzt dazu verhält sich der Entwicklungsverlauf von der alltagssprachlichen Verfasserreferenz: In der Abschlussarbeit sind knapp 19 % der Textbelege der alltagssprachlichen Verfasserreferenz zuzuordnen. Dieser Wert steigt in der Seminararbeit auf 37 % und sinkt in der Masterarbeit wieder auf 27 %. Der *Knick* bzw. die zeitweilige Verschlechterung der wissenschaftssprachlichen Verfasserreferenz in der Seminararbeit kann auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden: auf den Wechsel vom Schreiben in der L1 Spanisch ins Schreiben in der L2 Deutsch; auf den Wechsel der Hochschulkultur und auf den Wechsel der zu verfassenden Textsorten. Ein weiterer Aspekt scheint in diesem Fall eine Rolle zu spielen, nämlich der Einsatz verfassersreferentieller Ausdrücke aus der Lehrerperspektive.

Tabelle 3: Frequenzanalyse des vorliegenden Fallbeispiels (FB1).

Fallbeispiel 1 (FB1)				
	Sprachliches Mittel	Text 1	Text 2	Text 3
Wissenschaftssprachliche Mittel	ich/yo	26,36	23,53	2,84
	wir/nosotros/nosotras	0,00	0,98	0,00
	man	0,00	6,86	8,51
	Meinungsausdrücke	0,78	4,90	7,09
	passivum reflexivum	36,43	0,00	0,00
	Passiv-Konstruktionen	3,88	13,73	36,17
	sich lassen & Verb (Inf.)	0,00	4,90	2,13
	Infinitiv	6,20	3,92	1,42
	Subjektschub	7,75	3,92	14,89
	Zwischensumme %	81,40 %	62,75 %	73,05 %
	Alltagsprachliche Mittel	ich/yo	5,43	0,00
wir/nosotros/nosotras		0,00	4,90	0,00
man		0,00	14,71	7,80
Meinungsausdrücke		0,00	2,94	0,00
passivum reflexivum		6,20	0,00	0,00
Passiv-Konstruktionen		0,78	14,71	7,09
sich lassen & Verb (Inf.)		0,00	0,00	0,00
Infinitiv		1,55	0,00	0,71
Subjektschub		4,65	0,00	2,84
Zwischensumme %		18,60 %	37,25 %	26,95 %

Im Zusammenhang mit der Frage, ob Erwerbsprozesse, Übertragungsprozesse oder Verlustprozesse bei den einzelnen verfasserreferentiellen Mitteln zu beobachten sind, fällt der *Verlust* von persönlichen Konstruktionen wissenschaftssprachlicher Natur im Laufe der akademischen Sozialisation in der Fremdsprache Deutsch auf:

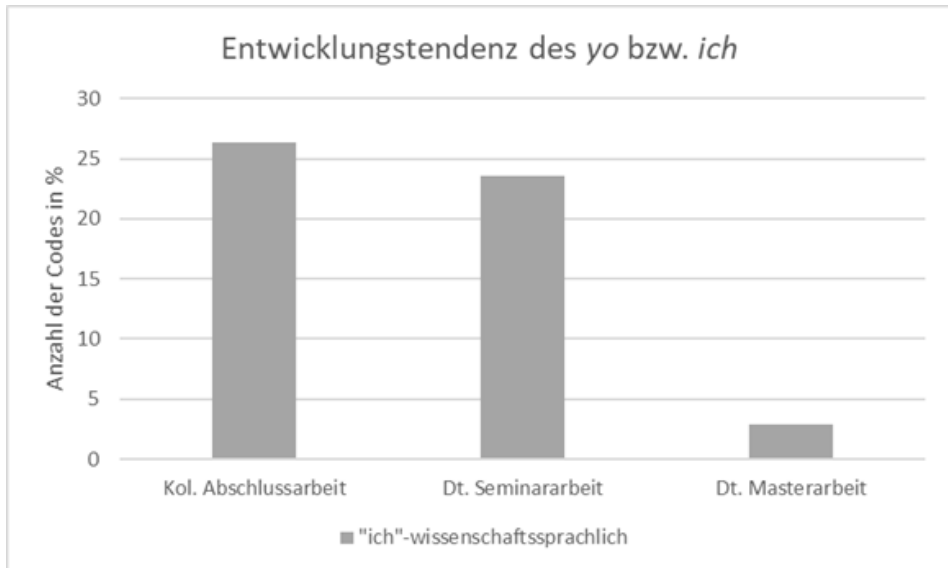


Abbildung 2: Entwicklungstendenz des yo bzw. ich.

Während die Autorin FB1 in ihrer kolumbianischen Abschlussarbeit in 26 % der verfassersreferentiellen Formulierungen ein wissenschaftssprachliches *yo* verwendet, sinkt dieser Wert in der Seminararbeit auf knapp 24 % und zeigt eine deutliche Abnahme bis zu ihrer Masterarbeit, in der die Autorin lediglich in 3 % der Textbelege ein wissenschaftssprachliches *ich* verwendet. Die Abnahme des wissenschaftssprachlichen *ich* könnte entweder mit der Zunahme von anderen verfassersreferentiellen Mitteln interpretiert werden oder auf Unsicherheiten zurückzuführen sein, die die Verwendung persönlicher Konstruktionen in wissenschaftlichen Texten mit sich bringt.¹⁷

Ein interessantes Phänomen lässt sich im Falle der Passivkonstruktionen beobachten:

¹⁷ An dieser Stelle sei auf die Diskussion über die Verwendung des *ich* in wissenschaftlichen Texten verwiesen: „*Ein Wissenschaftler sagt nicht ‚ich‘*“ (Weinrich 1989: 132, Hervorhebung im Original), bzw. das „Ich-Tabu“ (Kretzenbacher 1995: 32f.).

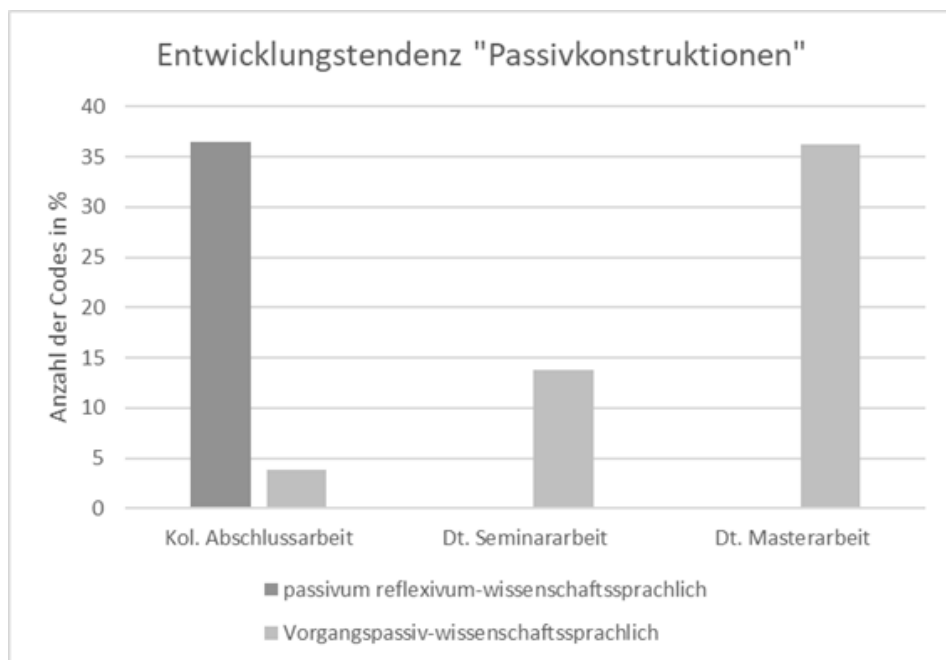


Abbildung 3: Entwicklungstendenz von Passivkonstruktionen.

In Abbildung 3 werden sowohl die Konstruktionen des *passivum reflexivum*, als auch das Vorgangspassiv visualisiert. Im Spanischen greift die Autorin – den kolumbianischen Konventionen gemäß – auf *passivum reflexivum* in 36 % der Fälle zurück, um auf sich selbst in der Rolle der Verfasserin zu verweisen. Auf dieses sprachliche Phänomen muss sie aber in den deutschsprachigen Texten verzichten, da es im Deutschen keine äquivalente grammatische Konstruktion gibt. Stattdessen verwendet sie in den deutschsprachigen Texten immer öfter das werden-Passiv und passt sich allmählich dem domänentypischen Gebrauch an: In der Seminararbeit setzt sie in 14 % der Belege werden-Passivkonstruktionen ein. Dieser Wert steigt in der Masterarbeit auf 36 %. Insofern lässt sich behaupten, dass eine Verschiebung vom spanischsprachigen *passivum reflexivum* auf werden-Passivkonstruktionen im Deutschen stattfindet: Der Übertragungsprozess der verfassersreferentiellen Textkompetenz erfordert in diesem Fall einen Adaptationsprozess sprachlicher Strukturen.

Ein *Neuerwerb* ist im Falle der *man*-Konstruktionen und der *sich lassen & Verb (Inf.)*-Konstruktionen zu verzeichnen: Bei der Verwendung des *man* fällt auf, dass die Autorin in ihrer Seminararbeit mehr als doppelt so oft auf die alltagssprachliche Form der *man*-Konstruktion als auf ihre wissenschaftssprachliche Realisierung zurückgreift: Sie verwendet nämlich in knapp 7 % der Fälle das wissenschaftssprachliche *man*, während sie in knapp 15 % der Fälle auf das alltagssprachliche *man* zurückgreift. Dies lässt sich damit erklären, dass die Autorin sich in ihrer Se-

minarbeit häufiger mit der Lehrerrolle identifiziert und aus dieser Perspektive schreibt. Es sei hier daran erinnert, dass die Lehrerrolle zwar eine wichtige didaktische Funktion übernimmt, allerdings keine wissenschaftstypische, weswegen sie der alltagssprachlichen Verfasserreferenz zugeordnet wird. In der Masterarbeit sinkt der Wert der alltagssprachlichen Realisierung von *man*-Konstruktionen auf knapp 8 % und der Wert der wissenschaftssprachlichen Realisierung steigt auf 8,5 %, was einer allmählichen Annäherung zum konventionellen Gebrauch von *man* entsprechen kann. Eine weitere Prozedur, die in der Fremdsprache Deutsch erworben wird, ist die *sich lassen* & *Verb (Inf.)*-Konstruktion: Bereits in ihrer ersten Seminararbeit gelingt es der Autorin, *sich lassen* & *Verb (Inf.)*-Konstruktionen wissenschaftsadäquat einzusetzen, und zwar in knapp 5 % aller verfasserreferentiellen Belege. Allerdings sinkt dieser Wert in der Masterarbeit auf 2 %.

Zusammenfassend lässt sich der Erwerbsvorgang der Autorin FB1 folgendermaßen beschreiben: Die Autorin greift beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch auf ihre in der L1 erworbenen verfasserreferentiellen Kompetenzen zurück. Diese Übertragung verläuft zum Teil ohne Probleme, zum Teil mit einigen Übertragungsherausforderungen: Im Falle der unpersönlichen Konstruktionen gelingt es der Autorin, den Übertragungs- und Adaptionprozess von spanischsprachigen *passivum reflexivum* auf deutschsprachige werden-Passivkonstruktionen zu meistern. Im Falle der persönlichen Konstruktionen sind noch Herausforderungen zu vermerken: Die Entwicklung zeigt, dass die Autorin auf das wissenschaftssprachliche *ich* zum Teil zugunsten ihrer alltagssprachlichen bzw. lehrerbezogenen Realisierung verzichtet. Dabei greift sie auf das bekannte Wissen zurück, das sie aus ihrem Alltag als Lehrkraft kennt, wodurch die Wissenschaftssprachlichkeit der Verfasserreferenz leidet. Die Tatsache aber, dass die Autorin in ihrer Masterarbeit, die ihre größte wissenschaftliche Leistung im Rahmen des Studiums darstellt, häufiger auf verfasserreferentielle Mittel wissenschaftssprachlicher Natur als auf alltagssprachliche Mittel zurückgreift, ließe sich als Indiz interpretieren, dass die Autorin die Spezifik verfasserreferentieller Mittel in ihrer forschungsbezogenen bzw. eristischen Funktion erkannt hat.

5 Fazit und didaktische Überlegungen

Der Erwerbsprozess wissenschaftlichen Schreibens schwankt im analysierten Fallbeispiel zwischen zwei Polen: einem Pol der Wissenschaftssprachlichkeit und einem Pol der Alltagssprachlichkeit. Der wissenschaftssprachliche Pol entspricht dem wissenschaftsadäquaten Gebrauch von Verfasserreferenz und demzufolge den Erwartungen der Forschungsgemeinschaft. Jedes Mal, wenn die Autorin verfasserreferentielle Prozeduren in ihrer wissenschaftssprachlichen Realisierung verwendet, kommt sie dem domänentypischen Gebrauch und damit einhergehend dem eristischen Verständnis von wissenschaftlichen Texten näher. Allerdings verläuft dieser Prozess nicht geradlinig, sondern wird von einem zweiten Prozess begleitet, näm-

lich der Verwendung von verfasserspezifischen Mitteln in ihrer alltagssprachlichen Realisierung. Das heißt, auch wenn die Autorin von einem wissenschaftsadäquaten Gebrauch verfasserspezifischer Prozeduren macht, fällt sie jedes Mal in ihrer Entwicklung zurück, wenn sie auf die alltagssprachliche Verfasserspezifität zurückgreift. Allerdings ist auch innerhalb der Verwendung alltagssprachlicher Mittel eine Entwicklung zu beobachten: Die studentische Perspektive wird im Laufe der Zeit verlassen, die Lehrerperspektive wird eingenommen.¹⁸

Was die Entwicklungstendenzen einzelner sprachlichen Mittel betrifft, lässt sich für den analysierten Fall zusammenfassend festhalten:

- Verlustprozesse sind im Falle von persönlichen Konstruktionen zu beobachten: Das *ich* in seiner wissenschaftssprachlichen Realisierung nimmt im Laufe der Entwicklung ab. Womit dieser Verlustprozess zusammenhängt, kann hier nur vermutet werden: Entweder verfügt die Autorin über ein größeres sprachliches Repertoire verfasserspezifischer Mittel oder es herrscht noch Unsicherheit über den Einsatz des *ich* mit einer forschungsbezogenen Funktion.
- Transferprozesse sind im Falle der Passivformen zu beobachten: Die Passivbildung im Spanischen erfolgt mit der Form *passivum reflexivum*. Da es keine äquivalente Konstruktion im Deutschen gibt, sieht sich die Autorin gezwungen, auf andere Passivkonstruktionen auszuweichen. Dabei verwendet sie vorwiegend werden-Passivkonstruktionen in ihrer wissenschaftssprachlichen Form, wie dies in deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten üblich ist. Der Transferprozess der verfasserspezifischen Textkompetenz ist also mit einem Adaptationsprozess sprachlicher Strukturen verbunden.
- Erwerbsprozesse sind im Falle der *man-* und der *sich lassen* & *Verb (Inf.)*-Konstruktionen beobachtbar, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass es diese Elemente im Spanischen nicht gibt. Bereits in der Seminararbeit zeigt die Autorin einen wissenschaftssprachlichen Gebrauch von der Form *sich lassen* & *Verb (Inf.)*. In der Masterarbeit ist – im Vergleich zur Seminararbeit – ein Verlustprozess zu erkennen, was sich dadurch erklären lassen kann, dass die Autorin über ein größeres Ausdrucksinventar verfügt und auf andere verfasserspezifische Elemente zurückgreift, wie bspw. auf den Subjektschub.
- Eine weitere mögliche Erklärung für Verlustprozesse wissenschaftssprachlicher Formen in der Masterarbeit ist das Verlassen der Forscherperspektive und die Übernahme der Lehrerperspektive. Die Autorin schlüpft mehrmals in die Lehrerrolle und wird dadurch zwar dem didaktischen Anteil der Arbeit gerecht, dem wissenschaftlichen aber nicht.

¹⁸ Ob sich ähnliche Entwicklungstendenzen im Falle anderer internationaler Studierender zeigt, müsste anhand eines größeren Korpus überprüft werden. Der exemplarische Charakter der vorliegenden Untersuchung lässt keine verallgemeinernden Schlussfolgerungen zu.

Im Zusammenhang mit Didaktisierungsbemühungen zur Unterstützung der Aneignung verfasserspezifischer Mittel in der Fremdsprache Deutsch kann im DaF-Unterricht auf Folgendes aufmerksam gemacht werden:

- Erstens sollen Autoren wissenschaftlicher Texte in der L2 Deutsch auf die eigenen Ressourcen aufmerksam gemacht werden, die sie aus der L1 mitbringen: Die Studierenden sollen das Repertoire verfasserspezifischer Textprozeduren aus der L1 kennenlernen und ihre Funktion anhand konkreter Textbeispiele in der L1 analysieren, bevor sie sich mit den verfasserspezifischen Textprozeduren in der L2 Deutsch auseinandersetzen.
- Zweitens soll ihr Bewusstsein für kulturspezifische Unterschiede wissenschaftlichen Schreibens aktiviert werden. Dazu zählen textsortenspezifische Merkmale sowie das Wissen über das in der jeweiligen Hochschulkultur herrschende Verständnis von Wissenschaftlichkeit. Es soll dadurch vermieden werden, dass eigenkulturelle Textmuster aus der L1 schematisch auf das Schreiben in der L2 übertragen werden.

Literatur

- Cartagena, Nelson; Gauger, Hans-Martin (1989): *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch: Teil 2*. Mannheim: Dudenverlag.
- Cisneros, Mireya (2006): *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: Iudicium, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26, 3-24.
- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin/New York: de Gruyter, 13-28.
- ICONTEC (2008): *Trabajos escritos: presentación y referencias bibliográficas*. Bogotá.
- Kretzenbacher, Heinz (1995): Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften? In: Kretzenbacher, Heinz; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin/New York: de Gruyter, 15-39.
- Mächler, Lisette (2020): *Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch*. Berlin u.a.: Peter Lang.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1992): Ley 30 de Diciembre 28 de 1992: por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. (https://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_ley_3092.pdf [11.10.2018])

- Ortiz, Luis (1997): Evaluación de trabajos escritos elaborados por estudiantes universitarios. *Administración de Negocios (Cali)* 5, 43-60.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Sánchez Upegui, Alexander (2016): *El género artículo científico: escritura y análisis desde la alfabetización académica y la retórica funcional*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2009): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren: Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In: Dalmas, Martine; Forschi Albert, Marina; Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv: Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008*, 97-107.
- Steinhoff, Torsten (2017): Untersuchung von Textkorpora. In: Becker-Mrotzek, Michael; Grabowski, Joachim; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster/New York: Waxmann, 353-368.
- Stezano Cotelo, Kristin (2008): *Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender*. Eine empirische Sprachanalyse. München: Iudicium.
- UNAL (2003): *Lineamientos para la realización de trabajos de grado en la carrera Filología e Idiomas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Weinrich, Harald (1989): Formen der Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch 1988 der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Berlin/New York: de Gruyter, 119-158.

Sprachliche Positionierungen im Grundschulunterricht – eine mehrperspektivische Studie

Barbara Hoch (Koblenz-Landau)

1 Positionierung und Sprache

- 01 Adrian deutsch is eigentlich rich (.) eine richtig SCHWEre
sprache wei:l, °h
02 äh die aus annere LÄ:nder-
03 w wei:l zum BEIspiel jetzt- °h
04 es sinn mo welle aus (.) SCHIle näwe uns gezoche, °h
05 u:n-
06 (0.7)
07 die mUdder vun n däre die kann (.) KÄ bissel
deutsch obwohl se jetzt schon DREI johr hier wohnt.

Bei der hier transkribierten Passage handelt es sich um eine Äußerung eines Grundschulers im regulären Deutschunterricht einer dritten Klasse.¹ Die Klasse setzt sich aus 14 Schülerinnen und Schülern zusammen, wovon sechs angeben, zuhause würde(n) (noch) eine andere Sprache bzw. andere Sprachen als Deutsch gesprochen: in drei Fällen Englisch, in drei Fällen Russisch und in einem Fall Serbisch. Mindestens zwölf der Schülerinnen und Schüler wurden in Deutschland

¹ Ein besonderer Dank gilt den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, die ihre Klassenzimmer und ihren Unterricht für mich geöffnet haben und auf diese Weise die vorliegenden fallbasierten Überlegungen möglich machen.

geboren.² Alle dreizehn berücksichtigten Schülerinnen und Schülern geben an, zuhause würde (auch) Deutsch gesprochen, elf Schülerinnen und Schüler zudem, es würde auch Pfälzisch gesprochen. Zu Beginn der Deutschstunde schreibt die Lehrerin als stummen Impuls an die Tafel: „Deutsch ist eine schwere Sprache.“ Die Schülerinnen und Schüler beziehen daraufhin Stellung zu der Behauptung und erzählen von Erlebnissen aus ihrem Alltag, die sie damit assoziieren. Vor diesem Hintergrund ist auch Adrians Äußerung zu betrachten. Was fällt dabei auf?

Der Junge erzählt von einer Nachbarsfamilie, die vor drei Jahren aus Chile nach Deutschland kam. Die Mutter könne nach wie vor „kein bisschen Deutsch.“ Deshalb geht Adrian davon aus, Deutsch sei „eine richtig schwere Sprache“. Adrian erzählt also von einer Alltagsbeobachtung, die mit Sprache zu tun hat: mit Spracherwerb, mit Sprachkompetenz und auch mit – eigener oder fremder – Anderssprachigkeit. Die Sprache des Jungen selbst weist dabei deutliche Merkmale einer südwestpfälzischen Varietät auf, zum Beispiel *welle* für *welche*, *gezache* für *gezogen* und *kä* für *kein*. Das Beispiel sensibilisiert uns dafür, dass Sprache im Unterricht und generell in Interaktionen auf verschiedenen Ebenen eine Rolle spielen kann: Der Schüler reflektiert – auf einer metasprachlichen Ebene – über Sprache und tut das wiederum in einer bestimmten Sprache und unter Wahl einer bestimmten Varietät. Er trifft mit seiner Äußerung nicht nur eine Aussage über seine chilenische Nachbarin und deren Deutschkompetenz, sondern auch über sich selbst. Adrian beginnt seine Äußerung standardnah (*deutsch is eigentlich [...] eine richtig SCHWEre sprache*, Z. 01) und setzt sie in einer stärker dialektalen Varietät fort. Mit seiner Äußerung zeigt er an, dass er Kenntnisse in beiden Varietäten besitzt. Da Adrians Äußerung Teil eines Unterrichtsgesprächs ist, können wir außerdem vermuten, dass er davon ausgeht, in der hier gewählten Varietät (zumindest) von seiner Lehrerin und vermutlich auch von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern verstanden zu werden. Auch über ihre angenommenen rezeptiven Kompetenzen trifft er also implizit eine Aussage.

Das Datenbeispiel führt vor Augen, wie Interaktionsbeteiligte sich und andere in Unterrichtssituationen mit Sprache und aufgrund von Sprache positionieren. Die hier dargestellten Positionierungen sind Momentaufnahmen und werden im Laufe der Interaktion permanent bearbeitet, bestätigt, modifiziert oder revidiert. Sie verweisen über die unmittelbare Interaktionssituation hinaus auf die unterschiedlichen soziale Räume, an denen die Interaktionsbeteiligten – mitunter gleichzeitig – teilhaben (Busch 2017: 18): Adrians Herkunftsort, in dem er womöglich auch mit anderen Dialektsprecherinnen und -sprechern in Kontakt kommt, seine eigene Familie, in der er ein bestimmtes sprachliches Repertoire erwirbt, Chile als imaginiertes Ort, mit dem er durch die Nachbarsfamilie in Berührung kommt, und letztlich die Schule, in der der zitierte Redebeitrag stattfindet. Busch (2017) weist darauf hin, dass in jedem dieser Räume andere Regeln und Gewohnheiten des

² Einer der 14 Schülerinnen und Schüler gibt als Antwort auf die Frage nach seinem Geburtsland uneindeutig „Europa“ an, ein weiterer Schüler hat nicht an der Fragebogenerhebung teilgenommen.

Sprachgebrauchs gelten; Hand in Hand damit gehen auch Diskurse über Sprache und ‚richtigen‘ Sprachgebrauch. Einen davon reproduziert Adrian, indem er auf die (vermeintliche) Diskrepanz zwischen der Aufenthaltsdauer der Nachbarin in Deutschland und ihrer Deutschkompetenz verweist. Und schließlich kann das sprachliche Repertoire, das Sprecherinnen und Sprecher „in einen spezifischen Interaktionskontext mitbringen“, unter anderem Aufschluss über Zugehörigkeiten und Nichtzugehörigkeiten geben (Busch 2017: 18f., wörtliches Zitat auf S. 18).

Bei der Analyse des Datenbeispiels spielen sowohl äußere Mehrsprachigkeit – hier durch die Bezugnahme auf die chilenische Nachbarin – als auch innere Variation eine Rolle. Fürstenau (2017: 9) geht davon aus, dass in jeder Grundschulklasse „von Anfang an Kinder und Lehrkräfte zusammen[kommen], die über unterschiedliche sprachliche Ausdrucksweisen verfügen“. Grundschulklassen seien in diesem Sinne „Sprachgemeinschaften [...], in denen die Kommunikation durch mehrsprachige Repertoires geprägt“ sei (ebd.: 9). Fürstenau lehnt sich an Buschs (2013, hier in der Auflage von 2017: 21) soziolinguistischen Repertoirebegriff an, wonach das Repertoire all jene Sprachen, Dialekte, Stile, Register, Codes und Routinen einschließt, die den Sprecherinnen und Sprechern einer Sprechgemeinschaft zur Verfügung stehen.

Im Folgenden beleuchtet der Beitrag zunächst die Komplexität, die sich innerhalb einer Schulklasse aus den individuellen – nicht nur sprachlichen – Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ergibt (Kapitel 2). Die damit einhergehende Aufweichung sozialer Kategorien führt zu einer Dynamik und Ambivalenz von zugeschriebenen Zugehörigkeiten und Positionierungen. Anhand zweier Fallbeispiele aus dem Grundschulunterricht illustriert Kapitel 3, wie sich Selbst- und Fremdpositionierungen sequenziell im Interaktionsverlauf entwickeln, wie sie etabliert, bestätigt oder infrage gestellt und modifiziert werden, aber auch, wie je nach Perspektivierung gleichzeitig unterschiedliche Lesarten konkurrieren.

2 Superdiversität und die Verhandlung von Differenz

Schulklassen bilden superdiverse Interaktionsgemeinschaften. Der Begriff „Superdiversität“ wurde von Vertovec (2007) geprägt, um ein Ausmaß an Komplexität zu beschreiben, das das gängige Konzept der Diversität übersteigt. Hochgradig individuell ausgeprägte sprachbiographische, soziokulturelle und weitere Variablen der Schülerinnen und Schüler führen dazu, dass eine Zuordnung zu Kategorien wie Herkunft, Geschlecht, Erstsprache etc. zu kurz greift, um der vorgefundenen Komplexität gerecht zu werden. Die Ausprägungen der genannten und anderer Kategorien weisen unscharfe Ränder auf, sie sind veränderlich und verhandelbar. Blommaert (2013: 4) spricht von einer „diversity within diversity“, die er auf neue und komplexere Formen der Migration, der Kommunikation und der Wissenszirkulation zurückführt (ebd.: 5). Die Globalisierung der vergangenen zwanzig bis dreißig Jahre bewirkt weltweit demographische, soziopolitische, kulturelle und

auch sprachliche Veränderungen (Arnaut; Blommaert; Rampton; Spotti 2016: 1, Blommaert; Rampton 2016: 21f.), die sich auch in Institutionen wie der Schule niederschlagen, wo Schülerinnen und Schüler mit individuellen Ausgangsbedingungen und Entwicklungswegen aufeinandertreffen. Freilich ist eine heterogene Schülerschaft kein neues Phänomen und Differenzierung keine neue Aufgabe, die sich Lehrkräften stellt (vgl. Prengel 1999). Budde (2015: 22) konstatiert, die Orientierung an Heterogenität habe sich zu einer Routine in der Organisation von Unterricht entwickelt. Angesichts der zunehmenden Aufweichung sozialer Kategorien und ihrer Dynamik bedeutet jedoch eine Orientierung an Dimensionen der Heterogenität eine Reduktion der faktischen Komplexität. Welchen Eigenschaften eines Schülers oder einer Schülerin in welcher Unterrichtssituation Bedeutung beigemessen wird bzw. welche Eigenschaften ihm oder ihr zugeschrieben werden, hat Konsequenzen für die Unterrichtsinteraktion und die sozialen Strukturen innerhalb der Interaktionsgemeinschaft: „Durch die Differenzierungen entstehen je spezifische Ordnungen, soziale Strukturierungen und Positionierungen, welche die Gestaltung von Unterricht zerlegen und sortieren“ (Budde 2012: 532).

Der Klassenraum stellt einen Ort dar, an dem Aushandlungsprozesse nicht nur über Lerninhalte und deren Bedeutungen stattfinden, sondern auch über selbst- und fremdzugeschriebene soziale Rollen, über eigene und fremde Positionen innerhalb des sozialen Klassengefüges. Auch das sprachliche Repertoire und der Sprachgebrauch der Interaktionsbeteiligten können Gegenstand von Aushandlungsprozessen sein:

„It is within this space [i.e. the classroom; Anmerkung d. Verf.] [...] that someone's repertoire is confronted with hetero-normative language ideologies and hierarchies of language use. It is therefore *within* this space that the language someone uses and the identity someone acts out may qualify either as ‚big‘/valuable/central or as ‚small‘/less valuable/marginal to the space at hand.“ (Spotti 2013: 175, Hervorhebung im Original)

Mit dem Terminus „hetero-normativ“ macht Spotti (2013) deutlich, dass innerhalb des Klassenraums mehrere Machtzentren, Sprachideologien und -hierarchien wirken, die über simple Dichotomien wie indigen vs. nicht-indigen und einsprachig vs. mehrsprachig hinausgehen (ebd.: 161). Budde (2012: 529f.) formuliert als Desiderat für die Forschung, in den Blick zu nehmen, inwieweit schulische Akteure, Routinen, Unterrichtsverläufe etc. an der Hervorbringung von Differenz und Gleichheit beteiligt sind.

Der Beitrag richtet daher den Fokus auf Mikroprozesse der Unterrichtsinteraktion und fragt, wie dort sprachbezogene Merkmale relevant gemacht und zur Selbst- und Fremdpositionierung herangezogen werden.

3 Komplexe Voraussetzungen – komplexe Positionierungen: zwei Fallbeispiele

Die beiden nachstehend behandelten Fallbeispiele stammen aus einem Korpus gefilmter Unterrichtsinteraktionen im Grundschulunterricht. Die Aufnahmen wurden in den Jahren 2017 und 2018 in unterschiedlichen Klassenstufen (Klasse 2-4) dreier Grundschulen angefertigt. Insgesamt nahmen 108 Schülerinnen und Schüler aus sechs Klassen an der Studie teil, davon 85 Schülerinnen und Schüler, die auf den Videoaufnahmen zu sehen sein dürfen. Neben den Videoaufnahmen wurden Einzelinterviews mit den sieben Klassenlehrerinnen und den drei Schulleiterinnen geführt.³ Die Schülerinnen und Schüler wurden in einer angeleiteten Fragebogenerhebung zu ihren Sprachbiographien, ihrem schulischen und außerschulischen Sprachgebrauch sowie zu ihrer Wahrnehmung schulischer Sprachpraktiken befragt (vgl. Chlosta 2012, Volgger; Cortinovic 2010). Darüber hinaus wurden die Klassenräume fotografisch dokumentiert und können orientiert an den *Linguistic Landscape Studies* semiotisch analysiert werden (vgl. z.B. Jaworski; Thurlow 2010, Shohamy; Ben-Rafael; Barni 2010, Szabó 2015).

Im Zentrum der beiden folgenden Fallbesprechungen steht die multimodale Analyse gefilmter Unterrichtssituationen, in denen Sprache thematisiert wird und in denen auf der Basis von Sprache Positionierungen verhandelt werden. Unterrichtsinteraktion von einer multimodalen Perspektive aus zu untersuchen, bedeutet, die Gesamtheit der Ausdrucksressourcen einzubeziehen, die den Beteiligten in der Interaktion zur Verfügung stehen: Sprache, Gestik, Blickorientierung, Körperhaltung, Bewegung etc. (Jewitt 2014: 127, Schmitt 2007: 398f.). Positionierung wird vor diesem Hintergrund nicht allein als räumliche Metapher für die sprachliche Hervorbringung sozialer Beziehungen verstanden, sondern als soziale gleichermaßen wie räumliche Praktik (Hausendorf; Schmitt 2017: 99-101). Dieser Herangehensweise liegt die Annahme zugrunde, dass Positionierungen von den Beteiligten multimodal bearbeitet und „vor Augen geführt“ werden (Hausendorf; Schmitt 2017: 100). Durch den Einbezug verbaler wie nonverbaler Ressourcen lässt sich somit ein verdichtetes Bild sozialer Konstellationen im Klassenraum und ihrer Dynamik in der Unterrichtsinteraktion nachzeichnen.

3.1 Fallbeispiel 1: Angemessene Sprache – unangemessene Sprache

Die nachfolgende Szene ereignet sich während einer Deutschstunde in einer vierten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler sitzen in vier Reihen an Zweiertischen, die frontal auf die Tafelseite des Klassenraums ausgerichtet sind. Die Reihen sind abgestuft, da es sich bei dem Klassenraum um einen ehemaligen Chemiesaal handelt. Die betrachtete Sequenz setzt ein, als vier Jungen vor der übrigen Klasse die

³ Der Interviewleitfaden lehnt sich z. T. an die Frageimpulse von Hu (2003) sowie Volgger; Cortinovic (2010) an.

Nacherzählung einer Fabel vorgetragen haben. Es ist Aufgabe der Mitschülerinnen und Mitschüler, den Vortragenden Feedback zu geben. Sven äußert in diesem Kontext, er fände es gut, dass die vier Jungen beim Vortragen der Fabel frei gesprochen hätten.

- | | | |
|----|-----------|---|
| 01 | Luca | sven- |
| 02 | | (-) |
| 03 | Sven | also ICH °h fand_s gut dass na fr frei
GSCHBROche hän, (.) |
| 04 | | [also (ma hat)] |
| 05 | Frau Hans | [HOCHdeu]tsch- |
| 06 | | (-) |
| 07 | Sven | ich FANde Es gut dass ihr frei GESprochen habt; |
| 08 | Frau Hans | so ACHtung noch_omal, (.) |
| 09 | | ich fAnd es GUT- |
| 10 | Sven | ich fAnd es GUT- |
| 11 | | (-) |
| 12 | Frau Hans | DASS ihr frEI gesprOchen hab[t]. |
| 13 | Sven | [d]Ass ihr frEI
GESprOchen habt. |
| 14 | Frau Hans | hm_hm; |

Indem Luca seinen Mitschüler Sven in Z. 01 namentlich aufruft, erteilt er ihm das Rederecht. Die Lehrerin Frau Hans sitzt am Pult, wo sie bereits während des Vortrags der vier Jungen saß, und beteiligt sich verbal nicht an der Turnzuweisung (vgl. Abbildung 1). Auch ihr Sitzen im Kontrast zum Stehen der vier Vortragenden kann als Zeichen des Sich-Zurücknehmens gelesen werden. Frau Hans nutzt hier das Pult, einen Raum, der in der Regel traditionell mit der Lehrkraft assoziiert ist und der ihr eine markierte Stellung gegenüber der Klasse verleiht, als Rückzugsort.



Abbildung 1: Luca ruft Sven auf (Z. 01).

Betrachtet man den Moment unmittelbar vor der Rederechtsübergabe an Sven durch Luca, fällt auf, dass die Lehrerin an dieser Handlung nonverbal beteiligt ist: Nachdem eine erste Schülerin eine Rückmeldung gegeben hat, orientiert Frau Hans ihren Blick auf die Vortragenden (Abbildung 2) und setzt damit eine Reaktion seitens der vier Jungen relevant. Die Reaktion besteht schließlich in Lucas Redebeitrag (Z. 01). Die Lehrerin folgt also mit ihrer Kopfbewegung an dieser Stelle nicht den jeweils Sprechenden, sondern zeigt ihre Erwartung über die Blickrichtung auf den nächsten Sprecher an. Ihre Blickorientierung auf die vier Jungen kann als Regieanweisung gedeutet werden.



Abbildung 2: Blickorientierung der Lehrerin auf die vier stehenden Jungen.

Sven adressiert in Z. 03 die Vortragenden. Die Lehrerin orientiert ihren Blick auf Sven und unterstützt damit Lucas Regieanweisung an Sven sowie Svens Übernahme des Turns. Svens Rückmeldung an die Vortragenden (Z. 03-04) wird in Z. 05 von Frau Hans unterbrochen. Sie fordert Sven zur Überarbeitung seines Redebeitrags auf.

In dem vorliegenden Fallbeispiel finden gleich an zwei Stellen Sprachthematizierungen statt. Zuerst ist es der Schüler Sven, der einen Aspekt des Vortrags seiner Mitschüler beurteilt, indem er ihr freies Sprechen hervorhebt. Er zeigt damit an, dass er ein Kriterium eines guten Vortrags verstanden hat, positioniert sich also implizit als guter Schüler. Außerdem wird durch die methodische Entscheidung, die Schülerinnen und Schüler selbst einander Feedback geben zu lassen, innerhalb der Interaktionsgemeinschaft eine Hierarchie hergestellt: Es gibt Schülerinnen und Schüler, die beurteilt werden, und andere, die beurteilen. Sven gehört an dieser Stelle zu denjenigen Schülerinnen und Schülern, die in der Position sind, über die Qualität des Vortrags zu verhandeln. In diese Position bringen ihn die Vortragenden selbst, die ihm das Rederecht erteilen. Hierin zeigt sich die hochgradige Dynamik von Machtverhältnissen in der Unterrichtsinteraktion: Diejenigen, die über die Vergabe des Rederechts entscheiden, befinden sich im nächsten Schritt in der passiven Rolle derjenigen, die beurteilt werden. Innerhalb des Klassenraums, der in

dieser Sequenz in einen Raum der Vortragenden und einen Raum der Zuhörerinnen und Zuhörer ausdifferenziert ist, ändern sich die Kommunikationsrichtung und damit die sozialen Rollen, die die Beteiligten einnehmen, mehrfach: Gibt es zunächst Vortragende und Zuhörende, werden die Vortragenden sodann zu Interaktionslenkenden, indem sie über die Vergabe des Rederechts entscheiden, und schließlich zu Feedbackrezipient/-innen. Die Zuhörenden sind umgekehrt auf eine Turnzuweisung durch die Interaktionslenkenden angewiesen, welche sie wiederum in die Position der Feedbackgebenden bringt. In dem Moment, in dem Frau Hans Sven unterbricht (Z. 05), kommt es nicht nur zu einem Overlap von Redebeiträgen, sondern auch zu einer Überlappung zweier Kommunikationsrichtungen: Sven orientiert sich von seiner mittleren Position im Klassenraum aus nach vorne zu seinen Mitschülern, die er adressiert. Die Lehrerin, die sich ebenfalls im vorderen Bereich des Klassenraums befindet, adressiert gleichzeitig Sven. Auch sie thematisiert Sprache, allerdings nicht die der Vortragenden; sie äußert mit Blick auf Sven: *HOCHdeutsch* (Z. 05). Svens nachfolgende Überarbeitung in Z. 07 zeigt an, dass er die Äußerung der Lehrerin als Reaktion auf seine Wahl einer pfälzischen Varietät in seiner vorherigen Äußerung (Z. 03) versteht. Er wiederholt den Inhalt der Äußerung in sprachlich veränderter Form: *ich FANde Es gut dass ihr frei GESprochen habt* (Z. 07). Den zweiten Äußerungsteil wandelt er von dem dialektal geprägten *dass na fr frei GSCHBROche hän* in das standardnahe *dass ihr frei GESprochen habt* ab. Auffälligerweise verändert Sven auch den ersten Äußerungsteil, der in seiner ersten Version *ICH °h fand_s gut* (Z. 03) vermutlich sowohl im Dialekt als auch in der (mündlichen) Standardsprache akzeptiert wäre. Er überarbeitet zu *ich FANde Es gut* (Z. 07). Nicht nur in Svens sprachlichem Verhalten ist eine Veränderung zu beobachten. Während er bei seinen Äußerungen in Z. 03-04 leicht nach vorne gebeugt sitzt (Abbildung 3a), streckt er im Anschluss an Frau Hans' Unterbrechung (Z. 05) den Rücken durch und beginnt mit angehobenem Kinn zu sprechen (Abbildung 3b). Dabei lacht er.



Abbildung 3: (a) Sven sitzt nach vorne gebeugt.

b) Sven sitzt aufrecht und hebt das Kinn.

Möglicherweise reagiert Sven durch seine veränderte Haltung bewusst inszenierend oder aber unbewusst auf den eingeforderten gesteigerten Grad an Formalität: Er führt Frau Hans' Forderung nach „Hoch“deutsch quasi wörtlich aus, indem er Schultern und Kinn anhebt. Die Betonung seiner Äußerung in Z. 07 ist auffällig. Die betont deutliche Aussprache in Kombination mit seinem nonverbalen Verhalten lässt verschiedene Deutungen zu. Einerseits könnte Sven Frau Hans' Überarbeitungsaufforderung parodieren, indem er einen verbal wie nonverbal markierten Wechsel des Duktus vornimmt. Er würde so die Gesichtsbedrohung relativieren, die durch Frau Hans' Eingreifen entsteht. Andererseits könnte er durch sein Verhalten Unsicherheiten bei der Ausführung der geforderten Überarbeitung überspielen. Die Verwendung der Form *fande* lässt offen, ob es sich hierbei um eine unbewusste Hyperkorrektur handelt oder aber um eine bewusst falsch gebildete Form, mit der Sven das Dilemma umgeht, zwischen starker und schwacher Konjugation wählen zu müssen. Die Lehrerin wiederum beharrt auf eine in ihren Augen korrekte Bildung der Äußerung. Nachdem der Hinweis *HOCHdeutsch* anscheinend nicht zu dem von ihr gewünschten Ergebnis geführt hat, spricht sie nun zuerst den ersten, dann den zweiten Äußerungsteil isoliert vor (Z. 09 und 12). Sven spricht jeweils nach (Z. 10 und 13). Die Lehrerin schließt ihre Korrektursequenz mit einem *hm_hm* mit bejahender Intonation (Z. 14). Im Anschluss orientiert Sven seinen Blick wieder auf die vier Mitschüler vorne und setzt seine Rückmeldung fort.

Die Lehrerin positioniert sich in diesem Fallbeispiel als Wächterin über die sprachliche Form von Redebeiträgen im Unterricht. Sie lässt den Inhalt von Svens Äußerung unkommentiert und nimmt lediglich auf die sprachliche Gestaltung Bezug. Dabei macht sie explizit, welche Sprachwahl sie in der vorgestellten Situation für angemessen hält: *HOCHdeutsch* (Z. 05). Interessanterweise entfernt sich ihre Instruktionssprache mit der Äußerung *noch_ermal* (Z. 08) selbst von dem Standard, den sie einzufordern scheint. Sven wiederum scheint ein anderes Empfinden hinsichtlich der angemessenen Sprachwahl zu haben. Seine standardnahe Überarbeitung wirkt durch die beschriebene Markiertheit unnatürlich, während die Adressierung der Mitschüler im Dialekt intuitiv zu geschehen scheint. Die Lehrerin scheint sich in ihrem Verständnis von Angemessenheit an dem Setting der Interaktion zu orientieren und für die formelle Unterrichtsinteraktion eine standardnahe Sprachwahl zu präferieren. Sven hingegen mag bei seiner Sprachwahl vernachlässigen, in welchem Setting die Interaktion stattfindet; er mag sich stattdessen an den Adressaten seiner Redebeiträge orientieren, denen gegenüber ihm die dialektale Varietät angemessen erscheint, womöglich angemessener als die standardnahe. Eine solche Adressatenorientierung könnte hinter dem *noch_ermal* (Z. 08) der Lehrerin vermutet werden, das zwischen dem eingeforderten „Hochdeutsch“ und der von Sven gewählten Varietät eingeordnet werden kann.

In diesem Punkt konkurrieren somit unterschiedliche Sprachideologien, die nicht nur mit einer unterschiedlichen (präferierten) Sprachwahl einhergehen, sondern auch Raum für unterschiedliche Positionierungen bieten, wenn es um die Verhandlung sprachlicher Angemessenheit geht.

3.2 Fallbeispiel 2: Vom Fragen und Nicht-Verstehen⁴

Das zweite Fallbeispiel ereignet sich während einer Klassenratsstunde in einer zweiten Klasse. Die Schülerinnen und Schüler leeren den Klassenbriefkasten, in den alle Kinder der Klasse jederzeit Briefe mit Anregungen, Wünschen oder Kritik einwerfen können. Die Briefe werden vorgelesen und mit der gesamten Klasse inklusive der Lehrerin besprochen. Das Setting „Klassenrat“ beinhaltet einige fest besetzte soziale Rollen, die so in der Klassenratsstunde, nicht aber in anderen der gefilmten Unterrichtsstunden wirksam werden: Etabliert sind die Rollen des Klassenratsvorsitzenden, des Regelwächters und des Zeitwächters. Die insgesamt 14 Schülerinnen und Schüler sitzen auf Hockern in einem Halbkreis vor der Tafel. Auch die Lehrerin ist Teil des Halbkreises, sie sitzt auf dem linken äußeren Platz (Abbildung 4).

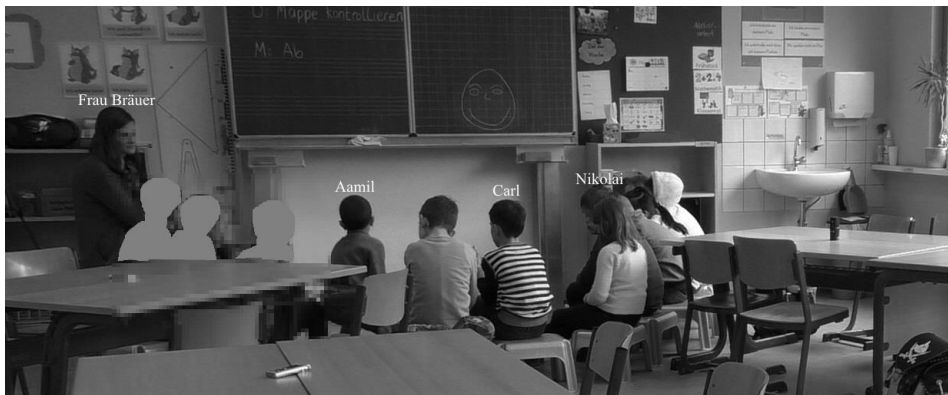


Abbildung 4: Sitzkreis während der Klassenratsstunde.

Die Sitzordnung ermöglicht Blickkontakt zwischen allen Beteiligten. Die räumlich periphere Position der Lehrerin korrespondiert mit ihrer sozialen Stellung innerhalb des Klassenratssettings: Es ist nicht die Lehrerin, sondern der Klassenratsvorsitzende Aamil, der das Klassenratsgespräch strukturiert und moderiert. Er wird durch zwei Mitschüler unterstützt, die auf die Einhaltung von Zeit und Regeln achten. Alle anderen Kinder, die keine Funktionsrollen übernehmen, sind ebenfalls Teil des Klassenrats.

In der hier untersuchten Szene bespricht der Klassenrat eines der in einem Brief formulierten Anliegen: den Vorschlag, man könne im Pausenhof eine Seilrutsche errichten. Die Kinder wägen gemeinsam ab, ob sie die Idee befürworten oder nicht, an wen ein solches Anliegen heranzutragen wäre und wie eine Seilrutsche ggf. finanziert werden könnte. Wer etwas sagen möchte, meldet sich; der Ratsvorsitzende Aamil erteilt das Rederecht. Im Laufe der Besprechung des Anliegens meldet sich Nikolai und wird von Aamil namentlich aufgerufen. Sein Redebeitrag

⁴ Eine knappere Darstellung dieses Fallbeispiels findet sich in Hoch (2019).

initiiert einen Verhandlungsprozess über die Bedeutung des Wortes *Seilrutsche*, aber auch über individuelle sprachliche Voraussetzungen und deren Bewertung.

- | | | |
|----|---------|--|
| 01 | Aamil | nikoLAI- |
| 02 | | (-) |
| 03 | Nikolai | ähm ich_habe frage; |
| 04 | | was is EIN (.) sEIlrutsche, |
| 05 | | <<kopfschüttelnd> (c)habe nicht- |
| 06 | Carl | ((schlägt sich mit der Hand an die Stirn)) |
| 07 | Nikolai | NIE (.)> [das gesehn.] |
| 08 | Carl | [mh:;] |
| 09 | | (-) |

Nikolais Beitrag verschiebt den inhaltlichen Fokus der Interaktion von der Besprechung der Frage, ob eine Seilrutsche eine gute Idee sei, hin zu der Frage, was denn eine Seilrutsche überhaupt sei. Nikolai positioniert sich als Fragender, als jemand, der wissen möchte, was eine Seilrutsche ist. Woher seine Frage rührt, beginnt er im Folgenden zu explizieren: (c)*habe nicht* (Z. 05). Dabei schüttelt er den Kopf, zeigt also verbal wie nonverbal eine Verneinung an. Nikolais Beitrag in Z. 05 lässt verschiedene Fortsetzungen zu; nur eine davon wäre *verstanden*. Es bleibt offen, ob Nikolai das Wort oder aber das Konzept *Seilrutsche* nicht kennt.

Nikolais Mitschüler Carl schlägt sich mit der Hand an die Stirn. Nikolai pausiert währenddessen seinen Redebeitrag und orientiert seinen Blick in Richtung Carl (Abbildung 5a).



Abbildung 5: (a) Carl schlägt sich mit der Hand an die Stirn; Nikolai orientiert seinen Blick in Richtung Carl.

(b) Carl hält sich die Hand vor die Augen, Nikolai spricht weiter (Z. 06-08).

Durch seine Geste bewertet Carl Nikolais Frage abwertend. Aufgrund von Nikolais Blickorientierung und der Unterbrechung seines Redebeitrags ist davon auszugehen, dass er Carls nonverbale Bewertung registriert. Als Nikolai in Z. 07 weiter spricht, senkt Carl den Kopf, lässt die Hand von seiner Stirn über seine Augen sinken, wiegt den Kopf mit vor die Augen gehaltener Hand hin und her und gibt

ein gedehntes *mb*: (Z. 08) mit fallendem Tonhöhenverlauf von sich (Abbildung 5b). Carl scheint damit sein Unverständnis gegenüber Nikolais Nachfrage bzw. eine Abwertung von Nikolais (Nicht-)Wissen vor Augen zu führen. Er wertet nicht nur Nikolais Frage und dessen Positionierung als Fragender ab, sondern er positioniert sich selbst als überlegen, als Wissender im Gegensatz zum Fragenden.

Nikolai vervollständigt seinen Redebeitrag mit *NIE* (.) *das gesehn* (Z. 07). Er konkretisiert somit die Ursache seiner Frage als ein Weltwissensproblem. Bereits indem er das ursprünglich formulierte *nicht* zu einem *nie* überarbeitet, lässt er ein sprachliches Problem als Grund für seine Frage ausscheiden: Während *nicht verstanden* eine denkbare Fortsetzung seiner Äußerung darstellen würde, wäre die Formulierung *nie verstanden* eher unwahrscheinlich. Während seiner Frage und deren Explikation orientiert Nikolai – unterbrochen durch seine Blickbewegung zu Carl (Abbildung 5a) – den Blick in Richtung der Lehrerin. Diese Blickorientierung kann als Anzeichen gedeutet werden, dass Nikolai seine Lehrerin für diejenige Instanz hält, die ihm bei Fragen bzw. zumindest bei dieser konkreten Frage weiterhelfen kann. Die Lehrerin wird in dieser Lesart also als jemand mit einem Wissensvorsprung und gleichzeitig als jemand mit Erklärungshoheit positioniert. Die Sitzordnung erlaubt und begünstigt den direkten Blickkontakt zwischen Nikolai und Frau Bräuer. Frau Bräuer adressiert im Folgenden Carl:

- 10 Frau Bräuer carl;
 11 (-)
 12 Frau Bräuer kannst du_s ihm vielleicht erKLÄRn? (.)
 13 ich [find d]as EIgentlich von nikolai tOLL dass er
 das FRAGT wenn er es nich verSTANDen hat.
 14 Carl [ja;]
 15 (-)
 16 Frau Bräuer (und/oder)-
 17 Sophie KONrad [LASS den nIkolai] in rUhe
 18 Frau Bräuer [ich glaub NICHT dass wir da-]
 19 (.)
 20 Frau Bräuer so-
 21 (.)
 22 Frau Bräuer SO-
 23 (0.5)
 24 Frau Bräuer was mAchen sondern wir erKLÄRN das den
 kindern doch besser; (.)
 25 damit sie_s [AUCH wissen]
 26 Carl ((nickt))
 27 (1.4)
 28 Carl eine SEILrutsche ist- (.)
 29 so:-
 30 (0.7)
 31 EI:n-

32		(-)
33	Frau Bräuer	KONrad.
34	Carl	äh so ne ART wie (.)
35		so: FAST irgendwie so-
36		(2.0)
37		ne:: SCHAUkel,
38		(-)
39		nur dass mAn jetzt- °h
40		dann (.) RUNterfährt:
41		(1.0)
42	Frau Bräuer	hm_hm,
43		(2.5)
44	Frau Bräuer	Mllan (.) erklär DU mal;
45		(-)

Indem die Lehrerin Carl auffordert, Nikolai zu erklären, was eine Seilrutsche ist (Z. 12), greift sie seine Selbstpositionierung als Wissender auf. Einerseits erhält sie auf diese Art die Hierarchie zwischen Fragendem und Wissendem aufrecht. Andererseits nutzt sie Carls Selbstpositionierung, um anstelle der Abwertung ein kooperatives Verhalten gegenüber Nikolai zu initiieren. Gleichzeitig bestätigt sie Nikolais Positionierung als Fragender und beurteilt seine Frage als angemessen (Z. 13). Es konkurrieren somit zwei Verhaltensweisen im Umgang mit Fragen: eine abwertende Reaktion durch Carl und eine bestätigende, lobende Reaktion durch die Lehrerin.

Nikolais Selbstpositionierung und seine Fremdpositionierung durch die Lehrerin unterscheiden sich jedoch, gleichwohl beide in der Handlung des Fragens verankert sind. Wie oben dargestellt, begründet Nikolai seine Frage damit, dass er eine Seilrutsche noch nie gesehen habe, dass also das Konzept *Seilrutsche* nicht in seinem Vorstellungsbereich liegt. Frau Bräuer hingegen begründet Nikolais Fragen damit, dass er nicht verstanden habe, was eine Seilrutsche ist: *dass er das FRAGT wenn er es nich verSTANden hat* (Z. 13). Diese Äußerung lässt offen, ob Frau Bräuer davon ausgeht, Nikolai habe im situativen Kontext nicht verstanden, was eine Seilrutsche ist, weil ihm das Konzept unbekannt ist; oder ob sie annimmt, er kenne das Wort *Seilrutsche* nicht, habe also ein sprachlich bedingtes Verständnisproblem. In jedem Fall positioniert sie ihn als einen Nicht-Verstehenden, eine Positionierung, auf die Nikolai selbst – denkbar aufgrund der Überarbeitung von *nicht* zu *nie gesehn* (s.o.) – womöglich bewusst verzichtet.

Carl bejaht in Z. 14 die Aufforderung der Lehrerin, Nikolai zu erklären, was eine Seilrutsche ist. Damit bestätigt auch er seine Position als Wissender.

Die Lehrerin stellt im Folgenden eine Verhaltensregel auf, mit der sie einerseits eine Aussage über unerwünschtes bzw. unangemessenes Verhalten trifft, andererseits eine Handlungsalternative aufzeigt (Z. 18-25). Sie formuliert die Regel als allgemeine Klassenregel, indem sie das Pronomen *wir* verwendet; *wir* schließt auch die Lehrerin selbst mit ein, was ihrer räumlichen Teilhabe am Sitzkreis entspricht.

Frau Bräuer greift Carls Verhalten, das sie hier undefiniert mit *so was* umschreibt, zwar auf und rückt ihn damit in eine exponierte Stellung, im selben Moment schwingt in ihrer Äußerung aber die Gleichbehandlung aller innerhalb der Klasse mit, in der keinem erlaubt ist, *so was [zu] machen*. Die aufgezeigte Handlungsalternative ist ebenfalls so formuliert, dass sie potenziell allen innerhalb der Klasse zur Verfügung steht: *wir erKLÄRN das den kindern doch besser* (Z. 24). Allerdings schafft die Gegenüberstellung von *wir* und *den kindern* bzw. *sie* eine Dichotomie zwischen Wissenden und Nicht-Wissenden. Nikolai wird auf diese Weise der Gruppe der Nicht-Wissenden zugeordnet, die Lehrerin und Carl der Gruppe der Wissenden. Die Äußerung der Lehrerin ist in Bezug auf die Konstruktion von Gleichheit und Differenz somit ambivalent und kann verschiedene Lesarten enthalten, die simultan präsent sind:

Tabelle 1: Ausgewählte Lesarten.

Für alle Beteiligten der Interaktionsgemeinschaft gelten dieselben Regeln.	Wissende, die in der Lage sind zu erklären, stehen Nicht-Wissenden gegenüber, die etwas nicht verstehen.
Carls Verhalten, mit dem er sich hierarchisch über Nikolai stellt, wird als unangemessen bewertet.	Das Personalpronomen <i>wir</i> schließt die Lehrerin und Carl ein (sowie andere Beteiligte, die einen vermeintlichen Wissensvorsprung haben). Carl und die Lehrerin gehören zu der Gruppe der Wissenden. Während die Lehrerin Carls tatsächlich gezeigtes Verhalten als unangemessen beurteilt, solidarisiert sie sich mit ihm in Bezug auf künftig zur Verfügung stehende Handlungsalternativen.
Nikolais Frage wird durch die Pluralform <i>den kindern</i> nicht als individuelles Defizit dargestellt.	Nikolais Selbstpositionierung als Fragender wird modifiziert zu einer Fremdpositionierung als Nicht-Verstehender. Er gehört zu der Gruppe der Nicht-Wissenden.

Diese Übersicht gibt die möglichen Lesarten sicherlich nicht erschöpfend wieder und sicherlich existieren die Lesarten nicht derart strikt voneinander getrennt, wie es die tabellarische Darstellung vermuten ließe. Sie überlappen einander, sind gleichzeitig vorhanden und prägen in ihrer spezifischen Konstellation die Interaktionssituation.

Carls deutliches Nicken am Ende der Äußerung seiner Lehrerin (Z. 26) mag einerseits Zustimmung bzw. Akzeptanz gegenüber der von ihr aufgestellten Regel anzeigen, andererseits mag er damit das antizipierte Ende der Lehrerinnenäußerung markieren sowie seine Bereitschaft, nun selbst erklärend tätig zu werden.

Während seiner Erklärung (Z. 28-40) orientiert Carl seinen Blick immer wieder auf die Lehrerin (Abbildung 6a). Seine Erklärung ist doppeltadressiert: Nicht nur

erklärt er Nikolai, was eine Seilrutsche ist, auch leistet er mit seiner Erklärung der Aufforderung der Lehrerin folge. Der häufige Gebrauch von Umschreibungen mit *so, so ne art wie, so fast irgendwie so* deutet darauf hin, dass Carl die Erklärung schwerfällt. Das zwar zustimmende, aber als Reaktion auf die Erklärung sehr knappe *hm_hm* der Lehrerin (Z. 42) und die sich anschließende lange Pause lassen vermuten, dass die Lehrerin mit der Erklärung womöglich nicht vollständig zufrieden ist. Als die Lehrerin *hm_hm* äußert, orientiert Carl seinen Blick weg von der Lehrerin in die Richtung, in der Nikolai und daneben der sich meldende Milan sitzen (Abbildung 6b). Auf der Basis der Aufnahmen kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden, ob er seinen Blick auf Nikolai richtet, um eventuell sicherzustellen, ob diesem die Erklärung geholfen hat, oder aber auf Milan, von dem er aufgrund seines Meldens einen sich anschließenden Redebeitrag erwartet. In jedem Fall zeigt Carl an, dass er nicht beabsichtigt, seine Erklärung fortzusetzen.



Abbildung 6: (a) Blickorientierung von Carl auf die Lehrerin.

(b) Blickorientierung von Carl in Richtung Nikolai und Milan.

Nach einer langen Pausen (Z. 43) fordert die Lehrerin schließlich Milan auf, zu erklären (Z. 44). Interpretiert man diese Aufforderung als Indiz dafür, dass Carls Erklärung nicht ausreichend ist, würde hierdurch seine (Selbst- und Fremd-)Positionierung als Wissender implizit abgeschwächt. Milan würde dann als derjenige positioniert, der in der Lage ist, Carls Erklärung zu ergänzen bzw. zu vervollständigen. Durch sein Melden zeigt Milan an, dass er sich selbst in der Lage sieht, eine Erklärung abzugeben, sich also zur Gruppe der Wissenden rechnet.

Die in der Klassenratsstunde gültige Rolle des Klassenratsvorsitzenden sowie die anderen beiden Funktionsrollen des Zeitwächters und des Regelwächters scheinen während der hier behandelten Frage- und Erklärsequenz außer Kraft gesetzt. Die letzte moderierende Handlung, die der Klassenratsvorsitzende übernimmt, besteht darin, Nikolai aufzurufen. Auf Carls Reaktion hin ist es die Lehrerin, die eingreift und von da an den Interaktionsverlauf strukturiert. Bei der Verhandlung darüber, was eine Seilrutsche ist, scheint ihre Autorität über der des Klassenratsvorsitzenden zu stehen. Dessen scheinen sich auch die Schülerinnen

und Schüler bewusst zu sein, die im Fall (angestrebter) verbaler Beteiligung den Blickkontakt zur Lehrerin suchen.

Anhand der vorausgegangenen Fallanalyse wird deutlich, dass sich Selbst- und Fremdpositionierungen oftmals durch ihre Uneindeutigkeit auszeichnen, sich je nach Lesart und im Interaktionsverlauf verändern. Homogenität und Heterogenität bedingen sich wechselseitig und so stehen auch die Hervorbringung von Gleichheit und Differenz in einem engen Verhältnis (Sturm 2013: 16, Budde 2012: 530-532); bisweilen – das zeigt das Fallbeispiel – fallen sie sogar in ein und derselben verbalen oder nonverbalen Handlung zusammen. Um derartige Mikroprozesse in der Unterrichtsinteraktion aufzudecken, ist eine feingliedrige Analyse notwendig, die verschiedene Interpretationen als gleichwertig berücksichtigt und gegeneinander abwägt.

4 Resümee: Komplexe Positionierungen – komplexe Deutungen

Die im vorliegenden Beitrag aufgezeigte Dynamik und Komplexität von Selbst- und Fremdpositionierungen in der Unterrichtsinteraktion verlangt ebenso dynamische und komplexe Interpretationen. Für uns Forschende bedeutet das, uns der Vorläufigkeit und Veränderlichkeit unserer Deutungen sowie deren Kontingenzen bewusst zu sein. Bezöge man in die oben dargestellten Analysen weitere Aspekte ein, etwa die sprachbiographischen Daten, die für jede Schülerin und jeden Schüler erhoben wurden, oder Aussagen der interviewten Lehrkräfte zum *language management* im Unterricht, eröffneten sich sicherlich weitere Deutungshorizonte, die die vorgestellten Analyseansätze ergänzen, modifizieren oder gar widerlegen würden. Durch den Einbezug weiterer Daten verdichtet sich das Bild, das wir von einem Ausschnitt aus der Unterrichtsinteraktion gewinnen. Unsere Deutungen bleiben jedoch stets eine Reduktion des tatsächlich Geschehenen. Deshalb ist es unabdingbar, die Interaktionssituation – die wiederum lediglich einen selektierten Moment eines größeren Handlungszusammenhangs darstellt –, aber auch unsere eigene Auslegung der Situation aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und zu hinterfragen.

Auch die Interaktionsbeteiligten selbst – Schülerinnen und Schüler wie Lehrerinnen und Lehrer – deuten während des Unterrichts permanent das Verhalten anderer und reagieren gemäß ihrer Interpretation. Eine Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sollte es daher auch sein, (angehende) Lehrkräfte für die Mikroprozesse der Unterrichtsinteraktion zu sensibilisieren, in denen Gleichheit und Differenz verhandelt werden. Es gilt dabei nicht, darauf hinzuwirken, die Etablierung von Gruppenzugehörigkeiten gänzlich zu vermeiden, sondern darauf, uns der Zuschreibungen, die wir vornehmen, bewusst zu werden, sie zu reflektieren und bei Bedarf auch zu revidieren. Mag es in einer konkreten Unterrichtssituation sinnvoll sein, Gruppen nach Leistungsstand in einem bestimmten Aspekt zu bilden,

mag es in einer anderen Situation angemessen sein, gerade diese Gruppen aufzulösen und die Potenziale anderer Konstellationen auszuschöpfen. Wir sollten uns der Dynamik wahrgenommener Differenz und der Selektivität unserer Wahrnehmung gewahr sein, um nicht zuzulassen, dass Zuschreibungen zu Festschreibungen werden.

Transkription nach GAT 2 (Selting et al. 2009)

[]	Überlappungen und Simultansprechen
[]	
°h	Einatmen von ca. 0.2-0.5 Sekunden
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer
(-)	geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(0.8)	gemessene Pausen
und_äh	Verschleifungen innerhalb von Einheiten
hm ja nein nee	einsilbige Rezeptionssignale
hm_hm ja_a	zweisilbige Rezeptionssignale
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
(solche)	vermuteter Wortlaut
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.
akZENT	Fokusakzent
akzEnt	Nebenakzent

Literatur

- Arnaut, Karel; Blommaert, Jan; Rampton, Ben; Spotti, Massimiliano (2016): Introduction: Superdiversity and Sociolinguistics. In: Dies. (Hrsg.): *Language and Superdiversity*. New York/London: Routledge, 1-17.
- Blommaert, Jan (2013): *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscape*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Blommaert, Jan; Rampton, Ben (2016): Language and Superdiversity. In: Arnaut, Karel; Blommaert, Jan; Rampton, Ben; Spotti, Massimiliano (Hrsg.): *Language and Superdiversity*. New York/London: Routledge, 21-48.

- Budde, Jürgen (2012): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58/4, 522-540.
- Budde, Jürgen (2015): Heterogenitätsorientierung. Zum problematischen Verhältnis von Heterogenität, Differenz und sozialer Ungleichheit im Unterricht. In: Budde, Jürgen; Blasse, Nina; Bossen, Andrea; Reißler, Georg (Hrsg.): *Heterogenitätsforschung. Empirische und theoretische Perspektiven*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 21-38.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas/UTB.
- Chlosta, Christoph (2012): *Fragebogen zur Erhebung von Sprachdaten*. Universität Duisburg-Essen.
- Fürstenau, Sara (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Gegenstand der Grundschulforschung. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung: Bildung im Elementar- und Primarbereich* 10/2, 9-22.
- Hausendorf, Heiko; Schmitt, Reinhold (2017): *Räume besetzen im Gottesdienst. Interaktionsanalytische Argumente für ein Konzept sozial-räumlicher Positionierung*. Arbeitspapier des UFSP Sprache und Raum (SpuR) 6. (http://www.spur.uzh.ch/dam/jcr:bbd30fd8-5228-43c7-85fc-abebe54ce1fb/SpuR_Arbeitspapier_Nr06.pdf [03.08.2018])
- Hoch, Barbara (2019): „Was ist ein Seilrutsche – ich habe nie das gesehen“: Zur interaktiven Verhandlung sprachlicher Differenzen im Klassenraum. In: Donie, Christian; Foerster, Frank; Obermayr, Marlene; Deckwerth, Anne; Kammermeyer, Gisela; Lenske, Gerlinde; Leuchter, Miriam; Wildemann, Anja (Hrsg.): *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 379-384.
- Hu, Adelheid (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jaworski, Adam; Thurlow, Crispin (2010): Introducing Semiotic Landscapes. In: Dies. (Hrsg.): *Semiotic Landscapes. Language, Image, Space*. London/New York: Continuum, 1-40.
- Jewitt, Carey (2014): Multimodal approaches. In: Norris, Sigrid; Maier, Carmen Daniela (Hrsg.): *Interactions, Images and Texts. A Reader in Multimodality*. Boston/Berlin: de Gruyter, 127-136.
- Prengel, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.

- Schmitt, Reinhold (2007): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Sprach-Perspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 395-417.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Shohamy, Elana; Ben-Rafael, Eliezer; Barni, Monica (Hrsg.) (2010): *Linguistic Landscape in the City*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Spotti, Massimiliano (2013): The primary school classroom as a superdiverse hetero-normative space. In: Duarte, Joana; Gogolin, Ingrid (Hrsg.): *Linguistic Superdiversity in Urban Areas. Research Approaches*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 161-177.
- Sturm, Tanja (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Szabó, Tamás Péter (2015): The management of diversity in schoolsapes. An analysis of Hungarian practices. In: *Apples. Journal of Applied Language Studies* 9/1, 23-51.
- Vertovec, Steven (2007): *New Complexities of Cohesion in Britain. Super-Diversity, Transnationalism and Civil-Integration*. Commission on Integration and Cohesion. (https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/ER-2007-Complexities_Cohesion_Britain_CIC.pdf [21.10.2020])
- Volgger, Marie-Luise; Cortinovic, Enrica (2010): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule. Erste quantitative Befunde zweier Fallstudien (Österreich und Italien). In: Hülmbauer, Cornelia; Vetter, Eva; Böhringer, Heike (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte. DYLAN meets LINEE*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 191-229.

Kommunikation im Kreißsaal: Wie überwinden Hebammen und Migrantinnen sprachliche Hürden?

Sonja Domes (Freiburg)

1 Forschungsanlass

Die Frage der medizinischen Betreuung von Migrantinnen und Migranten stellt nicht erst im Zuge der Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre eine große Herausforderung für das deutsche Gesundheitssystem dar. Der Bundesweite Arbeitskreis Migration und öffentliche Gesundheit (2009: 1) stellt fest: „Migrantinnen und Migranten haben Anspruch darauf, genauso gut versorgt zu werden wie ihre deutschen Mitpatientinnen und -patienten.“ Und

„Kommunikation, verstehen und verstanden werden, sind [...] nicht nur grundlegend für den Behandlungserfolg, sondern auch gesetzlich geboten. [...] Die sprachliche Verständigung muss daher Bestandteil der gesundheitlichen Versorgung werden“ (Bundesweiter Arbeitskreis Migration und öffentliche Gesundheit 2017: 1f.).

Doch wie kann dieser Anspruch im heutigen Arbeitsalltag eines Krankenhauses erfüllt werden? Krankenhäuser sind häufig nicht ausreichend auf die Versorgung von Menschen anderer Kulturen und Sprachen vorbereitet. Überforderte Fachkräfte, Fehldiagnosen, Behandlungsfehler und persönliches Leid können die Folgen sein (vgl. Brucks; Wahl 2003).

Eine Gruppe, für die diese Aspekte von ganz besonderer Relevanz sind, ist die vom Bundesministerium für Gesundheit (2016) als besonders schutzbedürftig eingestufte Gruppe der (werdenden) Mütter und ihrer Kinder. Bei deren Versor-

gung spielt im hiesigen Gesundheitssystem die Berufsgruppe der Hebammen eine tragende Rolle. Diese haben die Aufgabe, Mütter und ihre Kinder während der sensiblen Lebensphasen Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett sowie darüber hinaus sowohl medizinisch als auch psychosozial zu betreuen. Die beruflichen Anforderungen der Hebammen haben sich jedoch durch die mit einer großen kulturellen und sprachlichen Vielfalt einhergehenden gesellschaftlichen Veränderungen stark gewandelt (vgl. Stupka-Gerber 2014).

Vor diesem Hintergrund ist das hier skizzierte Dissertationsprojekt zu sehen. Dessen Ziel ist es herauszufinden, welche kommunikativen Praktiken es in der Interaktion zwischen Hebammen und werdenden Müttern gibt, welche kommunikativen Hürden im Kreißaal bestehen und mit welchen sprachlichen und nicht-sprachlichen Strategien und Maßnahmen ein effizientes Verstehensmanagement geschaffen werden kann.

2 Stand der Forschung

Die vorliegende Studie ist inhaltlich an der Schnittstelle zwischen Angewandter Linguistik und kommunikations- und pflegewissenschaftlicher Forschung angesiedelt mit den Schwerpunkten Fachsprache, Experten-Laien-Kommunikation sowie Migration und Mehrsprachigkeit. Durch die breite Fächerung des Forschungsgebiets existieren eine Vielzahl an Einzelstudien, von denen im Folgenden einige exemplarisch herausgegriffen werden.

2.1 Wissenschaftliche Forschung

Ein Schwerpunkt der neueren Fachsprachenforschung liegt auf „der Analyse von Prozessen und Strategien des Wissens- und Kompetenztransfers zwischen Experten und Laien“ (Roelcke 2010: 54). Dieser Wissenstransfer ist ein wichtiger Aspekt in der medizinischen Kommunikation. In der diesbezüglichen Forschung wurde der Fokus zunächst auf den Bereich Arzt-Patienten-Gespräche gelegt (vgl. z.B. Lörcher 1983) und erst später auch die pflegespezifische Kommunikation im Krankenhaus (vgl. Weinhold 1997) und in der Altenpflege (vgl. Sachweh 2000) untersucht. Auch Forschungen zum Bereich der interkulturellen Kommunikation in der Medizin fokussierten zunächst mehrheitlich ärztliche Gespräche (vgl. Rehbein 1985; Menz 2013), inzwischen findet sie jedoch auch im Bereich der Pflegekommunikation Berücksichtigung (vgl. Dreißig 2005). Zusätzlich wurde in jüngster Zeit damit begonnen, auch den Aspekt der Kommunikation mit ausländischem Pflegepersonal zu thematisieren (vgl. Henderson; Barker; Mak 2016). Zum konkreten Zusammenhang zwischen Geburtshilfe und Migration existieren ebenfalls Untersuchungen, z.B. im Hinblick auf psychosomatische Aspekte (vgl. Borde; Dudenhausen; David 2008) oder auf das geburtshilfliche Outcome (wie etwa Geburtsgewicht, Frühgeburtsrate, Säuglingssterblichkeit, etc.) (vgl. Berger; Schücking

2011). In einer australischen Studie wurde die Notwendigkeit einer besonderen Betreuung migrantischer Schwangerer und Mütter herausgearbeitet (vgl. Correa-Velez; Ryan 2012) und dabei besonderer Wert auf den Aspekt des Dolmetschens gelegt. Eine Untersuchung aus Großbritannien stellte den eingeschränkten Zugang schwangerer Migrantinnen zum Gesundheitssystem fest und identifizierte die Sprachbarriere als dessen Hauptursache (vgl. Puthussery 2016). Aktuell wird von Hanken-Illjes eine Studie zum Verstehensmanagement in der Schwangerenberatung durchgeführt, die auch Hebammengespräche berücksichtigt.¹ Hier liegt jedoch der Fokus nicht auf dem Aspekt der Migration.

2.2 Materialien für Hebammen und Pflegekräfte

Auch eine Durchsicht von Ratgebern für Pflegekräfte zum Thema *interkulturelle Pflege* zeigt, dass dort die Thematik Sprachbarriere und deren Überwindung eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. Steinbach 2011 oder von Bose; Terpstra 2012). Es liegen jedoch zwei konkret für die Kreißsaalarbeit konzipierte sprachbezogene Handreichungen vor: Zum einen ‚Türkisch, Russisch und Fachenglisch für Hebammen und Geburtshelfer‘ (derzeit vergriffen) (Melamed; Stahl 2006), in der geburtshilfliche Begriffe und Fragen übersetzt und mit Hinweisen zur Aussprache versehen sind, und zum anderen die Bild-Text-Karten ‚Ohne Deutsch im Kreißaal‘ (Stupka-Gerber 2014). Hierbei handelt es sich um Abbildungen verschiedener kreißsaaltypischer Situationen, zu denen jeweils ein bis zwei situationsadäquate Äußerungen abgedruckt und in zehn Sprachen² wiedergegeben sind. Die Äußerungen sind dabei weitestgehend so geschrieben, wie sie ausgesprochen werden (z.B. *Buenas noches* für *Guten Abend* auf Spanisch). Dazu gehört ein Begleitbuch, in dem dieselben Äußerungen in weiteren fünf Sprachen³ zu finden sind, und Hintergrundinformationen zu geburtshilflich relevanten kulturellen Besonderheiten der Herkunftsländer stichwortartig vermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Bereich der Ratgeber oder Handreichungen für Pflegekräfte und Hebammen bis auf Ausnahmen der Fokus wenig auf den Aspekt der Sprachbarriere gelegt wird. Unter den wissenschaftlichen Arbeiten gibt es eine Reihe, die das hier vorgestellte Forschungsprojekt inhaltlich streifen. Eine konkrete Untersuchung der Kommunikation von Migrantinnen und deren Hebammen im Kreißaal liegt jedoch m. W. bislang nicht vor.

¹ Persönliche Information durch Kati Hannken-Illjes.

² Albanisch, Arabisch, Englisch, Französisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Serbokroatisch, Spanisch, Türkisch.

³ Amharisch, Italienisch, Somalisch, Tamilisch, Tigrynia.

3 Untersuchungsdesign

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein Mixed-Methods-Ansatz gewählt. Das Vorgehen beinhaltet qualitative sowie quantitative Elemente und besteht aus drei Teilen. Es soll zum einen herausgearbeitet werden, mit welchen verbalen, para- und nonverbalen Mitteln und Strategien beide Seiten im Dialog versuchen, Verstehen herzustellen bzw. zu sichern, und zum anderen, welche Aspekte der Thematik die Beteiligten für wichtig erachten und welche Ideen zur Verbesserung der derzeitigen Situation vorhanden sind.

In Teil 1 werden im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung in den Kreißsälen zweier Kliniken Daten (Gespräche zwischen Migrantinnen und den sie betreuenden Hebammen oder Ärztinnen) per Audioaufnahmen erhoben und diese nach den Konventionen des Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems 2 (GAT2) (vgl. Selting et al. 2009) transkribiert. Für die anschließende Interpretation der Daten wurde der Ansatz der linguistischen Gesprächsanalyse gewählt, da sie sich auf die „Rekonstruktion der interaktiven Verfahren und der ihnen zu Grunde liegenden kommunikativen Prinzipien“ fokussiert (Brinker; Sager 2010: 19). Die teilnehmende Beobachtung unterstützt die Auswertung der Audiodaten. Zum einen dient sie hier als Interpretament und zum anderen unterstützt sie die Validierung der Gesprächsanalyse (vgl. Spranz-Fogasy; Deppermann 2001).

Bei Teil 2 handelt es sich um eine leitfadengestützte Interviewstudie mit den an Teil 1 beteiligten Probandinnen sowie weiteren Hebammen. Die Transkription der Interviewaufnahmen erfolgt mit dem einfachen Transkriptionssystem nach Dresing und Pehl (2015), die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Diese wurde gewählt, da sie sich für die Untersuchung komplexer sprachlicher Materialien eignet und es erlaubt, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation abzuleiten (vgl. Mayring 2015).

Die beiden Untersuchungsteile 1 und 2 werden parallel durchgeführt. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse sollen anschließend im dritten Teil mittels einer bundesweit angelegten Fragebogenerhebung anhand einer größeren Stichprobe von Hebammen quantitativ und qualitativ überprüft werden.

3.1 Durchführungsvoraussetzungen

Vor dem Beginn der Untersuchung war es notwendig, allgemeine vorbereitende Maßnahmen zu treffen. Diese umfassten das Einholen eines positiven Ethikvotums bei der zuständigen Ethikkommission, das Erlangen des Zugangs zum Untersuchungsfeld sowie die Rekrutierung von Probandinnen.

3.1.1 Ethikvotum

Ein positives Ethikvotum ist unter bestimmten Studienbedingungen zwingend erforderlich. Im vorliegenden Kontext waren dies zum einen die Durchführung der Studie an Patientinnen, insbesondere da es sich bei der Zielgruppe um besonders schutzbedürftige Personen handelt, zum anderen die Erhebung persönlicher und gesundheitsbezogener Daten. Der Antrag auf ein Ethikvotum wird bei einer unabhängigen Ethikkommission gestellt, einem Gremium zur Beratung Forschender in ethischen und rechtlichen Belangen. Dazu zählen z.B. die Nutzen-Risiko-Abwägung und die Überprüfung der Einhaltung von Datenschutzbestimmungen. Ethikkommissionen werden oft hochschulintern gebildet, es gibt aber auch Kommissionen, die von Bundesländern oder berufsständischen Vereinigungen eingesetzt werden. Das Ethikvotum für die vorliegende Studie wurde bei der Landesärztekammer Baden-Württemberg beantragt und von dieser erteilt.

3.1.2 Feldzugang

Der Kontakt zu den Kliniken erfolgte über die jeweiligen Pflegedienstleiter sowie die leitenden Kreißaalhebammen. Mit diesen wurde auch die genauere Projektplanung vorgenommen. Dazu wurde zusätzlich das Einverständnis des ärztlichen Direktors der Klinik für Frauenheilkunde bzw. des Chefarztes für Geburtshilfe und Perinatalogie sowie der Personalräte eingeholt. Mit einer der beiden Kliniken wurde zusätzlich ein Kooperationsvertrag geschlossen.

3.1.3 Rekrutierung und Aufklärung der schwangeren Probandinnen

Für die Rekrutierung von schwangeren Probandinnen werden mehrere Wege genutzt. Zum einen sind dies durch Zufall generierte Begegnungen, bei denen im Kreißaal eintreffende Frauen direkt angesprochen werden. Im anderen Fall findet die Kontaktaufnahme nach telefonischer Benachrichtigung durch die diensthabenden Hebammen statt. Als weitere Möglichkeit wird über soziale Einrichtungen der Kontakt zu den Frauen bereits im Verlauf der Schwangerschaft hergestellt und diese dann zum entsprechenden Zeitpunkt in die Klinik begleitet. Insgesamt handelt es sich also um eine *anfallende Stichprobe*.

Vor dem Beginn der Datenerhebung (hier: Audio-Aufnahmen) erfolgt die Aufklärung der potenziellen Studienteilnehmerinnen und bei Bedarf ihrer Begleitpersonen. Hierfür stehen Aufklärungstexte und schriftliche Einverständniserklärungen in sieben Sprachen (neben Deutsch) zur Verfügung: Arabisch, Türkisch, Dari/Farsi, Albanisch, Russisch sowie Englisch und Französisch. Die Auswahl der Sprachen beruht auf einer Einschätzung der Kliniken und der Verfügbarkeit von Übersetzer/innen. Aufgrund der im bisherigen Studienverlauf gemachten Erfahrungen ist derzeit die Übersetzung in weitere Sprachen in Planung.

3.1.4 Rekrutierung und Aufklärung der muttersprachlichen Probandinnen

Die in den Kreißsälen tätigen Hebammen wurden über ihre leitenden Kreißsaalhebammen vor Projektbeginn über die Studie informiert. Dazu wurden ihnen gesonderte Untersuchungsbeschreibungen ausgehändigt. Auch bei der Gruppe der Hebammen handelt es sich um eine *anfallende Stichprobe*. Immer dann, wenn eine mögliche schwangere Probandin im Kreißsaal eintrifft, wird das Einverständnis der sie betreuenden Hebamme eingeholt und bei Bedarf auch der diensthabenden Ärztinnen oder Ärzte.

Die Vorbereitungsmaßnahmen sind insgesamt äußerst aufwändig. Trotzdem ist es inzwischen gelungen, einige Probandinnen für die Untersuchung zu gewinnen und sowohl Audioaufnahmen von Kreißsaal-Gesprächen als auch Interviews durchzuführen.

4 Aktueller Stand der Untersuchung

Im Folgenden wird der aktuelle Stand der Untersuchung dargestellt und dabei nacheinander auf die Untersuchungsteile 1 und 2 eingegangen.

4.1 Datenbasis – Audioaufnahmen Kreißsaal

Bislang existieren rund 20 Aufnahmesequenzen verschiedener Gesprächssituationen. In den folgenden Abschnitten werden die Rahmenbedingungen im Kreißsaal, die Probandinnen sowie die Aufnahmesettings vorgestellt. Es wird weiterhin eine erste Analyse vorgenommen und diese anhand einzelner ausgewählter Beispiele verdeutlicht.

4.1.1 Beschreibung

Gesprächsanlässe im Kreißsaal

Die Gesprächsanlässe in einem Kreißsaal sind vielfältig. Neben Wehentätigkeit gibt es eine Reihe weiterer Gründe für die Aufnahme einer Schwangeren. Medikamentöse Geburtseinleitung, Vorbereitung zum und Überwachung nach einem Kaiserschnitt, Betreuung von Risikoschwangerschaften und Abklärung von Schwangerschaftskomplikationen können dazu gehören. Damit sind jeweils spezifische Tätigkeiten verbunden, die mit unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen einhergehen. Durchführung einer Anamnese, Untersuchungen, Kontrolle der Vitalzeichen, Legen eines venösen Zugangs und Blutentnahmen sind nur einige davon. Eine besondere Rolle im Kreißsaal spielt die Cardiotokographie (CTG). Hierbei handelt es sich um das Kontrollieren und Aufzeichnen der kindlichen Herztöne und der Wehentätigkeit. Auch wenn sich Frauen zur Geburt im Kreißsaal befinden, sind die individuellen Verläufe sehr unterschiedlich. Dies hat wiederum eine

große Bandbreite an verschiedenen Sprachverwendungssituationen zur Folge. Genannt seien hier beispielhaft: Unterstützung der Gebärenden bei der Anwendung von Atemtechniken, den Einbezug des Partners, Untersuchung der Gebärenden und Information über den Geburtsfortschritt, Beratung über Möglichkeiten der Schmerzlinderung, Erklären unterschiedlicher Gebärpositionen, Anleitung bei der Geburt des Kindes oder auch Vorbereitung auf einen operativen Eingriff. Auch nach der Geburt gibt es zahlreiche Gesprächsanlässe. Dazu gehören die postpartale Überwachung von Mutter und Kind, das erste Stillen des Neugeborenen und dessen Erstuntersuchung bis hin zur Verlegung auf die Wochenstation – all diese Situationen erfordern unterschiedliche sprachliche Mittel, Sprachhandlungen und Kommunikationsstrategien.

Sprachmittlung

In vielen Fällen reichen die Sprachkenntnisse der Schwangeren für die notwendige Kommunikation nicht aus, sodass eine Sprachmittlung notwendig ist. In den Krankenhäusern wird hierfür von verschiedenen Möglichkeiten Gebrauch gemacht. Häufig fungieren die Begleitpersonen der Schwangeren als Dolmetscher/innen. Zusätzlich existieren klinikinterne Listen, auf denen Mitarbeiter/innen mit Fremdsprachenkenntnissen verzeichnet sind, die im Bedarfsfall gerufen werden können. In einer der beiden Kliniken wird zusätzlich von Videodolmetscher/innen Gebrauch gemacht, die der Situation zugeschaltet werden. Schriftliches Aufklärungsmaterial für operative Eingriffe ist in mehreren Sprachen vorhanden. Zusätzlich verfügen beide Kreißsäle über die bereits genannten Bild-Text-Karten.

Audioaufnahmen

Obwohl die Datenerhebungen zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht abgeschlossen sind, spiegeln die bislang aufgenommenen Audio-Sequenzen die oben beschriebene Vielfältigkeit der Sprachverwendungssituationen deutlich wider. Die bislang angefertigten einzelnen Aufnahmesequenzen der Gespräche im Kreißsaal haben eine Dauer von wenigen Minuten bis zu einer Stunde. Gesprächsteilnehmerinnen waren fünf schwangere Frauen und ihre Begleitpersonen mit insgesamt zwölf verschiedenen Mitarbeiterinnen aus dem Kreißsaal, hierunter Hebammen, Hebammenschülerinnen und Ärztinnen. Im Folgenden werden die Settings zusammenfassend beschrieben.

Probandinnen

Die Schwangeren stammen aus Nigeria (2), Syrien, Somalia und Rumänien. Zwei der Frauen sind allein im Kreißsaal, zwei in Begleitung ihres Partners und eine in Begleitung ihrer Familie sowie einer ehrenamtlichen Helferin. Die deutschen Sprachkenntnisse der Frauen bzw. Paare reichen von gar keinen Deutschkenntnis-

sen bis zu einem geschätzten GER-Niveau A1-A2. Zum Teil sind auch Englischkenntnisse (geschätztes GER-Niveau von A1 bis B1) vorhanden, in einem Fall noch zusätzlich Italienischkenntnisse. Die Kommunikation wird zum Teil direkt mit den Frauen geführt, zum Teil über den Partner oder die Begleitperson und in einem Fall mit dem Paar gemeinsam.

Auch die Sprachkenntnisse der zwölf Klinikmitarbeiterinnen sind individuell verschieden, sowohl was die deutsche Sprache als auch was Fremdsprachen anbelangt. In manchen Fällen ist das Rezipieren ihrer Aussagen, vor allem durch Besonderheiten auf suprasegmentaler Ebene, nicht ganz unproblematisch. Neun Klinikmitarbeiterinnen sprechen Deutsch als Erstsprache, jedoch teilweise dialektal geprägt. Drei sprechen Deutsch als Zweitsprache, von ihnen sind zwei erst seit kurzem in Deutschland. Die Sprachkenntnisse dieser Mitarbeiterinnen liegen rezeptiv ca. auf C1-Niveau, jedoch deutlich unterhalb von C1 in der Produktion. In der Aussprache sind starke Abweichungen im suprasegmentalen Bereich zu beobachten, die die Rezeption erschweren können. Eine weitere Mitarbeiterin verfügt zwar über Deutschkenntnisse auf C1-Niveau, jedoch ist ihre Sprachproduktion durch ein hohes Sprechtempo geprägt.

Die fünf schwangeren Frauen wurden aus verschiedenen Gründen im Kreißsaal aufgenommen. Neben einem normalen Geburtsbeginn waren dies eine medikamentöse Geburtseinleitung, die später mit einem eiligen Kaiserschnitt endete, ein geplanter Kaiserschnitt, die Abklärung einer plötzlich aufgetretenen Ohnmacht sowie die Gabe eines Medikaments unter Beobachtung der kindlichen Herztöne.

4.1.2 Erste Analysen

Das Projekt befindet sich, wie eingangs erwähnt, noch in der Erhebungsphase. Nachfolgend werden daher erste Beobachtungen, die im Rahmen der Betreuung von zwei der o.g. Frauen mit insgesamt drei Betreuungspersonen gemacht wurden, präsentiert. Sie beziehen sich auf die von den Betreuungspersonen angewandten Strategien zur Verstehenssicherung. Zunächst erfolgt eine zusammenfassende Darstellung, anschließend eine Konkretisierung anhand ausgewählter Beispiele.

Fallübergreifende Beobachtungen

Zur Verständnissicherung werden von den Betreuungspersonen verschiedene verbale, para- und nonverbale Strategien angewandt. Bei den verbalen Strategien lassen sich eine lexikalische und eine syntaktische Ebene unterscheiden, während sich die paraverbalen Strategien auf suprasegmentaler Ebene zeigen. Nonverbale Strategien sind vor allem an Gestik und Mimik sowie der Körperhaltung zu erkennen. Die Strategien kommen in der Regel gleichzeitig oder nacheinander zum Einsatz.

Bereitschaft zur sprachlichen Anpassung

Das Verhältnis der Aktanten in der Kommunikation zwischen medizinischem Personal und Patient/in bzw. Schwangerer ist in der Regel asymmetrisch. Das Personal verfügt über das notwendige sprachliche, medizinische und institutionelle Wissen, während ein solches der Schwangeren in deutlich geringerem Maße zur Verfügung steht und sie auf die betreuenden Personen angewiesen ist. Vor diesem Hintergrund erhält der Aspekt der Bereitschaft zur sprachlichen Anpassung an das Gegenüber eine besondere Bedeutung. Die Aufnahmen zeigen, dass die Bereitschaft und die Möglichkeiten der Hebammen und Ärztinnen, auf die unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnisse der Patientinnen einzugehen, sehr stark zwischen den betreuenden Personen variieren. Die in der mündlichen Kommunikation bestehende reziproke Beeinflussung der Gesprächsparteien (vgl. Fiehler 2015) ist auch im Interaktionsverhalten zwischen der Betreuungsperson und der Schwangeren bzw. ihrer Begleitpersonen zu beobachten. So zeigt sich, dass die Schwangeren oder Paare mehr Mut haben, Nichtverstehen zu signalisieren, wenn die betreuende Person eine dafür offene Atmosphäre hergestellt hat, beispielsweise durch ein ruhiges Auftreten, langsames Sprechen oder Warten auf Rezeptionssignale vor der Fortführung der Aussagen.

Angewandte Strategien zur Verständnissicherung

Wenn die betreuenden Personen vermuten oder feststellen, dass sie nicht verstanden wurden, nutzen sie in der Regel die Möglichkeit der Reformulierung ihrer Aussage bzw. Frage. Hierbei wird von verschiedenen Möglichkeiten Gebrauch gemacht. Auf verbaler Ebene wird zunächst versucht, die Konversation in einer anderen Sprache, meist Englisch, fortzuführen. Je nach Sprachkenntnissen beider Seiten kann es dabei auch zu Sprachmischungen kommen. Des Weiteren werden syntaktische Variationen an den ursprünglichen Äußerungen vorgenommen. Hier reicht die Bandbreite von Verbalisierungen oder Nominalisierungen über eine Reduktion durch die Anwendung elliptischer Formen bis hin zum Einwortsatz. Lexikalische Umformulierungen zeigen sich z.B. durch den Gebrauch von Synonymen oder Vokabular mit möglichst ähnlicher Bedeutung. Auch sind Umschreibungen oder Ergänzungen, z.B. Explizierung des Gegenteils, zur Verdeutlichung zu beobachten. Im paraverbalen Bereich werden hauptsächlich eine Reduzierung des Sprechtempos, eine klarere Aussprache oder Betonungen beobachtet. Die Beiträge weisen eine hohe Indexikalität auf, verschiedene nonverbale Techniken kommen zur Anwendung, wie Zeigen mit Fingern oder Händen, z.B. zur Lokalisierung von Schmerz. Auch der Einbezug von Realia ist verbreitet, wie das Zeigen des Blutdruckmessgeräts vor dem Anlegen der Manschette. Auch wird der Einsatz der oben beschriebenen Bild-Text-Karten beobachtet. Eine weitere Strategie ist das Zeichnen oder Aufschreiben von Sachverhalten. Beobachtet wurde zum einen das Aufzeichnen der geplanten Schnittführung im Rahmen einer Kaiserschnittaufklärung auf einem Blatt Papier, zum anderen das Aufschreiben von Gewicht und

Größe des Neugeborenen, nachdem die Eltern die verbalen Äußerungen nicht verstanden hatten.

Im Folgenden werden einzelne der hier genannten Strategien anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht. Zur besseren Verständlichkeit werden die verwendeten Transkriptionskonventionen in der folgenden Tabelle kurz erklärt.

Tabelle 1: Legende der in den dargestellten Beispielen verwendeten Transkriptionskonventionen nach GAT2.

	Notation	Bedeutung
<i>Verlaufsstruktur</i>	[ähm kö] [und dann]	Simultansprechen
<i>Tonhöhenbewegungen am Einheitsende</i>	?	hochsteigend
	,	mittel steigend
	-	gleichbleibend
	;	mittel fallend
	.	tief fallend
<i>Akzentuierung</i>	akZENT	Fokusakzent
	ak!ZENT!	extra starker Akzent
<i>Segmentale Konventionen</i>	n_GANZ	Verschleifung
	:	Dehnung je nach Dauer
	::	
:::		
<i>Pausen</i>	(0.5)	Pause von 0,5 Sekunden Dauer
<i>Lachen</i>	hehe	silbisches Lachen
<i>Rezeptionssignal</i>	hm_hm	zweisilbiges Rezeptionssig- nal (bejahend)
<i>Sonstige Konventionen</i>	((zeigt ...))	außersprachliche Handlung
	(unverst. 1.5)	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
	<<lachend> gut>	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlung

Beispiel 1 – P02/A03/S01

Im ersten Beispiel teilt eine Hebammenschülerin ihrer schwangeren Patientin mit, dass diese vor ihrer Entlassung nach Hause noch auf das Ergebnis einer Blutuntersuchung warten muss:

HS02= Hebammenschülerin

FR02= Schwangere

- 01 HS02: und dann können sie draußen nochmal (0.4) SITzen;
 02 (0.5)
 03 und eine stunde WARten;
 04 (0.2)
 05 FR02: oKEE;
 06 HS02: oKEE?
 07 FR02: JA;

In der ersten Äußerung der Hebammenschülerin fällt die Pause vor dem Verb „SITzen“ auf. Diese beruht vermutlich auf dem Versuch, eine möglichst verständliche adressatenorientierte Formulierung zu finden. Obwohl die Patientin mit „oKEE;“ (Z. 5) antwortet, wiederholt die Hebammenschülerin ihre Äußerung noch einmal mit fragender Intonation (Z. 6). Diese Frage scheint hier zwei Funktionen zu erfüllen. Während sie zum einen der Verständnissicherung im Sinne eines *claim of understanding* dient, erfüllt sie gleichzeitig den Zweck, das Einverständnis der Patientin über die geplante Vorgehensweise einzuholen. Vergleichbares gilt für das von der Patientin geäußerte „oKEE;“ (Z. 5) bzw. „JA;“ (Z. 7). Im Sinne einer *demonstration of understanding* zeigt sie damit ihr Verstehen an, gleichzeitig ihr Einverständnis.

Beispiel 2 – P02/A01/S01

Das folgende Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus der Anamnese, die die Hebammenschülerin zuvor mit der Schwangeren durchführte. Nachdem sie mit ihr klären konnte, wann das erste Kind zur Welt kam, möchte sie nun den Geburtsort erfragen.

HS02= Hebammenschülerin

FR02= Schwangere

- 01 HS02: und wo KAM ihre tochter zur welt,
 02 (0.5)
 03 FR02: hm,

- 04 HS02: ähm-
 05 (0.5)
 06 geburt !HIER!? ((zeigt mit Finger Richtung Boden))
 07 (0.2)
 08 FR02: ja in [herren]BERgen4-
 09 HS02: [Oder-]
 10 HERrenbergen; ((notiert))

Die Hebammenschülerin verwendet einen vollständigen Fragesatz, der die Kollokation *zur Welt kommen* enthält (Z. 01). Die Äußerung wird von der Patientin nicht verstanden, was durch ein „hm,“ mit fragender Intonation zum Ausdruck kommt. Für das Nichtverstehen können u.a. zwei Erklärungsmöglichkeiten herangezogen werden. Zum einen die Betonung des Verbs „KAM“ (Z. 01). Es ist anzunehmen, dass die Schwangere die Frage möglicherweise verstanden hätte, wenn die Betonung auf dem Fragewort „wo“ gelegen hätte. Denn bei der Abfrage von Datum und Ort eines Ereignisses handelt es sich durchaus um ein international übliches Abfrageschema. Die zweite Erklärungsmöglichkeit liegt in der Verwendung des Präteritums. Möglicherweise ist der Schwangeren die Kollokation *zur Welt kommen* geläufig, jedoch reichen die Deutschkenntnisse nicht aus, um diese Verbindung herzustellen. Die angehende Hebamme versucht das Verstehen durch eine vollständige Reformulierung zu erreichen. Auf den Sachverhalt, auf den sie sich in ihrer ersten Äußerung mit *zur Welt kommen* (Z. 01) bezieht, referiert sie nun mit „geburt“ (Z. 06). In der ersten Äußerung formuliert sie eine Ergänzungsfrage mit „wo“ (Z. 01), nun eine syntaktisch stark reduzierte Entscheidungsfrage mit „!HIER!?“ (Z. 06). Besonderen Ausdruck verleiht sie ihrer Frage durch eine sehr starke Betonung des Lexems „HIER!?“ und einem zusätzlichen Zeigen mit dem Finger in Richtung Fußboden (Z. 06). Während sie noch eine Alternativfrage mit „Oder“ beginnen möchte (Z. 09), antwortet die Patientin, indem sie den Namen einer nahegelegenen Stadt nennt (Z. 08). Dies scheint für die Hebammenschülerin eine befriedigende Antwort darzustellen, da sie den Städtenamen mit fallender Intonation zur Bestätigung wiederholt, dabei den Namen notiert und anschließend zum nächsten Thema wechselt.

Beispiel 3 – P02/A02/S01

Im nächsten Ausschnitt führt eine Ärztin eine Ultraschalluntersuchung der Nieren bei der Schwangeren durch. Die Ärztin sitzt hinter der Frau. Die ebenfalls anwesende Hebammenschülerin befindet sich im Blickfeld der Schwangeren.

⁴ Name der Stadt geändert.

ÄR01= Ärztin

FR02= Schwangere

HS02= Hebammenschülerin

- 01 ÄR01: tut es weh wenn ich hier drauf DRÜCKe?
- 02 FR02: nee-
- 03 (0.4)
- 04 ÄR01: GAR nicht.
- 05 (1.3)
- 06 oder ist des LEICHT unangenehm.
- 07 (0.6)
- 08 FR02: hm,
- 09 HS02: BISSchen? ((zeigt mit den Fingern))
- 10 (0.7)
- 11 FR02: ja- ((räuspert sich))
- 12 HS02: aber nur n_GANZ bisschen;
- 13 FR02: hm_hm-
- 14 HS02: oder VIEL;
- 15 FR02: nee BISSchen;
- 16 HS02: oKEE;

In diesem Beispiel geht es um das Aushandeln der Schmerzintensität. Die Ärztin möchte mit ihrer Frage herausfinden, ob ihre Patientin einen Druckschmerz empfindet (Z. 01). Die Schwangere antwortet mit „nee-“ (Z. 02). Da die Ärztin aufgrund ihres Ultraschallbefundes vermutet, dass leichte Druckschmerzen vorhanden sein müssten, vergewissert sie sich mit der Äußerung „GAR nicht.“ (Z. 04), ob die Patientin die Frage richtig verstanden hat. Das Lexem „GAR“ wird als Mittel zur Verstärkung von „nicht“ eingesetzt, zusätzlich auf suprasegmentaler Ebene markiert durch die Betonung. Da länger als eine Sekunde keine Antwort kommt, versucht sie mit der Äußerung „oder ist des LEICHT unangenehm“ (Z. 06) herauszufinden, ob nicht doch Schmerzen vorhanden sind. Die Verwendung des Adjektivs „unangenehm“ ist hier nicht adressatengerecht und die darauffolgende Äußerung „hm;“ der Patientin (Z. 08) lässt auf Nichtverstehen schließen. Hier schaltet sich die Hebammenschülerin ein. Sie übernimmt den Turn mit der fragenden Äußerung „BISSchen?“ (Z. 09). Da sie sich im Blickfeld der Patientin befindet, ergänzt sie ihre Äußerung durch eine Geste, indem sie Daumen und Zeigefinger nah aneinanderhält. Die Patientin antwortet nun mit „ja-“ (Z. 11). Die Hebammenschülerin scheint mit dieser Antwort noch nicht zufrieden zu sein. Dies liegt vermutlich

daran, dass die Antwort von der Patientin mit gleichbleibender Intonation geäußert wird. In ihrer nächsten Äußerung „aber nur n_GANZ bisschen;“ (Z. 12) verstärkt sie ihre Frage daher noch einmal. Dieses Vorgehen ist vergleichbar mit dem Vorgehen der Ärztin in Zeile 04. Das „GANZ“ fungiert hier wie oben das „GAR“ einerseits lexikalisch als Verstärkung von „BISSchen“ und andererseits suprasegmental durch die Betonung. Auch die nächste Reaktion der Patientin „hm_hm-“ (Z. 13) wird von der Hebammenschülerin nicht als ausreichendes Verstehenssignal gedeutet, sodass sie sich noch einmal absichert durch eine Alternativfrage („oder VIEL“, Z. 14). Die dann folgende Antwort „nee BISSchen;“ (Z. 15) wird von ihr als überzeugend angesehen, was sie durch „oKEE;“ äußert (Z. 16), mit dem sie auch das Ende dieses Gesprächsabschnitts markiert.

Beispiel 4 – P05/A03/S01

Im letzten Beispiel betreut eine Hebamme eine Mutter und deren Neugeborenes im Aufwachraum des OP direkt nach einem Kaiserschnitt. Der Partner ist anwesend, größtenteils über ihn erfolgt die Kommunikation. Kurz bevor die Hebamme den Raum verlässt und die Betreuung an eine Krankenschwester übergibt, stellt sie dem Paar die – nach der Geburt übliche – Frage, ob der Mutterkuchen von Seiten der Klinik entsorgt werden darf.

HB06= Hebamme

FR05= Wöchnerin

PR03= Partner

- 01 HB06: ah jetzt hab ich noch EINE frage-
 02 die plaZENta-
 03 (0.2)
 04 dürf_n wir die WEGschmeißen;
 05 der MUTTerkuchen;
 06 (0.7)
 07 die plaZENta; ((zeigt auf die Plazenta))
 08 (0.4)
 09 [HM:::;]
 10 PR03: [hm:-]
 11 DES,
 12 (0.2)
 13 HB06: des <<lachend> isch::> die plaZENta, ((zeigt darauf))
 14 (0.3)

- 15 ÄHM-
- 16 PR03: isch WA,
- 17 (1.0)
- 18 HB06: äh verSTEHN sie plazenta mutterkuchen-
- 19 PR03: (unverst. 1.5) ((in Herkunftssprache an
Frau gewandt))
- 20 FR05: ja-((an Hebamme gewandt))
- 21 PR03: (unverst. 0.3) ((in Herkunftssprache an Frau gewandt))
- 22 FR05: (unverst. 0.3) ((in Herkunftssprache an Partner gewandt))
- 23 HB06: ja-
- 24 (0.2)
- 25 [ähm kö] könn sollen wir das WEGschmeißen-
- 26 PS03: [und DANN-]
- 27 HB06: oder wollen sie das äh mit nach HAUse nehmen;
- 28 (0.2)
- 29 PR03: ALLes weg;
- 30 HB06: WEG-
- 31 (0.2)
- 32 PR03: WEG weg;
- 33 HB06: gut <<lachend> oKEE;>
- 34 << lachend> SUPer->
- 35 (0.4)
- 36 SEHR gut he he;

An diesem Beispiel lassen sich mehrere Phänomene beobachten. Zunächst leitet die Hebamme ihre Frage mit der Ankündigung ein, dass sie jetzt noch eine Frage habe (Z. 01), wobei „EINE“ betont wird. Diese Betonung rührt vermutlich daher, dass im Vorfeld bereits andere Fragen geklärt wurden und sie bereits im Begriff war, den Raum zu verlassen.

Die Frage, ob die Plazenta entsorgt werden darf und die darauffolgende Aus- handlung des Sachverhalts kann in zwei Phasen aufgeteilt werden: erstens, Klärung des Referenzobjekts (Z. 02-23) und zweitens, Klärung der Prädikation (Z. 24-35).

Für ihre Frage benutzt sie zunächst den lateinischen Fachbegriff „plAZENta“ (Z. 02), den sie mittels einer Linksversetzung syntaktisch hervorhebt. Mit dieser

Topikalisierung zeigt sie die Wichtigkeit an und macht deutlich, dass es sich dabei um die Referenz handelt, auf die sich ihre weiteren Fragen beziehen. Es folgt dann eine Referenzkette mit Rekurrenzen und Ersetzungen: Zunächst verweist sie mit einer Pronominalisierung („die“) (Z. 04) auf die Plazenta und ersetzt den Begriff anschließend direkt, ohne eine Antwort abzuwarten, mit der deutschsprachigen Bezeichnung „MUTTerkuchen“ (Z. 05). Als sie darauf keine Reaktion erhält, wiederholt sie das Lexem „plaZENta“ (Z. 07). Hier benutzt die Hebamme zusätzlich eine Geste, indem sie auf eine Schale deutet, in der sich die Plazenta befindet (Z. 07). Damit macht sie deutlich, worauf sich der Begriff bezieht.

Während ihrer folgenden langgezogenen Äußerung „HM:“ (Z. 09) überlegt sie weitere Möglichkeiten, ihr Anliegen verständlich zu machen. Die gleichzeitige Äußerung des Partners „hm:“ (Z. 10) mit einem anschließenden „DES-“ (Z. 11) bedeutet vermutlich, dass er verstanden hat, dass es um den Inhalt der Schale geht, er jedoch noch nicht realisiert, worum es sich dabei handelt. So erkennt die Hebamme die Notwendigkeit, weiterhin zunächst die Referenz zu klären, bevor die Frage der Entsorgung erneut thematisiert werden kann. Mit „des isch die plaZENta,“ und erneutem Zeigen (Z. 13) unternimmt sie einen weiteren Klärungsversuch, der erfolglos bleibt. So fragt sie anschließend, ob die Begriffe verstanden werden und nennt dabei beide noch einmal (Z. 18). Daraufhin wendet sich der Partner in seiner Herkunftssprache (rumänisch) an seine Frau, die der Hebamme daraufhin mit „ja-“ (Z. 20) ihr Verstehen signalisiert. Aufgrund der Tatsache, dass es sich beim Lexem „Plazenta“ um einen Internationalismus handelt und sich die rumänische und die deutsche Aussprache nur gering unterscheiden, kann angenommen werden, dass der Frau das rumänische Wort bekannt ist und sie die Verbindung durch die mehrmaligen Wiederholungen und das zusätzliche Zeigen auf das Referenzobjekt herstellen konnte. Es ist zudem möglich, dass der Partner den Begriff nicht kannte. Die Hebamme möchte das Verstehen noch einmal absichern und wiederholt dazu „ja-“ (Z. 23), allerdings wartet sie hier kein erneutes Verstehenssignal ab.

An dieser Stelle beginnt die zweite Phase der Interaktion. Mit der Äußerung „könn sollen wir das WEGschmeißen-“ (Z. 25) nimmt die Hebamme Bezug auf die Prädikation – die Entsorgung der Plazenta. Auf diese wird hier nur noch pronominal referiert. Der Zusatz „oder wollen sie das äh mit nach HAUse nehmen;“ (Z. 27) kann hier zwei Funktionen erfüllen. Zum einen kann das Stellen einer Alternativfrage als erklärendes Moment im Sinne der Verstehenssicherung dienen. Zum anderen wird mit dieser Frage auch das institutionelle Wissen vermittelt, dass dem Paar die Wahl zwischen beiden Möglichkeiten gegeben ist. Dass diese Vorgehensweise hier eine hohe Funktionalität aufweist, zeigt sich an der Antwort „ALLes weg;“ (Z. 29) des Partners. Trotzdem wiederholt die Hebamme noch einmal „WEG-“ (Z. 30) mit gleichbleibender Intonation im Sinne einer Frage. Erst als der Partner erneut bestätigt, beendet die Hebamme den Dialog mit „gut oKEE Super-“ (Z. 33-34) und der nochmaligen Bestätigung „SEHR gut hehe;“ (Z. 36). Sowohl die suprasegmentale Markierung von „oKEE“ durch Lachen als auch die

anschließenden Äußerungen „super“ und „sehr gut“ sind nicht als Reaktion auf die Tatsache zu verstehen, dass die Plazenta entsorgt werden darf, sondern markieren die Erleichterung über die nunmehr gelungene Kommunikation.

Anhand dieser Beispiele konnte ein kleiner Ausschnitt der vielfältigen zur Verstehenssicherung angewandten Strategien aufgezeigt werden. Es wurden dabei solche Beispiele ausgewählt, die zum Erfolg führten und der Fokus wurde auf die von den Betreuungspersonen angewandten Strategien gelegt. Im weiteren Verlauf der Untersuchung werden auch nicht gelungene Kommunikationssituationen analysiert sowie auch die Aussagen der Migrantinnen genauer in den Blick genommen.

4.2 Datenbasis – Interviews

Die oben beschriebenen Interaktionsdaten werden im zweiten Untersuchungsteil durch Interviewdaten komplementiert. Diese ermöglichen es, die persönliche Perspektive der Gesprächspartnerinnen zu integrieren. Bislang wurden Interviews mit fünf Hebammen geführt.

4.2.1 Beschreibung

Die Erhebungen werden mittels leitfadengestützter Interviews durchgeführt, wobei die Hebammen Gelegenheit erhalten, über ihre Erfahrungen zum Thema Sprachbarriere im Allgemeinen zu berichten, konkret erlebte Gesprächssituationen zu reflektieren sowie Ideen zur Verbesserung der Situation vorzuschlagen.

Im Folgenden wird eine zusammenfassende Übersicht der von den befragten Hebammen bislang gemachten Angaben gegeben. Die thematische Einordnung erfolgt entsprechend der Interviewleitfragen. Eine differenzierte Kategorisierung gemäß den Vorgaben der qualitativen Inhaltsanalyse erfolgt im weiteren Studienverlauf. Die bisher durchgeführten Interviews haben eine Dauer von neun bis fünfunddreißig Minuten und wurden im Rahmen der Arbeitszeit der Hebammen angefertigt.

4.2.2 Erste Analyse

Verstehenssicherung

Auf die Frage, welche Mittel sie zur Verstehenssicherung im Kreißsaal anwenden, treffen die meisten Hebammen recht allgemeine Aussagen, wie „mit Händen und Füßen sprechen“ oder sie geben an, ihr Gesprochenes *mit Gestik und Mimik* oder *pantomimisch* zu unterstützen. Auch die Verwendung eines *anderen Deutschs* oder einer *ausdrucksvolleren Betonung* werden genannt. Einige prototypische Beispiele werden beschrieben, wie das *Erfragen* von Schmerz mithilfe eines schmerzverzerrten Gesichtsausdrucks, die Benutzung der Hände, z.B. zur Lokalisierung von Schmerz oder dem *Vorturnen* eines notwendigen Wechsels der Gebärposition. Auch das

Aufzeichnen von Sachverhalten auf Papier wird genannt oder das Zeigen von Gegenständen vor der Ausführung einer Tätigkeit. Eine Befragte beschreibt die Kombination zweier Strategien: das Zeigen eines Blasenkatheters in Verbindung mit der Äußerung „Pipi kommt“.

Die oben genannten Bild-Text-Karten wurden von einem Teil der Hebammen bereits ausprobiert, wobei hinsichtlich der Abbildungen, der wiedergegebenen Äußerungen und auch in der praktischen Anwendung noch Verbesserungsbedarf gesehen wird. Mit der Anwendung des Google-Übersetzungsprogramms machten die Befragten unterschiedliche Erfahrungen. Im positivsten Fall wird berichtet, dass man damit „etwas weiterkomme“, komplexere Themen könnten aber nicht geklärt werden.

Erfahrungen mit Dolmetscher/innen

Die Erfahrungen der Hebammen mit Dolmetscher/innen sind unterschiedlich. Grundsätzlich beschreiben sich die Hebammen als dankbar für jede Person, die die Kommunikation unterstützt, und äußern sich positiv über viele der dolmetschenden Begleitpersonen. Jedoch werden auch kritische Aspekte genannt. So wird das Übersetzen durch die Partner der Gebärenden teilweise als problematisch empfunden, dies vor allem in Verbindung mit kulturellen Differenzen und der damit zusammenhängenden Vermutung, dass in manchen Fällen das Gesagte eventuell nicht immer im Sinne der Hebamme übersetzt wird. Das Problem von unkorrekter Übersetzung wird auch im Zusammenhang mit dolmetschenden Personen gesehen, die selbst nur über eingeschränkte Deutschkenntnisse verfügen. Über die Einführung des Videodolmetschers sind die Befragten sehr dankbar. Einschränkend wird hier jedoch angemerkt, dass sich diese Methode aufgrund des Aufwands nicht für Notfälle eigne. Ein über das Sprachliche hinaus gehender Aspekt, der in den Interviews angesprochen wird, ist die Verfassung der Dolmetscher/innen und ihre damit verbundene Eignung als Begleitung für den Kreißsaal. So wird zum Beispiel von einer *standfesten* Person berichtet, die der Gebärenden und der Hebamme durch ihre Übersetzung eine große Hilfe gewesen sei, aber auch von einer in einer Notsituation panisch reagierenden Begleiterin, die die Situation durch ihr Verhalten verschlimmerte.

Themen und Sprachhandlungen

Es zeigt sich, dass die bislang befragten Hebammen es grundsätzlich für möglich erachten, einen normalen und unkomplizierten Geburtsverlauf trotz Sprachbarriere zu begleiten und dabei die Grundbedürfnisse der Frauen vermutlich erfüllen zu können. An die Grenzen stoßen sie jedoch, sobald komplexe Situationen, die Entscheidungen erfordern, auftreten. Das Erteilen von Anweisungen wird als zum Teil möglich beschrieben, jedoch gelinge es oft nicht, Sachverhalte auch zu erklären oder zu begründen. Ebenso werden Ankündigungen als schwierig beschrieben.

Eine Befragte äußert dazu, dass es immer nur möglich sei, im Jetzt zu handeln. Was zu einem späteren Zeitpunkt passieren wird, könne nicht erklärt werden.

Notfälle

Ein besonderes Augenmerk muss in der weiteren Auswertung auf das Thema geburtshilflicher Notfälle gelegt werden, da auffallend ist, dass vier der fünf Hebammen im Interview ungefragt von zum Teil dramatischen Notfallsituationen im Zusammenhang mit der Sprachbarriere berichten. Bei diesen Berichten stehen vor allem zwei Aspekte im Vordergrund, die die Hebammen als belastend empfinden. Einerseits die Zeitverzögerung, die durch aufwändiges Erklären oder Dolmetschen entsteht, während eigentlich schnell gehandelt werden muss, und andererseits die Tatsache, dass in solchen Fällen zum Teil invasive Handlungen an Gebärenden vorgenommen werden müssen, ohne ihnen dies vorab erklären zu können.

Kulturelle Aspekte

In den Interviews zeigt sich deutlich, welchen beträchtlichen Einfluss kulturspezifische Aspekte auf die heutige geburtshilfliche Arbeit haben und dass von Seiten der Hebammen zum Teil eine erhebliche Unsicherheit bezüglich des bestmöglichen Umgangs damit besteht. Themen, über die berichtet wurde und die teilweise als schwierig empfunden werden, sind Umgang mit dem Neugeborenen, Glaube und Gebet, Geschlechterrollenverständnis, weibliche Genitalverstümmelung sowie Umgang mit dem Tod.

Verbesserungsvorschläge

Bei der Frage nach Ideen zur Verbesserung der Situation wird schnell klar, dass den Betreuungspersonen mehr Zeit für die Kommunikation und den Einsatz von Hilfsmitteln zur Verfügung stehen müsste. Auch der Information der Frauen im Vorfeld der Geburt wird eine große Bedeutung beigemessen („Die Vorbereitung ist das A und O.“). Die Überlegungen dazu reichen von der Unterstützung der Hebammen in den Geburtsvorbereitungskursen und der Gynäkolog/innen in den Praxen durch Dolmetscherinnen bis zu mehrsprachigen Kreißsaalführungen. Hierbei sollte der Fokus neben der Vermittlung der üblichen Themen auch auf der Vermittlung institutionellen Wissens liegen. Zusätzlich werden auch Möglichkeiten für den Akutfall in der Klinik überlegt. Hier halten die Befragten ein breiteres Dolmetscherangebot, sowohl bezogen auf die Anzahl der Sprachen als auch auf die Verfügbarkeit, für notwendig. Zusätzlich wird eine geburtshilfliche Schulung der Dolmetscherinnen vorgeschlagen. Ebenso wird eine Überarbeitung der oben erwähnten Bild-Textkarten genannt, einschließlich ihrer Verfügbarkeit in jedem Raum des Kreißsaals sowie eine Übersetzung der in der Klinik bereits vorhandenen Aufklärungsbogen in weitere Sprachen. Als elektronisches Hilfsmittel wird

eine Tablet-Anwendung (*App*) vorgeschlagen, in der die betreuten Frauen in Kurzfilmen Informationen zu verschiedenen Themen erhalten können.

Diese erste Zusammenfassung der Interviewdaten bringt vor allem zwei Erkenntnisse: Durch die sehr allgemein gehaltenen Antworten auf die Frage nach angewandten Strategien wird auf der einen Seite deutlich, dass es den bislang befragten Hebammen schwerfällt, die sprachlichen Aspekte ihrer Interaktionen mit Migrantinnen zu beschreiben bzw. dass sie sich der vielfältigen Strategien, die sie anwenden, nicht unbedingt bewusst sind. Zum anderen verfügen sie jedoch über eine hohe Dichte an Erfahrungen, inhaltlichem Wissen und Ideen, sodass aus der Erhebung und Analyse weiterer Interviews nützliche Erkenntnisse zu erwarten sind.

5 Fazit und Ausblick

In den vorangegangenen Ausführungen wurden neben einer Skizzierung des Forschungsprojekts erste Beobachtungen zur sprachlichen Interaktion zwischen schwangeren Migrantinnen und ihren Hebammen im Kreißaal aufgezeigt. Die Gesprächsdaten zeigen eine hohe Bandbreite an verschiedenen Kommunikationssituationen und damit verbunden die Notwendigkeit der Verwendung unterschiedlichster Strategien auf verbaler, para- und nonverbaler Ebene. Die Interviewdaten bestätigen dies und zeigen darüber hinaus, welche hohe Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit von den Betreuungspersonen in ihrem Arbeitsalltag erwartet wird. Von den weiteren Erhebungen und Analysen ist zu erwarten, dass der bislang beispielhafte Einblick in die im Kreißaal üblichen Sprachhandlungen zu einer umfassenden Übersicht erweitert wird und dass sich deren jeweilige Bedeutung für die Kreißaalarbeit herauskristallisieren lassen wird. In die weiteren Analysen sollen außerdem folgende Aspekte miteinbezogen werden: die Sichtweise der Migrantinnen auf die Kommunikation sowie eine Betrachtung der von ihnen im Gespräch angewandten sprachlichen und nichtsprachlichen Strategien. Zusätzlich sollen Vergleiche gelungener und nicht gelungener Interaktionen durchgeführt werden, die möglicherweise Aussagen über die Effizienz der verschiedenen Strategien erlauben. Diese Erkenntnisse könnten zu einem späteren Zeitpunkt eine Grundlage bilden für die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen oder eines Weiterbildungskonzepts für Hebammen sowie von kommunikationsunterstützenden Materialien für die Kreißaalarbeit.

Literatur

- Berger, Claudia; Schücking, Beate (2011): Welchen Einfluss hat der Migrationshintergrund auf das geburtshilfliche Outcome? In: *Die Hebamme* 24, 116 -119.
- Borde, Theda; Dudenhausen, Joachim; David, Matthias (2008): Migrantinnen in der Geburtshilfe – Psychosomatische Aspekte im Zusammenhang mit dem Akkulturationsprozess. In: *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie* 58, 183-188.
- Bose von, Alexandra; Terpstra, Jeannette (2012): *Muslimische Patienten pflegen*. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Brinker, Klaus; Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brucks, Ursula; Wahl, Wulf-Bodo (2003): Über-, Unter-, Fehlversorgung? Bedarfs-lücken und Strukturprobleme in der ambulanten Gesundheitsversorgung von Migrantinnen und Migranten. In: Borde, Theda (Hrsg.): *Gut versorgt? Migrantinnen und Migranten im Gesundheits- und Sozialwesen*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, 15-33.
- Bundesministerium für Gesundheit (2016): *Ratgeber Gesundheit für Asylsuchende in Deutschland*. Berlin.
- Bundesweiter Arbeitskreis Migration und öffentliche Gesundheit (2009): *Kompetente Versorgung von Migrantinnen und Migranten im Krankenhaus benötigt eine(n) Migrations-/Migranten/- oder Integrationsbeauftragte(n)*. ([http://www.elisabeth-wesselman.de/paper/2009-08-26-bundesweiter-arbeitskreis\[1\].pdf](http://www.elisabeth-wesselman.de/paper/2009-08-26-bundesweiter-arbeitskreis[1].pdf) [17.04.2020])
- Bundesweiter Arbeitskreis Migration und öffentliche Gesundheit (2017): *Dolmetscherleistungen für fremdsprachige Patientinnen und Patienten bei der gesundheitlichen Versorgung. Stellungnahme aus dem bundesweiten Arbeitskreis ‚Migration und Öffentliche Gesundheit‘*. (<https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/72490/392824/e251fb5b76da0da237077465fd0be870/gesundheit-arbeitskreis-stellungnahme-sprachmittlung-data.pdf> [17.04.2020])
- Correa-Velez, Ignacio; Ryan, Jennifer (2012): Developing a best practice Model of refugee maternity care. In: *Women and birth* 25, 13-22.
- Dreißig, Verena (2005): *Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus. Eine Studie zur Interaktion zwischen Klinikpersonal und Patienten mit Migrationshintergrund*. Bielefeld: Transcript.
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015) *Praxisbuch Interview Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg.

- Fiehler, Reinhard (2015): Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Balmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Henderson, Seras; Barker, Michelle; Mak, Anita (2016): Strategies used by nurses, academics and students to overcome intercultural communication challenges. In: *Nurse Education in Practice* 16, 71-78.
- Lörcher, Helgard (1983): *Gesprächsanalytische Untersuchungen zur Arzt-Patienten-Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz.
- Melamed, Maja; Stahl, Katja (2006): *Türkisch, Russisch, Fachenglisch für Hebammen und Geburtshelfer*. Stuttgart: Hippokrates.
- Menz, Florian (Hrsg.) (2013): *Migration und medizinische Kommunikation. Linguistische Verfahren der Patientenbeteiligung und Verständnissicherung in ärztlichen Gesprächen mit MigrantInnen*. Wien: Vienna University Press.
- Puthussery, Shuby (2016): Perinatal outcomes among migrant mothers in the United Kingdom: Is it a matter of biology, behavior, policy, social determinants or access to health care? In: *Best practice & Research Clinical Obstetrics and Gynaecology* 23, 39-49.
- Rehbein, Jochen (1985): Medizinische Beratung türkischer Eltern. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 349-419.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sachweh, Svenja (2000): *Schätzle, hinsitz! Kommunikation in der Altenpflege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In: *Gesprächsforschung – Onlinezeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Spranz-Fogasy, Thomas; Deppermann, Arnulf (2001): Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, 1007-1013.

Steinbach, Iris (2011): *Interkulturelle Pflege*. Hamburg: Behr's Verlag.

Stupka-Gerber, Eveline (2014): *Ohne Deutsch im Kreißsaal. Basics für die Kommunikation mit Migrantinnen in der Geburtshilfe*. Stuttgart: Hippokrates.

Weinhold, Christine (1997): *Kommunikation zwischen Patienten und Pflegepersonal*. Bern: Hans Huber.

Forschung DaF: Trends und Themen seit 1980. Ein Blick in die FIS Bildung Literaturdatenbank

Hans-Werner Huneke (Heidelberg)

1 Einleitung

Seit die ersten Lehrstühle für Deutsch als Fremdsprache in den 1960er (Leipzig) und in den 1970er Jahren (Bielefeld, Hamburg, München) eingerichtet wurden, hat sich das Hochschulfach im deutschsprachigen Raum mit einer Vielzahl unterschiedlicher Studienangebote, einer vielperspektivischen Forschungslandschaft und einer produktiven Verknüpfung mit Praxisfeldern etabliert. Die Entwicklungslinien sind in Einführungen (Hernig 2005, Huneke; Steinig 2013, Rösler 2013), Überblicksdarstellungen, Handbüchern und Fachlexika festgehalten (Ahrenholz; Oomen-Welke 2013, Barkowski; Krumm 2010, Burwitz-Melzer; Mehlhorn; Riemer; Bausch; Krumm 2016). In aktuellen Forschungspublikationen, Zeitschriften und Tagungen werden sie fortgeführt. Ein Nachvollziehen der fachlichen Trends und Themen mit bibliometrischen Mitteln ist jedoch schwierig, weil entsprechende Werkzeuge weitgehend fehlen. Hierzu soll im vorliegenden Beitrag ein explorativer Vorschlag gemacht werden, die Nutzung der FIS Bildung Literaturdatenbank.

Damit wird zwar nicht beurteilbar, welche Entwicklungen im Fach bedeutsam waren oder sind und für welche das weniger gilt. Es können jedoch Hinweise auf quantifizierende Grundlagen für solche Wertungen gewonnen werden. Es wird abschätzbar, in welchem Umfang und in welchem Zeitraum zu Themen wie der Rolle der Lernenden und der Lehrenden geforscht wurde, zur Perspektive auf das Erwerben gegenüber dem Lernen einer Fremdsprache, zum Umgang mit sprachlicher Variation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, zu den sprachlichen Fertigkeiten, zur Lehrwerkanalyse und zu anderen Medien, zu den Auswirkungen und Chancen der Digitalisierung für das Fremdsprachenlernen, zum interkulturellen

Paradigma, zur Kompetenzbeschreibung im Referenzrahmen und zum Testen, zum Deutschunterricht im Rahmen der Mehrsprachigkeit und zum Migrationsgeschehen, zu den Bezügen des Deutschunterrichts zu Fachsprachen und zum Lernen in den Sachfächern, aber auch zu den Forschungsmethoden, die präferiert werden.

2 Deutsch als Fremdsprache in der FIS Bildung Literaturdatenbank

Die FIS Bildung Literaturdatenbank¹, erstellt, gepflegt und koordiniert seit 1980 vom Fachinformationssystem Bildung, wird vom DIPF – Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (Frankfurt am Main)² im Fachportal Pädagogik bereitgestellt (vgl. Oerder; Schindler; Rittberger 2018). Sie umfasst mehr als 0,9 Mio. Datensätze mit Literaturnachweisen (Monographien, Sammelwerksbeiträge, Zeitschriftenaufsätze) zu einem breiten Spektrum bildungsbezogener Fachliteratur.³ Dazu gehört auch die Fremdsprachenforschung mit ihren bildungsbezogenen Bezügen. Nicht erfasst sind die fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen wie die Linguistik oder die Literaturwissenschaft und die Auslandsgermanistik. Es kann deshalb kein vollständiges Bild der Disziplin Deutsch als Fremdsprache in seinen fachlichen Zusammenhängen entstehen, wohl aber können Fragen nach relevanten Beiträgen zu seinem bildungsbezogenen Kern gestellt werden. Die Datensätze schließen die bibliographischen Angaben, Schlagwörter, zu einem erheblichen Teil Abstracts und Weiterleitungen zu Bestandsnachweisen ein.

Die Datenbank umfasst den Publikationszeitraum seit 1980. Sie wird vierteljährlich aktualisiert und enthält derzeit 936.298 Datensätze (Stand vom 14.01.2019, alle Recherchen am 23.02.2019). Davon werden 11.455 Datensätze zum Suchwort *Deutsch als Fremdsprache* angezeigt (*Deutsch + Fremdsprache* als Freitextabfrage). Das entspricht 1,22 % aller Datensätze. Die Datenbank enthält außerdem 212 Publikationen aus den Jahren 1970 bis 1979. Diese Publikationen werden hier nicht berücksichtigt, da es sich eher um eine sporadische Erfassung handelt. Betrachtungszeitraum sind also die Jahre 1980 bis einschließlich 2018. Um aus dem abgebildeten Publikationsgeschehen über diese fast vier erfassten Jahrzehnte Aussagen über Trends und bearbeitete Themengebiete ableiten zu können, werden jeweils Fünfjahreszeiträume betrachtet. Das reduziert gegenüber der Berücksichtigung von Einzeljahren die Gefahr von Verzerrungen, wenn sich beispielweise die Veröffentlichung von Sammelbänden oder Themenheften zufällig in einem Jahr häuft und dann im Folgejahr entfällt.

¹ <http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur> [18.06.2020].

² <https://www.dipf.de> [18.06.2020].

³ „Über die Datenbank“ siehe http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/produkte/fis_bildung/fis_bildung.html [18.06.2020].

Für den Zeitraum ab 2015 ergibt sich lediglich eine Vierjahresspanne bis 2018. Außerdem ist hier zu berücksichtigen, dass die jüngsten Publikationen insbesondere aus dem Jahr 2018 noch nicht vollständig erfasst sind. Dieser Zeitraum ist daher mit den anderen Zeiträumen nur eingeschränkt vergleichbar.

Tabelle 1: FIS Bildung, Anzahl der Datensätze zur Suche *Deutsch als Fremdsprache* (Freitext).

Suchwörter Deutsch als Fremdsprache	Σ <i>Deutsch als Fremdsprache</i>	Σ <i>Deutsch als Fremdsprache</i>
1980-1984	1160	Zeitraum 1980-2018: 11.243 (Zeitraum 1970-2018: 11.455)
1985-1989	1553	
1990-1994	2103	
1995-1999	1746	
2000-2004	1493	
2005-2009	1416	
2010-2014	1115	
2015-2018	657	

Die Zusammenstellung in Tabelle 1 zeigt, dass das Publikationsgeschehen ausweislich der Anzahl der Publikationen von 1980 bis zur ersten Hälfte der 90er Jahre fast eine Verdoppelung seiner Intensität erfahren hat und seither kontinuierlich wieder auf das Ausgangsniveau zurückgefallen ist. Dies deutet sich auch für die Gegenwart an. Der Befund muss aber nicht unbedingt bedeuten, dass weniger fleißig publiziert wird; eine mögliche Erklärung wird weiter unten vorgeschlagen.

Aussagekräftiger als die Frage nach der reinen Quantität der Publikationen dürfte der Blick auf die bearbeiteten Themenfelder sein. Hierzu wurde das Suchwort *Deutsch als Fremdsprache* für die Fünfjahreszeiträume jeweils mit weiteren Suchwörtern verknüpft. Die Ergebnisse einer solchen Suche stellt Tabelle 2 dar. Sie erlaubt Beobachtungen zur *Karriere* der ausgewählten Themenfelder:

- Die Zahl der Publikationen zu Deutsch als Zweitsprache nimmt bis zur Jahrtausendwende zu und bleibt auch danach auf einem relativ hohen Niveau. Das gilt ebenfalls für Fragen der Mehrsprachigkeit (Zeilen 1, 2). Im Zusammenhang mit der Änderung des Zuwanderungs- und Aufenthaltsrechts im Jahr 2005 wird dann auch zu Integrationskursen publiziert (Zeile 3).
- Hier lässt sich die Frage stellen, wie Deutsch als Fremdsprache von Deutsch als Zweitsprache abzugrenzen ist. Für den vorliegenden Beitrag gilt: Publikationen zu DaZ werden dann berücksichtigt, wenn die Daten-

sätze auch das Suchwort „Deutsch als Fremdsprache“ enthalten. Ausschlaggebend ist also, ob die Titelangaben, die Schlagwörter oder die Abstracts auch dieses Suchwort enthalten. Dies liegt sehr weitgehend in der Hand der Autorinnen und Autoren. Die Datenbank enthält, wie in Tabelle 1 angegeben, insgesamt 11.455 Datensätze mit „Deutsch als Fremdsprache“, außerdem auch 2.300 mit „Deutsch als Zweitsprache“. In 774 Datensätzen sind beide Suchwörter enthalten, sie stellen also eine Schnittmenge dar. Das spricht dafür, dass etwa in einem Drittel der Publikationen zu Deutsch als Zweitsprache eine Überschneidung zwischen den beiden fachlichen Ausrichtungen gesehen wird, aber nur in etwa 7 % der Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache.⁴

- Mit dem Aufkommen des PC seit den 1980er Jahren wird auch zur Bedeutung und Nutzung von Computern für den Unterricht DaF gearbeitet. Es wird dann aber eine Tendenz zur Erweiterung deutlich, auch begrifflich, hin zur den *neuen Medien* und zur Digitalisierung überhaupt (Zeilen 4-6).
- Zu Fachsprachen wurde besonders intensiv zwischen 1985 und 1994 geforscht, die Ergebnisse wurden vermutlich dann unter anderem in Arbeiten zum *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* und zum sprachlich reflektierten Sachfachunterricht genutzt (Zeilen 7, 8; die Suchergebnisse zu *CLIL* und *Sachfach** wurden addiert).
- Grammatik und sprachkontrastive Fragestellungen wurden in den 1980er und 1990er Jahren intensiv bearbeitet, seither hat diese Intensität deutlich nachgelassen (Zeilen 9, 10). Sprachliche Variation wurde kontinuierlich, wenn auch mit geringer Intensität bearbeitet (Zeile 11; die Suchergebnisse zu *Variation** und *Dialekt** wurden addiert).
- Das interkulturelle Paradigma wurde in den 90er Jahren besonders intensiv bearbeitet; es wurde nicht etwa vom Konzept der Transkulturalität abgelöst, wie vermutet werden könnte (Zeilen 12, 13).

⁴ Gerade das Beispiel der Integrationskurse (Tabelle 2, Zeile 3) zeigt allerdings, dass das hergebrachte Kriterium, ob der Erwerb der Sprache für ein Leben in einem deutschsprachigen oder in einem anderen Land erfolgt, nicht mehr unbedingt zu einer klaren Abgrenzung führt. Viele der Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer haben ja noch keinen gesicherten Aufenthaltsstatus und für sie wird sich erst später herausstellen, ob Deutsch für sie eine „Zweitsprache“ oder eine „Fremdsprache“ ist. Der Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) hat vor dem Hintergrund der Vielfalt solcher Situationen seinem Namen „und Zweitsprache“ hinzugefügt – es bleibt abzuwarten, ob sich dies künftig noch deutlicher in den Publikationen und damit auch in den Datensätzen zeigt.

Tabelle 2: FIS Bildung, Anzahl der Datensätze zur Suche *Deutsch als Fremdsprache* mit weiteren Suchwörtern (Freitext). Der Asterisk * wird als Trunkierungszeichen verwendet.

	Suchwörter: Deutsch als Fremdsprache und ...	1980- 1984	1985- 1989	1990- 1994	1995- 1999	2000- 2004	2005- 2009	2010- 2014	2015- 2018
1	Zweitsprach*	54	98	154	153	155	132	138	93
2	Mehrsprachigkeit	1	9	59	80	145	141	142	81
3	Integrationskurs*	./.	./.	./.	./.	./.	9	6	7
4	Computer*	11	60	105	90	73	48	41	17
5	Neue Medien	./.	2	1	19	30	35	59	40
6	Digital*	./.	4	3	16	23	36	74	45
7	CLIL, Sachfach*	./.	./.	./.	4	16	31	22	20
8	Fachsprach*	53	116	131	69	37	33	42	16
9	Grammatik*	231	280	260	168	89	91	57	35
10	Kontrast*	85	106	82	26	39	43	21	7
11	Variation*, Dialekt*	10	20	15	11	10	32	12	10
12	Interkult*	23	126	293	243	188	195	179	73
13	Transkult*	./.	1	2	1	2	7	2	1
14	*Erwerb*	167	222	309	243	184	250	224	130
15	*Test*	100	131	76	61	67	111	104	38
16	Kontaktschwelle	4	5	./.	1	1	./.	./.	./.
17	Referenzrahmen	./.	./.	./.	./.	11	31	15	1

	Suchwörter: Deutsch als Fremdspra- che und ...	1980- 1984	1985- 1989	1990- 1994	1995- 1999	2000- 2004	2005- 2009	2010- 2014	2015- 2018
18	Studium	31	46	77	102	51	29	29	31
19	Grund- schul*	71	96	155	208	234	224	128	56
20	Alphabeti- sier*	6	12	17	15	7	13	15	20
21	Lehrkr*	2	7	20	21	31	31	37	44
22	Lehrwerk*	72	118	145	93	61	59	58	42
23	Literatur*	137	227	222	128	96	108	94	41
24	Korpus*	./.	2	9	14	11	30	18	12
25	Empiri*	58	78	92	72	127	231	222	107
26	Schreiben	38	64	101	95	62	94	79	31

- Das Konzept des (Fremdsprachen-)Erwerbs hat seit der Lernen-Erwerben-Debatte der 1980er Jahre erhebliche Beachtung gefunden und findet sich auch gegenwärtig (Zeile 14).
- Zum Testen wird ebenfalls durchgängig gearbeitet. Dass als eine der Grundlagen dafür der Ansatz der Kontaktschwelle bedeutungslos geworden und der Europäische Referenzrahmen für Sprachen an seine Stelle getreten ist, zeigt sich auch in der Intensität der Publikationen (Zeilen 15-17).
- Seit den 1990er Jahren gerät die Orientierung an bestimmten Zielgruppen, etwa an Grundschulkindern und an Studierenden, stärker in den Fokus (Zeilen 18, 19). Das gilt auch für Lernende, die aus anderen Schriftsystemen kommen – gegenwärtig sicherlich im Zusammenhang mit dem intensivierten Migrationsgeschehen seit 2015 (Zeile 20).
- Auch die Lehrkräfte sind zunehmend zum Gegenstand der Forschung geworden, während die Intensität der Arbeit zu Lehrwerken eher rückläufig ist (Zeilen 21, 22).
- Literarische Texte, ihre Bedeutung und ihr Potential für den DaF-Unterricht erfuhren in den 1980er und 1990er Jahren besondere Beachtung, zu ihnen wird aber auch gegenwärtig noch gearbeitet (Zeile 23).

- Der Datenbank lassen sich auch Hinweise auf die methodische Seite und auf das Forschungsdesign von Arbeiten entnehmen. So nimmt die Zahl korpuslinguistischer Arbeiten seit den 1990er Jahren zu und insbesondere wird Empirie deutlich stärker berücksichtigt (Zeilen 24, 25). In Tabelle 1 wurde festgestellt, dass die Anzahl der Publikationen zu Deutsch als Fremdsprache im Fünfjahreszeitraum 1990-1994 einen Höchststand erreicht hat und seitdem rückläufig ist. Daraus eine seitdem abnehmende Intensität der wissenschaftlichen Arbeit in der Disziplin abzuleiten, wäre aber zu kurzschlüssig. Die bloße Anzahl der Publikationen sagt ja noch nichts über die Dignität der publizierten Forschung aus. Der Blick auf die methodische Seite illustriert dies: Empirische und andere (zum Beispiel korpuslinguistische), methodisch kontrollierte Studien sind besonders aufwendig und ihre Ergebnisse können dann einen höheren Geltungsanspruch erheben. Das lässt sich als Hinweis darauf verstehen, dass bei einem Rückgang der Quantität ein Zuwachs an Qualität gewonnen wurde.

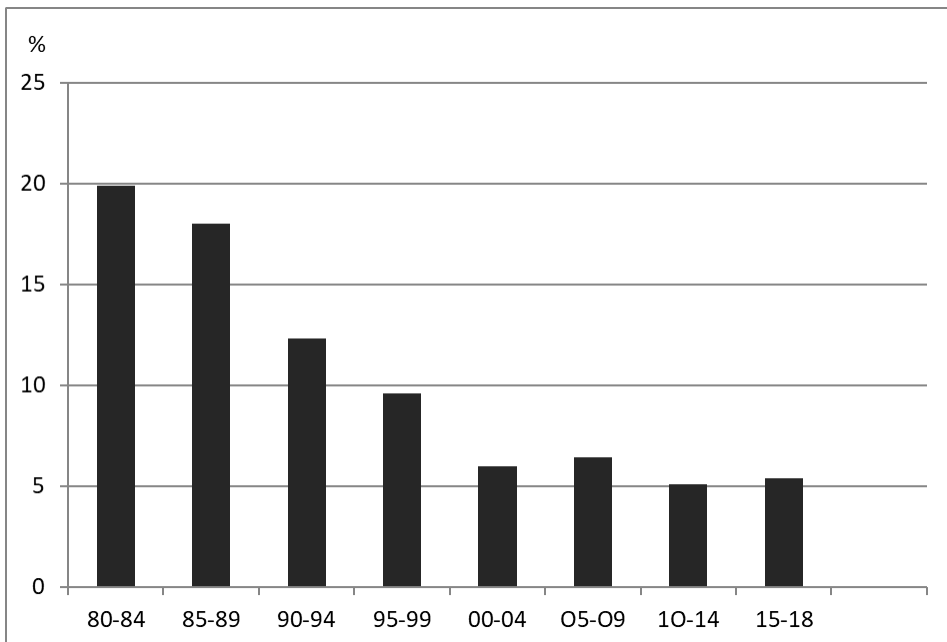


Abbildung 1: FIS Bildung, prozentualer Anteil der Datensätze zur Suche „Deutsch als Fremdsprache“ mit „Grammatik*“ an allen Datensätzen zu „Deutsch als Fremdsprache“.

Bislang wurden die absoluten Zahlen der Publikationen betrachtet. Der Vergleich der beiden Tabellen 1 und 2 kann aber zu der Frage führen, wie hoch der relative Anteil der Publikationen zu einem Themengebiet im Verhältnis zur Gesamtzahl der Publikationen im jeweils betrachteten Zeitraum ist. Schaubild 1 und 2 zeigen

eine solche Gewichtung exemplarisch für eine Kombination mit den Suchwörtern *Grammatik** und *empir**. Im ersten Fall nimmt die Publikationsintensität von 1980 bis zur Jahrtausendwende auch relativ deutlich ab, im zweiten Fall nimmt sie seit diesem Zeitraum stark zu. Beide Trends bestätigen sich also bei einer relativen Betrachtung.

Für eine feiner granulいた Beobachtung lässt sich auch eine jahresweise Darstellung wählen. Dies zeigt Schaubild 3 am Beispiel der Fertigkeit Schreiben. Es ermöglicht mit zwei Peaks nach den Jahren 1996 und 2008/2009 ein etwas präziseres Bild als in Zeile 26 der Tabelle 2.

Einen letzten Schritt der Präzisierung vor der Lektüre der Publikationen ermöglicht schließlich eine Auswertung der Titelangaben, Schlagwörter und Abstracts in den Datensätzen zu den einzelnen Publikationen. Schaubild 4 weist in diese Richtung, indem es zusätzlich auf besonders fokussierte Unterthemen zur Fertigkeit *Schreiben* hinweist. Dies könnte durch eine Kategorisierung und Auszählung der Publikationen weiter untersucht werden. Darauf wird jedoch an dieser Stelle verzichtet.

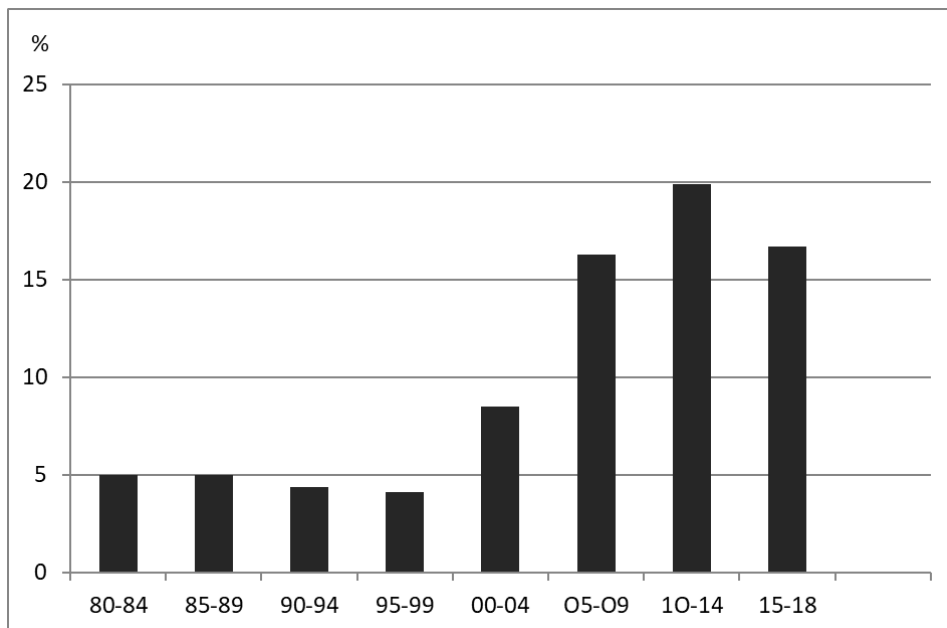


Abbildung 2: FIS Bildung, prozentualer Anteil der Datensätze zur Suche „Deutsch als Fremdsprache“ mit „empir*“ an allen Datensätzen zu „Deutsch als Fremdsprache“.

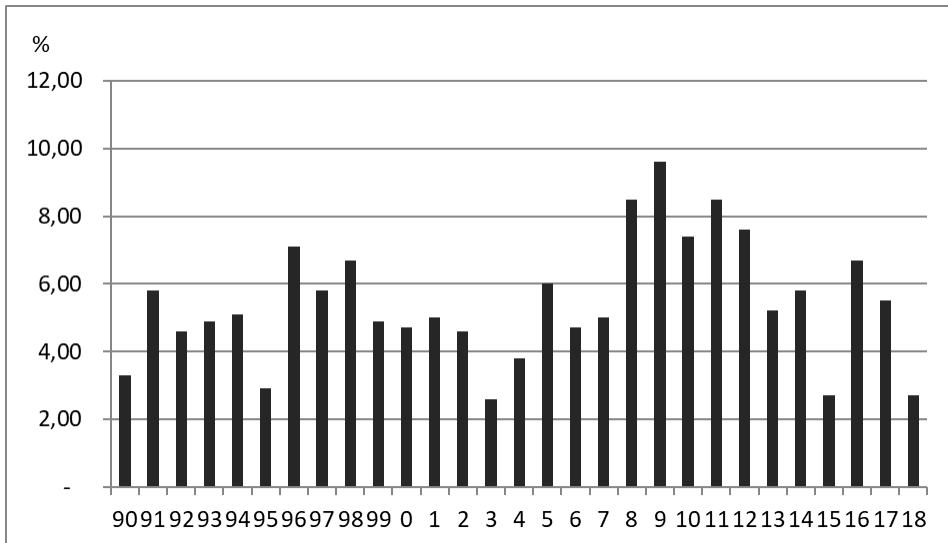


Abbildung 3: FIS Bildung, prozentualer Anteil der Datensätze zur Suche „Deutsch als Fremdsprache“ mit „Schreiben“ an allen Datensätzen zu „Deutsch als Fremdsprache“, jahresgenau.

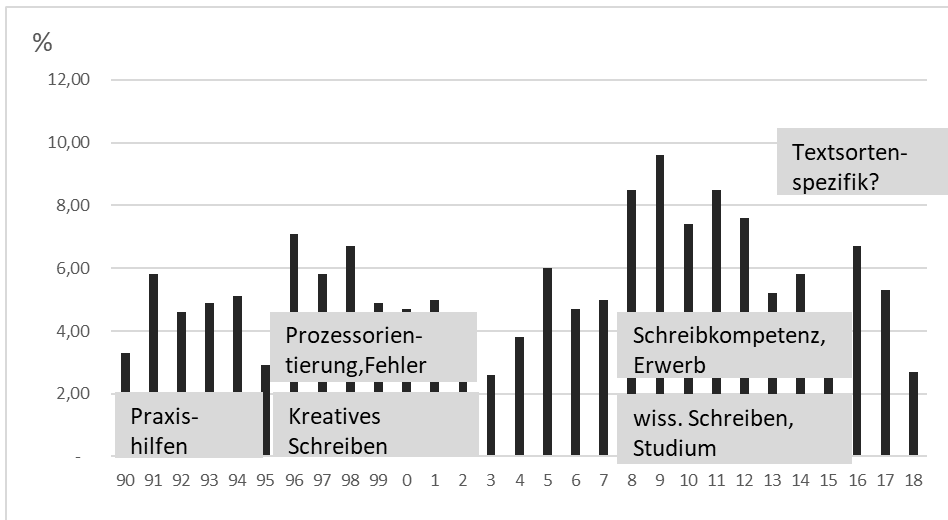


Abbildung 4: FIS Bildung, prozentualer Anteil der Datensätze zur Suche „Deutsch als Fremdsprache“ mit „Schreiben“ an allen Datensätzen zu „Deutsch als Fremdsprache“, jahresgenau, mit Angabe von Schwerpunktthemen.

3 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die FIS Bildung Literaturdatenbank (auch) für das Arbeitsgebiet Deutsch als Fremdsprache nicht nur zur Suche nach einschlägiger Fachliteratur eignet, sondern auch einen quantifizierenden Überblick über das Publikations- und Forschungsgeschehen ermöglicht. Daraus lassen sich Hinweise und Hypothesen zu Entwicklungslinien der Forschung in fast 40 Jahren ableiten, die dann näher analysiert werden können.

Es gibt Themengebiete, zu denen in diesem Zeitraum mit zunehmender Intensität geforscht wurde (Mehrsprachigkeit, Orientierung an abgrenzbaren Zielgruppen, literarische Texte und DaF-Unterricht, die Lehrkräfte), Themengebiete, zu denen konstant geforscht wurde (Digitalisierung, Fachsprache/CLIL, interkulturelles Paradigma, L2-Erwerb, Testen) und Themengebiete mit abnehmender Forschungsintensität (Grammatik, Sprachkontraste, Lehrwerke). Gut erkennbar ist eine deutlich methodenbewusstere Ausrichtung von Forschungsarbeiten, insbesondere von empirischen Arbeiten.

Über die hier exemplarisch betrachteten Gegenstände hinaus lässt sich dabei eine Vielzahl von Fragen an die FIS Bildung Literaturdatenbank stellen, die auch über das Arbeitsgebiet Deutsch als Fremdsprache im engeren Sinn hinausweisen und seine Verankerung in bildungsbezogenen Nachbardisziplinen wie den anderen Fremdsprachendisziplinen, der Spracherwerbsforschung, der Unterrichtsforschung, der Bildungssoziologie u.v.m. betreffen. Dabei ergeben sich weitere Nutzungsmöglichkeiten.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2013): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: UTB.
- Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hernig, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Informationszentrum Bildung (IZB) am DIPF – Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation: FIS Bildung Literaturdatenbank. Fachportal Pädagogik. (<http://www.fachportal-paedagogik.de/literatur> [23.02.2019])

- Oerder, Thomas; Schindler, Christoph; Rittberger, Marc (2018): Vom Fachinformationssystem Bildung zum Fachportal Pädagogik. Die Gestaltung der Digitalisierung der Wissenschaft am Beispiel der Bildungsforschung. In: *Bibliotheksdienst* 52, 3/4, 196-207.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: JB Metzler.

Unter dem Motto „Deutsch weltweit – der FaDaF zu Gast im Mannheimer Schloss“ fand im April 2018 die Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache statt. Das Mannheimer Schloss, einst Sitz des von der Aufklärung beeinflussten und als Mäzen für Kultur und Wissenschaft bekannten Kurfürsten Karl Theodor, bot mit seiner weitläufigen und sich zur Stadt hin öffnenden Anlage einen symbolträchtigen Rahmen für die Tagung: Fachliche und persönliche Kontakte eröffneten facettenreiche Einblicke sowohl in verschiedene Aspekte der Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Fremdsprache weltweit als auch in aktuelle Forschungsprojekte. Der vorliegende Sammelband trägt den vielfältigen Forschungs- und Vermittlungsperspektiven des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache grenzüberschreitend Rechnung und enthält ausgewählte Beiträge zu den Themen „DaF/DaZ-Lehrmaterialforschung und -kritik“, „Sprachberatung und Sprach-coaching“, „Lexik und ihre Vermittlung (insbesondere korpusbasiert)“ und „Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache“ sowie Beiträge aus den Praxisforen und aus der Nachwuchskonferenz „DaZ-/DaF-Forschung interdisziplinär“.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-474-1

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen