

Chiara Cerri, Sabine Jentges, Antje Stork (Hg.)

Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess

Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte



Band 88

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Chiara Cerri, Sabine Jentges, Antje Stork (Hg.)
Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess

This work is licensed under the
[Creative Commons](#) License 3.0 “by-nd”,
allowing you to download, distribute and print the
document in a few copies for private or educational
use, given that the document stays unchanged
and the creator is mentioned.
You are not allowed to sell copies of the free version.



erschienen als Band 88 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2012

Chiara Cerri, Sabine Jentges,
Antje Stork (Hg.)

Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess

Ein Blick hinter die Kulissen
aktueller Forschungsprojekte

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 88



Universitätsverlag Göttingen
2012

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Christa van Mourik
Korrektorat: Christa van Mourik
Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz
Titelabb.: Sandra Ballweg

© 2012 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-089-7
ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

**Chiara Cerri (Marburg, Deutschland), Sabine Jentges
(Nijmegen, Niederlande), Antje Stork (Mainz, Deutschland)**

„...Vorhang zu und alle Fragen offen“? Von wegen! Junge
deutschsprachige Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Prolog.....1

**Chiara Cerri (Marburg, Deutschland), Sabine Jentges
(Nijmegen, Niederlande), Antje Stork (Mainz, Deutschland)**

Hinter den Kulissen – die Qualifizierungsarbeit als Theaterstück?
Einblicke in Inszenierungen von Forschungsprojekten.....9

Sandra Ballweg (Darmstadt, Deutschland)

Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht –
eine Annäherung an das Forschungsfeld.....21

Johanna Klippel (Darmstadt, Deutschland)

Vom Feld zum Feld – Die Genese einer Forschungsarbeit
zur Sprachlernsituation Auslandsstudium.....37

Anta Kursiša (Kassel, Deutschland)

Der Weg zum eigenen Forschungsdesign. Das Forschungsprogramm
Subjektive Theorien und seine Gegenstandsangemessenheit
für das Forschungsprojekt.....53

Antje Stork (Mainz, Deutschland)

Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern –
Überlegungen zur Datenauswertung.....69

Stefanie Ramachers (Nijmegen, Niederlande)

Die Erschließung von Partikelkompetenz in der L2:
Eine methodische Herausforderung.....83

Roshanak Saberi (Kassel, Deutschland)

Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen –
Einblicke in den Prozess der Erstellung eines *Chunk*-Angebots
für internationale Studierende.....97

Natalia Sorokina (Tschita, Russische Föderation)

Qualitative Methoden in der Stereotypenforschung.
Design einer Fallstudie zur Auswirkung eines Deutschlandaufenthaltes
auf Lernerstereotype.....117

Sylwia Adamczak-Kryzstofowicz (Poznań, Polen)

Zwischen polymethodischem Forschungsdesign und Realität –
Ein kritischer Rückblick auf ein Forschungsprojekt zur integrativen
Hörverstehensförderung.....135

Autorinnenverzeichnis.....163

„...Vorhang zu und alle Fragen offen“? Von wegen! Junge deutschsprachige Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Prolog

*Chiara Cerri (Marburg, Deutschland), Sabine Jentges (Nijmegen, Niederlande),
Antje Stork (Mainz, Deutschland)*

Die Idee, an der Philipps-Universität Marburg ein Forschungskolloquium Fremdsprachenforschung zu etablieren, wurde u.a. inspiriert von den Initiativen für Nachwuchstagungen der DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) und des FaDaF (Fachverband Deutsch als Fremdsprache). An dieser Stelle soll deshalb kurz auf die Genese dieser Initiativen eingegangen werden.

Ausgangspunkt und gewissermaßen ‚Mutter‘ aller Nachwuchstreffen war die erste Nachwuchstagung im Bereich Fremdsprachenforschung in Berlin, die vom 10. bis 12. September 2004 stattfand und von den Professorinnen Astrid Ertelt-Vieth, Daniela Caspari, Friederike Klippel und Claudia Riemer veranstaltet wurde. Sie trug den Titel „Funktion, Form und Arbeitsresultate der Nachwuchsförderung in der Fremdsprachenforschung. Erste Arbeitstagung für den Dialog zwischen NachwuchswissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen in Deutschland“. Erstmals kamen in Berlin-Wannsee 56 Promovenden, Habilitanden und Projektmitarbeiter zusammen, um in verschiedenen Arbeitsformen sowohl übergreifende Fragen zu Forschungsplanung, Forschungsmethodologie, Qualifikationsanforderungen und Veröffentlichungsmöglichkeiten als auch entstehende oder gerade abgeschlossene wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten zu diskutieren (vgl. Becker 2005). Diese überaus gelungene erste Zusammenkunft hatte eine große Strahlkraft, so dass sowohl bei der DGFF als auch beim FaDaF regelmäßige

Nachwuchstagungen, nun in der Hand von Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen selbst organisiert, durchgeführt wurden.

Seit 2005 fanden acht Arbeitstagungen für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung statt,¹ zum einen im Zusammenhang mit den alle zwei Jahre im Herbst stattfindenden DGFF-Kongressen, zum anderen unabhängig davon. Zuletzt fand die inzwischen achte Nachwuchstagung am 28. September 2011 im Rahmen des DGFF-Kongresses in Hamburg statt.²

Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wird seit 2006 jedes Jahr eine Tagung des Nachwuchses organisiert, und zwar im Allgemeinen abwechselnd als eintägiges Treffen im Vorfeld der FaDaF-Jahrestagung und als größere zweitägige Konferenz. Am 30. Mai 2012 fand das letzte Nachwuchstreffen am Vortag der FaDaF-Jahrestagung in Hildesheim statt.³

Darüber hinaus wird seit zwei Jahren jeweils im Februar (24.-26. Februar 2011 und 24.-25. Februar 2012) in Bielefeld die Nachwuchstagung „Empirische Methoden Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (EmMeth) durchgeführt. Ziel ist es, die forschungsmethodologischen Kenntnisse von Promovierenden, Habilitierenden sowie Interessierten aus dem In- und nahegelegenen Ausland, die zur Durchführung eines Forschungsprojekts notwendig sind, zu erweitern.⁴

An der Philipps-Universität Marburg gründeten wir das Kolloquium Fremdsprachenforschung im Herbst 2006. Als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Bereich DaF (Lehrstuhl Prof. Dr. Ruth Albert) und Schulpädagogik/ Fremdsprachenforschung (Lehrstuhl Prof. Dr. Frank G. Königs) wollten wir sowohl hiesigen als auch auswärtigen Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern ein regelmäßiges Forum bieten, um laufende Qualifikationsarbeiten in unterschiedlichen Stadien zur Diskussion zu stellen. Bis heute finden i.d.R. zwei

¹ Vorherige DGFF-Nachwuchstagungen: 6. Oktober 2005 in München, 13. bis 14. Oktober 2006 in Frankfurt am Main, 3. Oktober 2007 in Gießen, 14. bis 15. März 2008 in Hannover, 30. September 2009 in Leipzig, 25. bis 26. Februar 2011 in Berlin.

Seit 2010 sind darüber hinaus folgende drei DGFF-Nachwuchsförderprogramme angelaufen: DGFF-Sommerschule, DGFF-Forschungsfonds und DGFF-Abschluss-Stipendium. Ausführliche Informationen unter <http://www.dgff.de/de/nachwuchsforderung.html> (22.07.2012).

² Auf der DGFF-Webseite gibt es auch eine Liste abgeschlossener Qualifikationsarbeiten in fremdsprachendidaktischen Disziplinen (Stand: 16.03.2011): http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Veroeffentlichungen/Chronologie_der_Diss._u._Habil._bis_2010_01.pdf (31.07.2012).

³ Vorherige FaDaF-Nachwuchstagungen: 7. Juni 2006 in Hannover, 29.-30. Mai 2007 in Leipzig, 5.-6. Juni 2009 in Oldenburg, 12. Mai 2010 in Freiburg, 24.-26. Februar 2011 in Bielefeld.

Unter folgender Internetadresse beim FaDaF können sich Interessierte in eine moderierte Mailing-Liste für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache eintragen, um Hinweise auf Tagungen, Stellenangebote etc. zu veröffentlichen und zu erhalten: http://www.fadaf.de/de/junge_daf-_daz-forschung/ (22.07.2012).

⁴ Vgl. hierzu die Homepage der 2. EmMeth-Tagung unter <https://daf-daz.uni-jena.de/index.php/institut/tagungen/emmeth#Kurzbeschr> (31.07.2012).

Präsentationen von Forschungsprojekten pro Semester statt.⁵ Es handelt sich dabei um die Vorstellung und Diskussion von sowohl Promotions- und Habilitationsarbeiten als auch Forschungsprojekten, die im Rahmen von Drittmittelforschung oder einer Forschungsgruppe durchgeführt werden. Besprochen werden sowohl Projekte, die sich in einer ersten Planungsphase befinden, als auch solche, die kurz vor Abschluss stehen, ebenso stehen manchmal bestimmte Aspekte, wie z.B. das spezifische Design einer Studie oder angemessene Möglichkeiten der Datenauswertung, im Mittelpunkt. Entsprechend gibt es auch Projekte, die über die Jahre mehrfach im Rahmen des Marburger Forschungskolloquiums in unterschiedlichen Stadien und zu unterschiedlichen Aspekten des Forschungsprojektes bzw. -prozesses zur Diskussion standen. Inhaltlich handelt es sich um so unterschiedliche Forschungsprojekte, wie z.B. solche zu methodisch-didaktischen Aspekten, zu Fertigkeiten und Strategien, zu Fragen der Angewandten Linguistik oder zu Hochschulkommunikation. Auch im forschungsmethodologischen Bereich werden sowohl explorativ-interpretativ („qualitativ“) als auch analytisch-nomologisch („quantitativ“) vorgehende Arbeiten sowie solche, die diese beiden Forschungsparadigmen zu kombinieren versuchen, diskutiert.

Entsprechend unterschiedlich sind auch die Beiträge in diesem Sammelband; folgende Präsentationen fanden im Rahmen des Kolloquiums Fremdsprachenforschung in Marburg bis zum Wintersemester 2011/2012⁶ statt:

Wintersemester 2006/2007

- Sandra Ballweg (Darmstadt): „Projektskizze: Sprachlernberatung“
- Kathrin Plautz (Darmstadt): „Projektskizze: DaZ-Förderunterricht an Schulen“
- Lisanne Klein Gunnewiek (Marburg): „Beurteilen von Schülerleistungen in der EU“

Sommersemester 2007

- Susanne Krauß (Gießen): „Projektskizze zur Konzepterstellung und -evaluation eines Blended Learning Konzeptes im DaF-Bereich“
- Julia Schöcke (Marburg): „Auswertung und Interpretation eines Experiments zur Lernertypenforschung“
- Sabine Jentges (Marburg): „Projektskizze zur Erforschung des Einflusses literarischen Lesens auf den Fremdspracherwerb“

⁵ Interessierte, die eigene Projekte vorstellen möchten, sind gerne eingeladen, mit den Herausgeberinnen Kontakt aufzunehmen. Kontaktdaten finden Sie auf der Homepage des Kolloquiums unter <http://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/ff/lehre/forschungskolloquium> (31.07.12).

⁶ Eine Übersicht zu aktuellen Präsentationen im Kolloquium Fremdsprachenforschung findet sich unter: http://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/ff/lehre/forschungskolloquium/index_html (31.07.2012).

Wintersemester 2007/2008

- Sandra Ballweg (Darmstadt): „Portfolioarbeit und Schreibtraining – eine Projektskizze“
- Antje Stork (Marburg): „Dialogische Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht – Interviewauswertung“

Sommersemester 2008

- Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań): „Forschungsmethodologie und Forschungsinstrumente des Habilitationsprojektes: Fremdsprachiges Hörverstehen im Erwachsenenalter“
- Anta Kursiša (Kassel): „Strategien in der Arbeit mit Lesetexten im Unterricht DaF/E“

Wintersemester 2008/2009

- Sylwia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań): „Hörverstehenskompetenz erwachsenenspezifisch und integrativ fördern? Zu einem vernachlässigten Aspekt aus der Sicht des DaF-Unterrichts in Polen“
- Felipe Covalada (Marburg): „Erschließungsstrategien: Arbeit mit Internationalismen in Wörternetzen“

Sommersemester 2009

- Ahmed Adouma (Marburg): „Fehleranalyse. Eine qualitative Analyse von schriftlichen Texten sudanesischer Deutschstudierender“
- Sandra Ballweg (Darmstadt): „Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht: Datenerhebung und -auswertung“

Wintersemester 2009/2010

- Roshanak Saberi (Kassel): „Chunks in der Hochschulkommunikation. Möglichkeiten der Integration in der Lernaltersprache internationaler Studierender“
- Dagmar Silberstein (Marburg): „Modalpartikeln als Lerngegenstand – Projektentwurf“

Sommersemester 2010

- Johanna Kraft (Darmstadt): „Auslandsaufenthalt und Spracherwerb“
- Anne Roder, Christiane Rokitzki, Frauke Teepker (Marburg): „Erprobung von Lehr- und Lernmethoden in der Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. Vorstellung des Projekts *Alphamar*“

Wintersemester 2010/2011

- Karim Siebeneicher Brito (Marburg): „Das mehrsprachige mentale Lexikon: von semantischer Inferenz und (empfundener) linguistischer Distanz bei mehrsprachigen Deutschlernenden“

Sommersemester 2011

- Izumi Ishitsuka (Kassel): „Lernstrategien und Lernprozesse japanischer Deutschlerner in der zielsprachlichen Kommunikation im Kleingruppenunterricht – eine qualitative Untersuchung“
- Irina Uskova (Kassel): „Textorganisierende Ausdrücke beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten. Eine empirische Untersuchung zu ihrem Erwerb und Gebrauch durch internationale DaF-Studierende“

Wintersemester 2011/2012

- Sabine Jentges (Nijmegen): „Grammatisch korrekt – aber dennoch nicht perfekt“ – Zur Relevanz und Aussagekraft von Variation in Texten in der Zielsprache Deutsch“
- Sanaz Sharghi-Liebeck (Kassel): „Deutsch als L4 für Muttersprachler des Persischen. Eine empirische Untersuchung zum lexikalischen Transfer am Beispiel von Kollokationen“

Auch wenn diese Beiträge kein repräsentatives Bild aktueller Qualifikationsarbeiten und Forschungsprojekte (im deutschsprachigen Raum) im Bereich der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung spiegeln können, verweisen sie dennoch auf die thematisch-inhaltliche und forschungsmethodologische Bandbreite des Faches. Auffällig ist darüber hinaus, und dies bestätigt sich auch bei einem Blick in die bereits genannten Programme der Nachwuchstagungen bzw. ihrer Dokumentationen (vgl. u.a. Doff; Schmidt 2007, Peuschel; Pietzuch 2009) und dürfte tatsächlich einen Trend in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung widerspiegeln, dass der überwiegende Anteil der bisher im Rahmen des Marburger Kolloquiums Fremdsprachenforschung präsentierten Arbeiten in Teilen oder gänzlich einen explorativ-interpretativen forschungsmethodologischen Ansatz zu Grunde legen. Ein Ansatz also, zu dessen Gütekriterien explizit die Offenlegung des eigenen Forschungsprozesses gehört, um so die Nachvollziehbarkeit des eigenen interpretativen Vorgehens transparent und somit valide zu machen. Ein Ansatz aber auch, der mit gängigen bzw. tradierten Darstellungsformen von Forschungsprojekten bricht. Wer schreibt schon gern in seiner eigenen Qualifikationsschrift von „Irrungen, Wirrungen“ im eigenen Forschungsprojekt, und vor allem, wie würde hierauf das Gutachtergremium reagieren? Auch wenn wir Herausgeberinnen es vorher schon ahnten und selbst am eigenen Leibe erfahren haben, bei jedem Forschungsprojekt, egal, welches Forschungsparadigma diesem auch zugrunde liegt, „Irrungen, Wirrungen“

gehören zum Forschungsprozess dazu, sind nötig, um weiterzukommen, zu mehr Einsichten und mehr Verständnis. Auch wenn es sich in solchen Momenten um (kleinere oder größere) Krisen im Forschungsprozess handelt, diese Momente sind zwingend nötig, zwingend nötig ist aber auch der Austausch über diese Momente und natürlich auch über das eigene Forschungsprojekt im Allgemeinen.

Mit diesem Sammelband möchten wir genau dies erreichen, sozusagen einen schriftlichen Austausch mit den Leserinnen und Lesern über die Entwicklung von Forschungsprojekten, insbesondere über die ‚kritischen‘ Momente, die „Irrungen, Wirrungen“ bzw. Wendepunkte im Forschungsprojekt. Sie gehören dazu, sie sind normal und genau deshalb haben wir uns von den Beiträgerinnen im Marburger Forschungskolloquium gewünscht, ihren Forschungsprozess offen zu legen, um so einen Einblick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte zu geben. Für diesen Sammelband wurden die Beiträgerinnen eingeladen, die im Rahmen des Kolloquiums Fremdsprachenforschung diskutierten Forschungsprojekte vorzustellen, auf den neuesten Stand zu bringen und herauszuarbeiten, welche Anstöße die Diskussion im Kolloquium gegeben hat und aufgrund welcher Überlegungen die Forschungsmethoden modifiziert wurden. Dadurch sollen Prozesse deutlich werden, so dass interessierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (zumindest in Ausschnitten) die Entwicklung von Forschungsdesigns und Entstehung von Forschungsarbeiten nachvollziehen können. Um die thematische und methodologische Bandbreite des Sammelbandes zu erweitern, ging die Einladung auch an andere Forschende, die ihr Forschungsprojekt zwar nicht im Kolloquium zur Diskussion gestellt haben, aber deren Forschung ähnliche Umwege und Neuentscheidungen erlebt hat.

Die Beiträge in diesem Band sind genauso wie die Präsentationen im Marburger Forschungskolloquium ganz unterschiedlich und stellen unterschiedlichste Introspektiven auf das jeweiligen Forschungsprojekt und den jeweiligen Forschungsprozess in den Mittelpunkt. Als gemeinsamer Nenner aller Beiträge – trotz der erwähnten thematischen und methodologischen Verschiedenheit – können am ehesten folgende Fragen aus dem Beitrag von *Sandra Ballweg* genannt werden: „Was musste ich alles lernen? War mein Vorhaben keine richtige Forschung? Sollte ich meine Fragestellung vielleicht doch noch ändern? [...] eignete sich diese Vorgehensweise wirklich für mein Projekt? Konnte ich sie adäquat umsetzen? Sollte eine Forschungsmethode nicht Unterstützung bieten[;] warum empfand ich sie dann vielmehr als Knebelung? Welche Elemente sollte ich wählen? Wie sollte ich im Detail vorgehen?“ (Ballweg, in diesem Band).

Begonnen wird dieser Band mit Beiträgen, die die Findung einer ‚bearbeitbaren‘ Forschungsfrage sowie einem passenden Untersuchungsdesign und einer angemessenen Forschungsmethodologie zentral stellen. Einführend stellt *Sandra Ballweg* in einer Art Forschungstagebuch und somit auf erfrischend unkonventionelle Weise dar, wie sie im Rahmen ihres Promotionsprojektes zur Portfolioarbeit

im fremdsprachlichen Schreibunterricht zu der Herausarbeitung ihres Erkenntnisinteresses, der Entwicklung einer ‚bearbeitbaren‘ Fragestellung sowie der Entscheidung für ein geeignetes Untersuchungsdesign kam.

Auch *Johanna Klippel* geht auf die Genese ihres Forschungsprojektes im Bereich der studentischen Mobilitätsforschung und den Auswirkungen eines Auslandsaufenthaltes während des Studiums ein. Zentral stellt sie die Entwicklung ihres Forschungsdesigns, das versucht, der Einzigartigkeit des Felds gerecht zu werden und entsprechend dessen Typik und strukturelle Regelmäßigkeiten herauszuarbeiten und diese Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis zurückzuführen.

Anta Kursišas Beitrag zeigt, wie die subjektive Wahrnehmung des Lernangebotes und der eigenen Lernresultate durch die Lernenden methodologisch untersucht werden kann. Für ihr Projekt zur Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache nach Englisch hat sie sich für das Forschungsprogramm Subjektive Theorien entschieden. Der Beitrag geht insbesondere auf die Gegenstandsangemessenheit dieser Methode ein und legt die Modifikationen der einzelnen Phasen offen, die die Autorin vornehmen musste, um den Spezifika der Forschungsteilnehmenden und Forschungssituation gerecht zu werden.

Am Beispiel ihres abgeschlossenen Habilitationsprojektes zu Lerntagebüchern fokussiert *Antje Stork* einen weiteren Forschungsschritt, nämlich die Datenauswertung. Die Autorin erläutert dabei, wie sie den Bogen zwischen thematischem Kodieren bei Einzelfallanalysen und theorieentwickelnden Fallvergleichen gezogen hat und welche Schwierigkeiten sie lösen musste, um fallübergreifende Theorien zu entwerfen.

Bevor sie sich mit der Datenauswertung im Rahmen ihres quantitativ orientierten Forschungsprojektes zur Erschließung des Partikelgebrauchs von L2-Lernenden beschäftigte, musste *Stefanie Ramachers* sich in erster Linie mit einem ganz anderen Problem auseinandersetzen: nämlich mit der Gegenstandsdefinition; denn zur Frage, was Partikel denn sind bzw. wodurch sie sich kennzeichnen, bietet die Forschung keine eindeutigen Lösungen. Des Weiteren erklärt sie, warum sie die Partikelkompetenz von L2-Lernenden mit schriftlichen Tests erforscht hat.

Roshanak Saberi hat in ihrem Dissertationsprojekt Sprechstundengespräche zwischen Hochschullehrenden und Studierenden erforscht und dabei nach Regeln und wiederkehrenden Mustern im Gesprächsverlauf sowie nach kulturspezifischen Besonderheiten gesucht. In ihrem Beitrag zeigt sie, wie die Erstellung eines didaktisch aufbereiteten *Chunk*-Angebots verlaufen ist, welche Herausforderungen damit verbunden waren und wie diese gelöst wurden.

Anhand ihres qualitativ ausgerichteten Forschungsprojektes zu Auswirkungen eines kurzfristigen Deutschlandaufenthaltes auf ethnische Stereotype von russischen Deutschlernenden diskutiert *Natalia Sorokina* ausgewählte wichtige Meilensteine im Forschungsprozess, und zwar die Entwicklung der Fragestellung, die Auswahl und Modifizierung von Erhebungsinstrumenten und Interpretationsansätzen sowie mögliche Präsentationsformen für die Ergebnisdarstellung.

Sylvia Adamczyk-Krysztofowicz wirft einen Blick zurück auf ihr abgeschlossenes Habilitationsprojekt zu fremdsprachlichem Hörverstehen im Erwachsenenalter. Sie stellt in ihrem Beitrag nicht nur Untersuchungsgegenstand, Stichproben sowie Methoden zur Datenerhebung und -auswertung dar, sondern reflektiert darüber hinaus die Grenzen der eigenen Tätigkeit als Forscherin.

An dieser Stelle möchten wir uns ganz herzlich bedanken bei Christa van Mourik, die bei der Endredaktion mit Adлераugen nochmals jeden Beitrag durchging und dem Layout den letzten Schliff gab. Sie war uns eine wirklich große Hilfe. Unser Dank gilt auch dem Redaktionsteam von MatDaF, namentlich Frau Annegret Middeldeke und Frau Annett Eichstaedt, die auch unsere hundertste Frage zur Formatierung geduldig und umgehend beantwortet haben. Schließlich danken wir den Autorinnen dieses Bandes, die sich – insbesondere hinsichtlich der Zielsetzung des Bandes, Einblicke in Forschungsprozesse zu gewähren – zum Teil auf mehrfache Überarbeitungen ihrer Beiträge eingelassen haben; wir fürchten, dass wir hierbei bisweilen ein doch etwas anstrengendes Redaktionsteam waren, aber wir wollten mit Beharrlichkeit auf die Offenlegung von Forschungsprozessen und deren Prozesshaftigkeit bestehen: Denjenigen, die sich darauf eingelassen haben, gilt unser großer Dank! Selbstverständlich war dies sicher nicht, wie schon vorab erwähnt: Wer lässt sich schon gern, im Nachhinein oder gar im Prozess einer Qualifikationsarbeit in die Karten schauen bzw. gewährt einen Blick hinter die Kulissen? Die hier versammelten Beiträge ermöglichen diesen Blick und versuchen Antworten auf Fragen zu geben, die in üblichen Darstellungen von Forschungsprojekten meist offen bleiben.

Marburg, Nijmegen, Mainz im August 2012
Chiara Cerri, Sabine Jentges, Antje Stork

Literatur

- Becker, Susanne (2005): Funktion, Form und Arbeitsergebnisse der Nachwuchsförderung in der Fremdsprachenforschung. Erste Arbeitstagung für den Dialog zwischen NachwuchswissenschaftlerInnen und HochschullehrerInnen in Deutschland, 10.-12.9.2004 Berlin. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 32/1, 63-66.
- Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hrsg.) (2009): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.

Hinter den Kulissen – die Qualifizierungsarbeit als Theaterstück? Einblicke in Inszenierungen von Forschungsprojekten

*Chiara Cerri (Marburg, Deutschland), Sabine Jentges (Nijmegen, Niederlande),
Antje Stork (Mainz, Deutschland)*

Der Vergleich der Qualifizierungsarbeit, also der Dissertation oder Habilitationsschrift, mit einem Theaterstück mutet auf den ersten Blick verwegen, ja sogar absurd an. Trotzdem möchten wir Sie bitten, sich für einen Moment auf dieses Gedankenexperiment einzulassen und unseren Assoziationen zu dieser Metapher zu folgen.

Ein Theaterstück kann darauf abzielen, einen Ausschnitt aus der Wirklichkeit auf der Bühne zu präsentieren, in Szene zu setzen. Dies erfolgt jedoch zumeist nicht in der Absicht, ein genaues Abbild der Wirklichkeit darzustellen, sondern diese je nach künstlerischer Intention zu verändern. – Eine Qualifizierungsarbeit versucht (wie jede Forschungsarbeit), Objekte und Sachverhalte, also ebenfalls Ausschnitte der Wirklichkeit, wissenschaftlich zu untersuchen. Die Präsentationsform dieser Untersuchung ist die gedruckte Qualifizierungsarbeit.

Kulissen waren früher Schiebewände und bezeichnen heutzutage das Bühnenbild im Gesamten. Mit Hilfe von Kulissen wird – zumindest traditionell – auf der Bühne Wirklichkeit nachgebildet und damit vorgetäuscht. – Auch bei Forschungsarbeiten werden oftmals Kulissen aufgebaut, die nicht die tatsächlichen Forschungsprozesse nachzeichnen. Nicht im Sinne eines Forschungsbetrugs, sondern im Sinne einer nachträglichen Begründung eines eigentlich kurvenreichen Forschungsweges. Sie werden jetzt sicherlich einwenden, dass es im Bereich quantita-

tiver und qualitativer Forschung wissenschaftliche Gütekriterien gibt und Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Forschung und der Forschungsergebnisse gefordert werden. Selbstverständlich! Dies ist auch absolut notwendig! Trotzdem ist es vielerorts Konsens, dass nicht alle Forschungsprozesse sowie Um- und Irrwege dargestellt werden (können). Caspari ist eine der wenigen, die diese Vorgehensweise offen ansprechen. So schreibt sie: „Der größeren Lesefreundlichkeit halber lehnt sich die *Gliederung des folgenden Kapitels* an die ‚idealtypische‘ Struktur des Forschungsprozesses an und deutet nur punktuell die, wohl unvermeidlichen, Umwege, Sackgassen und Krisen an“ (Caspari 2003: 89). Und in einer Fußnote heißt es: „Ich verkenne bei meiner Entscheidung nicht, dass gerade die Darstellung der Negativ-Erfahrungen für andere Forscher/innen und speziell für Forschungsnoviz/inn/en aufschlussreich und ermutigend sein kann“ (Caspari 2003: 89). Schmelter (2004) geht in seiner Dissertation den Weg einer (teilweisen) Darstellung solcher Umwege:

Mit dieser Veränderung der anthropologischen Annahmen übernahm ich eine andere Forschungsperspektive. In der Folge gestaltete sich mein Gegenstandsverständnis anders und musste ich entsprechend meine Fragestellung in Teilen neu formulieren. Ein mit Blick auf die Forschungsprinzipien Offenheit und Flexibilität antizipiertes und lösbares Problem (Schmelter 2004: 31f.).

Einen äußerst ungewöhnlichen, aber umso erfrischender inszenierten Einblick in Zweifel bezüglich des eigenen Forschungsprojektes gibt Katrin Girgensohn in ihrer Dissertation „Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben: Autonome Schreibgruppen an der Hochschule“ (2007). Sie stellt in ihrer Arbeit, die nur am Rande den Bereich Deutsch als Fremdsprache berührt, der Darstellung der auf Grounded Theory basierenden empirischen Untersuchung ein fiktives Interview zwischen sich selbst und einem Interviewer mit „konversativen Ansichten“ und dem Anspruch nach einem „Text in traditioneller, wissenschaftlicher Manier“ (Girgensohn 2007: 102) voraus, in dem Zweifel bzw. Zwiespalte dem eigenen Projekt gegenüber zur Sprache kommen. Der Interviewer wird dann auch eingeführt als „Irrsinniges innerliches Stimmchen“ bzw. „Immerwährender Kritiker“ (Girgensohn 2007: 97) und stellt Fragen, wie die folgende:

[...] Ihre Studenten haben also als Teil ihrer Universitätsausbildung nachts auf dem Friedhof gegessen und über den Tod geschrieben. Ähem. Können Sie mir vielleicht mal auf die Sprünge helfen: Was hat das denn mit Wissenschaft zu tun? (Girgensohn 2007: 97).

Ob Zweifel an der Wissenschaftlichkeit, wie bei Girgensohn, oder auch an der methodischen Gestaltung des eigenen Forschungsprojektes, der Autor bzw. die Autorin (respektive der Regisseur bzw. die Regisseurin des Theaterstücks, um noch

ein Mal in unserer Metapher zu bleiben) entscheidet darüber, wie er oder sie Forschungsprozesse sowie Umwege beschreibt. Einen Einfluss darauf hat oft die Tatsache, dass Qualifizierungsarbeiten von Gutachtern bewertet und mit einer positiven Bewertung ein Qualifizierungsschritt verbunden ist. Folglich liegt es nahe, sich und seine Arbeit in einem ‚günstigen Licht‘ zu präsentieren, das nicht allzu deutlich Krisen in Erscheinung treten lässt (in der Theatermetapher soll dem Publikum und den Theaterkritikern u.a. durch Kulissen in aller Regel ein angenehmes und unterhaltendes Theaterstück vorgeführt werden).

In dem vorliegenden Sammelband gewähren die Autorinnen jeweils ausgewählte Einblicke hinter die Kulissen von laufenden und inzwischen abgeschlossenen Projekten zur Fremdsprachenforschung, also in Forschungsprozesse, Impulse, Scheidewege, Umwege. Bisher gibt es in diesem (unseren) Bereich nur wenige Bände, in denen Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen einen solchen ‚schonungslosen‘ Blick auf ihre Forschungsprojekte vorstellen. Aus der Überzeugung heraus, dass ein eben solcher Blick jungen Forschenden eine konkrete Hilfestellung beim Entwurf und der Gestaltung ihres eigenen Forschungsprojektes bedeuten kann, werfen wir an dieser Stelle einen Blick auf bisherige Einblicke in die ‚Inszenierung‘ von Forschungsprojekten. Dabei gehen wir insbesondere auf die in diesem Zusammenhang relevanten Bände von Doff; Schmidt (2007b), Peuschel; Pietzuch (2009) und Vollmer (2007) ein. Natürlich wollen – und können – wir keinen vollständigen Überblick der fremdsprachlichen Forschung der letzten Jahre und Jahrzehnte leisten, sondern wir möchten der Frage nachgehen, wer – schon vor uns – Introspektiven in Forschungsprojekte ermöglicht hat – um mit der Theatermetapher weiter zu argumentieren, wem die Premiere zusteht. Möge folgende komprimierte Darstellung der von solcher Introspektion charakterisierten Beiträge Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen erlauben, schnell nach weiteren Projekten zu suchen, die den eigenen Forschungsplänen thematisch oder methodologisch nahe stehen und hoffentlich wertvolle Anregungen liefern können.

Beim Sammelband von Doff und Schmidt (2007b) handelt es sich um die Dokumentation der Dritten Arbeitstagung für den Wissenschaftlichen Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung in Frankfurt am Main. Der Band will einen Überblick des „state of art“ der „jungen Fremdsprachenforschung“ geben. Aufgegriffen werden „interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven der beteiligten Disziplinen, zu denen u.a. Englisch-, Französisch-, Russisch- und Spanischdidaktik sowie Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Sprachlehr- und -lernforschung sowie angewandte Sprachwissenschaft gehören“ (Doff; Schmidt 2007a: 7). Die präsentierten Forschungsprojekte sind nach inhaltlichen Schwer-

punkten¹ gegliedert. Entsprechend stehen in der Darstellung der Projekte auch v.a. Forschungsinhalte und weniger deren Prozesshaftigkeit zentral. Einzelne Beiträge bieten jedoch Einblicke in die „Irrungen, Wirrungen“ bzgl. forschungsmethodologischer Aspekte. So legt beispielsweise Papenberg (2007: 196ff.) einen Mangel an geeigneten Forschungsinstrumenten für sein Forschungsinteresse bzgl. der Entwicklung interkultureller Sensibilität offen, benennt somit also Schwierigkeiten für den eigenen Forschungsprozess (wenn auch nicht solche im eigenen Forschungsprozess) und versucht hieraus resultierende Konsequenzen für das eigene Forschungsdesign abzuleiten (Papenberg 2007: 204ff.).

Auch Tassinari (2007) diskutiert im Rahmen ihres Projekts zu „Autonomen Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich: Komponenten, Kompetenzen, Strategien“ existierende Ansätze und deren Defizite und kommt hieran anschließend bzw. hierauf aufbauend zu einer Ausformulierung einer Neuklassifikation von Lernerautonomie (Tassinari 2007: 30ff.). Sie zeichnet hierbei den eigenen Forschungsprozess – wenn auch eher deskriptiv als introspektiv – nach und diskutiert das von ihr entwickelte Autonomiemodell kritisch.

Darüber hinaus ist es vor allem der Beitrag von Matthias Trautmann (2007) zu Lernerfahrungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern mit Englisch als Fremdsprache, der den eigenen Forschungsprozess nachvollziehbar nachzeichnet und sich nicht scheut, neben Begründungen für das gewählte Design auch dessen Schwierigkeiten anzusprechen. So weist Trautmann darauf hin, dass „narrative oder problemzentrierte Interviews den Probanden grundsätzlich geeignete Spielräume der Selbstdarstellung und Identitätskonstruktion ermöglichen können“, dass sich aber auch gleichzeitig die Frage stellt, „ob ‚selbstläufige Erzählungen‘, wie sie beide Interviewarten vorsehen, [...] überhaupt möglich sind. Kann man seine Fremdsprachenlerngeschichte ähnlich wie seine Lebensgeschichte erzählen?“ (Trautmann 2007: 47). Anlass dieser Einschätzung ist, dass sich nach den ersten Interviews zeigte, dass „viele Schülerinnen und Schüler mehr *cues*“ benötigen und „der Anteil der Hauptidee nach Setzen des Erzählimpulses beträchtlich – zwischen einer und zwanzig Minuten“ schwankte (Trautmann 2007: 47). Im Folgenden wird auch die Auswahl des Samplings, des methodischen Vorgehens und dessen Validität beschrieben, hierbei kommen auch Einschränkungen an dieser seiner, aber wohl auch an qualitativen Studien an sich zur Sprache (Trautmann 2007: 48ff.).

Die 17 Beiträge aus dem Band von Vollmer (2007), der auf die Tagung „Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse“ im November 2005 in Osnabrück zurückgeht, liefern laut Klappentext

¹ Es handelt sich um folgende Schwerpunkte: Lernerindividualität; Spracherwerb und Mehrsprachigkeit; Fertigkeiten, sprachliche Systeme und Kompetenzen; Literaturdidaktik und interkulturelles Lernen. Die Herausgeber heben hervor, dass „die thematische Vielfalt und methodologische Breite laufender Arbeiten von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern [...] beeindruckend [...]“ ist (Doff; Schmidt 2007a: 7).

„Einblicke in laufende Forschungsprojekte und lassen den Leser an Entscheidungsprozessen teilhaben“. Es wird also versucht, nicht nur vorläufige Forschungsergebnisse, sondern auch Prozesse in den Blick zu nehmen und zwar zu erörtern, wie man „konkret zu einer Fragestellung gekommen war, was daraufhin als Design entwickelt, was methodisch an Entscheidungen getroffen und umgesetzt wurde und in welcher Weise schließlich die Auswertung und Interpretation der Daten geplant war und erfolgte“ (Vollmer 2007: 8). Insbesondere zwei Beiträge aus diesem Band legen methodische bzw. theoretische Schwierigkeiten offen. Viebrock (2007) untersucht subjektive didaktische Theorien von Lehrpersonen im bilingualen Erdkundeunterricht. Der Beitrag thematisiert, welche Probleme die Verfahren der kommunikativen und der argumentativen Validierung mit sich gebracht haben und welche Lösungen die Forscherin entwickeln musste (vgl. Viebrock 2007: 73). Ihr Fazit lautet, dass ein solches Validierungsvorgehen forschungsethische Einschränkungen aufzeigt, was die Forscherin dazu führt zu betonen, dass forschungsethische Aspekte „*immer* berücksichtigt und ihre Auswirkungen untersucht werden“ sollten (Viebrock 2007: 84). Schmelter (2007) thematisiert die Unangemessenheit des gewählten theoretischen Rahmens und der theoretischen Begriffe für die Erforschung des Einflusses von Beratungsgesprächen auf selbstgesteuerte Lernprozesse im Tandem. Das Problem liege darin, dass die Beschreibung des selbstgesteuerten Lernens aus der Außenperspektive durch einen externen Beobachter „zu kurz greift und an konzeptuellen Widersprüchen leidet“, denn bestimmte Aussagen der Lernenden konnten „*theorieintern* nicht beschrieben und erklärt werden“ (Schmelter 2007: 61). Dies hat Schmelter dazu geführt, in der zweiten Auswertungsphase auf den subjektwissenschaftlichen Lernbegriff von Holzkamp (1983, 1995) zurückzugreifen (vgl. Schmelter 2007: 63) und für eine „aus der Subjektperspektive betriebenen Forschung“ zu plädieren, denn die „Wahl eines angemessenen Menschenbildes für die Fremdsprachenforschung“ sei entgegen „reduzierten Menschenbild[er]“ quantitativer Laboruntersuchungen „besonders wichtig“ (Schmelter 2007: 69, 67).

Im Band von Kristina Peuschel und Jan P. Pietzuch (2009)² wird die zweite FaDaF-Nachwuchstagung in Leipzig dokumentiert. Die Herausgeber möchten mit den Beiträgen einen kaleidoskopischen Blick „auf junge DaF-/DaZ-Forschungsprojekte im ‚Reifungsprozess‘ eröffnen“ (Pietzuch; Peuschel 2009: 2). Präsentiert werden in den thematisch und forschungsmethodologisch sehr unterschiedlichen Beiträgen (vorläufige) Ergebnisse zu einem definierten Zeitpunkt während des laufenden Forschungsprojektes. Die Darstellung erfolgt somit weitestgehend ergebnisorientiert, denn obwohl die Projekte sich in unterschiedlichen Phasen befinden, steht die Offenlegung der Forschungs(irr)wege nicht im Mittelpunkt. Einzige Ausnahme ist der Beitrag von Voerkel (2009). Zu den zentralen Fragen seiner

² Der Band ist im Internet abrufbar unter: http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2009/FaDaF_Bd80.pdf (23.07.2012).

Magisterarbeit über kulturelle Deutungsmuster im Fußballdiskurs gehörten, wie kulturwissenschaftliche Diskursanalyse nach Altmayer (2002) betrieben und v.a. wie die Ergebnisse in der Unterrichtspraxis angewendet werden können (Voerkele 2009: 170, 179-181). Probleme wie die Kodierung der Korpustexte (Voerkele 2009: 179) oder die nachvollziehbare Herausarbeitung tiefliegender kultureller Deutungsmuster aus den Texten (Voerkele 2009: 180) sowie Einschränkungen wie die Unmöglichkeit, einen Diskurs in seiner Gesamtheit zu erschließen (Voerkele 2009: 180), legt der Autor offen und gewährt somit genau den Einblick hinter die Kulissen, welcher den Zielen dieses Sammelbandes sehr nah kommt.

Die Aussage, dass die o.g. Sammelbände eher ergebnisorientiert bzw. forschungsdeskriptiv als prozessorientiert bzw. forschungsintrinspektiv geprägt sind, soll keineswegs als Qualitätsurteil verstanden werden, sondern ist dem Ziel dieses Beitrags und des ganzen Sammelbandes verschuldet, ein Bild darüber zu schaffen, inwiefern die bereits erschienenen Veröffentlichungen sich die Prozessorientiertheit zu eigen gemacht haben.

Die beschriebenen und in unserem Band präsentierten Einblicke hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte erachten wir deshalb für sehr nützlich für Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen, weil in ihnen konkrete und individuelle Problemstellungen während der Projektdurchführung transparent gemacht und diskutiert werden. Darüber hinaus können auch folgende Bücher und Beiträge hilfreich sein, die sich im Allgemeinen mit verschiedenen methodologischen Aspekten und Perspektiven in der Fremdsprachenforschung oder Deutsch als Fremdsprache beschäftigen:

- zu quantitativen Forschungsmethoden: Albert; Marx (2010), Gries (2008)
- zu qualitativen Forschungsmethoden: Müller-Hartmann; Schocker-von Dittfurth (2001), Baumann; Hoffmann; Nied Curcio (2009)
- zur empirischen Fremdsprachenforschung allgemein: Aguado (2000), Bausch; Burwitz-Melzer; Königs; Krumm (2011b)³, Doff (2012), Marx (2004), Riemer (2007, 2010, 2011a), Riemer; Settinieri (2010)

³ In diesem aktuellen Band der Frühjahrskonferenzen beantworten die teilnehmenden Lehrstuhlinhaber jeweils die folgenden Leitfragen:

„1. Wie wichtig ist aus Ihrer Sicht das Verhältnis von Forschung zu Bildungs- bzw. Sprachenpolitik? Sind Forschungen in unserem Forschungsfeld zu stark oder zu wenig an bildungs- und sprachenpolitischen Fragestellungen orientiert? Welche Rolle spielt bei der Konzeption des jeweiligen Forschungsvorhabens die Möglichkeit der bildungs- bzw. sprachenpolitischen Einflussnahme?

2. Die Erforschung von Fremdsprachenunterricht hat (fast) immer mit Menschen (Lernenden, Lehrenden, Eltern etc.) zu tun. Welche forschungsethischen Gesichtspunkte sollten dabei zu Grunde gelegt werden? Ergeben sich hier Probleme für die Forschung und/oder für die Praxis?

3. Welche forschungsmethodischen Probleme (z.B. im Hinblick auf bestimmte Inhaltsbereiche) sind Ihres Erachtens noch ungelöst und in welche Richtung sehen Sie Ansätze zu deren Lösung?

Auch auf den FaDaF-Seiten ist seit Neuestem unter „Junge DaF-/DaZ-Forschung“ eine „Methoden-Plattform“ zu finden (http://www.fadaf.de/de/junge_daf-_daz-forschung/ (21.08.2012)).

Nichtsdestotrotz bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die Durchführung eines Forschungsprojekts stets eine auf den Forschungsgegenstand, die Forschungsfragen und letztlich auch auf den Forschenden zugeschnittene Vorgehensweise erfordert. Blicke hinter die Kulissen können dazu Anregungen und Ideen geben, bisweilen auch Mut machen, aber sie ersetzen nicht die eigene Auseinandersetzung mit dem jeweils angemessenen Forschungsdesign und den einzusetzenden Forschungsmethoden.

Zusammenfassend kann man resümieren, dass Nachwuchswissenschaftlern und -wissenschaftlerinnen folgende Hilfestellungen zur Verfügung stehen: Fachbezogene oder fachübergreifende Literatur zu methodologischem Handwerkszeug, Beiträge aus der Sekundärliteratur, die Einblicke in Prozessorientiertheit anbieten sowie fachliche und methodologische Weiterbildungen, persönliche Kontakte und Diskussionen bei Nachwuchstagungen und Forschungskolloquien. Einige dieser Hilfestellungen erfüllen die Funktionen von Proben, Strichfassungen und Requisiten im Theater, die einem Regisseur zur Verfügung stehen, um sein Stück entsprechend der eigenen Vorstellung auszustatten. Schließlich soll hier auf ein weiteres wichtiges Instrument hingewiesen werden, nämlich auf das Forschungsregister des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung (IFS) an der Philipps-Universität Marburg.⁴ Das Register sammelt Daten zu abgeschlossenen und laufenden Projekten im Bereich Sprachlehrforschung und Sprachunterricht; diese Daten erscheinen auf der Homepage des IFS sowie in der Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht. Das Register erfüllt seine Funktion natürlich nur, wenn möglichst alle Projekte aus dem deutschsprachigen Raum dort angemeldet (sowie nach Abschluss abgemeldet) werden. Deswegen soll diesen Beitrag ein Aufruf abschließen, das eigene Projekt beim Forschungsregister anzumelden – ein krönendes Sahnehäubchen, um die eigene Forschung auf einer möglichst weiten Bühne einem breiten Publikum zu präsentieren.

4. Wie gehen Sie selbst bei der Generierung von Forschungsthemen vor? Welche Verfahren haben sich bewährt? Bitte greifen Sie auf konkrete Beispiele zurück“ (Bausch; Burwitz-Melzer; Königs; Krumm 2011a: 9).

Für Fragen bzgl. der unterschiedlichen Stadien im Forschungsprozess dürften hier insbesondere die Beiträge von Eva Burwitz-Melzer (2001: 30-41), Daniela Caspari (2011: 42-51), Britta Hufeisen (2011: 82-91), Karin Kleppin (2011: 92-103), Claudia Riemer (2011b: 192-200) und Lars Schmelter (2011: 201-209) interessant sein.

⁴ Das Forschungsregister ist unter <http://www.uni-marburg.de/ifs/forschungsregister/> (6.8.2012) zu finden.

Literatur

- Aguado, Karin (Hrsg.) (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Albert, Ruth; Marx, Nicole (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.
- Altmayer, Claus (2002): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse in Deutsch als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6/3. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-3/beitrag/deutungsmuster.htm> (30.08.2012).
- Baumann, Beate; Hoffmann, Sabine; Nied Curcio, Martina (2009): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (2011a): Vorwort. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr., 9-10.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2011b): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2011): Forschung im Fremdsprachenunterricht: Fragestellungen, Methoden, Adressaten. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 30-41.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2011): Zum Verhältnis von „Theorie“ und „Praxis“ im Forschungsfeld „Lehren und Lernen von Fremdsprachen“. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 42-51.

- Doff, Sabine (2012): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen: Narr.
- Doff, Sabine; Schmidt, Torben (2007a): Vorwort: Fremdsprachenforschung heute. In: Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 7-12.
- Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.) (2007b): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Girgensohn, Katrin (2007): *Neue Wege zur Schlüsselqualifikation Schreiben. Autonome Schreibgruppen an der Hochschule*. Wiesbaden: VS research.
- Gries, Thomas S. (2008): *Statistik für Sprachwissenschaftler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holzkamp, Klaus. (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Holzkamp, Klaus. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung (Studienausgabe)*. Frankfurt am Main: Campus.
- Hufeisen, Britta (2011): Zugänge zum Forschungsfeld des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen – oder: Gibt es und brauchen wir eigene Forschungsmethoden. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 82-91.
- Kleppin, Karin (2011): Erforschen wir eigentlich das, was wir für erforschenswert halten und was machen wir dann mit den Ergebnissen? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 92-103.
- Marx, Nicole (2004): Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachgebrauch*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 97-121.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Papenberg, Stefan (2007): Die Entwicklung interkultureller Sensivität: Eine Fallstudie. In: Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 195-210.

- Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hrsg.) (2009): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Pietzuch, Jan P.; Peuschel, Kristina (2009): Vorwort: Junge DaF-/DaZ-Forschung zwischen Nachwuchs und Wildwuchs. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-7.
- Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34/5, 445-459.
- Riemer, Claudia (2010): Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hrsg.): *DaF integriert: Literatur - Medien - Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen: Universitätsverlag, 423-434.
- Riemer, Claudia (2011a): Empirie und Fremdsprachenforschung: Herausforderung Forschungsmethodik. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick. Arbeitspapiere der 30. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 194-203.
- Riemer, Claudia (2011b): Zugänge zur empirischen Forschung in DaF/DaZ oder: Plädoyer für eine gegenstandsspezifische Diskussion um empirische Forschungszugänge in der Fremdsprachenforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 192-200.
- Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1, Berlin: de Gruyter, 764-781.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmelter, Lars (2007): ‚Nach Vorschriften sammle Lebens Elemente/Und füge sie mit Vorsicht eins ins andere‘ (Goethe – Faust). Konsequenzen anthropologischer Kernannahmen in der Fremdsprachenforschung. In: Vollmer, Helmut J. (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 59-72.

- Schmelter, Lars (2011): Vielgestaltige Zugänge zum Forschungsfeld „Lehren und Lernen von Fremdsprachen“ – politische, ethische, methodische Probleme und Fragen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 201-209.
- Tassinari, Maria Giovanna (2007): Autonomes Fremdsprachenlernen im Hochschulbereich: Komponenten, Kompetenzen, Strategien. In: Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 29-42.
- Trautmann, Matthias (2007): Fremdsprachliche Bildungsgänge im Fokus: Die Erfahrungen von Oberstufenschülerinnen und -schülern mit Englischlernen. In: Doff, Sabine; Schmidt, Torben (Hrsg.) (2007): *Fremdsprachenforschung heute. Interdisziplinäre Impulse, Methoden und Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 43-53.
- Viebrock, Britta (2007): Kommunikative und argumentative Validierung: Zwischen Gütekriterien, Subjektivität und forschungsethischen Fragestellungen. In: Vollmer, Helmut J. (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 73-87.
- Voerkel, Paul (2009): Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse – ein Praxisbericht. In: Peuschel, Kristina; Pietzuch, Jan P. (Hrsg.): *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung. Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 169-187.
- Vollmer, Helmut J. (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.

Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht – eine Annäherung an das Forschungsfeld

Sandra Ballweg (Darmstadt, Deutschland)

Forschungsprojekte werden zumeist mit einleuchtenden, gut durchdachten Fragestellungen und einem passenden Untersuchungsdesign präsentiert. Der Weg, der zu diesem Ergebnis führt, wird dabei nicht sichtbar. In diesem Beitrag wird daher die Genese eines Forschungsprojekts zur Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht beschrieben. Der Fokus liegt auf der Herausarbeitung des Erkenntnisinteresses, der Entwicklung einer Fragestellung sowie auf der Entscheidung für ein geeignetes Untersuchungsdesign.

1 Einleitung

Portfolioarbeit ist im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung, nicht zuletzt durch das Europäische Sprachenportfolio, in aller Munde. Doch schaut man auf die Veröffentlichungen zu diesem Thema, so fällt auf, dass die zahlreichen didaktischen Empfehlungen (meist enthusiastischer Portfolioanhänger) durch nur wenige Forschungsergebnisse unterstützt oder widerlegt werden. In der Praxis gehen die Meinungen sehr weit auseinander: Neben einigen Portfolioverfechtern gibt es auch vehemente Portfolioegner, die das Instrument als zu arbeitsaufwändig einschätzen. Dem stehen wiederum institutionelle Vorgaben und Empfehlungen, beispielsweise des Europarats oder der Europaschulen, gegenüber, das Portfolio im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Aus diesen Beobachtungen entwickelte sich

mein Interesse an dem Thema, aus dem wiederum mein Dissertationsprojekt zur Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht entstand.

In diesem Beitrag soll die Genese dieses Forschungsprojekts vorgestellt werden, in dem zu diesem Zeitpunkt die Datenerhebung und -aufbereitung, nicht aber die Datenauswertung, abgeschlossen sind. Im Mittelpunkt der Ausführungen stehen die Annäherung an das Thema und an das Feld, die Entwicklung der Fragestellung sowie die Wahl der methodischen Vorgehensweise. Im Laufe des Forschungsprojekts hat sich allerdings nicht nur die Arbeit selbst weiterentwickelt, sondern auch ich selbst habe eine Entwicklung durchlaufen, nämlich die von einer Forschungsanfängerin zu einer etwas erfahreneren Forscherin. Auch in diesen Prozess möchte ich an dieser Stelle einen Einblick geben. Dabei soll auch dargestellt werden, wie das Projekt sich durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, Diskussionen in Kolloquien, besonders im Marburger Forschungskolloquium, und einen Forschungsaufenthalt in den USA entwickelt hat.

Da der Fokus des Beitrags auf der Beschreibung des Forschungsprozesses liegt, habe ich mich dafür entschieden, ihn im Stil eines fiktiven Forschungsjournal zu verfassen. Das hier dargestellte Forschungsjournal entspricht nicht dem zu diesem Projekt geführten Journal. Es ist vielmehr eine kondensierte Version, die an einigen Stellen stark verkürzt, an anderen aber auch erweitert wurde, um es neuen Adressaten und Adressatinnen zugänglich zu machen.

Ein Forschungsjournal oder Forschungstagebuch ist ein regelmäßig geführtes Logbuch, das der Dokumentation und Reflexion eines Forschungsprozesses dient. Darin enthalten können „Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne“ (Altrichter; Posch 1998: 26) zu einem Forschungsprojekt sein. Im Einzelnen werden darin der Prozess der Annäherung an ein Feld, Erfahrungen und Probleme im Kontakt mit dem Feld oder Interviewpartnern, Erfahrungen und Probleme bei der Anwendung der Methode(n) sowie Gedanken zur Interpretation festgehalten (vgl. Flick 2002: 249f.). Somit besteht es vorrangig aus beschreibenden Passagen, enthält aber auch interpretierende Abschnitte, theoretische und methodische Notizen sowie Pläne zum Forschungsprojekt (vgl. Altrichter; Posch 1998: 36-40). Auch der Kontext der Datenerhebung wird im Forschungsjournal sorgfältig dokumentiert (vgl. Flick 2002: 243).

Als „Begleiter im Forschungs- und Entwicklungsprozess“ (Altrichter; Posch 1998: 27) zeichnet sich das Forschungsjournal vor allem durch Kontinuität aus (vgl. Altrichter; Posch 1998: 26) und wird mit Attributen wie „persönlich“, „privat“ und „regelmäßig“ beschrieben (Altrichter; Posch 1998: 28f.). Hervorzuheben ist auch die ideengenerierende Funktion des Schreibens (vgl. Watt 2007: 84), die verdeutlicht, dass die Kleist'sche Vorstellung von der „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (vgl. Kleist 1805 repr. 1964) auch auf das Schreiben übertragbar ist. Das Schreiben im Forschungsjournal, nur für sich selbst, wird als „Denkwerkzeug“, als „fortgesetzte Ergebnissicherung, Entlastung von ‚Nebengedanken‘, Erleichterung von Teamarbeit, Theorie als Prozess und Unterstützung von Entscheidungsprozessen in der Theoriebildung“ (Strübing 2008: 34) betrach-

tet. Daher stellt Flick auch fest, dass in Forschungsjournalen Reflexionen über Handlungen und Beobachtungen im Feld, Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle „zu Daten [werden], die in die Interpretation einfließen“ (Flick 2002: 19). Auch Watt bestätigt aus ihrer eigenen Arbeit, dass sie durch das Führen des Forschungsjournals „a more sophisticated understanding of not only reflexivity, but all aspects of research methodology“ (Watt 2007: 84) erlangt habe.

Die Entwicklung eines Forschungsprojekts, die in meinem Journal dokumentiert ist, möchte ich im Folgenden nachzeichnen. Der Fokus liegt dabei auf der Annäherung an das Forschungsfeld und die Entwicklung des Untersuchungsdesigns, da diese Phase der Aushandlungsprozesse zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten, Interessen und Machbarkeit besonders interessant ist.

2 Erste Annäherungen

2.1 Nach Ende meines Studium: Portfolioarbeit – die erste Begegnung

Im Anschluss an mein Studium arbeitete ich in einem Leonardo da Vinci-Programm der Europäischen Union mit Kolleginnen und Kollegen aus Europa zusammen. Bei einem Projekttreffen schlugen die niederländischen Projektpartner vor, zur Unterstützung des E-Learnings in den entwickelten Materialien ein Portfolio zu nutzen. Ich war überrascht, dass die niederländischen Kolleginnen und Kollegen mit einer solchen Selbstverständlichkeit mit verschiedenen Portfolioformen arbeiten, während wir Deutschen, aber auch die Kolleginnen und Kollegen aus Österreich, Ungarn und Tschechien bisher noch keine Erfahrungen damit gemacht hatten. Ich kannte es natürlich aus der Literatur, aber bisher hatte ich mir noch nicht einmal Gedanken über den Nutzen und die didaktische Umsetzung gemacht. Nun begann meine Beschäftigung mit dem Instrument damit, dass ich einerseits mit der Implementierung im Rahmen des Projekts befasst war und gleichzeitig anfang, mich einzulesen und dem Konzept weiter auf den Grund zu gehen. Da ich mich schon zuvor für metakognitive und affektive Aspekte des Fremdsprachenlernens interessiert hatte, fand ich leicht Anknüpfungspunkte. Mein Interesse am Thema war geweckt und neben Begeisterung für ein Instrument, das die Individualisierung des Unterrichts fördert und Lernprozesse dokumentiert und vor allem unterstützt, kam bei mir auch Skepsis bezüglich der Umsetzbarkeit auf. Wie viel Zeit kostet Portfolioarbeit im Unterricht? Ist das ein Instrument, von dem alle Lernenden profitieren?

2.2 Ein Jahr später – Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts

Meine neue berufliche Aufgabe bestand im Aufbau und in der Ausgestaltung eines Online Writing Labs. Mein Dissertationsprojekt sollte daher im weitesten Sinne

mit dem Schreiben zu tun haben. Was interessierte mich? E-Learning? Schreiben in elektronischer Umgebung? Selbstgesteuertes Lernen?

Bei den Überlegungen zur Begleitung des selbstgesteuerten Lernens fiel mir wieder das Portfolio ein. Dass Portfolioarbeit und Schreibförderung in einem engen Zusammenhang stehen, liegt, besonders durch die Prozessorientierung, auf der Hand (vgl. dazu exemplarisch Calfee; Warshauer Freedman 1996, Murphy; Smith 1992), denn schließlich hat die Portfolioarbeit in den schreibdidaktischen Ansätzen Peter Elbows und Pat Belanoffs in den 1980er Jahren einen ihrer Ursprünge (vgl. Bräuer 2000: 150).

Bei den Überlegungen zum Portfolio stellte ich fest, dass mich die Portfolioarbeit in einer Lerngruppe und die Interaktion, die in diesem Kontext stattfindet, mehr interessiert als die Unterstützung beim vollständig selbstgesteuerten Lernen. In diesem Bereich sollte das Projekt angesiedelt werden.

2.3 Annäherung an die Rolle als Forscherin

Ich hatte zu diesem Zeitpunkt kaum Erfahrungen in empirischer Forschung. Im Studium hatte ich einige kleinere Studien durchgeführt, aber meist in der Gruppe und ausschließlich am quantitativen Paradigma orientiert. Was war nun meine neue Rolle? Was musste ich alles lernen? Ich musste mich sowohl thematisch als auch methodologisch intensiv einlesen. In der Literatur zu Forschungsmethoden fanden sich Vorschläge, wie man eine kompetente Forscherin wird, in diesem Fall bezüglich des qualitativen Paradigmas. Diese Vorschläge beinhalten (vgl. Morse 1997; zitiert nach Eaves 2001: 661)

- a) finding a mentor
- b) taking classes
- c) saturating oneself by reading critically and widely
- d) becoming theory smart
- e) learning to type, listen, think, focus and laugh,
- f) participating in workshops that focus on the foundations of qualitative inquiry, then on the specific qualitative method one wants to use
- g) attending conferences and
- h) developing a support system of colleagues with whom you can discuss ideas and issues.

Auch wenn diese Punkte einem Forschungsneuling eine gute Orientierung gaben, so wurde doch klar, dass es sich dabei um ein umfangreiches Unterfangen handelt.

2.4 Annäherung an das Feld

Bevor ich eine Fragestellung entwickeln konnte, wollte ich mehr über Portfolioarbeit wissen, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis.

Forschung zur Portfolioarbeit aus dem Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung gab es zu diesem Zeitpunkt noch recht wenig. Publikationen beschäftigten sich vor allem mit dem Portfolio als Bewertungsinstrument (vgl. Kohonen 1999). Gerade im Vorjahr waren aber drei interessante Studien erschienen: Kara (2007) betrachtete das Portfolio als Förderungs- und Bewertungsinstrument für die Fertigkeit Sprechen. Kolb (2007) untersuchte Portfolioarbeit im Englischunterricht in der Grundschule und legte den Fokus dabei auf die Reflexionsfähigkeit der Kinder sowie deren subjektive Einschätzungen. Im Bereich der Pädagogik war die bemerkenswerte Studie von Häcker (2007) erschienen, die das Portfolio als Entwicklungsinstrument für das selbstgesteuerte Lernen in der Sekundarstufe betrachtet.¹

Doch wie sah es in der Praxis aus? Am Sprachenzentrum meiner Universität gab es eine Dozentin, von der ich wusste, dass sie gerne einmal mit Portfolios arbeiten wollte. Wir unterhielten uns gelegentlich und tauschten Ideen aus. Da das Feld in Deutschland noch recht neu ist, reiste ich in dieser Zeit auch in das Mutterland des Schreibportfolios, in die USA. Durch ein DAAD-Stipendium war es mir möglich, am Schreibzentrum der Washington State University in Pullman (WA) einen Einblick in die Arbeit mit Schreibportfolios im universitären Kontext zu erhalten, denn dort ist ein Schreibportfolio für Studierende aller Studiengänge obligatorisch.

Die Erkenntnisse waren ernüchternd: Das Portfolio wurde zu einer reinen Sammelmappe degradiert, das die Dokumentations- und Prüfungsfunktion in den Vordergrund stellt und die Reflexion auf den Entscheidungsprozess für einige Artefakte beschränkt. Es spare Arbeit, sagte man mir. Trotzdem waren die Gespräche mit den Kolleginnen und Kollegen vor Ort sehr aufschlussreich, denn sie konnten mir viel über den hohen Arbeitsaufwand für die Studierenden, den hohen Betreuungsaufwand und die Vorteile der breit gefächerten Dokumentation von Leistungen in einem Portfolio erzählen. Außerdem hatte ich Zugang zu zum Teil unveröffentlichter oder wenig bekannter Literatur, wie beispielsweise die Studien von Aziz (1995), Bonzo (2005) und Uhlir (1995), die sich mit metakognitiven und affektiven Aspekten des Schreibens beschäftigten, wie sie auch beim Einsatz von Schreibportfolios zum Tragen kommen.

¹ Inzwischen hat sich die Forschungslage etwas verbessert. Hinzuweisen ist beispielsweise auf die in der Pädagogik angesiedelte Studie von Fink (2010) und die sehr aufschlussreiche Untersuchung aus der Romanistikdidaktik von Bellingrodt (2011), die sich mit ePortfolios im schulischen Spanischunterricht beschäftigt. Zum Einsatz von Schreibportfolios im Fremdsprachenunterricht besteht allerdings weiterhin ein großer Bedarf an empirisch gesicherten Ergebnissen.

2.5 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Nach der Annäherung an die Forschungsliteratur und das Feld war der nächste Schritt die Entwicklung einer Fragestellung und die Definition meines Erkenntnisinteresses. Es steht fest, dass Forschung eine gute Forschungsfrage benötigt (vgl. Nunan; Bailey 2009: 27) und dass diese sich nicht losgelöst von eigenem Werden und Sein zu betrachten ist, sondern immer in der eigenen Biographie und den eigenen Arbeitserfahrungen verankert ist (vgl. Bortz; Döring 2006: 36-45, Schart 2001).

Nun musste ich mich zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden: Interessierte mich vorrangig die Schreibförderung oder vielmehr der Prozess der Portfolioarbeit? Wollte ich wissen, wie nützlich Portfolios sind, ob sie eine Verbesserung der Schreibkompetenz herbeiführen? Wollte ich herausfinden, wie Lehrpersonen mit dem Instrument arbeiten? Oder interessierte mich die Perspektive der Lernenden? Leider konnte ich auf all diese Fragen nicht mit einem eindeutigen Ja antworten, eine Entscheidung war aber zwingend notwendig. Es zeichneten sich jedoch Tendenzen ab, aber für die nächsten Schritte benötigte ich den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

3 Konkretisierung des Vorhabens

3.1 Kolloquien

Im Prozess der Themenfindung und Entwicklung einer Fragestellung hatte ich die Gelegenheit, meine Gedanken an verschiedenen Stellen vorzustellen und zu diskutieren. Dazu zählte das Doktorandenkolloquium des Fachgebiets Mehrsprachigkeitsforschung/DaF/DaZ an der TU Darmstadt, das Forschungskolloquium der Abteilung DaF und des Arbeitsbereichs Fremdsprachenforschung an der Philipps-Universität Marburg, das Doktorandenkolloquium im Bereich DaF an der Universität Bielefeld sowie eine Nachwuchstagung der DGFF. Die Bedeutung eines solchen Austauschs kann nicht hoch genug bewertet werden, denn ähnlich wie beim Schreiben im Forschungsjournal reflektiert der Forschende das Projekt schon bei der Vorbereitung des Vortrags. In der Diskussion gab es oft hilfreiche Ratschläge, aber viel wichtiger waren die Nachfragen, die dazu führen, bestimmte Aspekte zu explizieren oder sie zu überdenken.

In meinem Projekt verstand ich bei einem dieser Vorträge, dass all die Probleme, die ich mit der Konzeption der Datenerhebung und -auswertung hatte, daran lagen, dass ich noch zwei verschiedene Fragestellungen vermischte, nämlich einerseits die nach der subjektiven Wahrnehmung der Lernenden und andererseits die nach den Auswirkungen der Portfolioarbeit auf den Schreibprozess, besonders bezüglich veränderter Planungs- und Überarbeitungsphasen. Für jede dieser Untersuchungen wäre ein eigenes Design notwendig geworden. Nun musste ich mich

entscheiden. In einem weiteren Vortrag konnte ich dann meine neuen Ideen zur Diskussion stellen und hatte endlich das Gefühl, dass das Untersuchungsdesign nun adäquat war.

Es entwickelte sich eine dreigliedrige Fragestellung, die einen vorläufigen Charakter haben sollte:

1. Wie wird im fremdsprachlichen Schreibunterricht mit Portfolios gearbeitet?
2. Wie wird das Instrument von Lehrenden und Lernenden wahrgenommen?
3. Welche interindividuellen Unterschiede sind beim Umgang der Lernenden mit dem Instrument erkennbar?

Diesen Fragen wollte ich nachgehen, indem ich einen universitären DaF-Kurs ein Semester lang begleitete.

3.2 Entscheidung für eine Herangehensweise

Die nächste Herausforderung stellte die Wahl einer gegenstandsangemessenen Vorgehensweise dar (vgl. Helfferich 2005: 26). Fragestellung, Erkenntnisinteresse und das Welt- und Menschenbild sprachen deutlich für einen explorativ-interpretativen Ansatz. Nun tauschte ich mich gelegentlich mit verschiedenen Personen aus dem Fach über mein Forschungsvorhaben aus und bemerkte, dass sich in den Gesprächen meine Gedanken konkretisieren. In einem der ersten Gespräche wurde ich mit der Frage konfrontiert, warum ich denn nicht ‚richtige‘ Forschung betreiben wollte, womit eine analytisch-nomologische Studie mit ‚harten Zahlen und Fakten‘ gemeint war. Explorativ-interpretative Forschung ist zwar nach einer langen Phase mangelnder Anerkennung in der Sprachlehr- und -lernforschung weit verbreitet (vgl. Hu 2001: 13f.), dennoch gab und gibt es an verschiedenen Stellen noch Bedenken und Kritik.

War mein Vorhaben keine richtige Forschung? Zwar war mir die konkurrierende Situation der beiden Paradigmen bekannt, bis zu diesem Zeitpunkt allerdings nur aus der Ferne der rezipierten Literatur. Plötzlich war ich mit meiner eigenen Studie mitten in diesem Streit angekommen. Sollte ich meine Fragestellung vielleicht doch noch ändern? Gab es etwas, was ich mit einer quantitativen Studie herausfinden konnte? Gab es eine Möglichkeit, bei den Fragen, die mich interessieren, eine Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen zu nutzen? Die Antwort auf all diese Fragen lautete „Nein.“

Auch wenn die Entscheidung für ein Paradigma damit gefallen war, so vergingen noch mehrere Monate, wenn nicht sogar Jahre, in denen ich durch die eingehende Beschäftigung mit der Literatur und zahlreiche Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen zu dem Ergebnis gekommen war, dass meine Fragestellung, mein Erkenntnisinteresse und damit meine Vorgehensweise angemessen waren und

zwar der Erläuterung, nicht aber der Rechtfertigung bedurften. Mit Davis (vgl. 1995: 448) fasse ich zusammen: Paradigmen konkurrieren nicht miteinander, sondern verschiedene Paradigmen dienen unterschiedlichen Zwecken.

Auf der Suche nach einer geeigneten Vorgehensweise setzte ich mich mit der Grounded Theory auseinander, die mir adäquat erschien, da sie in erster Linie dafür geeignet ist, (1) Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen eines Phänomens zu beschreiben und (2) ein theoretisches Modell für weiterführende empirische Studien zu generieren (vgl. Davis 1995: 440). Auch das hier beschriebene Forschungsprojekt zielt darauf ab, verschiedene Faktoren offenzulegen, die bei der Arbeit mit einem Schreibportfolio im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen, und diese in Verbindung zu setzen. Für dieses als explorativ zu verstehende Vorhaben ist die Grounded Theory eine geeignete Methode, die das Gütekriterium der Gegenstandsangemessenheit erfüllt.

Die Grounded Theory wird beschrieben als eine „qualitative *Forschungsmethode* bzw. *Methodologie*, die eine *systematische* Reihe von *Verfahren* benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte *Theorie* über ein *Phänomen* zu *entwickeln*“ (Strauss; Corbin 1996: 8; Herv.i.Org.). Im Gegensatz zu einer eher deduktiven Herangehensweise, wie der Qualitativen Inhaltsanalyse, bei der die Kategorien weitgehend vor der Analyse festgelegt werden (vgl. Mayring 2003), ist die Grounded Theory stärker induktiv angelegt. Die Rolle des Vorwissens in der Grounded Theory wurde lange Zeit kontrovers diskutiert,² da Glaser als einer der Begründer davon ausgeht, dass die Datenerhebung möglichst ohne Vorwissen angegangen werden sollte, während Strauss und Corbin eine theoretische Sensibilität voraussetzen (vgl. Strauss; Corbin 1996: 25) und empfehlen, jegliche Vorannahmen vor Beginn des Forschungsprozesses offenzulegen (vgl. Strauss; Corbin 1996: 45). Nach meinem Verständnis bietet sich die Grounded Theory vor allem dann an, wenn in einem Bereich nur wenige gesicherte Kenntnisse vorhanden sind, aus denen man deduktive Codes entwickeln könnte.

Doch eignete sich diese Vorgehensweise wirklich für mein Projekt? Konnte ich sie adäquat umsetzen? Viele Autoren listen seitenweise Fehler auf, die bei der Verwendung der Grounded Theory-Methode gemacht werden (vgl. zusammenfassend Eaves 2001). Schon zu diesem Zeitpunkt wusste ich, dass ein Theoretical Sampling nicht möglich sein würde, wenn ich eine semesterbegleitende Datenerhebung plante, denn die Grounded Theory gibt mit der Vorgehensweise des Theoretical Samplings vor, dass die Daten erhoben und gleich im Anschluss ausgewertet werden, bevor aufgrund der Datenlage neue Fälle ausgewählt werden (vgl. Charmaz 2006: 100). Andere Quellen gehen allerdings auch davon aus, dass das nicht zwingend notwendig ist (vgl. Bortz; Döring 2006: 333).

Sollte eine Forschungsmethode nicht Unterstützung bieten? Warum empfand ich sie dann vielmehr als Knebelung? Ich habe mich dafür entschieden, meine Studie ‚in Anlehnung an die Grounded Theory‘ zu gestalten und sie an die Gege-

² Zur Geschichte der Grounded Theory vgl. beispielsweise Charmaz (2006) oder Eaves (2001).

benheiten anzupassen. Unterstützt sehe ich mich durch die Feststellung Strübing's, dass es sich bei der Grounded Theory um kein präskriptives Verfahren handelt, dem genau zu folgen ist:

Vielmehr ist Grounded Theory eher gedacht als eine konzeptuell verdichtete, methodologisch begründete und in sich konsistente Sammlung von Vorschlägen, die sich für die Erzeugung gehaltvoller Theorien über sozialwissenschaftliche Gegenstandsbereiche als nützlich erwiesen haben (Strübing 2008: 7).

Allerdings bedurfte diese Lösung einer noch intensiveren Auseinandersetzung mit Forschungsmethoden. Welche Elemente sollte ich wählen? Wie sollte ich im Detail vorgehen? Hier lag viel Arbeit vor mir.

3.3 Pilotierung

Ich hatte nun die Entscheidung getroffen, ‚dichte‘ Daten (vgl. Ponterotto 2006) zu erheben. Für eine möglichst dichte Beschreibung wollte ich einen DaF-Kurs zum wissenschaftlichen Schreiben ein Semester lang bei der Portfolioarbeit beobachten. Um einen guten Zugang zu den Abläufen zu erhalten, hatte ich mich dazu entschieden, mit der Lehrperson gemeinsam einen Schreibkurs anzubieten. Ich lehnte mich also an die Aktionsforschung an (vgl. Abendroth-Timmer 2005). Wir entschieden uns für einen Kurs auf dem Niveau B1 bis B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, wo uns das Spannungsverhältnis von Anforderungen, die an die Studierenden gestellt wurden, und deren erwarteten Kompetenzen besonders interessant erschien.

Im Unterricht wollten wir die Studierenden dazu anleiten, ihren Schreibprozess und ihre Schreibkompetenz im Portfolio zu dokumentieren und zu reflektieren. Dazu diente die Sammlung von Texten in verschiedenen Überarbeitungsstadien sowie die Kommentierung der Arbeitsproben. Begleitend führten die Lernenden ein Lerntagebuch. Meine Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen wurden ergänzt durch Interviewreihen mit einigen Lernenden.

3.4 Anpassungen und Veränderungen

Nach Abschluss der Pilotierung konnte ich schon einige Erkenntnisse festhalten:

1. Aktionsforschung: Das Portfolio ist ein Instrument, das durchaus auf viel Ablehnung bei einzelnen Lernenden stoßen kann. Zumindest wurde eine große Unsicherheit erkennbar. In den Interviews hatte ich nicht den Eindruck, dass die Studierenden das frei äußern konnten, weil ich nicht nur als Forscherin auftrat, sondern gleichzeitig auch eine der

- Lehrpersonen war. Für meine Studie nahm ich deshalb von der Aktionsforschung Abstand.
2. Fragestellung: Der dritte Teil meiner Fragestellung, der sich auf die Unterschiede zwischen den Lernenden konzentriert, erschien mir nach der Pilotierung weniger relevant und ergiebig. Vielmehr begegnete mir verschiedenen Faktoren, die die Portfolioarbeit beeinflussen, beispielsweise die Lernkultur und die persönlichen Lernziele. Diese zu sammeln und zu clustern, erschien mir weitaus wichtiger.
 3. Rolle der Lehrperson: Ich hatte den Einfluss der Lehrperson unterschätzt. Es wird deutlich, dass die Darstellung des Portfolios durch die Lehrperson deutliche Auswirkungen auf die Wahrnehmung der Lernenden hat. Ich entschied mich, die Passagen des Unterrichts aufzuzeichnen, in denen die Lehrperson das Portfolio vorstellte oder anderweitig thematisierte, um diese Darstellung mit der Wahrnehmung der Lernenden in Verbindung zu bringen. Im Vergleich zu meiner ursprünglichen Vorstellung wertete ich die Rolle der Lehrperson damit deutlich auf und unterstrich interaktionale Aspekte.
 4. Anzahl der Interviews: Fünf Interviews pro Semester sind zu viel. Die Studierenden empfanden die zahlreichen Termine als Belastung und von einem Interview zum nächsten hatte sich kaum etwas entwickelt, was die Studierenden für berichtenswert hielten. Drei Interviews waren angemessener.
 5. Rolle der Portfolios: Die Rolle des Portfolios in der Datenerhebung war mir nach der Pilotierung noch nicht klar. Welche Daten konnte ich daraus gewinnen? In welchem Verhältnis standen sie zu den Interviewdaten? Wenn ich an den subjektiven Wahrnehmungen interessiert war, war eine Nutzung der Daten aus den Portfolios als sekundäre Daten überhaupt sinnvoll? Dieser Frage musste ich weiter nachgehen.

Dann konnte die Datenerhebung beginnen.

4 Wie es weiterging

4.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Im Folgenden werde ich die Datenerhebung und -aufbereitung kurz zusammenfassen.

Im Anschluss an die Pilotierung wurde das Untersuchungsdesign angepasst. Die Datenerhebung erfolgte semesterbegleitend und nutzte vor allem Unterrichts-

beobachtungen sowie die halbstrukturierten Interviews.³ Auch die in Kleingruppen stattfindenden Portfoliogespräche wurden aufgezeichnet. Außerdem wurden über einen Fragebogen Rahmendaten über die Lernenden gewonnen. Auch die Portfolios der Lernenden werden als Datenquelle hinzugezogen, allerdings nur selektiv und ergänzend.

Im Laufe des Semesters wurden drei Interviews mit der Lehrperson geführt. Darüber hinaus wurden zunächst sechs Studierende aus fünf verschiedenen Ländern ausgewählt, mit denen jeweils drei Interviews geführt wurden. Nach drei Wochen wurde eine weitere Studentin ausgewählt, die die vorhandene Gruppe an Untersuchungspartnern und -partnerinnen erweitern sollte.

Beim Umfang der Datenerhebung galten das Gütekriterium der „innere Repräsentativität“ sowie das Saturierungsprinzip (Helfferich 2005: 153f.) als Leitlinien. Ein theoretisches Sampling, bei dem nach der Auswertung weitere Daten erhoben werden, war aufgrund der Kursstruktur nicht möglich. Es handelte sich vielmehr um eine Datenerhebung „auf Vorrat“ (Strübing 2008: 31).

Die Daten aus den Interviews und aus der Unterrichtsbeobachtung wurden mit dem Programm *EXMARaLDA*⁴ transkribiert.

4.2 Datenauswertung

Während die Grounded Theory im bisherigen Forschungsverlauf zwar meine Überlegungen bestimmt und einige methodische Entscheidungen beeinflusst hat, aber nicht wirklich greifbar erschien, wird sie bei der Datenauswertung zur Handlungsanweisung.

Die induktive Vorgehensweise aus offenem, axialem und selektivem Kodieren bezeichnen Strauss und Corbin (1996: 89) als „konstantes Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen“. Die Offenheit und das induktive Vorgehen bringen mit sich, dass der Blick auf Ausnahmen, Abweichungen und Variationen gelenkt wird (vgl. Strauss; Corbin 1996: 87).

Da trotz aller Vorgaben die Handlungsanweisungen stellenweise nicht sonderlich genau sind, entwickelte Eaves (2001) eine Synthese verschiedener Grounded Theory-Ansätze mit elf Schritten der Datenanalyse. Viele dieser Schritte sind allerdings ebenfalls unklar und redundant, allerdings geben sie eine Orientierung, wie sich die Datenauswertung von der Vergabe von In vivo-Kodes über Konzepte, Kategorien bis hin zu einer Theorie gestalten kann. Der Prozess wird begleitet durch das Schreiben von Memos (die einem Forschungsjournal sehr ähnlich sind), die Bildung von Metaphern zur Beschreibung und die Explikation und Beschreibung von Kodes, Konzepten und Kategorien (vgl. Eaves 2001: 659).

³ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit halbstrukturierten Interviews kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Siehe dazu beispielsweise Helfferich (2005), Hopf (1995), Kvale; Brinkmann (2009), Mayer (2004) und Silvester (1993).

⁴ Vgl. <http://www.exmaralda.org> (22.07.2012).

In dieser Phase sind trotz aller Empfehlungen und Anleitungen zum Vorgehen noch einige weitere Dinge notwendig: ein analytischer Blick, interpretative Kompetenzen, die Hoffnung auf einen abduktiven Blitz und sehr viel Geduld.

5 Abschließende Erkenntnisse

Durch die Auswertung der Daten lässt sich aller Voraussicht nach eine dichte Beschreibung der Arbeit mit einem Schreibportfolio herausarbeiten. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Wahrnehmung der Lernenden sowie der Lehrperson. Darüber hinaus wird es möglich sein, Faktoren herauszuarbeiten, die die Portfolioarbeit beeinflussen. Ob sich daraus Faktorengruppen ableiten lassen, wird sich zum Ende der Auswertung zeigen.

Doch im Anschluss an die Datenerhebung sind noch weitere Überlegungen anzustellen, die die Ergebnisse bewerten und einordnen: Was besagen meine Ergebnisse? Welche didaktischen Implikationen lassen sich für die Portfolioarbeit im fremdsprachlichen Schreibunterricht daraus ableiten? Auf welche anderen Kontexte sind die Ergebnisse übertragbar? Welche weitere Forschung sollte sich daran anschließen?

Die meisten dieser Fragen können erst beantwortet werden, wenn die Ergebnisse der Auswertung vorliegen. Erst dann können beispielsweise die didaktischen Implikationen abgeleitet werden. Über die Bedeutung der erwarteten Ergebnisse sollten jedoch schon vorab einige Überlegungen angestellt werden, wofür sich wiederum das Forschungsjournal gut eignet. Im Gegensatz zu quantitativ ausgerichteten Untersuchungen haben qualitative Studien nicht das Ziel, generalisierbare Ergebnisse zu produzieren. Vielmehr geht es darum, zu nachvollziehbaren und detailliert beschriebenen Ergebnissen zu gelangen, die möglicherweise auf ähnliche Kontexte übertragen werden können (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 107f.). Es handelt sich dabei entsprechend um Ergebnisse „mittlerer Reichweite“ (vgl. Kelle 2007: 63). So wird diese Studie es hoffentlich erlauben, Aussagen über die Arbeit mit Schreibportfolios in verschiedenen Kurssituationen zu treffen.

Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2005): Aktionsforschung als Forschungsparadigma der Fremdsprachenforschung: Entstehung – Methodik – Umsetzung. In: Solte-Gresser, Christiane; Struve, Karen; Ueckmann, Natascha (Hrsg.): *Von der Wirklichkeit zur Wissenschaft. Aktuelle Forschungsmethoden in den Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften*. Münster: Lit, 193-211.
- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Aziz, Liliane Jabbour (1995): *A Model of Paired Cognitive and Metacognitive Strategies: Its Effect on Second Language Grammar and Writing Performance* [Dissertation]. San Francisco: University of San Francisco.
- Bellingrodt, Lena Christine (2011): *ePortfolios im Fremdsprachenunterricht. Empirische Studien zur Förderung autonomen Lernens*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Bonzo, Joshua Douglas (2005): *Who is In Control? Topic Modulation in Spontaneous L2 Writing: Interest, Confidence, Fluency, and Complexity*. [Dissertation]. Austin: University of Texas.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. überarb. Aufl., Berlin [u.a.]: Springer.
- Bräuer, Gerd (2000): Das Portfolio als Medium individualisierten Lehrens und Lernens. In: Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas; Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 149-163.
- Calfee, Robert C.; Warshauer Freedman, Sarah (1996): Classroom Writing Portfolios. Old, New, Borrowed, Blue. In: Calfee, Robert C.; Perfumo, Pamela (Hrsg.): *Writing Portfolios in the Classroom*. Mahwah: Erlbaum, 3-26.
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide through Qualitative Analysis*. London [u.a.]: SAGE.
- Davis, Kathryn A. (1995): Qualitative Theory and Methods in Applied Linguistics Research. In: *Tesol Quarterly* 29/3, 427-453.
- Eaves, Yvonne D. (2001): A Synthesis Technique for Grounded Theory Data Analysis. In: *Journal of Advanced Nursing* 35/5, 654-663.
- Fink, Matthias C. (2010): *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Häcker, Thomas (2007): *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe I*. 2. überarb. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helfferich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von; Wolff, Stephan (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz, 177-182.

- Hu, Adelheid (2001): Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 11-39.
- Kara, Hannele (2007): „*Ermutige mich Deutsch zu sprechen*“ *Portfolio als Evaluationsform von mündlichen Leistungen*. [Dissertation]. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kelle, Udo (2007): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleist, Heinrich von (1805 repr. 1964): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Barth, Ilse-Marie; Seeba, Hinrich C. (Hrsg.): *Heinrich von Kleist: Sämtliche Werke und Briefe*. Bd. 2, München: Carl Hanser, 319-324.
- Kohonen, Viljo (1999): Authentic Assessment in Affective Foreign Language Education. In: Arnold, Jane (Hrsg.): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 279-294.
- Kolb, Annika (2007): *Portfolioarbeit. Wie Grundschul Kinder ihr Sprachenlernen reflektieren*. Tübingen: Narr.
- Kvale, Steinar; Brinkmann, Svend (2009): *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. Aufl., Los Angeles [u.a.]: SAGE.
- Mayer, Horst O. (2004): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. 2. Aufl., München [u.a.]: Oldenbourg.
- Mayring, Philipp (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Morse, Janice M. (1997): Learning to Drive from a Manual? In: *Qualitative Health Research* 7, 181-183.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr.
- Murphy, Sandra; Smith, Mary Ann (1992): *Writing Portfolios. A Bridge from Teaching to Assessment*. Scarborough: Pippin.
- Nunan, David; Bailey, Kathleen M. (2009): *Exploring Second Language Classroom Research*. Boston: Heinle & Heinle.
- Ponterotto, Joseph G. (2006): Brief Note on the Origin, Evolution, and Meaning of the Qualitative Research Concept „Thick Description“. In: *The Qualitative Report* 11/3, 538-549.

- Schart, Michael (2001): Aller Anfang ist Biografie – Vom Werden und Wirken der Fragestellung in der qualitativen Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 40-61.
- Schmidt, Thomas u.a. (2012): *EXMARaLDA* (Softwaretool zur computergestützten Datentranskription): <http://www.exmaralda.org/> (22.07.2012).
- Schocker-von Ditfurth, Marita (2001): Die Suche nach einem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernprozessen in komplexen pädagogischen Handlungsfeldern. Grundsätze und Verfahren ethnografischer Forschung. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 84-136.
- Silvester, Christopher (Hrsg.) (1993): *The Penguin Book of Interviews: An Anthology from 1859 to the Present Day*. London: Penguin.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Strübing, Jörg (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Uhlir, Judie Kern (1995): *A Naturalistic Study of the Effect of Writing to Learn a Second Language* [Dissertation]. University of South Dakota, Vermillion.
- Watt, Diane (2007): On Becoming a Qualitative Researcher. The Value of Reflexivity. In: *The Qualitative Report* 12/1, 82-101.

Vom Feld zum Feld – Die Genese einer Forschungsarbeit zur Sprachlernsituation Auslandsstudium

Johanna Klippel (Darmstadt, Deutschland)

Der folgende Beitrag soll die Genese meiner Dissertationsstudie im Bereich der Mobilitätsforschung veranschaulichen und detaillierte Einblicke in den Forschungsprozess ermöglichen. Dabei werden die verschiedenen Phasen meines praxisorientierten Forschungsprojekts beschrieben, die aus dem Feld kommen und wieder zurück in dieses führen. In den nächsten Abschnitten wird dieser Prozess nachgezeichnet, um den prozesshaften und zyklischen Charakter von qualitativer Sprachlehr- und -lernforschung darzustellen. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Entwicklung meines Forschungsdesigns, das den Anspruch hat, der Einzigartigkeit des Felds gerecht zu werden, dessen Typik und strukturelle Regelmäßigkeiten herauszuarbeiten (vgl. Friebertshäuser; Prengel 2003: 11) und diese Erkenntnisse in die Unterrichtspraxis zurückzuführen.

1 Einleitung

Mehr als drei Millionen Studierende waren im Jahr 2010 laut einer aktuellen Studie der UNESCO (2011) weltweit an einer ausländischen Hochschule eingeschrieben. Ein Studium im Ausland ist offensichtlich ein recht weit verbreitetes Phänomen. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden weltweiten Verflechtung in allen gesellschaftlichen Bereichen mag dies auch nicht weiter verwundern. Die Entwicklung neuer Kommunikations- und Transporttechnologien ermöglichte weltweite Ver-

bindungen und Querverbindungen zwischen Staaten und Gesellschaften. Daneben bricht das Gefüge der Grundannahmen zusammen, in denen bisher Gesellschaften und Staaten als territoriale, gegeneinander abgegrenzte Einheiten organisiert und gelebt wurden (vgl. Beck 1997: 46). Fähigkeiten wie interkulturelle Kompetenz und Fremdsprachenkenntnisse als Grundlagen der gegenseitigen Verständigung werden in dieser globalisierten Welt zunehmend nachgefragt. Ein Auslandsaufenthalt gilt allgemein hin als eine mögliche Antwort auf diese Forderungen. Trotzdem sind im deutschsprachigen Raum die Bedingungen sowie die kurz- und langfristigen Auswirkungen von Auslandsaufenthalten – bis auf wenige Ausnahmen – kaum untersucht worden (vgl. Ehrenreich; Perrefort; Woodman 2008: 5). Diese Ausgangssituation war für mich einer der Gründe, mich in meiner Dissertationsstudie genauer mit dem Phänomen Auslandsaufenthalt zu beschäftigen.

In den folgenden Abschnitten möchte ich die verschiedenen Phasen meines Dissertationsprojekts zur Sprachlernsituation Auslandsstudium beleuchten und dabei auch solche Schwierigkeiten und Veränderungen im Forschungsverlauf diskutieren, die in einem abschließenden Forschungsbericht gewöhnlich nicht mehr erkennbar sind. Ich möchte so vorgehen, dass ich die verschiedenen Phasen meines Forschungsprozesses chronologisch skizziere. Zunächst gehe ich daher auf die Entwicklung einer Forschungsfrage als entscheidenden Ausgangspunkt für die weitere Forschungsarbeit ein. Bei diesem Prozess spielen die erste Orientierung im Feld sowie eine systematische Pilotierung eine ebenso wichtige Rolle wie die Sichtung von relevanter Literatur und Gespräche innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Anschließend werden der Zugang zum Feld und der Verlauf der Datenerhebung im Rahmen der Hauptstudie beschrieben, bevor ich abschließend mein Vorgehen bei der Datenanalyse umreißen möchte.

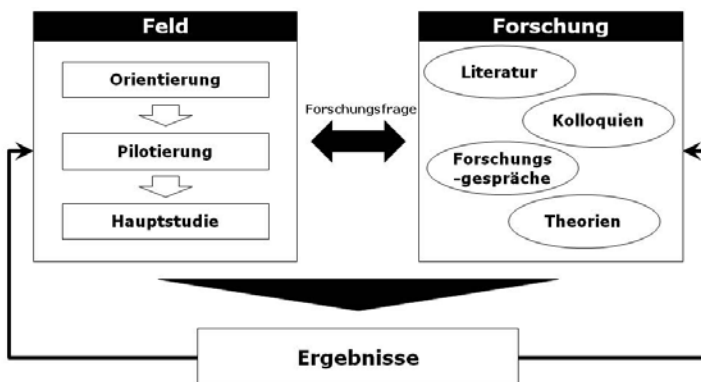


Abbildung 1: Der praxisorientierte Forschungsprozess

2 Aus dem Feld heraus: Das Forschungsthema

Um ein Forschungsprojekt zu beginnen, gilt es eine Frage zu finden, eine ungeklärte Kontroverse zu identifizieren oder eine Wissenslücke zu ermitteln (vgl. Walliman 2001: 20). Doch auch wenn es ohne Zweifel viele interessante Fragen und ungelöste Probleme im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung gibt, eignen sich sicherlich nicht alle für eine empirische Untersuchung (vgl. Aguado; Riemer 2000: 154). Zu Beginn meiner wissenschaftlichen Arbeit war ich also mit der Herausforderung konfrontiert, ein Forschungsvorhaben zu konkretisieren, auch wenn „[t]here is no foolproof automatic way of generating research questions“ (Robson 1995: 25). Eine Antwort auf dieses Problem suchte ich in einführenden Forschungsmethodenbüchern. Dort findet man häufig diese oder ähnliche Hinweise zur Einschätzung der Eignung eines Forschungsvorhabens:

1. It should be of great interest to you
2. The problem should be significant
3. It should be delineated
4. You should be able to obtain the information required
5. You should be able to draw conclusions related to the problem
6. You should be able to state the problem clearly and concisely
(Walliman 2001: 21).

Sicherlich bietet diese Auflistung sinnvolle Hinweise zur Überprüfung eines Forschungsvorhabens. Da ich zuvor jedoch noch nie empirisch gearbeitet hatte, fiel es mir schwer, die Kriterien in Hinblick auf meine eigene Studie einzuschätzen. Fragen nach der Signifikanz des Forschungsvorhabens oder Ableitungen von möglichen Schlussfolgerungen können zudem oft erst beantwortet werden, nachdem das Themengebiet durch die Lektüre wissenschaftlicher Literatur hinreichend erschlossen wurde bzw. vorläufige Ergebnisse der Studie absehbar sind. Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass die Festlegung einer Forschungsfrage ein Prozess ist, der in den seltensten Fällen innerhalb kürzester Zeit abgeschlossen werden kann.

Ein grundlegender erster Schritt war für mich, ein wissenschaftliches Forschungsfeld zu identifizieren, mit dem ich mich intensiv über einen langen Zeitraum auseinandersetzen wollte. Ein persönlicher Zugang zu einem bereits vertrauten Feld bietet sich insbesondere in der qualitativen Forschung auch an, gilt es doch „[e]in Ereignis, eine Handlung bzw. Sichtweise [...] konkret zu untersuchen, d.h. dort, wo es bzw. sie auftritt, als Ausdruck der jeweiligen Bedingungen oder Kontexte“ (Steinke 1999: 30). Eigene Kenntnisse des Feldes und seiner Bedingungen können daher günstige Voraussetzungen sein (vgl. Glesne; Peshkin 1992: 20).

In meinem Forschungsprojekt zur Sprachenlernsituation Auslandsstudium waren Introspektionen während des eigenen Auslandsaufenthalts genau wie Beobachtungen anderer Austauschstudierende eine wichtige Ausgangsbasis. Die Feststellung von Diskrepanzen zwischen den Erwartungen an einen Auslandsaufenthalt

und den tatsächlichen Geschehnissen erwies sich als interessanter Anhaltspunkt für eine kritische Untersuchung. Eine umfassende Literaturrecherche¹ des Themengebiets brachte die folgenden Erkenntnisse ans Licht: Ein Auslandsaufenthalt gilt allgemein hin als eine Art Trumpfkarte für die Ausbildung junger Menschen (vgl. Ehrenreich u.a. 2008: 5).² So wird allgemein erwartet, dass man nur in einem fremden Land eine Sprache richtig lernen kann (vgl. Coleman 1997: 1). Für Fremdsprachenlernende mutet es daher geradezu als eine Notwendigkeit an, zur Verbesserung ihrer Sprachkompetenz eine gewisse Zeit im Zielsprachenland zu verbringen (vgl. Freed 1998: 31). Zudem verbindet man mit einem Auslandsaufenthalt eine natürliche Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, da eine Begegnung mit der Zielkultur quasi unumgänglich ist. Auch für die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen verspricht man sich große Vorteile durch einen Auslandsaufenthalt (vgl. Norris; Steinberg 2008). So sollen nach einer Studie Offenheit und Weltsicht genauso von einem Auslandsaufenthalt profitieren wie die Selbstständigkeit und das Reflexionsvermögen junger Menschen (vgl. Kitsantas 2004). Nicht zu vernachlässigen ist – laut einer Studie aus dem US-amerikanischen Raum – der entscheidende Vorteil, den viele für ihr späteres Berufsleben erwarten (vgl. Carlson; Burn; Useem; Yachimowicz 1990). Ein Auslandsaufenthalt stelle die Flexibilität der zukünftigen Arbeitnehmenden unter Beweis und könne daher – so die verbreitete Vorstellung – zum Wettbewerbsvorteil bei Bewerbungen werden.

Dass solche Annahmen einer kritischen Überprüfung unterzogen werden sollten, insbesondere angesichts der Energie und der finanziellen Mittel, die von Institutionen und Privatpersonen in Auslandsaufenthalte investiert werden, wird durch das breite Spektrum an möglichen Auswirkungen von Auslandsphasen sowie die Vielfalt ihrer Gestaltungsformen unverzichtbar (vgl. Ehrenreich u.a. 2008: 9). Dankwortt vertritt schon 1984 die Überzeugung:

Es ist keineswegs unumstritten, daß das Studium im Ausland die positiv bewerteten Wirkungen in einem solchen Ausmaß hat, wie man es ihm auf den ersten Blick zuzuschreiben geneigt ist. Man betont gern den großen Ertrag, den ein Auslandsstudium für die Fremdsprachenbeherrschung, die Persönlichkeitsentfaltung und kulturelle Bildung sowie wissenschaftliche und berufliche Qualifizierung erbringen kann. Aber daneben gibt es genügend Fälle, wo ein Auslandsstudium gescheitert ist aufgrund mangelnder Fremdsprachenbeherrschung, durch die Suche „leichter“ Hochschulen oder eher touristischen Erlebnisse im Ausland, durch größere persönliche, soziale oder Studienprobleme während des

¹ Für meine Literaturrecherche hat sich die Datenbank des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung der Universität Marburg als unentbehrlich erwiesen (vgl. <http://www.uni-marburg.de/ifs/literaturrecherche> (31.07.2012)). Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen erstellen schnell und kostenfrei umfangreiche Bibliografien zu verschiedenen Themengebieten der Sprachlehrforschung.

² Unter Rückgriff auf Coleman (1997) spricht Ehrenreich (2004: 17ff.) in diesem Zusammenhang von den „Mythen“ des Auslandsstudiums.

Auslandsaufenthalts, durch unzureichende Abstimmung von Studienprogrammen und eine geringe Ergiebigkeit des Studiums im Ausland für die gesamte Ausbildung des Studierenden (Danckwortt 1984: 8).

In Übereinstimmung mit dieser Feststellung zeigen Ergebnisse empirischer Forschung im Bereich der Auslandsmobilität immer wieder hohe Unterschiede im Lernzuwachs der Studierenden (vgl. u.a. Collentine 2011). Insgesamt wird bestätigt, dass ein Auslandsaufenthalt zwar tatsächlich die gewünschten Auswirkungen hervorbringen, jedoch seine Ziele genauso verfehlen kann. Um letzteres zu vermeiden und das Potential eines Auslandsaufenthalts auszuschöpfen, erscheint eine gezielte Vorbereitung des Auslandsaufenthalts zielführend:

Auch wenn bislang manche Chance – aufgrund mangelnder Vorbereitung – ungenutzt blieb und auch negative Entwicklungen eintreten konnten, im Ausland werden ausbildungs- und berufsrelevante Erfahrungen gemacht, die persönliches, sprachliches, (inter-)kulturelles und berufsbezogenes Lernen gleichermaßen umfassen, und die so nur am Lernort ‚Zielsprachenland‘ gemacht werden können (Ehrenreich 2004: 446).

Wie eine solche Vorbereitung aussehen kann, damit sie tatsächlich die gewünschten Effekte hervorbringt, ist allerdings noch weitgehend ungeklärt. Ausgehend von der skizzierten Forschungslücke zielte mein erstes Forschungsvorhaben darauf ab, einen studienvorbereitenden Deutschsprachkurs für internationale Studierende zu konzipieren und zu evaluieren. Um das Forschungsvorhaben zu explizieren, habe ich eine schematische Darstellung angefertigt, die durch vier Leitfragen (Problemstellung (*my puzzle*), Relevanz und Frageformulierung sowie Ziel der Arbeit) strukturiert ist (vgl. Miles; Huberman 2008: 24). Zudem habe ich mich um eine explizite Darlegung der Begriffe bemüht, die mit der Forschungsfrage verbunden waren (vgl. Abbildung 2, S.42: Fragestellung).

Erste Feldkontakte bei einer Pilotierung ergaben jedoch, dass es eines *progressive focusing* (vgl. Stake 2010a: 9),³ also einer Modifikation von Fragestellung und Untersuchungsdesign bedurfte, bevor sich eine Datenerhebung anschließen konnte. Bei einer Befragung von internationalen Studierenden am deutschen Studienstandort im Rahmen der Vorstudie wurde nämlich deutlich, wie schwierig es war, den Einfluss der Studienvorbereitung auf den Verlauf des Auslandssemesters zu bestimmen. Außerdem räumte ich einem vierwöchigen Sprachkurs ein zu großes Gewicht ein, wenn ich den Erfolg eines Auslandsstudiums einzig von einer sinnvollen Vorbereitung abhängig machte. Die Pilotierung zeigte deutlich, dass die Untersuchung in dieser Form nicht durchführbar war und es einer Revision der Forschungsfrage

³ Stake definiert das *progressive focusing* wie folgt: „Initial research questions may be modified or even replaced in mid-study by the case researcher. The aim is to thoroughly understand. If early questions are not working, if new issues become apparent, the design is changed“ (Stake 2010a: 9).

bedurfte. Doch wie sollte ich meine Frage so konkretisieren, dass ich ein signifikantes und trotzdem klar eingegrenztes Forschungsvorhaben entwickeln konnte?

An dieser Stelle im Forschungsprozess bot ein Austausch innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft wichtige Impulse für die weitere Arbeit, wie der nächste Abschnitt verdeutlicht.

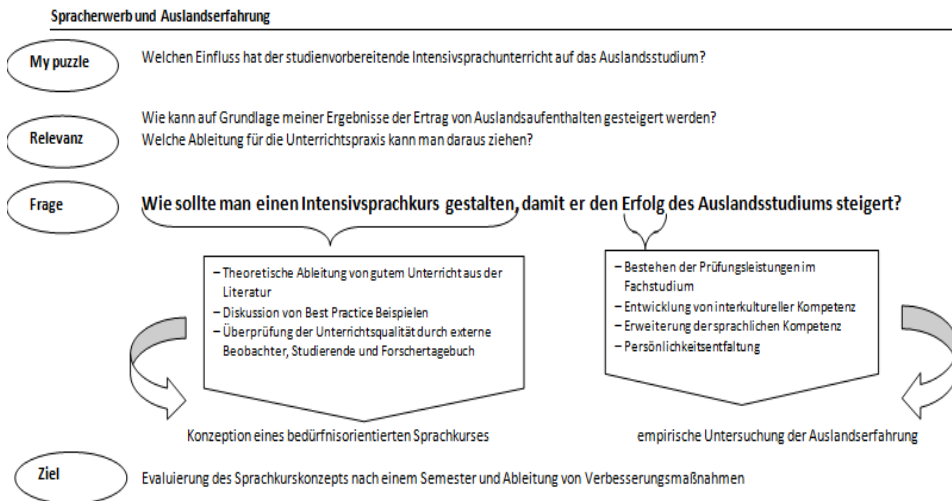


Abbildung 2: Fragestellung

3 Auf dem Weg zurück ins Feld: Die Planung der Untersuchung

3.1 Die Revision der Forschungsfrage

The new researcher sometimes makes the mistake of thinking that, although he or she is building upon the findings of other researchers, all the new thinking has to be his or her own. Actually, much good qualitative research greatly involves the thinking of others as data and interpretation. Thus the researcher is a listener, an interviewer, and a finder of the observations others are making. Long after formally reviewing the literature, he or she is finding relevant understandings from other researchers, practitioners, and members of the public. Qualitative research relies partly on the experience of others (Stake 2010b: 67f.).⁴

⁴ Die Bedeutung der Teamarbeit wird hier zwar in erster Linie für die qualitative Forschung hervorgehoben, doch auch in der quantitativen Forschung zeigen Konstrukte wie Interrater-Reliabilität u.ä.,

Der Austausch innerhalb der wissenschaftlichen Gemeinschaft, insbesondere die Präsentation des Forschungsvorhabens im Rahmen von Nachwuchstagungen und Doktorandenkolloquien, ermöglichte eine konsequente Weiterentwicklung der Forschungsfrage und kann neben der Pilotierung als ein entscheidender Anstoß für das *progressive focusing* gesehen werden. Die konstruktive Wirkung eines Forschungsdiskurses für die Entwicklung einer empirischen Forschungsarbeit soll im Folgenden beispielhaft anhand der Revision meiner Forschungsfrage vor dem Hintergrund des Marburger Forschungskolloquiums dargestellt werden.

Um die Gültigkeit des forschungsstrategischen Vorgehens im Kolloquium zu diskutieren, galt es zunächst im Sinne einer kommunikativen Validierung, die Annahmen über das Forschungsfeld sowie den Untersuchungsgegenstand offen zu legen. Bei meiner Wahrnehmung des Feldes und seiner Akteure spielten sowohl die sprachpraktische Betreuung von internationalen Studierenden vor und während ihres Auslandsaufenthalts als auch meine eigenen Erfahrungen als Austauschstudentin eine Rolle. Die gemischte Zusammensetzung des Kolloquiums aus Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, Praktikern und Praktikerinnen und (internationalen) Studierenden erweiterte diesen subjektiven Blick auf die vorläufige Forschungsfrage um eine emische und eine etische Sichtweise (vgl. Stake 2010b: 95). Das heißt, dass ein Blick von innen, aus den Augen eines Insiders, aber auch ein Blick von außen, aus den Augen eines kritischen Beobachters, die Diskussion um das Forschungsvorhaben bereicherten. Diese komplementären Sichtweisen lieferten wichtige Impulse zur Reflexivität meiner eigenen Perspektive und führten zu einer erweiterten Wahrnehmung des Forschungsfeldes (vgl. Flick; Kardorff; Steinke 2008: 23).

Als Resultat der dialogischen Auseinandersetzung wurde die quantitative Ausrichtung der Forschungsfrage, die eine Messung im Rahmen eines quantitativen Forschungsdesigns erfordert hätte, abgelöst. Die Wirkung eines Sprachkurses auf den Erfolg des Auslandsstudiums schien nur schwer fassbar zu sein. Zudem stellte sich heraus, dass ein Konstrukt wie der ‚Erfolg‘ eines Auslandsstudiums eine ungeeignete Größe für das Forschungsvorhaben war. Zum einen erwies sich die Messbarkeit als problematisch („Wann ist etwas erfolgreich?“). Zum anderen waren die verschiedenen Bereiche, die das Konstrukt umfasste (Entwicklung von interkultureller Kompetenz, Verbesserung der Sprachkenntnisse, fachliche und persönliche Entwicklung) viel zu weit gefasst, als dass befriedigende Antworten möglich gewesen wären.

Stattdessen kristallisierte sich ein explorativer Zugang zum Forschungsfeld heraus, der das Lehren und Lernen von Sprachen im Kontext des Auslandsaufent-

dass die Zusammenarbeit von mehreren Forschenden als entscheidende Voraussetzung gesehen wird, um die Forschungsqualität zu sichern. Natürlich sind die wenigsten Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen im Bereich der Sprachlehrforschung bei Qualifikationsarbeiten in größere Forschungsprojekte eingebettet. Daher ist zumindest ein sporadischer Austausch mit der wissenschaftlichen Gemeinschaft beispielsweise im Rahmen von Betreuungsgesprächen und Forschungskolloquien umso wichtiger.

halts als soziales Handeln in Institutionen und Kulturen mit einer jeweils spezifischen Geschichte versteht. Eine solche Auffassung betrachtet das Sprachenlernen nicht als einen mentalen, individualistischen Prozess, sondern eingebettet in einen soziokulturellen Kontext (vgl. Hu 2001: 15). Diese Zusammenhänge zwischen Individuum und dem spezifischen soziokulturellen Kontext des Auslandsstudiums herauszuarbeiten, um darauf basierende Empfehlungen für eine entsprechende Studienvorbereitung abzuleiten, entwickelte sich nunmehr zum Schwerpunkt des Dissertationsprojekts. Eine dreigliedrige Fragestellung sollte die Untersuchung leiten:

- Wie beurteilen ausländische Studierende die spezifischen Rahmenbedingungen ihres Auslandsstudiums?
- Wie wirkt sich diese subjektive Beurteilung auf ihre Interaktionsbereitschaft am fremdsprachlichen Studienstandort aus?
- Welche konkreten Handlungsempfehlungen lassen sich für die Konzeption eines studienvorbereitenden Curriculums und die unterrichtspraktische Arbeit ableiten?

3.2 Die Erhebungsinstrumente

Da meine Forschungsfrage als Dreh- und Angelpunkt des Forschungsvorhabens in einer entscheidenden Neuausrichtung nun anstelle ergebnisorientierter Messungen die subjektive Beurteilung einzelner Lernender in den Vordergrund stellte, musste ich das Design der Studie entsprechend modifizieren. Unter Berücksichtigung des Primats „Gegenstand vor Methode“ (Grotjahn 2000: 20) stand ich nun vor der Herausforderung, forschungsmethodologisch begründete und angemessene Erhebungsinstrumente auszuwählen, die der Komplexität des Lernens von fremden Sprachen im Rahmen eines Auslandsaufenthalts gerecht werden konnten (vgl. Aguado; Riemer 2000: 159).

Die Pilotierung der Studie hatte deutlich gemacht, dass ein leitfadengestütztes Interview sich sehr gut eignete, die Lebenswelt „von innen heraus“ (Flick u.a. 2008: 14), also aus Sicht der internationalen Studierenden zu beschreiben. Um darüber hinaus Einblicke in die Lern- und Entwicklungsprozess während des Auslandsstudiums festzuhalten (vgl. Friebertshäuser; Langer 2003: 437), erschien es sinnvoll, die geplanten Interviews zu Beginn und am Ende des Auslandsstudiums mit mehreren offenen Fragebogenerhebungen zu ergänzen.

3.3 Der Zugang zum Feld

Die Literaturrecherche war vorerst abgeschlossen, Forschungsfrage und Forschungsdesign standen fest, ich sah die idealen Untersuchungsteilnehmenden geistig schon vor mir, doch wie konnte ich sie nun zur Teilnahme gewinnen? In mei-

nem longitudinalen Forschungsdesign erschien diese Frage umso dringlicher, da ich die ‚richtigen‘ Personen, also jene, die über die relevanten Erfahrungen verfügen, über einen längeren Zeitraum hinweg motivieren musste, ohne ihre Mitarbeit erzwingen zu können (vgl. Flick 2007: 30).

Ich suchte den Zugang zum Forschungsfeld über einen studienvorbereitenden Intensivsprachkurs, um die Auslandserfahrungen der internationalen Studierenden schon zu Beginn ihres Studienaufenthalts in Deutschland zu dokumentieren. Auf diese Weise war sichergestellt, dass alle Untersuchungsteilnehmenden eine Studienevorbereitung erfahren würden und dass sie sich auf einem ausreichenden sprachlichen Niveau bewegten (B2). Insgesamt konnte ich zwölf Studenten und zwei Studentinnen für die Mitarbeit gewinnen. Die internationalen Studierenden stammten aus verschiedenen europäischen Ländern (Spanien, Italien, Frankreich, Rumänien, Finnland, Tschechien) und einem außereuropäischen Land (Indien).

Da in qualitativen Studien eher mit einer kleinen Stichprobe gearbeitet wird, ist die Gefahr der Probandenmortalität⁵ ein nicht zu unterschätzendes Problem. Zudem erforderte die dichte Beschreibung der Entwicklungsverläufe eine vergleichsweise hohe zeitliche und persönliche Belastung der Untersuchungsteilnehmenden.⁶ Ich war daher auf das Engagement der Teilnehmenden und ihre Kooperationsbereitschaft angewiesen. Glesne und Peshkin (1992: 34) empfehlen vor diesem Hintergrund die Einplanung einer ‚logging time‘, also Zeit für eine informelle Annäherung, um eine konstruktive Kooperation zwischen Forschendem und den Beforschten zu begünstigen. Ein solches Vorgehen erwies sich für die Datenerhebung im Rahmen der Studie als äußerst erfolgreich. Gemeinsame kulturelle Freizeitaktivitäten während des Semesters erleichterten den Vertrauensaufbau und ermöglichten es, mein Verständnis der Lebenswelt dieser internationalen Studierenden zu erweitern. Gleichzeitig wurde auf diese Weise ein potentieller Konflikt abgebaut, der häufig dadurch entsteht, dass der Forschende seinen Untersuchungsteilnehmenden „nichts bieten“ (Wolff 2008: 348) kann und möglicherweise in den Befragungssituationen zu einem Schonverhalten⁷ tendiert. Allerdings besteht bei dem gewählten Vorgehen die Gefahr, dass die Qualität der Daten durch Effekte

⁵ Mit diesem Begriff wird der Ausfall von Untersuchungsteilnehmenden im Laufe einer Studie bezeichnet. Die Gründe dafür können vielfältig sein (z.B. Umzug, Krankheit, Interessensverlust). Für qualitativ Forschende kann eine Probandenmortalität sehr problematisch sein, da sie tendenziell mit kleinen Stichproben arbeiten. In quantitativen Studien hingegen stellt der Ausfalleffekt vor allem dann eine Schwierigkeit dar, wenn sich systematische Verzerrungen ergeben. Das wäre zum Beispiel der Fall, wenn bei einem der Erhebungszeitpunkte alle Lernende eines bestimmten Sprachniveaus, Kurses, Geschlechts o.ä. fehlen.

⁶ Zu solchen Belastungen gehören nach Wolff (2008: 335) „Zeit für Gespräche erübrigen, Peinlichkeiten auszuhalten, [...] sich kommunikativen Zugzwängen auszusetzen (wie sie durch narrative Interviews entstehen), die eigenen Kommunikationsbedürfnisse einzuschränken (wenn sie sich einem Leitfaden-Regime unterwerfen), Infragestellungen bislang geltender Selbstverständlichkeiten akzeptieren“.

⁷ Ein solches Schonverhalten zeigt sich beispielsweise, wenn Interviewende Nachfragen und Explizierungswünsche aus Angst vor einer Überbelastung der interviewten Personen unterdrücken (vgl. Wolff 2008: 348ff.).

von sozialer Erwünschtheit beeinträchtigt wird.⁸ Das Datenmaterial muss daher bei der Auswertung und Interpretation auf mögliche Verzerrungen entsprechend kritisch hinterfragt und überprüft werden.⁹ Die Offenheit, mit der die internationalen Studierenden aber selbst sehr persönliche Erfahrungen und Meinungen preisgegeben haben, hat die gewählte Vorgehensweise für diese Studie bestätigt.

3.4 Im Feld: Die Datenerhebung

Die Fragestellung der Studie verlangte eine longitudinale Datenerhebung von mindestens einem Semester. Da eine möglichst dichte Beschreibung der Lebenswirklichkeit der internationalen Studierenden angestrebt wurde, erfolgten die Fragebogenerhebungen in einem vierwöchigen Rhythmus, umrahmt von jeweils einer umfassenden Interviewerhebung zu Beginn und Ende des Untersuchungszeitraums:

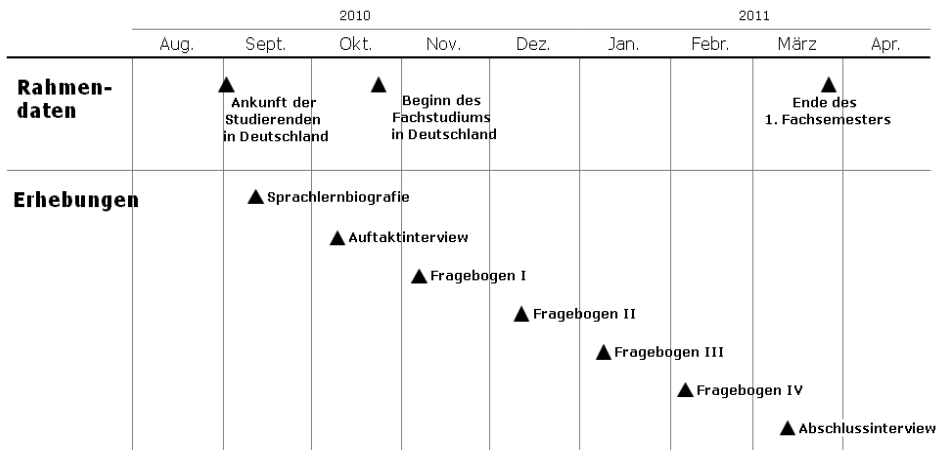


Abbildung 3: Zeitliche Planung der Erhebung

Für beide Befragungsinstrumente entstanden auf Grundlage der Forschungsliteratur und relevanter Studien zu Auslandsaufenthalten einerseits und den eigenen Kenntnissen des Feldes andererseits Themenkomplexe, die die subjektive Wahr-

⁸ Solche Effekte können in einer direkten Befragungssituation allerdings nie ausgeschlossen werden, da schon Aussehen und Auftreten von Interviewenden das Antwortverhalten beeinflussen (mehr zum Thema vgl. Reinecke 1991).

⁹ Soziale Erwünschtheit kann vor allem bei Fragen auftreten, bei deren Antwort die Befragten in einem günstigen Licht darstellen wollen. Um mögliche Effekte von sozialer Erwünschtheit zu reflektieren, habe ich zum Beispiel bei der Kodierung der Daten eine spezielle Kategorie eingerichtet, unter die Textstellen gefallen sind, die ich nur mit größter Vorsicht oder gar nicht in der Ergebnisauswertung berücksichtigen werde. Allerdings mussten nur sehr wenige Textstellen tatsächlich unter diese Kategorie gefasst werden, da das Antwortverhalten der Studierenden offen und direkt gewesen ist. Von dem Angebot, eine Antwort zu verweigern, hatte keiner der Untersuchungsteilnehmenden Gebrauch gemacht.

nehmung der Rahmenbedingungen eines Auslandsstudiums ans Licht bringen sollten. Das Abschlussinterview bot zusätzlich die Möglichkeit, unklare Aspekte aus der Fragebogenerhebung zu thematisieren sowie eine retrospektive Einschätzung der Lernerfahrungen zu erhalten.

Die Fragebögen, die in regelmäßigem Abstand an die Teilnehmenden der Untersuchung verschickt wurden, luden trotz ihrer thematischen Einschränkung auf sprachliche, kulturelle und fachliche Erfahrungen durch gezielte Erzählimpulse zu freien Berichten ein.

2 Welche lustige, seltsame oder problematische Situation hast du erlebt, die vielleicht mit kulturellen Unterschieden zu tun hat?

Als ich in Frankreich studierte, haben wir auch Gruppenarbeit zu machen und wir waren insgesamt 5 oder 6 Personen pro Gruppe, darunter ein ausländischen Student. Jedes Mal versuchen wir, das einfache Teil der Übung dem ausländischen Student zu geben. Es war oft Skizzen zu machen und kein langes Text zu schreiben. Und was ich lustig finde, ist dass ich jetzt den Ausländer bin, wir haben die Rollen gewechselt. Meine Partner für die Hausübung haben die gleiche Beziehung als meine letztes Jahr, das heißt, letztes mal haben wir die ganze Übung zusammen bearbeitet und wenn sie die Arbeit für die Abschreibung verteilt haben, haben sie mir fast nichts zu machen gegeben.

Abbildung 4: Ausschnitt aus dem Fragebogen

Auch in den Interviews wurde mit einer offenen Interviewführung, gestützt durch Leitfragen, eine ähnliche Strategie verfolgt. Auf diese Weise sollten relevante Aspekte aus Sicht der internationalen Studierenden ermittelt und dennoch eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht werden. Trotz der hohen zeitlichen und persönlichen Belastung der Teilnehmenden dieser qualitativen Forschungsstudie gelang es, mit dem Abschluss der Datenerhebung 14 vollständige und umfangreiche Datensätze zu sichern.

4 Aus dem Feld: Datenanalyse und Interpretation

Die gewonnenen reichen Daten aus den Befragungen mussten nach ihrer Globalauswertung weiter komprimiert werden, um eine vergleichende Analyse von „Fällen, Ereignissen, Zeitpunkten, Personen, Gruppen, Situationen und Kontexten hinsichtlich theoretisch potenziell interessanter Eigenschaften“ (Breuer; Dieris 2009: 82) zu ermöglichen. Da die Beurteilung der spezifischen Rahmenbedingungen aus Sicht der Studierenden im Mittelpunkt der Auswertung stand, empfahl sich eine inhaltsorientierte Forschungsstrategie für die Datenauswertung. Das Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse konnte diesen Zielen bestmöglich gerecht werden, da es eine Reduktion des Datenmaterials durch eine höhere Abstraktion der Inhalte in entsprechende Kategorien ermöglicht (vgl. Mayring 2010: 98). Auf diese Weise konnten inhaltlich zentrale Bedeutungsaspekte

in Bezug auf die Forschungsfrage identifiziert und herausgearbeitet werden (vgl. Rustemeyer 1992: 43).

In Erweiterung zu dem von Mayring (vgl. 2010: 89f.) beschriebenen Verfahren der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sollte jedoch nicht nur ein vorgefertigtes theoriegeleitetes Gerüst an das Datenmaterial herangetragen werden. Ein solches Vorgehen würde der offenen Fragestrategie meiner Interviewdatenerhebung zuwider laufen und eine angemessene Auswertung behindern (vgl. Schmidt 2008: 447). Um der Individualität meiner Untersuchungsteilnehmenden gerecht zu werden, galt es daher, weitere Kategorien in enger Auseinandersetzung mit dem Material zu entwickeln. Dementsprechend sah die Auswertung sowohl die Bildung von deduktiven Codes auf theoretischer Grundlage als auch das Erstellen von induktiven Codes aus dem Material heraus vor.

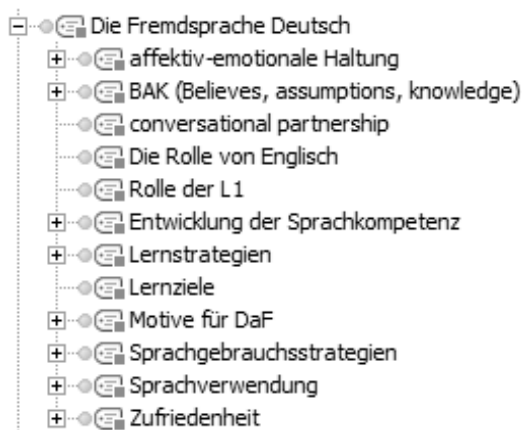


Abbildung 5: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem

Für alle Kategorien wurde eine Beschreibung angefertigt, die eine Definition der Kategorien sowie ein Beispiel aus dem kodierten Material enthält. Falls die Gefahr einer Überlappung mit einer anderen Kategorie entstand, habe ich Abgrenzungsregeln definiert, die wiederum mit einem Beispiel veranschaulicht wurden (vgl. Mayring 2010: 61).

Vorfreude/Erwartungen

Erläuterung: Unter dieser Kategorie werden Textpassagen kodiert, die darauf verweisen, mit welchen Erwartungshaltungen und Gefühlen die Erzählperson zu Beginn des Semesters auf das vor ihr liegende Auslandsstudium blickt.

Beispiel: MARTIN: „Pfh ich weiß nicht (lacht). Ich hoffe, es wird gut sein. Also erstens ich hoffe / ich freue mich auf das Deutsch. Ich kann jetzt alles die Deutsche / meine deutsche Nachbarin verstehen. Das ist ganz gut (lacht). Am Anfang war ich komplett verloren. Sie sprechen auch mit Dialekt (lachen beide). Schwäbischen. Und eh ich glaube auf die Laborpraktikum, das wird bestimmt mehr interessant / interessanter sein als in Rumänien. Wir haben dort ein alte Labor. Alle Geräte sind von 80er und da so. Sehr alt und ich hoffe, hier sie werden / wird es besser sein.“

Abbildung 6: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden

5 Zum Feld: Mögliche Rückführung der Ergebnisse

Die Auswertung der Daten hat gezeigt, dass die Befragungen tiefgehende Erkenntnisse über die Lebens- und Lernsituation Auslandsstudium ermöglichen. Die Ergebnisse werden im Moment vor dem Hintergrund sozialinteraktionistischer Theorien (vgl. Aguado 2010) interpretiert und strukturiert. Daran schließt sich eine Aufbereitung der gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen der Verschriftlichung meiner Arbeit an. Bei diesem Prozess stellen sich unweigerlich weitere Fragen, die die Bewertung des methodischen Vorgehens betreffen: Was kann und sollte eine Dissertation leisten? Wie sollen Erkenntnisse, die mit einer empirischen Arbeit generiert werden, ihre Relevanz für unterrichtliche Praxis begründen? Oder konkret: Auf welcher Basis können tatsächlich Handlungsempfehlungen aus den Erkenntnissen dieser Arbeit für die Vorbereitung eines Auslandsstudiums erzielt werden? Solche und weitere Fragen zur Übertragbarkeit von empirisch gewonnenen Erkenntnissen für die fremdsprachliche Unterrichtspraxis müssen unweigerlich diskutiert werden, betont die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung doch immer wieder ihren Anspruch, ein „Kind der Praxis“ zu sein (Weinrich 1979: 1). Fragen der Praxisrelevanz zu klären und weitere Forschungsinteressen anzustoßen, wird eine wichtige Aufgabe des abschließenden Forschungsberichts sein. Auf diese Weise bewegt sich der Forschungsprozess wahrhaft vom Feld zum Feld.

Literatur

Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1, Berlin: De Gruyter, 817-826.

- Aguado, Karin; Riemer, Claudia (2000): Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis? In: Wolff, Armin; Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 153-165.
- Beck, Ulrich (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Breuer, Franz; Dieris, Barbara (2009): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carlson, Jerry S.; Burn, Barbara B.; Useem, John; Yachimowicz, David (1990): *Study Abroad. The Experience of American Undergraduates*. New York [u.a.]: Greenwood Press.
- Coleman, James A. (1997): Residence Abroad within Language Study. In: *Language Teaching* 30, 1-20.
- Collentine, Joseph (2011): Study Abroad Research: Findings, Implications, and Future Directions. In: Long, Michael H.; Doughty, Catherine J. (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. 3. Aufl., Malden: Wiley-Blackwell, 218-233.
- Danckwortt, Dieter (1984): *Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung – eine Literaturübersicht*. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung.
- Ehrenreich, Susanne (2004): *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. Berlin: Langenscheidt.
- Ehrenreich, Susanne; Perrefort, Marion; Woodman, Gill (Hrsg.) (2008): *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann.
- Flick, Uwe (2007): *Designing Qualitative Research*. London [u.a.]: SAGE.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-30.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Freed, Barbara F. (1998): An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. In: *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4/2, 31-60.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2003): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl., Weinheim [u.a.]: Juventa, 437-455.

- Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (2003): Einleitung: Profil, Intentionen, Traditionen und Inhalte des Handbuchs. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungs-methoden in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl., Weinheim [u.a.]: Juventa, 11-23.
- Glesne, Corrine; Peshkin, Alan (1992): *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. White Plains: Longman.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 19-30.
- Hu, Adelheid (2001): Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven; Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie. In: Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 11-39.
- Kitsantas, Anastasias (2004): Studying Abroad: The Role of College Students' Goals on the Development of Cross-Cultural Skills and Global Understanding. In: *College Student Journal* 38/2, 441-449.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11. Aufl., Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Miles, Matthew B.; Huberman, A. Michael (2008): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2. Aufl., Thousand Oaks [u.a.]: SAGE.
- Norris, Emily M.; Steinberg, Michael (2008): Does Language Matter? The Impact of Language of Instruction on Study Abroad Outcomes. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* xvii, 107-131.
- Reinecke, Jost (1991): *Interviewer- und Befragtenverhalten. Theoretische Ansätze und methodische Konzepte*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Robson, Colin (1995): *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rustemeyer, Ruth (1992): *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Eine Einführung am Beispiel der Analyse von Intervientexten*. Münster: Aschendorff.
- Schmidt, Christiane (2008): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 447-456.
- Stake, Robert E. (2010a): *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks [u.a.]: SAGE.
- Stake, Robert E. (2010b): *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: Guilford Press.

- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim [u.a.]: Juventa.
- UNESCO Institute for Statistics (2011): *UNESCO Global Education Digest 2011*. http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/global_education_digest_2011_en.pdf (31.07.2012).
- Walliman, Nicholas (2001): *Your Research Project. A Step-by-Step Guide for the First-Time Researcher*. London [u.a.]: SAGE.
- Weinrich, Harald (1979): Fremdsprache Deutsch – Konturen eines neuen Fachs. In: Wolff, Armin; Jauß, Kurt Werner (Hrsg.): *Forschungsergebnisse sogenannter Nachbarwissenschaften – wie Lernpsychologie, Linguistik, Psycholinguistik – und ihre Applizierbarkeit auf die Bereiche des Deutschen als Fremdsprache. Grundsatzdiskussion über studienbegleitende Lehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache – Erfahrungsaustausch über Ansätze zu Studiengängen/Teilstudiengängen Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: AKDaF, 15-35.
- Wolff, Stephan (2008): Wege ins Feld – Varianten und ihre Folgen für die Beteiligten und die Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 334-349.

Der Weg zum eigenen Forschungsdesign. Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien und seine Gegenstandsangemessenheit für das Forschungsprojekt

Anta Kursiša (Kassel, Deutschland)

Der Beitrag zeigt einzelne Entscheidungen bezüglich der konkreten Realisierung des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) im Rahmen der Datenerhebung in ihren Begründungszusammenhängen auf. Bei der kritischen Diskussion der Gegenstandsangemessenheit der einzelnen Phasen des FST für das eigene Forschungsprojekt sind die Spezifika der Forschungsteilnehmenden sowie die Forschungssituation ausschlaggebend.

1 Einleitung

In meiner inzwischen abgeschlossenen Dissertation (vgl. Kursiša 2012) habe ich mich mit dem Thema Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (auch als DaFmE bekannt) befasst. Die Grundlage dieser Arbeit bildete zunächst die Konzipierung und Umsetzung eines Leseunterrichts im Deutschen als Fremdsprache mit Schülerinnen und Schülern im Jugendlichenalter, die seit drei bzw. vier Jahren Englisch als erste Fremdsprache lernen. In zehn Leseunterrichtseinheiten, die über das gesamte erste Lernjahr Deutsch verteilt waren, haben die Schülerinnen und Schüler deutschsprachige Texte gelesen. Die Textarbeit wurde durch ein Lesestrategietraining begleitet.

Als Probandinnen und Probanden wurden lettische Schülerinnen und Schüler ausgewählt: Im lettischen Schulsystem wird die erste Fremdsprache, in der Regel das Englische, ab dem dritten Schuljahr angeboten. Die zweite Fremdsprache wird ab dem sechsten Schuljahr, die dritte Fremdsprache in den sogenannten Sprachklassen ab dem siebten Schuljahr erlernt. Die Zielgruppe umfasste also jugendliche Fremdsprachenlernende im institutionellen Rahmen. Ausschlaggebend für die Auswahl war außerdem die Möglichkeit der Verständigung zwischen der Forscherin und den Schülerinnen und Schülern in deren Muttersprache: Lettisch war zum einen die Unterrichtssprache (Aufgabenstellungen, Phasen der Bewusstmachung), zum anderen konnte die Datenerhebung in der Muttersprache der Probandinnen und Probanden erfolgen.

Meine Intention war in dieser Arbeit die Erforschung der Schülerinnen- und Schülersichten – sowohl individuell als auch in ihrer inhaltlichen Spannweite – auf den erlebten Leseunterricht als Teil ihres fremdsprachlichen Deutschlernens. Es stand also nicht das (messbare) Lernergebnis, sondern die subjektive Wahrnehmung des Lernangebotes und der eigenen Lernresultate durch die Lernenden im Mittelpunkt meines Forschungsinteresses. Dies zog den Einsatz eines explorativ-interpretativen Forschungsansatzes mit sich, mit diesem „wird das Ziel verfolgt, zum Verstehen komplexer Zusammenhänge zu gelangen, wie sie beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen entstehen“ (Caspari; Helbig; Schmelter 2003: 499).

Als methodologische Grundlage für die Datenerhebung wählte ich das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Dieses Forschungsprogramm geht von einer Menschenbildannahme aus, die den Menschen „als handelndes Subjekt mit den Merkmalen der Intentionalität, Reflexivität, potentiellen Rationalität und sprachlichen Kommunikationsfähigkeit“ sieht (Groeben; Wahl; Schlee; Scheele 1988: 16). Eine Handlung ist dabei nur im Zusammenhang mit dem Sinn, den die handelnde Person in einem situativen Kontext dieser Handlung zuschreibt, zu verstehen: „Handlungen existieren nicht als solche, sondern immer nur relativ zu Beschreibungen, in die durch unterschiedliche Bezugnahmen interpretative Momente eingehen“ (Groeben u.a. 1988: 14). Eine solche Menschenbildannahme war im Rahmen meiner Forschungsintention von entscheidender Bedeutung, um mich der Probandinnen- und Probandensicht zu nähern. Darüber hinaus erscheint im Hinblick auf die Exploration der Schülerinnen- und Schülersichten auf bestimmte Lehr- und Lernsituation ein weiterer Aspekt entscheidend: Die Subjektiven Theorien werden als komplexe Kognitionen der Selbst- und Weltsicht beschrieben – „also Denkinhalte und -strukturen, die sich auf die eigene Person, auf andere Personen sowie auf alle übrigen belebten und unbelebten Objekte unserer Welt beziehen“ (Scheele; Groeben 1998: 15). Caspari (2003: 74) weist dabei darauf hin, dass „objektiv falsche Theorien subjektiv gültig und damit handlungsleitend sein können“. Unter Berücksichtigung der Forschungsintention gilt es, im Forschungsprozess diesem Aspekt in besonderer Weise Rechnung zu tragen. Für das Festlegen des konkreten Forschungsdesigns ist eine solche Entscheidung jedoch noch nicht ausreichend. Erst eine kritische Auseinandersetzung mit dem FST bzw. eine Über-

prüfung der Gegenstandsangemessenheit dieses Programms für das eigene Forschungsvorhaben lässt die konkrete Vorgehensweise herausarbeiten. Im Weiteren wird zunächst kurz das FST erläutert, um dann meine Überlegungen zur Gegenstandsangemessenheit des Forschungsprogramms in meiner Forschungsarbeit nachzuzeichnen.

2 Datenerhebung anhand des Forschungsprogramms Subjektive Theorien

Die Erhebung der Subjektiven Theorien ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet: Zum einen gilt (Vertretern dieses Forschungsprogramms) ein Dialog-Konsens als unentbehrlich, um Subjektive Theorien angemessen rekonstruieren zu können, zum anderen sollen die Subjektiven Theorien auch als objektive Erkenntnisse akzeptierbar sein, was Groeben u.a. (vgl. 1988: 21) der Überprüfung dieser Theorien hinsichtlich der Realitätsadäquanz gleichstellen. Die Forschungsstruktur des FST weist daher zwei Phasen auf: kommunikative und explanative Validierung.

Die erste Phase – die kommunikative Validierung – wird in zwei forschungsmethodologischen Schritten durchlaufen:

Im ersten Schritt werden die Subjektiven Theorien der Erforschten laut ursprünglichen Konzepts dialog-hermeneutisch erhoben (vgl. Groeben u.a. 1988: 28). In der anschließenden Aufbereitung der erhobenen Daten (z.B. Transkription der Interviews) hat die Forscherin bzw. der Forscher „jene Schnittmenge von sprachlichen Manifestationen festzulegen, die für den Forscher als wissenschaftliche Beschreibung und zugleich für den Erforschten als adäquate Abbildung seiner (Alltags-)Kognitionen, Reflexionen bzw. Kognitions- und Reflexionsaggregate akzeptierbar ist“ (Scheele; Groeben 1988: 32).

Im zweiten Schritt erfolgt die kommunikative Validierung, indem im Dialog-Konsens überprüft wird, ob „die in den Theorien enthaltenen Intentionen und Argumentationsstrukturen“ richtig verstanden bzw. interpretiert worden sind (Groeben u.a. 1988: 28; vgl. auch Grotjahn 1991: 196f.). In der empirischen Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wird am häufigsten die Struktur-Lege-Technik für die kommunikative Validierung gewählt (vgl. z.B. Kallenbach 1996; Schmelter 2004),¹ die hier kurz vorgestellt wird (vgl. Scheele; Groeben 1988: 49-52 und 63-68 sowie 1998: 23f.): Die aus der ersten Datenerhebung explizierten inhaltlichen Konzepte werden auf sogenannte Konzeptkärtchen geschrieben und zusammen mit Relationskärtchen der bzw. dem Erforschten vorgelegt. Soweit es nicht sehr enge Inhaltsbereiche sind, ist davon auszugehen, dass sich die explizierten Kognitionsinhalte von Proband zu Proband unterscheiden (vgl. Scheele; Groeben 1988: 50).

¹ Für die Rekonstruktion der Subjektiven Theorien ist der Einsatz unterschiedlicher Dialog-Konsens-Methoden möglich. Zu nennen wären außerdem die Ziel-Mittel-Argumentation oder die Flussdiagramm-Darstellung zur Beschreibung von Handlungsabläufen (vgl. ausführliche Beschreibung z.B. in Scheele; Groeben 1988).

Außerdem macht sich die bzw. der Erforschte mit der Struktur-lege-Technik bekannt. In der Dialog-Konsens-Sitzung soll sie bzw. er die Konzeptkärtchen sichten und nach eigenen Einschätzungen diese auch modifizieren, ergänzen etc. Dann folgt die Erstellung eines Strukturbildes sowohl von der forschenden als auch der erforschten Person. In einer folgenden Sitzung werden die beiden Strukturbilder verglichen. Bezüglich der Unterschiede, die es meistens gibt, soll in einem Konsens-Gespräch geklärt werden, welche Kombination aus Konzept- und Relationskärtchen die Meinung der bzw. des Erforschten am besten präsentiert. So entsteht das abschließende Strukturbild, das die Subjektive Theorie im Hinblick auf die gegebene Fragestellung abbildet.

Da die kommunikative Validierung die Angemessenheit der Aussagen-Interpretation durch die Forscherin bzw. den Forscher überprüft, aber über deren Korrespondenz mit der Realität nichts aussagt, gilt sie alleine als nicht ausreichend (vgl. Groeben u.a. 1988: 182). In der zweiten Phase soll deswegen die empirische Gültigkeit der Subjektiven Theorien gesichert werden. Die sogenannte explanative Validierung hat zum Ziel, die Realgeltung der Subjektiven Theorien „durch kontrollierte Außenbeobachtung unter Zugrundelegung des klassischen Falsifikationskriteriums“ (Groeben u.a. 1988: 28; vgl. auch Grotjahn 1991: 194) zu prüfen. Diese Prüfung soll durch eine Konfrontation der Subjektiven Theorie mit der Realität stattfinden (vgl. Groeben u.a. 1988: 183). Die explanative Validierung soll in der Regel der kommunikativen Validierung übergeordnet und zeitlich nachgeordnet sein (vgl. Groeben u.a. 1988: 181). Ein weiteres Merkmal ist die Durchführung der explanativen Validierung entsprechend der analytisch-nomologischen Methodologie.

3 Gegenstandsangemessenheit des FST für das vorliegende Forschungsprojekt

Scheele und Groeben (1988: 25) haben bereits früh betont, dass „die vollständige Zwei-Phasen-Struktur der Forschung als zentrale methodologische Zielidee“ zwar aufrechtzuerhalten sei, aber die „Unterschreitungsvarianten des vollständigen Zwei-Phasen-Modells zulässig“ seien.² Es wird empfohlen, die konkrete Realisierung der Teilschritte genau zu analysieren und gegebenenfalls zu adaptieren (vgl. Scheele; Groeben 1998: 24). Mit dem besonderen Blick auf die Zielgruppe der Forschungsarbeit wurden folgende Aspekte in der forschungsmethodologischen Diskussion als Kriterien herausgearbeitet, um die Gegenstandsangemessenheit des FST für das Forschungsvorhaben zu diskutieren und zu bewerten:

² Vgl. exemplarisch Kallenbach (1996), Berndt (2003), Caspari (2003), Schart (2003), Schmelter (2004), Morkötter (2005), Warneke (2007), Martinez (2008). In den meisten Fällen ließen sich diese Arbeiten vom FST inspirieren und brachten jeweils eine eigene Adaption hervor.

- Grotjahn (vgl. 1993: 236-238) formuliert treffend die Merkmale des Lehrens und Lernens von Sprachen. Demnach wird das Lernen durch die institutionelle Anbindung sowie durch politische Systeme, gesellschaftliche Normen und Wertvorstellungen geprägt. Bei der lernerzentrierten Datenerhebung war zu berücksichtigen, dass es sich bei dem Unterricht DaF/nE einerseits um ein Wahlpflichtfach handelt und andererseits die Normorientierung im Sinne von *teaching-to-the-test* und Notengebung eine wesentliche Rolle einnimmt (vgl. z.B. Decke-Cornill; Küster 2010: 201).
- Im Forschungsprozess müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Reflexionsfähigkeit der Erforschten unterstützen und es ihnen ermöglichen, die Innenperspektive ihres Handelns zu beschreiben (vgl. Groeben u.a. 1988: 25-27 sowie Scheele; Groeben 1988: 30f.). In Anbetracht des Alters der Probandinnen und Probanden musste hier insbesondere berücksichtigt werden, dass die Probandinnen und Probanden dazu neigen können, die Sicht der Forschenden zu übernehmen (vgl. Steinke 1999: 61), ebenso wie ‚richtige‘ oder vermeintlich erwünschte Antworten zu geben, statt die eigene Sicht zu vertreten (vgl. Aguado 2000: 123, Edmondson; House 2006: 35).
- Auch wenn in der bisherigen Anwendung des FST meistens ein Interview als Datenerhebungsinstrument eingesetzt worden ist, können für die Erhebung der Kognitionen prinzipiell alle in der qualitativen Sozialforschung eingesetzten Erhebungsverfahren benutzt werden (vgl. Scheele; Groeben 1988: 33 und 1998: 22). Die situativen und personalen Bedingungen sind dabei ausschlaggebend für die Entscheidung, inwieweit das FST umsetzbar ist (vgl. Scheele; Groeben 1998: 23f.) oder ob in Abhängigkeit von der Kompetenz der Probandinnen und Probanden sowie der Spezifik des Untersuchungsbereiches Variationen des Struktur-lege-Verfahrens erforderlich sind (vgl. Dann 1992: 7f.). Aus dieser Perspektive war entscheidend, dass die Forschungsteilnehmenden Schülerinnen und Schüler waren und die Untersuchung in ihren Schulalltag eingebettet war.

Die einzelnen Schritte im Datenerhebungsprozess wurden anhand dieser Kriterien und mit Berücksichtigung der bisherigen Forschung, die auf dem Forschungsprogramm Subjektive Theorien basiert, festgelegt und werden im folgenden Kapitel dargelegt.

3.1 Phase der kommunikativen Validierung: Der erste Schritt

Aufgrund der gesellschaftlich gewachsenen Wertvorstellungen, die durch Normorientierung und Bemühungen einer nach Möglichkeit perfekten Außendarstellung auch den Schulalltag prägen können, lag die Vermutung nahe, dass die Probandinnen und Probanden in der Erhebungssituation ein Verhalten zeigen oder Äuße-

rungen machen könnten, die nichts mit ihrem wahren Verhalten oder ihrer Einstellung zu tun haben (vgl. auch Aguado 2000: 122f.). In einer Interviewsituation, wie sie im ersten Schritt der kommunikativen Validierung zur Erhebung der Subjektiven Theorien vorgesehen ist, könnte all das stark zum Ausdruck kommen. Diese Überlegung hatte zur Folge, anstelle eines Interviews – also einer mündlichen Kommunikation mit der Forscherin – ein Erhebungsinstrument zu wählen, in dem die fragende Person in den Hintergrund tritt und den Erforschten somit der Raum geschaffen wird, sich alleine mit dem gegebenen Thema auseinanderzusetzen. Eine Annäherung zwischen der Forscherin und den Schülerinnen und Schülern sollte zunächst auf der thematischen Ebene stattfinden.

Dies korrespondierte mit der Aufforderung, entsprechende Rahmenbedingungen für die Reflexionsmöglichkeit der Erforschten zu schaffen, und der Empfehlung, nach Bedarf andere Datenerhebungsverfahren als Interviews einzusetzen. Da das halb-standardisierte Interview eines der Datenerhebungsinstrumente ist, derer man sich im Rahmen der Datenerhebungsmethode Befragung bedienen kann, sollten der Aspekt der Methode und im Einklang damit die Möglichkeiten, die sich durch den Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente ergeben, stärker berücksichtigt werden. Demnach kann eine Befragung der Untersuchungsteilnehmenden sowohl mündlich (über Interviews) als auch schriftlich (über Fragebogen) erfolgen (vgl. Cohen 1998: 27). Um diesen Aspekt weiter zu verfolgen, wurden auch die situativen und personalen Bedingungen in Betracht gezogen. Vor allem die Berücksichtigung der vorhandenen Zeitressourcen war aus zwei Perspektiven mitentscheidend für die Auswahl der einzelnen Erhebungsverfahren: Zum einen – und vor allem – mussten die Kapazitäten der Probandinnen und Probanden bedacht werden, da die Untersuchung in ihren Schulalltag integriert war.³ Zum anderen ging es um die zeitlichen Möglichkeiten, die sich aus der Spezifik der Durchführung der Untersuchung ergaben. In der Auswertung ihrer Interviewstudie äußert sich Kallenbach (1996: 228) kritisch zur ‚forschungspraktisch‘ schwierigen Handhabung des Zwei-Schritte-Verfahrens in der Phase der kommunikativen Validierung: Der zeitliche Abstand zwischen dem ersten Interview und den anschließenden Treffen, die der Erstellung der Strukturbilder dienen, soll möglichst kurz gehalten werden; andererseits müssen die Interviews transkribiert und interpretiert werden (vgl. Kallenbach 1996: 228). Im Idealfall würde dies bedeuten, dass man gleichzeitig nur mit einer sehr geringen Probandenzahl arbeitet, um dies zeitlich schaffen zu können. In der vorliegenden Untersuchung war diese Vorgehensweise nicht machbar, da für die Datenerhebung zwei Wochen zur Verfügung standen und mit ca. 30 Probandinnen und Probanden zu rechnen war. Auch aus diesem Grund bot sich der Einsatz von Fragebögen an, da hier der Schritt der Transkrip-

³ Zu berücksichtigen war die Aussage einer der beteiligten Lehrerinnen, wonach die Freizeit der Schülerinnen und Schüler nach Möglichkeit als unantastbar anzusehen ist. Ihrer Meinung nach nähmen die täglichen Hausaufgaben einen erheblichen Zeitraum in Anspruch, daher sollten alle Aktivitäten, die mit der Schule zu tun haben (auch die Datenerhebung), nicht über den unterrichtlichen Rahmen hinausgehen.

tion entfiel und die Antworten der Probandinnen und Probanden jederzeit einsehbar waren.

Nicht zu bestreiten war das veränderte Antwortverhalten beim Einsatz einer schriftlichen Befragung anstelle eines Interviews. Insbesondere in Bezug auf die offenen Fragen, die im Fragebogen gestellt wurden, konnte erwartet werden, dass die Schülerinnen und Schüler schriftlich eher kürzere und weniger ausführliche Antworten geben können bzw. möchten, als dies bei einem Interview der Fall wäre. Es war jedoch ebenso zu erwarten, dass dieser Nachteil im zweiten Schritt der kommunikativen Validierung ausgeglichen werden konnte. Das Interview zur kommunikativen Validierung, parallel zur Erstellung des Strukturbildes, würde die Möglichkeit bieten, auf die Aspekte einzugehen, die aus den Antworten im Fragebogen noch unklar oder zu wenig beschrieben erschienen. Gleichzeitig konnte vermutet werden, dass auf diese Weise die individuelle Herangehensweise der Erforschten zum Vorschein kommt. Die thematischen Bereiche, die eine Person (emotional) eher berührt haben, werden auch eher thematisiert, auf die entsprechenden Fragen werden vermutlich ausführlichere Antworten gegeben.

Im ersten Schritt der kommunikativen Validierung in der dargestellten Forschungsarbeit bot sich daher die Datenerhebung anhand eines semi-offenen Fragebogens an.

3.2 Phase der kommunikativen Validierung: Der zweite Schritt

Unter Berücksichtigung der eingangs aufgezählten Kriterien bestand die Notwendigkeit, auch den zweiten Schritt der kommunikativen Validierung zum Teil zu variieren. Im zweiten Schritt sollten laut FST Strukturbilder sowohl von den Erforschten als auch von der Forscherin erstellt werden, aus denen dann in einem Dialog-Konsens ein endgültiges Strukturbild entstehen sollte. Auch hier war zu beachten, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einer solchen Gesprächssituation leicht dazu verleiten lassen können, die angeblich ‚richtigen‘ Argumente hervorzubringen und somit von ihrer eigenen Argumentationsstruktur abzuweichen.

Hilfreich ist diesbezüglich, sich im Voraus klar zu machen, welchem Zweck das anschließende Interview dienen soll. Mit der Struktur-lege-Technik können die Inhalte aus der ersten Datenerhebung fokussiert und visualisiert bzw. veranschaulicht werden (vgl. Kallenbach 1996: 72f.). Nach Dann (vgl. 1992: 4) geht es hierbei nicht nur um die Vergegenwärtigung, sondern um die Präzisierung und Weiterentwicklung des vorhandenen Wissens. Gerade unter Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe erachtet Kallenbach (vgl. 1996: 228) diese Technik als gut geeignet, da sie die Möglichkeit gibt, das gleiche Thema mit anderen Gesprächsimpulsen besprechen zu können. Martinez, die in ihrer Datenerhebung der Subjektiven Theorien angehender Fremdsprachenlehrender im ersten Schritt ebenso eine schriftliche Befragung gewählt hatte, führte anschließende Interviews mit dem Ziel der Präzisierung und Explikation durch; das Interview diente der „Verständnissicherung durch eine subjektive Validierung der Daten im Sinne

der kommunikativen Validierung“ (Martinez 2008: 143f.). Diese Vorgehensweisen bzw. Erkenntnisse waren richtungweisend für die dargestellte Forschungsarbeit.

Da die Zielgruppe jüngere Schülerinnen und Schüler waren, ergab sich durch den Einsatz der Struktur-Lege-Technik ein entscheidender Vorteil in der Möglichkeit der Visualisierung der Konzepte sowie der Relationen:

Im Gegensatz zu den flüchtigeren Gedanken, die einem leichter entfallen oder nicht zu Ende gebracht werden, lassen sich die Begriffe in ihrer Gesamtheit überblicken und in ihrer Anordnung im Strukturbild mit wenig Aufwand verändern. Dabei stellen gerade die Überlegungen, die das Strukturieren der Begriffe vorbereiten, begleiten und kommentieren, einen Gesprächsanlass dar (Kallenbach 1996: 73).

Das Interview, in dem das Strukturbild erstellt werden musste, sollte vielmehr der Vertiefung und Explikation der bereits erhobenen Daten sowie der Verständnissicherung dienen als dem Bemühen, im Dialog-Konsens ein gemeinsames Strukturbild zwischen der Forscherin und der bzw. dem Erforschten zu erstellen. Aus diesem Grund sowie aufgrund der Besonderheiten, die eingangs dargelegt worden sind, sollte in der Untersuchung mit den Schülerinnen und Schülern vom Charakter des Konsens-Gesprächs abgesehen werden. Stattdessen sollten sie ihre Strukturbilder erstellen. Die Rolle der Forscherin war dabei in der Begleitung dieses Prozesses zu sehen und im Nachfragen,⁴ um die Argumentationsstruktur der Forschungsteilnehmenden nachvollziehen zu können. Für die Interviewsituation galt: Das Kriterium der „Gleichberechtigung“ ist als Zielidee auf der Beziehungsebene anzustreben“ (Groeben u.a. 1988: 139).

3.3 Explanative Validierung

Von zahlreichen Forschenden wird diese Forschungsphase als problematisch gesehen und daher gar nicht vorgenommen.

Kallenbach (1996) äußert sich kritisch in Bezug auf die angenommene Handlungsrelevanz der Subjektiven Theorien und sieht den Sinn der explanativen Validierung alleine in der Forschungssituation gerechtfertigt, wenn „subjektive Theorien vor allem um ihres Veränderungspotentials willen erhoben werden. Sie können dann die mögliche Diskrepanz offenlegen zwischen Anspruch, Selbstwahrnehmung und Handlungsvollzug“ (Kallenbach 1996: 40f.; vgl. auch Argumentation von Caspari 2003: 74f., die in einer Bekräftigung der Äußerung Kallenbachs mündet). Zustimmung (ähnlich wie Caspari 2003: 74f. oder Martinez 2008: 102f.) möchte ich Steinkes Kritik (vgl. 1999: 62-64): Explanative Validierung ist nur auf handlungsleitende Kognitionen bezogen, die handlungswirksam werden, da nur be-

⁴ Vgl. in diesem Zusammenhang Martinez (2008: 144), die auf drei Hauptstrategien des Nachfragens hinweist: Ermutigung von Verbalisierung, Fokussierung auf bestimmte Aspekte und Explizierung bedeutungstragender Passagen.

obachtbares Verhalten der explanativen Validierung unterzogen werden kann. Die Phänomene, „die keine eindeutigen kausalen Verbindungen zwischen Subjektiven Theorien und Handlungen zulassen“ (Steinke 1999: 66), z.B. – und im Rahmen der dargestellten Studie war dies von besonderer Relevanz – Emotionen, sollten demnach aus dem FST ausgeschlossen sein, obwohl auch sie ein Teil der komplexen Kognitionen der Selbst- und Weltsicht sind.

Die explanative Validierung war im beschriebenen Forschungsprojekt kaum möglich. Zum einen sollten Aspekte angesprochen werden, die zwar als handlungsleitend angenommen werden, jedoch nicht immer im Arbeitsprozess mit einem Lesetext beobachtbar sind. Auch die bereits erwähnte subjektive Gültigkeit von objektiv falschen Theorien musste hier berücksichtigt werden (Caspari 2003: 74). Genauso galt es eine Reihe an Fragen zu klären, die der Beobachtung von außen nicht bzw. kaum zu unterziehen sind, z.B. Motivation oder Einstellung. Die Aussagen der Probandinnen und Probanden zur Selbstwahrnehmung gaben Einblick in ihr Verhalten und ihre Entscheidungen, was die Außenperspektive so nicht ermöglicht. Hier erschien die Triangulation als Forschungsstrategie angemessener.

3.4 Statt explanativer Validierung: Datentriangulation

In Beiträgen zur Forschungsmethodologie der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung wird empfohlen, in der Datenerhebung „mehrere Instrumente einzusetzen, um so möglichst viele Facetten des Untersuchungsgegenstandes zu erfassen und den Aussagewert der Daten zu erhöhen“ (Caspari u.a. 2003: 501, vgl. auch Marx 2004: 76 und Flick 2009: 519f.). Dabei hat sich herauskristallisiert, dass die Triangulation⁵ als „Ansatz der Geltungsbegründung der Erkenntnisse“ zu sehen ist, der vor allem der „systematischen Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten“ dienen soll, anstatt die Resultate zu überprüfen (Flick 2009: 520; vgl. auch Flick 2008: 42f. und Schröder-Lenzen 2010: 151).⁶ In dieser Hinsicht sollten in meiner Studie folgende weitere Datenerhebungsverfahren zum Einsatz kommen:

In einer ersten Befragung⁷ sollten zu Beginn der Untersuchung – in der ersten bis zweiten Woche des Schuljahres – die Lernvoraussetzungen erhoben werden, d.h. die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit dem bisherigen Fremdsprachenlernen und mit dem Lesen in der Fremdsprache. Ebenso konnte an dieser Stelle die Motivation der Schülerinnen und Schüler erfasst werden, sowohl in Bezug auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen im Allgemeinen als auch in Bezug auf das Deutsche als Fremdsprache im Speziellen. Darüber hinaus konnte die Ein-

⁵ Mit Verweis auf Flick (2008) wird an dieser Stelle von weiteren Ausführungen zu Triangulation abgesehen.

⁶ Auch Martínez (vgl. 2008: 145-148) setzt in ihrer empirischen Studie Triangulation als ein „Verfahren der Erkenntniserweiterung“ ein.

⁷ Alle Dokumente, die den Lernenden ausgehändigt wurden, waren in lettischer Sprache – in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler – verfasst.

stellung der Lernenden zum Lesen im Rahmen des Fremdsprachenlernens und zum Lesen im Allgemeinen erfragt werden. Diese Informationen waren relevant für die Erklärungszusammenhänge der Subjektiven Theorien in Bezug auf die Arbeit mit den Lesetexten im Anfangsunterricht DaF/E.

Die Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, die in der Befragung und in der anschließenden kommunikativen Validierung zum Ausdruck gebracht worden ist, wurde durch folgende Daten vervollständigt:

Zum einen waren das Unterrichtsunterlagen und Tagebücher, in denen die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an jede Unterrichtseinheit ihre Anmerkungen zu bestimmten Aspekten mindestens stichwortartig notierten. Die Arbeit mit Tagebüchern soll bei der Vermittlung der Lesestrategien das Bewusstsein für die Strategien fördern (vgl. Macaro 2001: 270, auch White; Schramm; Chamot 2007: 97). Die Tagebücher können zugleich als ein Forschungsinstrument zur Erschließung der Lernerperspektive im Rahmen der Datenerhebung benutzt werden (vgl. Beyer 2005: 22, Caspari u.a. 2003: 501, Schmelter 2004: 404). Sie bildeten keinesfalls die Grundlage der Datenerhebung, konnten aber mit dem Ziel der Vertiefung bzw. Relativierung der Daten Verwendung finden.

Zum anderen waren das Leseverstehensaufgaben mit anschließender retrospektiver Selbstbeobachtung. Statt eines Lesetests⁸ empfiehlt es sich, eine Aufgabe zu gestalten, die der üblichen Textarbeit im Leseunterricht weitgehend entspricht. In der dargestellten Untersuchung handelte es sich um die folgende Vorgehensweise: Die Schülerinnen und Schüler lasen einen deutschsprachigen Text und wurden aufgefordert, nach dem Lesen in einem ersten Schritt in der Muttersprache zu notieren, worum es im Text geht (Überprüfung des Globalverstehens), und im zweiten Schritt zu notieren, was sie im Text verstanden hatten. Grundsätzlich kann eine solche Aufgabe mit der sogenannten *free-recall*-Methode (vgl. Bernhardt 1991: 187, Koda 2005: 236f.) verglichen werden. Problematisch erscheint dabei das Weglegen des Textes nach dem Lesen, womit nicht erwähnte Textstellen im *recall protocol* nicht eindeutig auf Textverstehens-, sondern auch auf die Gedächtnisleistung zurückgeführt werden könnten (vgl. Grotjahn 1995: 540). Um diese Problematik zu verringern, durften die Lernenden die Textvorlage während der Leseverstehensaufgaben stets vor Augen haben. Dabei muss ergänzt werden, dass die Ergebnisse dieser Aufgabe nicht überbewertet werden dürfen. Das thematische Verständnis ist von einem entsprechenden Vorwissen abhängig. Die Bedeutung

⁸ Diese Entscheidung wird wie folgt begründet: Erstens kann ein Lesetest mit allen üblichen Aufgabenstellungen zur Überprüfung des Leseverstehens wie Fragen zum Text, Richtig-Falsch-Aussagen zum Text, Multiple-Choice-Aufgaben (vgl. Seliger; Shohamy 1989: 176-178) die Ergebnisse verfälschen, indem die Leser zu falschen Hypothesen verleitet werden können oder der Fokus sich von der Aufgabe, sich mit dem Textinhalt auseinander zu setzen, auf die Lösung der gegebenen Aufgaben verlagern kann (vgl. die kritische Auseinandersetzung mit diesen Testmethoden z.B. in Aslanian 1985: 24, Bernhardt 1991: 195-200, Grotjahn 1995: 541 und Jacquin 2010: 232-234). Zweitens werden diese Aufgaben normalerweise in der Fremdsprache gestellt, was weitere Probleme nach sich ziehen kann. Z.B. sind falsche Antworten evtl. nicht auf das Nicht-Verstehen des Textinhaltes, sondern auf die unzureichend verstandene Frage oder Aussage oder auf die fehlerhafte fremdsprachliche Textproduktion zurückzuführen (vgl. Grotjahn 1995: 541).

der Aufgabe war vielmehr in der Verbindung dieser mit den folgenden Aufgaben zu sehen, die sich der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler während der Arbeit mit dem Text widmeten. Diese konnte über retrospektive Selbstbeobachtung erfragt werden (vgl. z.B. Nunan 1992: 115, Caspari u.a. 2003: 500, Beyer 2005: 18). Im Anschluss an die Leseverstehensaufgabe wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, in der Muttersprache die einzelnen Arbeitsschritte festzuhalten, die sie bei der Bearbeitung der Leseaufgabe durchlaufen hatten. Außerdem notierten die Schülerinnen und Schüler, wie sie den Text fanden und ob ihnen das Thema des Textes bereits bekannt war. So wurde auch auf die Tatsache eingegangen, dass der Leseprozess sehr subjektiv abläuft und von den individuellen thematischen Interessen und dem Vorwissen beeinflusst wird. Durch die retrospektive Selbstbeobachtung konnte die Innenperspektive der Lernenden erhoben werden, jedoch in einem Kontext, der sich von der Befragung und der Erstellung der Strukturbilder unterschied.

4 Zusammenfassung

Wie die vorausgegangenen Überlegungen zeigen, können die einzelnen Phasen des FST nicht in jedem Forschungsprojekt so durchgeführt werden, wie im Optimalfall vorgesehen. Das kann zur Folge haben, die Entscheidung für den Einsatz des FST insgesamt in Frage zu stellen. Was lässt sich aus der geschilderten Überprüfung der Gegenstandsangemessenheit des FST für meine Forschungsarbeit schlussfolgern?

Dass die Begutachtung eines Forschungsansatzes mit dem Ziel, ein geeignetes Verfahren für die eigene Forschungsarbeit auszuwählen, auch die kritische Auseinandersetzung mit einzelnen Schritten eines insgesamt geeigneten Verfahrens enthalten sollte, liegt meines Erachtens in der Natur der explorativ-interpretativen Forschung. Erst so kann der Individualität der Erforschten Rechnung getragen werden. Dabei sind zwei Aspekte wesentlich: Die Forschungsmethodologie soll so angelegt sein, dass sie die Reflexionsfähigkeit der Erforschten unterstützt. Darüber hinaus soll sie auf die personalen und situativen Bedingungen Bezug nehmen, womit z.B. gerade das Alter oder kulturelle und gesellschaftliche Werte, die die Sicht der Erforschten prägen, bewusst in den Blickpunkt genommen werden. Diese Aspekte sind grundlegend auch in der Auffassung von Groeben u.a. (1988) und Scheele und Groeben (1998) zur Modifikation der einzelnen Phasen im FST. Mit den vorgenommenen Änderungen in der Phase der kommunikativen Validierung berücksichtigte das Forschungsdesign die vorliegenden Bedingungen, wobei die optimale Vorgehensweise, wie im FST vorgesehen, weitgehend eingehalten wurde.

In der zweiten Phase wurde von der Überprüfung der Realgeltung der Subjektiven Theorien durch eine kontrollierte Außenbeobachtung (vgl. Abschnitt 2) abgewichen. Stattdessen wurden Datenerhebungsverfahren eingesetzt, die im Sinne der Datentriangulation die Erkenntnismöglichkeiten erweitern können. Damit sei hier erwähnt, dass die meisten Forschungsprojekte, die auf dem FST basieren (vgl.

Fußnote 2), sich gegen die explanative Validierung entscheiden. Treffend formuliert Caspari (2003: 73) ihre (Selbst-)Beobachtung:

Der hohe Anspruch des Programms hat zur Konsequenz, dass man sich [...] dazu gedrängt sehen kann, nicht die Gegenstandsangemessenheit des Programms für das eigene Forschungsvorhaben zu überprüfen, sondern das eigene Vorhaben und seine Realisierung gegenüber den Ansprüchen des Programms zu verteidigen.

Bezug nehmend auf meine Überlegungen zum Forschungsdesign in der vorgestellten Forschungsarbeit sowie auf die Erfahrungen aus den anderen Forschungsarbeiten stellt sich für mich die Frage: Inwieweit sollte die Überprüfung der Gegenstandsangemessenheit des FST in einzelnen Forschungsprojekten dazu beitragen, das Forschungsprogramm Subjektive Theorien in seinem mittlerweile mehr als zwanzigjährigem Bestehen in Bezug auf bestimmte Bereiche der Sprachlehr- und -lernforschung weiterzuentwickeln bzw. zu konkretisieren? Denn die Entscheidung für eine bestimmte Forschungsmethodologie sollte grundsätzlich im Einklang mit dem Forschungsinteresse erfolgen. Im dargestellten Forschungsprojekt war dies mit der Menschenbildannahme, die das FST transportiert, und mit der Rolle, die den Forschungsteilnehmenden im FST zugeschrieben wird, gegeben. Aus diesem Grund muss die Entscheidung für den Einsatz des FST nicht in Frage gestellt werden, auch wenn ein forschungsmethodologischer Schritt nicht umsetzbar ist.

Literatur

- Aguado, Karin (2000): Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, Karin (Hrsg.): *Zur Methodologie in der Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 119-131.
- Aslanian, Yeghia (1985): Investigating the Reading Problems of ESL Students: An Alternative. In: *ELT Journal* 39/1, 20-27.
- Berndt, Annette (2003): *Sprachenlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicium.
- Bernhardt, Elizabeth B. (1991): *Reading Development in a Second Language. Theoretical, Empirical and Classroom Perspectives*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Beyer, Sabine (2005): Introspektive Verfahren im fremdsprachlichen Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, 18-22.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

- Caspari, Daniela; Helbig, Beate; Schmelter, Lars (2003): Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollst. neu bearb. Aufl., Tübingen [u.a.]: Francke, 499-505.
- Cohen, Andrew D. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London [u.a.]: Longman.
- Dann, Hanns-Dietrich (1992): Variation von Lege-Strukturen zur Wissensrepräsentation. In: Scheele, Brigitte (Hrsg.): *Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Ein Zwischenfazit zur Forschungsentwicklung bei der rekonstruktiven Erhebung subjektiver Theorien*. Münster: Aschendorff, 2-41.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3., aktual. und erw. Aufl., Tübingen [u.a.]: Francke.
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation, Eine Einführung*. 2. Aufl., Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, Uwe (2009): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollst. überarb. und erw. Neuausgabe, 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (1991): The Research Program Subjective Theories. A New Approach in Second Language Research. In: *Studies in Second Language Acquisition* 13, 187-214.
- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 223-248.
- Grotjahn, Rüdiger (1995): Zweitsprachliches Leseverstehen: Grundlagen und Probleme der Evaluation. In: *Die Neueren Sprachen* 5, 533-555.
- Jacquín, Marianne (2010): Strategisches Lesen im DaF-Unterricht. Welche Rolle spielt die Aufgabenstellung? In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 229-235.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien: Was Schülerinnen und Schüler über Fremdsprachen denken*. Tübingen: Narr.
- Koda, Keiko (2005): *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kursiša, Anta (2012): *Arbeit mit Lesetexten im schulischen Anfangsunterricht DaF/nE. Eine Annäherung an Tertiärsprachenlehr- und -lernverfahren anhand Subjektiver Theorien der Schülerinnen und Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Macaro, Ernesto (2001): *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. London [u.a.]: Continuum.
- Martinez, Hélène (2008): *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Marx, Nicole (2004): Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Sprecherwerb. In: Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.): „Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich.“ *Untersuchungen zum multiplen Sprachlernen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 65-79.
- Morkötter, Steffi (2005): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Nunan, David (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schart, Michael (2003): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1988): *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion subjektiver Theorien: die Heidelberger Struktur-Lage-Technik (SLT), konsensuale Ziel-Mittel-Argumentation und kommunikative Flussdiagramm-Beschreibung von Handlungen*. Tübingen [u.a.]: Francke.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 12-32.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schründer-Lenzen, Agi (2010): Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In: Frieberthshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim [u.a.]: Juventa, 149-158.
- Seliger, Herbert W.; Shohamy, Elana (1989): *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

Warneke, Dagmara (2007): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Kassel: Kassel University Press.

White, Cynthia; Schramm, Karen; Chamot, Anna Uhl (2007): Research Methods in Strategy Research: Re-Examining the Toolbox. In: Cohen, Andrew D.; Macaro, Ernesto (Hrsg.): *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press, 93-116.

Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Überlegungen zur Datenauswertung

Antje Stork (Mainz, Deutschland)

Die Datenauswertung ist einer der wichtigsten Schritte in einem Forschungsprojekt. In diesem Beitrag wird anhand eines inzwischen abgeschlossenen Habilitationsprojekts zu Lerntagebüchern gezeigt, wie die Auswertung von qualitativen Interviews erfolgt ist und welche Entscheidungen dabei getroffen wurden. Beschrieben werden sowohl die Vorgehensweisen bei den Einzelfallanalysen als auch bei den fallübergreifenden Analysen.

1 Einleitung

In einem Forschungsprojekt gibt es verschiedene Stellen, an denen der Forschungsprozess ins Stocken geraten kann, z.B. bei der Formulierung der Forschungsfragen, dem Erstellen des Forschungsdesigns, der Datenerhebung, der Datenaufbereitung oder der Datenauswertung. Es müssen Entscheidungen getroffen werden, die Konsequenzen für den weiteren Forschungsprozess haben. Dies erfordert ein reflektiertes Vorgehen, das nicht selten mit Zweifeln und Umentscheidungen verbunden sein kann.

In diesem Beitrag möchte ich am Beispiel meines inzwischen abgeschlossenen Habilitationsprojekts zu Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht (vgl. Stork, i.Dr.) rückblickend aufzeigen, welche forschungsmethodologischen Überlegungen die Auswertung meiner Interviews mit Schülerinnen und Schülern begleitet haben. Dazu werde ich zunächst die Fragestellungen und das Forschungsdesign meines

Forschungsprojekts beschreiben (Abschnitt 2). Anschließend gehe ich auf die Datenauswertung ein, und zwar auf die Einzelfallanalysen (Abschnitt 3) und die fallübergreifenden Analysen (Abschnitt 4). Der Beitrag endet mit einem Fazit (Abschnitt 5).

2 Forschungsprojekt „Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht“

Nur wenige Publikationen zum Lerntagebuch beziehen sich auf die Spezifik des Fremdsprachenunterrichts (zumeist Erfahrungsberichte oder theoretische Ausführungen, z.B. Berchoud 1997, De Florio-Hansen 1999, Minuth; Schlemminger 2000, Bonnet 2005, Stork 2009). Studien liegen bisher vor allem aus den Lernbereichen Wissenserwerb und (mathematisches) Problemlösen vor (vgl. z.B. Zeder 2006, Merziger 2007, Pachner 2009). Empirische Untersuchungen von Lerntagebüchern im Fremdsprachenunterricht sind daher ein dringendes Desiderat (vgl. Stork 2010: 263f.). Aufgrund dieses defizitären Forschungsstandes im Bereich Fremdsprachenlerntagebücher habe ich mich für eine qualitative, explorative Untersuchung entschieden. Diese wurde als Unterrichtsbegleitforschung durchgeführt. Das heißt, ich habe davon Abstand genommen, als Forscherin ein Lerntagebuchkonzept zu entwickeln, das durch eine oder mehrere Lehrpersonen im Fremdsprachenunterricht erprobt wird. Stattdessen hat eine Englischlehrerin ein Lerntagebuchkonzept für ihre Lernenden (zwei Klassen einer beruflichen Schule in Hessen) entwickelt und erprobt, was von mir wissenschaftlich begleitet wurde. Bei diesem Lerntagebuchkonzept handelte es sich um ein sog. dialogisches Lerntagebuch (vgl. Stork 2011: 117f.), das von zwei oder mehreren Personen (in diesem Fall von einem Schüler bzw. einer Schülerin und der Lehrerin) geführt wurde. Dabei war intendiert, dass jede der beiden Personen auf den vorangehenden Eintrag des anderen Bezug nimmt. Darüber hinaus wurden eine regelmäßige, chronologische Reflexion sowie ein Austausch über Erfahrungen des Fremdsprachenlernprozesses aus subjektiver Sicht angestrebt und durch die Lehrerin angestoßen.

Ziel der Unterrichtsbegleitforschung war es, herauszufinden, welchen Sinn Schülerinnen und Schüler in einem dialogischen Lerntagebuch sehen und wie sie es nutzen. Daraus ergaben sich folgende Fragestellungen:

1. Welchen Sinn schreiben die Schülerinnen und Schüler dem dialogischen Lerntagebuch zu?
2. Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zum Dialog?
3. Wie nutzen die Schülerinnen und Schüler das dialogische Lerntagebuch zur Reflexion?

4. Was trägt aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zum Gelingen der Arbeit mit dem dialogischen Lerntagebuch im Fremdsprachenunterricht bei?

Einbezogen wurden (im Sinne einer multimethodischen Verknüpfung) mehrere Untersuchungsinstrumente:

- a. Schülerfragebogen (persönliche Angaben und eine vorläufige knappe Darstellung der Erfahrungen mit dem dialogischen Lerntagebuch);
- b. Lerntagebuch (Aufgabenstellungen der Lehrerin sowie Einträge von Lernenden und Lehrerin);
- c. Interview mit der Englischlehrerin (Zielsetzungen des Lerntagebuchs sowie Durchführung der Arbeit damit);
- d. Interviews mit Schülerinnen und Schülern der beiden beteiligten Klassen (Leitfadeninterview: Einstiegsfrage, Führen des Lernjournals, Struktur, Dialogfunktion, Reflexionsfunktion, Geheimhaltung, Meinung, Klassenklima, Verbesserungsvorschläge, Ergänzungen, Abschlussfrage).

Die qualitativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern, auf deren Darstellung der Auswertung ich mich in diesem Beitrag beschränke, standen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Sie wurden mit Hilfe eines digitalen Rekorders aufgezeichnet und mittels der Transkriptionssoftware f4¹ vollständig transkribiert sowie ins normale Schriftdeutsch übertragen. Verwendet wurden in leicht modifizierter Form die Transkriptionsregeln von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008: 27ff.). Zur Anonymisierung wurden den Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrerin Pseudonyme (Schülerinnen und Schüler: fiktiver Vorname; Lehrerin: fiktiver Nachname) zugeordnet; Institutionen, Städte und Bundesländer wurden durch Platzhalter in eckigen Klammern ersetzt. Alle Transkripte erhielten einen Transkriptkopf, der an Langer (2010: 521f.) angelehnt war und allgemeine Angaben, Angaben zur interviewten Person sowie Besonderheiten der Interviewsituation umfasste. Als nächstes wurden die Transkripte zur Datenauswertung in die QDA-Software *MAXQDA*² 2007 eingelesen. Damit waren Datenerhebung und Datenaufbereitung abgeschlossen, so dass die Datenauswertung beginnen konnte.

3 Einzelfallanalysen

Nach der Datenerhebung stellte sich nun die Frage, wie die qualitative Auswertung der Schülerinterviews konkret erfolgen sollte. Wirft man einen Blick in das Handbuch „Qualitative Forschung“ von Flick, Kardorff und Steinke (2010), so werden

¹ Vgl. <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> (10.07.2012).

² Vgl. <http://www.maxqda.de> (10.07.2012).

dort unter „Qualitative Methoden und Forschungspraxis“ beispielsweise aufgelistet: Qualitative Inhaltsanalyse, Grounded Theory, Objektive Hermeneutik, Konversationsanalyse, Tiefenhermeneutik. Jedes dieser Verfahren hat Stärken, aber auch Schwächen bzw. Grenzen. So bezeichnet Mayring (2010: 474) z.B. die Qualitative Inhaltsanalyse als nicht geeignet bei einer Untersuchung mit stark explorativem Charakter. Trotzdem gibt es für das eigene Forschungsprojekt zu meist nicht eine einzige Auswertungsmethode, die in Frage kommt. Auch wenn die gewählte Methode als geeignet beschrieben und begründet wird, schließt dies nicht aus, dass eine andere Wissenschaftlerin bzw. ein anderer Wissenschaftler eine andere Methode vorgezogen hätte. Die Wahl ist mir deshalb nicht leicht gefallen. Für die Auswertung der Interviews in meinem Forschungsprojekt habe ich mich schließlich für das Thematische Kodieren entschieden, was ich später in diesem Abschnitt begründen werde.

Wichtig in Bezug auf Gütekriterien qualitativer Forschung sind insbesondere Gegenstandsangemessenheit³ und intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Letztere kann nach Steinke (2010: 324ff.) auf drei Wegen erfolgen:

1. Dokumentation des Forschungsprozesses: Durch die Möglichkeit, die Untersuchung im Forschungsbericht transparent und nachvollziehbar Schritt für Schritt zu verfolgen, können sowohl der Forschungsprozess als auch die daraus resultierenden Ergebnisse von Außenstehenden angemessen bewertet werden.
2. Interpretation in Gruppen: Dabei handelt es sich um „eine diskursive Form der Herstellung von Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretation“ (Steinke 2010: 326). Organisiert werden kann das insbesondere in größeren Forschungsprojekten oder (ausschnittsweise) in Forschungskolloquien bzw. Forschungswerkstätten.⁴
3. Anwendung kodifizierter Verfahren: Qualitative Forschung ist zwar kaum standardisierbar, aber eine Verwendung regelgeleiteter Verfahren kann die Nachvollziehbarkeit der Untersuchung erleichtern. Wird darauf verzichtet, so sind die einzelnen Analyseschritte genau zu dokumentieren.

In meinem Forschungsprojekt war es aus forschungspraktischen Gründen – wie oftmals bei Qualifizierungsarbeiten – nicht möglich, eine Interpretation der Daten in Gruppen vorzunehmen. Lediglich einen kleinen Datenausschnitt (Interviews 1

³ Ich beziehe mich hierbei – entsprechend der Zielsetzung dieses Beitrags – lediglich auf die Datenauswertung. Steinke fasst das Kriterium als sog. Indikation des Forschungsprozesses weiter, wobei dort „der gesamte Forschungsprozess hinsichtlich seiner Angemessenheit (Indikation) beurteilt wird“ (Steinke 2010: 326).

⁴ Vgl. z.B. die Forschungswerkstatt für Nachwuchswissenschaftler der Sozial- und Bildungsforschung an der Universität Magdeburg.

und 5) habe ich in einer Forschungswerkstatt, die objektiv-hermeneutisch arbeitet (allgemeine Einschätzungsrunde, Diskussionsrunde, Sequenzanalyse) zur Diskussion gestellt. Sie ermöglichte durch die Interpretationsansätze der Gruppenmitglieder einen anderen, ‚neuen‘ Blick auf das Datenmaterial. Das Streben nach intersubjektiver Nachvollziehbarkeit fokussierte sich auf die Dokumentation des Forschungsprozesses und die Anwendung eines kodifizierten Verfahrens, das gegenstandsangemessen ausgewählt werden sollte.

Das Fremdsprachenlernstagebuch ist ein individuelles Instrument, was sich sowohl auf die Erfahrungen als auch die Sichtweisen auf die eigenen Lernprozesse sowie die Formen der Dokumentation und Reflexion bezieht. Dies legt eine individuell unterschiedliche Handhabung der Schülerinnen und Schüler nahe, und zwar sowohl hinsichtlich des Umgangs mit dem Lerntagebuch als auch der Einstellung dazu. Um dieser Individualität Rechnung zu tragen und damit die Auswertung gegenstandsangemessen vorzunehmen, wurden zuerst Einzelfallanalysen durchgeführt.

Dazu wurden die Interviewtexte wiederholt gelesen und besondere Auffälligkeiten farbig markiert. Die anschließende Vorgehensweise bei der fallbezogenen Datenauswertung orientierte sich an dem Konzept des „thematischen Kodierens“, das Flick (1995) für eine „Psychologie des technisierten Alltags“ entwickelt hat (vgl. auch Flick 1998: 206ff.). Fallanalysen sind beim thematischen Kodieren (wie auch bei der Analyse narrativer Interviews und der objektiven Hermeneutik) der erste Schritt (vgl. Flick 1998: 232):

Der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung soll erhalten bleiben, weshalb Fallanalysen für alle einbezogenen Fälle durchgeführt werden (Flick 1998: 207).

Das Verfahren des thematischen Kodierens eignete sich darüber hinaus für die Datenauswertung, weil es für vorab festgelegte Gruppen entwickelt worden ist. In meinem Forschungsprojekt sind die beiden Klassen der beruflichen Schule (BA-Klasse: Auszubildende zum Bankkaufmann/zur Bankkauffrau, BW-Klasse: Schülerinnen und Schüler der Höheren Handelsschule) zwei Gruppen, die zunächst getrennt voneinander untersucht werden sollten, da sie sich (u.a. aufgrund der unterschiedlichen Schulformen sowie der Vorkenntnisse im Englischen) hinsichtlich des Lerntagebuchkonzepts sowie der konkreten Arbeit damit unterschieden. Folgende Modifizierungen wurden bei dem kodifizierten Verfahren in meiner Datenauswertung vorgenommen: Entsprechend den vier zuvor formulierten Fragestellungen (vgl. Abschnitt 2 dieses Beitrags) wurden die Interviewpassagen vier Hauptkategorien zugeordnet: Sinn, Dialog, Reflexion und Gelingensbedingungen. Anschließend wurden in weiteren Durchgängen durch das Material sowohl induktiv als auch deduktiv Unterkategorien gebildet und diese den betreffenden Interviewpassagen zugeordnet. Abbildung 1 gibt einen Einblick in die Liste der verwendeten Codes.



Abbildung 1: Ausschnitt aus der Liste der Codes

Jeder Einzelfall wurde mit einem Motto überschrieben, das eine für das Interview typische Aussage zum Sinn des Lerntagebuchs enthielt (z.B. „der persönliche Kontakt zum Lehrer, den ich sonst vielleicht nicht so vor der Klasse suchen kann“ oder „Ich weiß, auf welchen Stand ich im Moment bin, aber sonst“). Nach einer kurzen Darstellung der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers anhand der Angaben im Fragebogen sowie ggf. Auffälligkeiten im Interview wurden die Aussagen zu den Themen „Sinn“, „Dialog“, „Reflexion“ und „Gelingensbedingungen“ analysiert.⁵ Dabei habe ich die Lernenden möglichst oft selbst zu Wort kommen lassen und ihre Äußerungen als Zitate gekennzeichnet. Abbildung 2 zeigt einen Ausschnitt aus der Einzelfallanalyse des Schülers Ralf.

⁵ Dabei wurden auch die Antworten auf Fragen des Fragebogens sowie Eintragungen in die Lerntagebücher hinzugezogen.

Ralf – „dass man überhaupt irgendwie mal ein englisches Gespräch hat, weil viele trauen sich ja nicht so, auf Englisch miteinander zu reden“
 Ralf ist 21 Jahre alt, hat Abitur und Fremdsprachenkenntnisse in Englisch und Französisch. Er mag die englische Sprache sehr gern, „weil sie sehr leicht verständlich ist und man sich auf der ganzen Welt mit ihr verständigen kann“ (F 6/1).⁶ Als schulisches Unterrichtsfach mag er Englisch nur mittelmäßig („geht so“), „weil Englischunterricht meistens mit der Geschichte englischsprachiger Länder zusammen hängt, die mich nicht interessiert“ (F 6/2). Englischkenntnisse hält er für seinen künftigen Lebens- und Berufsweg für wichtig, aber er denkt „es wird zum Teil überschätzt weil viele leitende Angestellte kein englisch sprechen“ (F 6/3). Mit seinen momentanen Englischkenntnissen ist Ralf zufrieden und erläutert: „kann mich nicht beschweren“ (F 6/4). Während er sich im Deutschen gleich gern mündlich und schriftlich ausdrückt, bevorzugt er im Englischen den mündlichen Ausdruck. In Deutsch hatte er im letzten Zeugnis 10 Punkte, in Englisch 8 Punkte. Er beschreibt sich als eher nachdenklichen Menschen und hat bisher noch keine Art von Tagebuch geführt.
 (...)
 Ralf bejaht zwar die Frage, ob ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist, aber er hat zugleich große Probleme, mit der Lehrerin in einen Dialog zu treten:
 „I.: Ist denn ein Austausch mit der Lehrerin entstanden?
 Ralf: Ja, sie hat schon versucht, da so ein paar Punkte aufzugreifen und nachzuhaken.
 (...) Natürlich, man will ja auch nicht so viel von sich preisgeben und hält sich dann ein bisschen bedeckt, also es ging mir jedenfalls so.
 I.: Warum ist das so?
 Ralf: Gerade wenn man mit jemandem eine Konversation führen soll, der dafür bezahlt wird, dass er einen bewertet. So ein bisschen fühlt man sich unwohl, also fühle ich mich unwohl.“ (I 9/16-19)
 Er sieht in Frau Schuster hauptsächlich die Bewerterin seiner Leistungen. Bewertung ist seiner Auffassung nach die zentrale Aufgabe einer Lehrerin; für Bewertungen wird sie bezahlt. Ralf fühlt sich unwohl, wenn er mit der Person, die seine Leistungen bewerten wird, ein Gespräch führen soll. Er als Schüler will in einem solchen Gespräch nicht so viel von sich preisgeben, sondern sich lieber ein bisschen bedeckt halten. Das heißt: Er sagt weniger, als er weiß; er hält sich zurück. Er will nicht so viel verraten, weil dies die Lehrerin dann zur Bewertung nutzen könnte. Es könnte ja (wie vor Gericht) gegen ihn verwendet werden. Die Lehrerin hingegen versucht zu erreichen, dass er mehr verrät, indem sie Aspekte aufgreift und nachhakt.
 (...)

Abbildung 2: Ausschnitt aus der Einzelfallanalyse von Ralf

⁶ In Klammern sind die Belege der Zitate in Kurzform angegeben: Zunächst wird die Art der Quelle genannt (I = Interview, F = Fragebogen, L = Lerntagebuch). Es folgt die Nummer des Interviews, Fragebogens oder Lerntagebuchs. Nach einem Schrägstrich schließen sich bei einem Interview oder einem Lerntagebuch die Nummer bzw. die Nummern des Absatzes, bei einem Fragebogen die Nummer der Frage an. Bei den Zitaten aus den Fragebögen und den Lerntagebüchern wurden fehlerhafte Äußerungen im Deutschen oder im Englischen nicht korrigiert.

4 Fallübergreifende Analysen

Die Einzelfallanalysen reichten allerdings noch nicht aus, um die eingangs beschriebenen Forschungsfragen zu beantworten. Deshalb wurden in einem weiteren Schritt die Kategorien durch Fallvergleiche und Fallkontrastierungen⁷ weiter verfeinert und präzisiert. Es erfolgten fallübergreifende Analysen, die zu einer Beantwortung der Forschungsfragen führten.

Die fallübergreifenden Analysen wurden dabei zunächst getrennt nach den beiden Schulklassen durchgeführt; erst im Anschluss wurden Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen herausgearbeitet. Die Fall- und Gruppenvergleiche zielten auf eine Theorieentwicklung ab (vgl. Flick 1998: 211). Die Vorgehensweise möchte ich kurz am Beispiel von Forschungsfrage 1 verdeutlichen (Welchen Sinn schreiben die Schülerinnen und Schüler dem dialogischen Lerntagebuch zu?). Hierzu wurde für die Fallvergleiche und Fallkontrastierungen auf die Mottos zurückgegriffen, die jedem Lernenden der beiden Klassen zugeordnet wurden. Es ergaben sich fünf Kategorien von Sinnzuschreibungen:

1. Dialog: Das dialogische Lerntagebuch bietet Raum für einen (exklusiven) Dialog zwischen Lehrendem und Lernendem (z.B. Lars: „das ist so ein kleiner Austausch zwischen den Schülern und Lehrern über den Unterricht, über die eigene Leistung vielleicht auch“);
2. Reflexion: Durch das dialogische Lerntagebuch fokussieren die Schülerinnen und Schüler ihre Lernprozesse im Englischen (z.B. Andreas: „man kann dann genau seine Defizite halt besser erkennen und auch abstecken“);
3. Feedback: Mit Hilfe des dialogischen Lerntagebuchs erhält die Lehrperson eine Rückmeldung zu ihrem Unterricht bzw. zu ihren Schülerinnen und Schülern (z.B. Stefanie: „dass der Lehrer sich einfach mehr mit den Schülern vertraut machen kann“);
4. Sprache: Das dialogische Lerntagebuch trägt zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Englischen bei (z.B. Melanie: „also ich denke, es steckt schon dahinter, dass man vielleicht auch mehr einfach schreiben soll“);
5. Keine Sinnzuschreibung: Das dialogische Lerntagebuch hat keinen Sinn im Englischunterricht (z.B. Nicole: „Mich hat es eigentlich immer nur gestört, wenn wir da reinschreiben sollten, weil ich habe eigentlich keinen Sinn darin gesehen“).

Im Anschluss an eine tabellarische Aufstellung von Kategorien der Sinnzuschreibungen sowie den entsprechenden Mottos von Schülerinnen und Schülern der beiden Klassen wurden die Sinnzuschreibungen zusammenfassend analysiert.

⁷ Für eine detaillierte Erläuterung des Verfahrens der Fallkontrastierung vgl. Kelle; Kluge (2010: 41-72).

Nach der Beantwortung der Forschungsfragen 2 bis 4 folgte eine Typenbildung nach Kelle und Kluge (2010: 83ff.), und zwar mit dem Ziel, zu Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch zu gelangen. Im Folgenden wird die Vorgehensweise bei der Typenbildung aus Gründen der besseren Nachvollziehbarkeit linear dargestellt, obwohl diese nicht linear verlief. Kelle und Kluge weisen explizit darauf hin, dass die einzelnen Stufen mehrfach durchlaufen werden können:

Insbesondere bei der Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge (Stufe 3) werden – oftmals durch abduktive Schlussfolgerungen – neue relevante Merkmale identifiziert, die dazu führen, dass der Prozess der Typenbildung gewissermaßen auf einer Ebene höherer Komplexität fortgeführt wird, indem aus der bislang entwickelten Typologie und dem neuen Merkmal eine neue Typologie mit zusätzlichen Dimensionen entwickelt wird. Man steigt also ein weiteres Mal in den Kreislauf der Typenbildung ein, der mit der Explikation der Vergleichsdimensionen auf Stufe 1 beginnt, zu einer Erweiterung der Merkmalsraums und dann zu einer neuen Gruppierung der Fälle führt (Stufe 2), die wiederum einer inhaltlichen Analyse (Stufe 3) unterzogen werden müssen. (Kelle; Kluge 2010: 93f.)

Auch in meinem Forschungsprojekt war dies der Fall. Ich werde die von Kelle und Kluge (1999) genannten Stufen jeweils kurz anhand ausgewählter Beispiele aus meinem Forschungsprojekt beschreiben.

Stufe 1 – Erarbeitung relevanter Vergleichsdimensionen: Bei der Beantwortung der vier Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 2) wurden bereits Kategorien bzw. Merkmale erarbeitet und definiert, „mit deren Hilfe Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen [...] angemessen erfasst und anhand derer die ermittelten Gruppen und Typen charakterisiert werden können“ (Kelle; Kluge 2010: 91). Folgende Kategorien und Merkmalsausprägungen wurden ermittelt:

- Sinnzuschreibung: Dialog/Reflexion/Feedback/Sprache/keinen Sinn
- Austausch: ja/nein
- Einfluss: ja/nein
- Weiterführen: ja/unter Vorbehalt/nein

Darüber hinaus stellten sich während der Datenauswertung folgende Kategorien als relevant heraus:

- Klassen: BA/BW
- Englischnote: 1/2/3/4/5

Stufe 2 – Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten: In diesem Schritt wurden alle Fälle anhand der definierten Kategorien gruppiert und die ermittelten Gruppen hinsichtlich empirischer Regelmäßigkeiten untersucht. Dabei ist u.a. aufgefallen, dass diejenigen Schülerinnen und Schüler, die das dialogische Lerntagebuch weiterführen wollten, der Ansicht waren, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist und dass das Lerntagebuch einen Einfluss auf ihr Englischlernen hatte. Sie gaben als Englischnote im letzten Zeugnis die Noten 3, 4 oder 5 an, also Noten im mittleren oder schlechten Bereich. Die meisten dieser Schüler stammten aus der BW-Klasse und schrieben dem dialogischen Lerntagebuch den Dialog, die Reflexion oder das Feedback für die Lehrperson als Sinn zu.

Stufe 3 – Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge und Typenbildung: Der Zusammenhang zwischen Bereitschaft zum Weiterführen des Lerntagebuchs und Englischnote zeigt, dass nicht diejenigen das Lerntagebuch schätzten, die sowieso gut im Fach Englisch waren. Besonders viele Schülerinnen und Schüler der BW-Klasse wollten die Arbeit mit dem Lerntagebuch fortsetzen, weil in dieser Klasse fast alle Lernenden angaben, dass ein Austausch mit der Lehrerin entstanden ist. Nur wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler der Ansicht war, dass im dialogischen Lerntagebuch ein Austausch zustande kam, war die Möglichkeit (allerdings nicht zwangsläufig)⁸ gegeben, dass das Lerntagebuch als einflussreich für das eigene Englischlernen eingeschätzt und weitergeführt wurde. Dies führe ich darauf zurück, dass das Feedback der Englischlehrerin vielfältige Funktionen, insbesondere als individuelle Sprachlernberatung, haben kann. Die Schülerinnen und Schüler benötigten die Rückmeldungen der Lehrperson, um erfolgreich über ihr Sprachenlernen nachdenken zu können. Aus den beiden als zentral herausgearbeiteten Kategorien „Sinnzuschreibung“ und „Weiterführung“ wurden anschließend folgende acht Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch gebildet:

⁸ Konkret hieß das: Wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler der Ansicht war, dass im Lerntagebuch kein Austausch zustande kam, dann wollte sie oder er das Lerntagebuch nicht weiterführen. War der Lernende aber der Ansicht, dass im Lerntagebuch ein Austausch mit der Englischlehrerin zustande kam, dann war er oft dazu bereit, das Lerntagebuch weiterzuführen, manchmal aber auch nicht oder nur unter Vorbehalt. Somit war die Einschätzung, dass der Dialog funktioniert hat, Voraussetzung für die Bereitschaft, das Lerntagebuch weiterzuführen.

Tabelle 1: Typen des Umgangs mit dem dialogischen Lerntagebuch

	Weiterführung des dialogischen Lerntagebuchs	
Sinnzuschreibung	Ja	Nein
Dialog	erfolgreicher Kommunizierer (Typ 1)	nicht erfolgreicher Kommunizierer (Typ 4)
Reflexion	erfolgreicher Reflektierer (Typ 2)	nicht erfolgreicher Reflektierer (Typ 5)
Feedback	erfolgreicher Rückmelder (Typ 3)	nicht erfolgreicher Rückmelder (Typ 6)
Sprache	Sprachverbesserer (Typ 7)	
keinen Sinn	Verweigerer (Typ 8)	

Stufe 4 – Charakterisierung der gebildeten Typen: Nach Kelle und Kluge (2010: 105) besteht der letzte Schritt der Typenbildung in einer „umfassenden und möglichst genauen Charakterisierung der gebildeten Typen anhand der relevanten Vergleichsdimensionen und Merkmalskombinationen sowie anhand der rekonstruierten Sinnzusammenhänge, die rekonstruiert wurden“. An dieser Stelle werde ich Typ 1 und Typ 4 zum besseren Verständnis exemplarisch kurz erläutern:

- Typ 1 – erfolgreicher Kommunizierer: Für einen Schüler dieses Typs liegt der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs im (exklusiven) Dialog mit der Lehrperson, wobei er das Lerntagebuch weiterführen möchte. Aus seiner Sicht ist ein Austausch mit der Lehrkraft entstanden. Das Lerntagebuch beeinflusst sein Englischlernen.
- Typ 4 – nicht erfolgreicher Kommunizierer: Für einen Schüler dieses Typs liegt der Sinn des dialogischen Lerntagebuchs im (exklusiven) Dialog mit der Lehrperson, wobei der Lernende das Lerntagebuch nicht weiterführen möchte. Es kann aus subjektiver Sicht ein Austausch zustande gekommen sein oder nicht. In jedem Fall hat das Lerntagebuch seiner Meinung nach keinen Einfluss auf sein Englischlernen.

5 „Irrungen, Wirrungen“

Die Datenauswertung ist einer der zentralen Schritte jedes Forschungsprojekts, da sie zur Beantwortung der zuvor formulierten Fragestellungen führt. Besonders wichtig erscheinen mir hierbei die bewusste und reflektierte Auswahl von Auswertungsmethoden sowie die detaillierte Beschreibung der gegenstandsangemessenen Auswahl der Vorgehensweise zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit.

Dabei ist Vieles zu beachten, und die Vorgehensweise verläuft nicht immer linear. Dies kann zunächst zu Verunsicherungen führen, insbesondere wenn man sich bei der Auswertungsmethode auf unbekanntem Terrain bewegt, also noch keine Erfahrungen damit gemacht hat. Zudem sind hypothetische Schlussfolgerungen, beispielsweise durch Abduktion (vgl. z.B. Reichertz 2010), nicht immer willentlich herbeizuführen. In meinem Forschungsprojekt zeigte sich dies insbesondere bei den Stufen der Typenbildung. Immer wieder habe ich durch Fallvergleiche und Fallkontrastierungen versucht, Kategorien zu bilden und dabei alle Einzelfälle einzubeziehen. Oft ergab sich dabei zunächst keine konsistente Theorie, so dass Vergleichsdimensionen oder Typen neu erarbeitet werden mussten. Die Ideen dazu kamen meist erst in nicht auf die Typologisierung fokussierten Arbeitsphasen. „Irrungen, Wirrungen“ während der Datenauswertung sind somit nicht unbedingt als Rückschritt zu sehen, sondern sind in solchen Forschungsprozessen üblich und können in einem nicht-linearen Auswertungsprozess zu weitreichenden Erkenntnisfortschritten führen.

Literatur

- Berchoud, Marie Jo (1997): Ce qu'apprend le journal d'apprentissage. Du bon usage du métalange dans l'apprentissage d'une langue étrangère. In: *Le français dans le monde* 286, 49-50.
- Bonnet, Andreas (2005): A Twist of Fate. Die Doppelhelix im bilingualen Chemieunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 78, 34-41.
- De Florio-Hansen, Inez (1999): Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem journal d'apprentissage: le français et moi. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Französisch* 41, 16-21.
- Dresing, Thorsten u.a. (2012): *Audiotranskription F4* (Softwaretool zur computergestützten Datentranskription): <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> (10.07.2012).
- Flick, Uwe (1995): *Psychologie des technisierten Alltags*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flick, Uwe (1998): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.) (2010): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., überarb. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. 2., aktual. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo u.a. (2012): *MAXQDA* (Softwaretool zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse): <http://www.maxqda.de/> (10.07.2012).
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Frieberthäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.), unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim [u.a.]: Juventa, 515-526.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 468-475.
- Merziger, Petra (2007): *Entwicklung selbstregulierten Lernens im Fachunterricht. Lerntagebücher und Kompetenzraster in der gymnasialen Oberstufe*. Opladen [u.a.]: Büdlich.
- Minuth, Christian; Schlemminger, Gerald (2000): Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht: Reflexion über Sprachlernen und Spracherwerb. In: Schlimminger, Gerald; Brysch, Thomas; Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 127-140.
- Pachner, Anita (2009): *Entwicklung und Förderung von selbst gesteuertem Lernen in Blended-Learning-Umgebungen. Eine Interventionsstudie zum Vergleich von Lernstrategientraining und Lerntagebuch*. Münster: Waxmann.
- Reichertz, Jo (2010): Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 276-286.
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 319-331.
- Stork, Antje (2009): Tagebücher im DaZ-Unterricht – didaktisch-methodische Einsatzmöglichkeiten. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 19-26.
- Stork, Antje (2010): Lerntagebücher. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 261-265.
- Stork, Antje (2011): Dialogische Lerntagebücher im Englischunterricht – Sinnzuschreibungen von Schülerinnen und Schülern einer beruflichen Schule. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40/1, 115-127.

Stork, Antje (i. Dr.): *Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht. Arbeit mit dialogischen Lerntagebüchern aus Sicht von Schülerinnen und Schülern.* (Habilitationsschrift an der Philipps-Universität Marburg 2010).

Zeder, Andrea (2006): *Das Lernjournal. Ein Instrument zur Förderung metakognitiver und fachlicher Kompetenzen.* Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.

Die Erschließung von Partikelkompetenz in der L2: Eine methodische Herausforderung

Stefanie Ramachers (Nijmegen, Niederlande)

Mit dem Erstellen eines linguistischen Experimentes gehen viele Überlegungen einher: Die Definition des Forschungsgegenstandes, die Formulierung von eindeutigen Forschungsfragen und Hypothesen, die Operationalisierung der Variablen, die Beseitigung von Störfaktoren und vieles mehr sind traditionell Punkte, die vor der Durchführung eines Experimentes geklärt werden müssen. In diesem Beitrag geht es um die *ups* und *downs*, die mir während einer Experimentalforschung zur Erschließung des Partikelgebrauchs von L2-Lernenden begegneten. Die Schwierigkeiten fingen bereits bei der Definierung des Forschungsgegenstandes an ...

1 Einleitung

Im Unterschied zu z.B. dem Englischen hat das Deutsche viele Partikeln, adverbähnliche Wörter wie *ja*, *doch*, *schon* und *eben*, deren Übersetzung in andere, partikelarme bzw. -ärmere Sprachen nicht gerade einfach ist. Partikeln werden im Deutschen recht häufig verwendet. Ihre Funktion besteht u.a. darin, Äußerungen miteinander zu verknüpfen und die Haltung des Sprechers bzw. der Sprecherin dem Gesagten oder dem Hörenden gegenüber zum Ausdruck zu bringen. Dementsprechend kann gesprochenes Deutsch ohne Partikeln unhöflich, oder zumindest unauthentisch und nicht besonders kohärent wirken.

Als Elemente der gesprochenen Sprache wurden Partikeln längere Zeit ignoriert (vgl. Hentschel 1986; Rinas 2006). Seit dem Aufkommen der linguistischen

Disziplin der Pragmatik in den 1960er Jahren hat sich das Forschungsklima für Partikeln jedoch in positivem Sinne verändert. Pragmatiker legen besonderen Wert auf den Handlungscharakter von Sprache, wonach Sprecher immer eine Intention haben. Partikeln werden u.a. eingesetzt, um diese Intention zu modifizieren (vgl. Wunderlich 1976).

Eine wichtige Eigenschaft von Partikeln ist ihre Polyfunktionalität. Zum Zwecke der Einteilung in unterschiedliche Funktionen können wir z.B. zwischen betonten und unbetonten Verwendungsweisen unterscheiden. Die unbetonten Verwendungsweisen werden oft als ‚modal‘ bezeichnet. Der Unterschied kann mittels folgender Beispiele (1a-1b) illustriert werden:

- 1a. A: „Peter kommt nicht.“
 B: „Doch!“

- 1b. A: „Ich habe doch hier irgendwo meine Brille hingelegt ...“

In (1a) wird die Partikel *doch* betont, und indem B sie verwendet, widerspricht er/sie der Proposition, die von A geäußert wird. In diesem Fall hat *doch* also eine offensichtlich korrigierende Funktion.

Wenn man die unbetonte, modale Verwendungsweise von *doch* in (1b) zu beschreiben versucht, stößt man wahrscheinlich auf Schwierigkeiten. Was genau ist die Funktion von *doch* in diesem Satz? Die Beschreibung von modalen Partikeln bereitete schon manchen Wissenschaftlern Kopfzerbrechen. Dies hängt u.a. damit zusammen, dass ihre genaue Funktion bzw. Bedeutung (wenn wir überhaupt von einer ‚lexikalischen‘ Bedeutung sprechen können) kontextabhängig ist. Falls A in (1b) alleine ist, ist es vorstellbar, dass er/sie sich mittels *doch* einfach nochmal daran erinnern möchte, dass er/sie sehr wohl weiß, dass die Brille in der Nähe ist (*reminder of common ground*, vgl. Zeevat; Karagjosova 2009: 137ff.) Wenn jedoch mehrere Personen anwesend sind, kann die Äußerung als eine indirekte Bitte um Hilfe bei der Suche gemeint sein. Vielleicht will der Sprecher den Anwesenden sogar unterstellen, dass sie die Brille weggenommen haben.

Dadurch, dass Partikeln polyfunktional sind und oft schwer fassbare Funktionen haben, liegt es nahe, dass Zweit- bzw. Fremdsprachenlernende sich damit schwer tun, zu verstehen, wie und wann Partikeln in der Zielsprache verwendet werden. Es dürfte denn auch nicht erstaunen, dass Untersuchungen zum L2-Erwerb von Partikeln nachgewiesen haben, dass hauptsächlich modale Partikeln Lernenden Schwierigkeiten bereiten (vgl. Steinmüller 1981, Wen 1995, Möllering 2004, Caspers; Van der Wouden 2008). Viele dieser vorherigen Untersuchungen widmeten sich jedoch Sprachen, die bezüglich ihrer Partikelinventare sehr unterschiedlich sind. So wurde z.B. der Erwerb von Partikeln von Lernenden mit einer besonders ‚partikelarmen‘ (ja sogar ‚partikkelosen‘) L1 thematisiert (z.B. L1 Englisch – L2 Chinesisch in Wen 1995). Die Tatsache, dass sich die Lernenden in diesen Studien mit Partikeln schwer taten, wird oft durch den Mangel an Partikeln in

der jeweiligen L1 erklärt. Es wird davon ausgegangen, dass das Lernen von bestimmten Wörtern, oder Form-Bedeutungspaaren, einfacher ist, wenn schon ein Bedeutungsäquivalent, oder überhaupt eine Wortklasse mit einer ähnlichen Funktion, in der L1 vorhanden ist (vgl. u.a. Zimmermann 1981; Hogeweg; Hoop; Ramachers; Slik; Wottrich i.Vorb.). Lernende bräuchten dann ja nur noch eine neue Form zu lernen.

Wie sieht es aber für Lernenden aus, deren L1 (vergleichbare) Partikeln enthält, wie es z.B. für niederländische Lernende des Deutschen der Fall ist? Außer der Tatsache, dass das Niederländische Partikeln verwendet, gibt es tatsächlich Partikeln, die den deutschen Partikeln auf Bedeutungs- und Formebene sehr ähnlich sind (vgl. z.B. *doch* und *wobl* im Deutschen mit *toch* und *wel* im Niederländischen).

Im Rahmen meiner MA-Arbeit habe ich mich mit der Verwendung der deutschen Partikel *doch* von niederländischen Lernenden des Deutschen an der Radboud Universität Nijmegen auseinandergesetzt. Meine Studie war Teil einer größeren Untersuchung, die innerhalb der Forschungsgruppe *Optimal Communication* an der Abteilung Sprachwissenschaft der Radboud Universität Nijmegen durchgeführt wurde.¹ In diesem Projekt wurde die Partikelverwendung von niederländischen Lernenden des Deutschen mit den Resultaten von nicht-niederländischen Lernenden, deren Erstsprachen wenige oder keine Partikeln enthielten, verglichen (siehe Hogeweg u.a. i.Vorb.).² Unsere Hypothesen lauteten, dass niederländische Lernende in einem Partikeltest im Allgemeinen besser abschneiden würden als nicht-niederländische Lernende des Deutschen. Außerdem erwarteten wir, dass niederländische Lernende, gerade wenn es um Funktionen der Partikel *doch* ging, die ein Äquivalent im Niederländischen (*wel* oder *toch*) haben, weniger Fehler machen würden. Diese Hypothesen basieren auf der Annahme, dass das Lernen eines bestimmten Wortes einfacher ist, wenn schon ein Bedeutungsäquivalent, oder überhaupt eine Wortklasse mit einer ähnlichen Funktion, in der L1 vorhanden ist. Für niederländische Lernende des Deutschen ist dies tatsächlich der Fall, für die nicht-niederländischen Lernenden nicht. Das Projekt ist mittlerweile abgeschlossen und wird in Hogeweg u.a. (i.Vorb.) vorgestellt.

In diesem Beitrag stehen aber nicht der Inhalt oder das Ergebnis, sondern der Forschungsprozess dieser Studie im Mittelpunkt. In den folgenden Abschnitten werde ich einige Schwierigkeiten, die mit diesem Forschungsprozess einhergingen, thematisieren, u.a.:

- Wie beschreibt bzw. definiert man die unterschiedlichen Verwendungsweisen einer Partikel?
- Wie bestimmt man deren Äquivalente in einer anderen Sprache?

¹ Vgl. www.ru.nl/optimalcommunication (11.07.2012). Seit dem 12.07.2012 hat sich der Name der Forschungsgruppe geändert zu Grammar & Cognition.

² Die Muttersprachen der nicht-niederländischen Lernenden: Englisch: 31%, Italienisch: 20%, Russisch: 12%, Polnisch: 8%, Sonstige: 29%.

- Wie definiert man ‚Partikelkompetenz‘? Wann kann man sagen, dass Lernende in der Lage sind, auf eine zielsprachenadäquate Weise Partikeln zu verwenden? Wann ist die Verwendung einer modalen Partikel zielsprachenadäquat? Können wir von Korrektheit sprechen oder eher von Angemessenheit?
- Wie testet man überhaupt Partikelkompetenz? Mündlich? Schriftlich?
- Welche Probleme können einem bei der Interpretation der Daten begegnen und wie ist mit diesen Problemen umzugehen?

2 Die Beschreibung und Klassifizierung von Partikeln: Schwierigkeiten und ... eine individuelle Lösung?

Die wichtigste Eigenschaft von Partikeln ist, wie gesagt, deren Polyfunktionalität. Eine Partikel kann unterschiedlichen Wortklassen angehören (*doch* kann z.B. modale Partikel, Antwortpartikel und Konjunktion sein), aber auch innerhalb einer Klasse, je nach Situation und Kontext, unterschiedliche Funktionen erfüllen bzw. Effekte bewirken. Die Beschreibung von Partikeln geht also über die Disziplinen Syntax, Semantik und Pragmatik hinaus.

Beschreibende Literatur zu den Funktionen der Partikel *doch* gibt es im Überfluss. Die Autoren und Autorinnen dieser Beiträge sind sich in Bezug auf die übergreifende Funktion – oder auf das Merkmal, das allen Verwendungsweisen der Partikel gemeinsam ist – einig: *Doch* weist auf irgendeine Widersprüchlichkeit hin. Allerdings bestehen u.a. Uneinigigkeiten darüber, wann eine Partikel ein Adverb ist, welche Verwendungsweisen nun ‚modal‘ sind und ob man modalen Verwendungsweisen überhaupt eine Bedeutung zuschreiben kann. Wer meint, dass das Konsultieren einiger Wörterbücher (vgl. z.B.: Müller; Eckey 1985, Cox; Stoks 1990, Götz; Haensch; Wellmann; Docherty; Jehle 1998, Paul 2002; Métrich; Faucher 2009) ausschlaggebend wäre, sieht sich getäuscht.

In Anbetracht der Tatsache, dass Partikeln oft zur Modifizierung der Intention oder Haltung des Sprechers eingesetzt werden (vgl. Wunderlich 1976, Hogeweg; Ramachers; Wottrich 2011, Hogeweg u.a. i.Vorb.) und dass Forschende in dem Bereich Zweit- und Fremdspracherwerb festgestellte Lernprobleme den semantischen und pragmatischen Eigenschaften von Partikeln zuschreiben (vgl. u.a. Steinmüller 1981, Möllering 2001, 2004, Hogeweg u.a. i.Vorb.), erscheint es sinnvoll, bei der Kategorisierung der Funktionen einer Partikel zum Zwecke der Spracherwerbsforschung genau diese Eigenschaften zu fokussieren und weniger an deren (umstrittenen) Zugehörigkeit zu Wortklassen festzuhalten. Möllering (2001, 2004) behauptet z.B., dass Fremdsprachenunterricht mit einem Fokus auf die pragmatischen Eigenschaften von Partikeln es den Lernenden ermöglicht, sich der exakten kommunikativen Werte einer Partikel bewusst zu werden. Aus diesem Grund haben Dr. Lotte Hogeweg, die Betreuerin meines Teilprojektes, und ich entschieden, die Verwendungsweisen von *doch* mittels sogenannter *discourse context*

structures (vgl. Farkas; Bruce 2009) zu beschreiben. In *discourse context structures* werden für ein bestimmtes Wort dessen Beziehung zu und dessen Auswirkung auf den jeweiligen Gesprächskontext visualisiert. Man kann diesen Schemata entnehmen, in welchem Kontext ein Wort benutzt wird und was es dem jeweiligen Kontext (oder der Proposition) hinzufügt. In *discourse context structures* wird also ganz klar auf die pragmatischen bzw. kommunikativen Eigenschaften eines Wortes fokussiert. Mittels dieser Vorgehensweise kam es in meiner Studie zu fünf unterschiedlichen Funktionen von *doch* (für die detaillierte formale Beschreibung sei auf Hogeweg u.a. 2011 hingewiesen): *Doch* als korrektive Antwortpartikel (1a), *doch* als Korrektion (2), *doch* als konzessive Opposition (3), *doch* als Konzession (4) und *doch* als modale Partikel (oder auch *reminder of common ground*, vgl. Zeevat; Karagjosova 2009: 137ff.) (1b).

2. A: „Peter kommt nicht.“
B: „OK.“
...
A: „Peter rief gerade an, er kommt doch!“
3. (Kontext: Die Frage ist, ob Sprecher A ein Zimmer nimmt oder nicht)
A: Der Ausblick ist toll, doch der Preis ist zu hoch (Karagjosova 2009).
4. A: „Ich war krank, aber ich bin doch gegangen!“

Mittels der obigen Klassifizierung konnten auch die niederländischen Äquivalente von ‚doch‘ bestimmt werden. Es erwies sich, dass *doch* als korrektive Antwortpartikel mit dem niederländischen (*ja*)*wel* übersetzt werden kann, während *doch* als Korrektion, Konzession und modale Partikel mit vergleichbaren Verwendungsweisen der niederländischen Partikel *toch* übereinstimmen. *Doch* als konzessive Opposition hat kein klares Äquivalent im Niederländischen.

Mit der Beschreibung der unterschiedlichen Verwendungsweisen von *doch* nach semantisch-pragmatischen Merkmalen und die Bestimmung niederländischer Äquivalente war die erste Entscheidung getroffen und der erste Schritt gemacht. Das Arbeiten mit *discourse context structures* war jedoch eine individuelle Lösung, eine Lösung also, die im Rahmen dieses Projektes angemessen erschien. Wie aus dem Anfang dieses Absatzes hervorgegangen sein dürfte, gibt es (bisher) keine einzige, allgemeingültige Weise, wie man Partikeln und ihre Funktionen beschreiben kann. Auch *discourse context structures* haben ihre Nachteile. Zur Darstellung der exakten kommunikativen Funktionen von Partikeln zu Wissenschaftszwecken sind sie sicherlich geeignet, aber man könnte sie als solche keineswegs einem L2-Lernenden vorlegen. Das *Lesen* dieser Schemata setzt schon ein bestimmtes Maß an formal semantischem Wissen voraus.

Nun stellt sich die Frage, was Partikelkompetenz beinhaltet: Was müssen Lernende alles können, um Partikeln zielsprachlich zu verwenden, und wie testet bzw. misst man diese Partikelkompetenz überhaupt?

3 Methodische Ansätze (und deren Stärken und Schwächen) zur Erschließung von Partikelkompetenz

Wie in der Einleitung bereits erörtert wurde, sind Partikeln (und vor allem modale Partikeln) Elemente der gesprochenen Sprache, die subtile Modifizierungen des Gesprächskontextes bewirken können. In dieser Hinsicht mag es denn auch sinnvoll erscheinen, produktive Partikelkompetenz in der gesprochenen Sprache zu überprüfen. Dabei muss zunächst geklärt werden, worin die Aufgabe des Lernenden besteht. Zum einen gibt es eine Form, die er/sie lernen muss. Zu dieser Form gibt es unterschiedlich klare Bedeutungen und Funktionen. Darüber hinaus muss man wissen, wann es angebracht ist, Partikeln zu verwenden. Möllering (2001, 2004) hebt hervor, dass das Register eine Rolle spielt: (Modale) Partikeln werden in informellen Situationen häufiger verwendet als in formellen Situationen. Die zielsprachliche Verwendung von Partikeln fordert also sowohl semantische als auch pragmatische Kenntnisse.

Viele Forschende, in deren Studien die Partikelverwendung von L2-Lernern thematisiert wurde, verwendeten schriftliche Tests. So auch ich. In Anbetracht der Tatsache, dass Partikeln Elemente der gesprochenen Sprache sind, mag einem eine schriftliche Vorgehensweise nicht gerade als die logischste erscheinen. Man könnte z.B. behaupten, dass es besser wäre, einen Sprachproduktionstest zu benutzen. Bevor ich auf die schriftliche Methode, die ich selber verwendet habe, zu sprechen komme, möchte ich zunächst auf die naheliegenden Vorteile, aber vor allem auch die Nachteile einer Sprachproduktionsmethode in Bezug auf Partikelverwendung eingehen.

Eine bekannte Methode, um produktive Sprachkenntnisse zu überprüfen, ist die der Elizitation: das Entlocken von Sprache bei Versuchsteilnehmenden. Eine DaF-/Germanistik-Studentin an unserer Universität hat in ihrer MA-Arbeit genau diese Methode verwendet (vgl. Coldenhoff 2012) und stieß auf einige Schwierigkeiten. Wie entlockt man z.B. die verschiedenen Verwendungsweisen von Partikeln? *Doch* als korrektive Antwortpartikel lässt sich relativ einfach hervorrufen, indem man z.B. zu einer Studentin, die ihr Studium offensichtlich sehr mag, sagen würde: „Du magst dein Studium gar nicht, oder?“. Studentin, überrascht: „Doch!“ (Es sei denn, sie beherrscht diese Verwendungsweise nicht). Aber wie groß ist die Chance, dass jemand in einem zeitlich begrenzten experimentellen Rahmen (die Studentin führte kurze Interviews durch) *doch* als Indiz für eine konzessive Opposition verwendet? Und wie oft müsste ein Versuchsteilnehmender *doch* als modale Partikel

verwenden, damit wir mit Sicherheit sagen könnten, dass es keine als *Chunk*³ abgespeicherte Floskel war und der Lernende die Verwendungsweise tatsächlich beherrscht? Darüber hinaus ist es durchaus vorstellbar, dass der bloße experimentelle Kontext das Verhalten und die Spontaneität des Teilnehmenden (in negativem Sinne) beeinflusst. Auch wäre es äußerst aufwändig, unterschiedliche Situationen zu simulieren, um erforschen zu können, ob Lernende sich der Tatsache bewusst sind, dass die Verwendung von Partikeln teilweise vom Register abhängig ist. Um genügend Instanzen aller Verwendungsweisen von einer möglichst großen Anzahl von Versuchsteilnehmenden in einem natürlichen Kontext zu erheben, müsste man schon eine Längsschnittstudie durchführen, während der man spontane, gesprochene Sprache von Fremdsprachenlernenden aufnimmt und darauf aufbauend ein Korpus erstellt, dessen Inhalt anschließend systematisch analysiert werden kann.

Eine alternative, schriftliche Vorgehensweise, mit der man Sprachkenntnisse überprüfen kann, ist die Verwendung von Lückentexten. Nach u.a. Anderson (1976) sind Lückentexte ein effektives Mittel zur Erforschung von sowohl Mutter- als auch Fremdsprachenkenntnissen. Bei einem solchen Prozedere lesen Versuchsteilnehmenden Textausschnitte, in denen (bestimmte) Wörter durch Leerstellen ersetzt wurden. In unserer Studie (vgl. Hogeweg u.a. i.Vorb.) war jeweils eine Partikel weggelassen, und die Versuchsteilnehmenden konnten sich für eine von vier Antwortmöglichkeiten entscheiden (*doch*, *ja*, *schon* oder *wohl*). Es wurden gerade diese vier Partikeln gewählt, weil sie sich von der Bedeutung her teilweise überschneiden (sie enthalten z.B. alle eine affirmative Komponente). Der Fragebogen wurde online zur Verfügung gestellt. Ich habe mich für ein Lückenexperiment entschieden, weil das individuelle Erstellen von experimentellen Texten eine starke Kontrolle der linguistischen und kommunikativen Kontexte ermöglichte. Wie ich später noch erläutern werde und wie bereits in Abschnitt 1 erwähnt, ist der jeweilige Kontext ausschlaggebend für die Wahl einer bestimmten Partikel(funktion). An späterer Stelle werde ich auf diesen Punkt zurückkommen und dabei zeigen, dass die Interpretation des Kontextes durch den Leser bzw. die Leserin aber nicht notwendigerweise mit der von den Forschenden intendierten Interpretation übereinstimmt. Ein weiteres Argument für die Verwendung von Lückentexten im Vergleich zu einer Sprachproduktionsstudie ist, dass man im Vornhinein genau bestimmen kann, welche Kenntnisse und wie viele Male diese Kenntnisse überprüft werden (es sei denn, ein Versuchsteilnehmender hört mitten im Experiment auf, was leider auch manchmal passiert). Bei einer spontanen Sprachproduktionsstudie weiß man vorher nie genau, wie viele (brauchbare) Daten von bzw. zu jedem Versuchsteilnehmenden man erhalten wird.

Für jede Verwendungsweise von *doch* wurden vier unterschiedliche Kontexte konstruiert (insgesamt also zwanzig). Außerdem gab es zwölf Fillers (zwei *ja*-Kontexte, zwei *schon*-Kontexte, vier *wohl*-Kontexte und vier Kontexte, in denen

³ Vgl. dazu den ebenfalls in diesem Band aufgenommenen Beitrag von Roshanak Saberi.

jeweils eine der vier Präpositionen *in*, *nach*, *zu* oder *an* fehlte). Fillers werden eingesetzt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden von dem eigentlichen Zweck der Studie abzulenken. Ein Beispielkontext für *doch* als Konzession ist (5):

5. Martin und Peter unterhalten sich bei einem Bier verärgert über ihr letztes Fußballmatch. „Es ist einfach ungerecht.“ schlussfolgert Martin. „Wir haben bis zum Ende gekämpft, und [...] verloren!“

Die Kontexte wurden mit der größtmöglichen Präzision konstruiert, damit sie pragmatisch klare und angemessene Situationen schilderten, die die erwünschte Partikel hervorrufen würden. Nichtsdestotrotz ist es bei einem solchen Experiment grundlegend, die Kontexte zuerst von Muttersprachlern der Zielsprache in einer Pilotstudie überprüfen zu lassen, um herauszufinden, ob diese sich überhaupt für die erwünschte Partikel entscheiden würden (vgl. Husso 1981, Hogeweg u.a. i.Vorb.). Zur Vermeidung einer willkürlichen Vorgehensweise ist es durchaus sinnvoll, bei einem solchen Verfahren im Vorhinein ein Ausschlusskriterium zu erstellen. In meiner Studie galt, dass ein Kontext angemessen war, wenn wenigstens 75% der deutschen Versuchsteilnehmenden die erwünschte Partikel wählten. Es stellte sich heraus, dass sich Muttersprachler und Muttersprachlerinnen des Deutschen manchmal anders entschieden als erwartet. Dies war hauptsächlich in den Kontexten, die ‚doch‘ als modale Partikel entlocken sollten, der Fall. Diese Kontexte wurden angepasst und ein zweites Mal mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen überprüft. Bei der zweiten Überprüfung entschieden sich dann über 75% der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen für *doch*. Die Kontexte wurden daraufhin akzeptiert. Auch wenn nun bei allen zwanzig Kontexten über 75% der Muttersprachler und Muttersprachlerinnen *doch* wählten, so entschieden sich in vielen Fällen keineswegs 100% für *doch*. Dieses Ergebnis impliziert, dass es in manchen Fällen anscheinend mehrere mögliche Lösungen gibt und dass nicht immer einfach von entweder richtig oder falsch die Rede sein kann. Dieses Ergebnis hatte Folgen für die Interpretation der Daten der L2-Lernenden. Wenn sich die Muttersprachler in der Pilotstudie in einem bestimmten Kontext nicht einig waren, konnten wir es nicht ohne Weiteres als falsch beurteilen, wenn sich ein L2-Lernender in diesem Fall auch nicht für *doch* entschied. Auf diese Problematik werde ich im nächsten Kapitel näher eingehen.

Außer der Tatsache, dass es durchaus schwierig ist, repräsentative Kontexte für Partikeln zu erstellen, ist noch darauf hinzuweisen, dass die Versuchsteilnehmenden in meiner Studie dazu gezwungen wurden, jeweils eine bestimmte Partikel zu wählen. Die Frage, ob sie in einem spontanen Gespräch in einer ähnlichen Situation überhaupt eine Partikel verwenden würden, bleibt somit unbeantwortet. Mit einem schriftlichen Lückenexperiment kann man also nicht überprüfen, ob L2-Lernende Partikeln in der gesprochenen Sprache genauso oft und in denselben Situationen wie Muttersprachler und Muttersprachlerinnen verwenden. Es wäre demnach durchaus eine interessante Möglichkeit, ein vergleichbares Folgeexperi-

ment durchzuführen, in dem keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind und die Lernenden die Lücken frei ausfüllen können. Hierbei besteht aber die Schwierigkeit, dass Lernende alles Mögliche einsetzen können und man möglichst viele Versuchsteilnehmende zum Vergleich braucht, um statistisch signifikante Aussagen machen zu können.

Sowohl schriftliche als auch mündliche Untersuchungsdesigns zur Erschließung von Partikelkompetenz haben also Vor- und Nachteile. Die vielleicht naheliegendste Vorgehensweise – ein spontanes Sprachproduktionsexperiment – wurde bis jetzt eher selten benutzt. Dies mag mit den oben erwähnten Schwierigkeiten, die mit einem solchen Experiment einhergehen, zusammenhängen. Die einzig richtige Methode – vielleicht in der Gestalt einer Längsschnittstudie? – lässt noch auf sich warten.

4 Interpretation der Resultate: Korrektheit oder Angemessenheit?

Eine ANOVA für wiederholte Messungen mit als abhängiger Variable die Prozentzahl der korrekten Antworten zeigte, dass die niederländischen Versuchsteilnehmenden ($n=85$) im Allgemeinen (also unabhängig von der jeweiligen Verwendungsweise) signifikant besser abschnitten als die nicht-niederländischen Versuchsteilnehmenden ($n=87$), $F(1, 168) = 33.03$, $p < .001$. Außerdem fanden wir u.a. heraus, dass sowohl niederländische als auch nicht-niederländische Lernende des Deutschen bei den Kontexten, die *doch* als modale Partikel entlocken sollten, die meisten Fehler machten. Anscheinend ist die Anwesenheit eines Äquivalentes im Niederländischen also keine Garantie für eine bessere bzw. angemessenere Verwendung von modalen Partikeln. Nach einem Vergleich dieser Daten mit den Daten aus der Pilotstudie stellte sich aber die Frage, ob wir in diesem Fall überhaupt schlussfolgern dürften, dass die niederländischen Lernenden modale Partikeln im Deutschen nicht auf zielsprachlichem Niveau beherrschen ...

Wie bereits dargestellt, entschieden sich die deutschen Versuchsteilnehmenden in der Pilotstudie nicht in allen zwanzig Kontexten einheitlich für *doch*. Bei der Datenanalyse der niederländischen Versuchsteilnehmenden⁴ stellte sich heraus, dass auch sie sich nicht in allen hierzu vorgesehenen Fällen für *doch* entschieden hatten.

Bei den Resultaten in Bezug auf die Kontexte, die *doch* als korrektive Antwortpartikel hervorrufen sollten, ergaben sich keine Interpretationsprobleme: 95% der niederländischen Versuchsteilnehmer wählten *doch*. Vergleiche dazu z.B. (6):

⁴ Ich beschränke mich im Folgenden wieder auf die Resultate der niederländischen Versuchsteilnehmenden, weil eine genaue Analyse der Antworten im Vergleich zur Pilotstudie nur Teil meines Telexperimentes war.

6. Frau Jansen ist beim Bäcker. Sie schaut sich um und stellt fest, dass keine Kirschtorten mehr da sind. „Haben Sie keine Kirschtorten mehr?“ fragt sie enttäuscht. [...], antwortet die Verkäuferin, „gerade frisch gebacken. Sie stehen noch hinten zum Abkühlen.“

Da sich in diesem Fall auch 94% der Muttersprachler in der Pilotstudie für *doch* entschieden, können wir mit Sicherheit sagen, dass *doch* hier die richtige Lösung ist. *Ja*, *schon* oder *wohl* wären inkorrekt. In diesem Fall kann also durchaus von korrekt bzw. inkorrekt, zumindest in stärkerem Maße als bei den modalen Kontexten (siehe unten), die Rede sein. Mittels dieses Kontextes kann man also herausfinden, ob Lernende des Deutschen *doch* benutzen, wenn sie den Inhalt (die Proposition) einer vorherigen negativen Äußerung widerlegen wollen. Siehe nun Beispielskontext (7):

7. Karl unterrichtet Politik an einer Hochschule. Er erzählt von einem Vorfall von Verteidigungsminister Guttenberg. Dem Minister wurde sein Dokortitel aberkannt. „Was haltet ihr davon?“, fragt Karl die Studenten. Max antwortet: „Der wird es auch ohne Titel schaffen.“ „Wieso?“, fragt Karl. „Er ist [...] Politiker!“, erwidert Max.

Hier ergaben sich bei einigen Versuchsteilnehmenden Interpretationsunterschiede.⁵ Was genau ist es in diesem Kontext, das einem dazu veranlasst, sich entweder für *ja* oder für *doch* zu entscheiden? Was wäre der Effekt von *doch*? Und wie unterscheidet sich dieser Effekt von dem von *ja*? Ist *ja* nicht zielsprachenadäquat? Sowohl Muttersprachler und Muttersprachlerinnen als auch L2-Lernende waren sich über die Lösung dieses Kontextes, der *doch* als modale Partikel hervorrufen sollte, nicht einig. Außerdem kamen übrigens nicht nur *ja* und *doch* in Frage. Es gab sogar Versuchsteilnehmende, die *schon* wählten. Wenn man sich den Kontext nochmal ganz neutral ansieht, wird klar: Auch *schon* ist adäquat, wenn man es als temporales Adverb interpretiert. Durch solche Fälle wurde mir klar, dass ich bei der Interpretation der Daten vorsichtig vorgehen musste und nicht ohne Weiteres darauf schließen konnte, dass Versuchsteilnehmende mangelhafte Kenntnisse über die Verwendung von *doch* als modale Partikel haben.

Aus diesen Resultaten geht hervor, dass man beim Erstellen von Lückentexten zur Erforschung eines spezifischen Themas (z.B. Partikeln) immer bedenken muss, dass man als Forschende aus einer bestimmten Perspektive an das Erstellen der Kontexte herangeht. Die Gefahr ist, dass man vergisst, dass jemand, der nicht mit dem jeweiligen Thema beschäftigt ist, den Kontext auf eine andere Weise, z.B. mit einer anderen Satzbetonung, lesen kann. Dies kann zu einer anderen Interpretation führen und entsprechend zu einem Ausfüllen der Lücke, das den Erwartungen des Forschenden nicht entspricht. Die Faktoren, die diese Interpretationsunterschiede

⁵ Es ist aber darauf hinzuweisen, dass noch immer 72% der Versuchsteilnehmenden die erwartete Antwort wählten.

bewirken, und so auch überhaupt die funktionalen Unterschiede zwischen den Antwortmöglichkeiten *ja*, *doch*, *schon* und *wohl*, sind in vielen Fällen so außergewöhnlich subtil, dass man sich fragen kann, ob es überhaupt möglich ist, einen Kontext so zu erstellen, dass in eine Lücke tatsächlich nur eine bestimmte Partikel eingesetzt werden kann. Die exakte Bedeutung bzw. Funktion einer Partikel und die Wahl für eine bestimmte Partikel hängt sehr stark vom jeweiligen Kontext und der Haltung des Lesenden bzw. Sprechenden ab. Es ist, wie gesagt, durchaus naheliegend, dass die Vorstellung, die ein Versuchsteilnehmer bei einem bestimmten Kontext hat, nicht der vorgefassten Vorstellung der Forschenden, die den jeweiligen Kontext erstellt haben, entspricht.

5 Fazit

Es dürfte klar geworden sein, dass es zur Erforschung von Partikelkompetenz in der L2 keine allgemein akzeptierte, gänzlich geeignete oder ausreichende Vorgehensweise gibt. Der- oder diejenige, der bzw. die das Lernen von Partikeln thematisieren möchte, muss über Vieles nachdenken und Entscheidungen treffen, z.B.: Welche Eigenschaften von Partikeln nimmt man als Ausgangspunkt für die Klassifizierung ihrer Verwendungsweisen? In meiner Untersuchung standen deren semantisch-pragmatischen Eigenschaften im Mittelpunkt, weil gerade diese Eigenschaften bestimmte Lernschwierigkeiten zu erklären scheinen (vgl. Hogeweg u.a. i.Vorb.). Andere Forschende nahmen z.B. die Zugehörigkeit von Partikeln zu bestimmten Wortklassen (Adverb, Konjunktion, usw.) als Ausgangspunkt, wobei sowohl semantische, phonologische und syntaktische Eigenschaften in Betracht gezogen wurden, die sich kategorieübergreifend auch teilweise überschneiden (vgl. z.B. Métrich; Faucher 2009). Die Klassifizierung kann also je nach Forschungsschwerpunkt unterschiedlich sein.

Eine andere wichtige Entscheidung ist die für ein bestimmtes Forschungsdesign. Wie ich gezeigt habe, kann man Partikelkompetenz sowohl mündlich als auch schriftlich erforschen, aber beide Vorgehensweisen haben ihre Stärken und Schwächen. Mittels einer schriftlichen Vorgehensweise erschließt man nicht die spontane, produktive Partikelverwendung eines Lernenden im Alltag, ganz zu schweigen von den Schwierigkeiten, die mit der Erstellung von angemessenen Kontexten einhergehen. Mittels einer mündlichen Vorgehensweise erschließt man zwar produktive Sprachkenntnisse, aber die Sammlung von genügend Daten wäre zeitlich sehr aufwändig und kaum im Rahmen einer Qualifikationsarbeit (mit einem begrenzten Zeitfenster) zu ermöglichen.

Ideal wäre zweifelsohne eine Längsschnittstudie, in der man über einige Jahre Produktionsdaten von Lernenden in einem Korpus sammeln würde. Auf diese Weise würde man Daten erhalten, die hinsichtlich (ökologischer, also externer) Validität am zuverlässigsten wären und allgemeinere Aussagen ermöglichen wür-

den, da sie uns einen Einblick in sowohl die Quantität als auch die Qualität der spontanen Verwendung von Partikeln durch L2-Lernende im Alltag gäben.

Literatur

- Anderson, Jonathan (1976): *Psycholinguistic Experiments in Foreign Language Testing*. St. Lucia: University of Queensland Press.
- Borst, Dieter (1985): *Die affirmativen Modalpartikeln doch, ja und schon. Ihre Bedeutung, Funktion, Stellung und ihr Vorkommen*. Tübingen: Niemeyer.
- Caspers, Johanneke; Wouden, Ton van der (2008): Modal particles in Dutch as a Second Language: Evidence from a Perception Experiment. In: *Linguistik online* 44, 121-130.
- Coldenhoff, Dimphy (2012): *Vielleicht doch! Eine Pilotstudie nach den unterschiedlichen Verwendungsweisen von der Partikel doch bei niederländischen Zweitsprachlernern des Deutschen in semi-spontaner gesprochener Sprache*. [Masterarbeit]. Nijmegen: Radboud Universität.
- Cox, Heinrich L.; Stoks, Franciscus C. M. (1990): *Van Dale woordenboeken: Duits-Nederlands*. 2. Aufl., Utrecht: Van Dale lexicografie.
- Farkas, Donka; Bruce, Kim (2009): On Reacting to Assertions and Polar Questions. In: *Journal of Semantics* 27, 81-118.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther; Wellmann, Hans; Docherty, Vincent J.; Jehle, Günter (1998): *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Hentschel, Elke (1986): *Funktion und Geschichte deutscher Partikeln: Ja, doch, halt und eben*. Tübingen: Niemeyer.
- Hogeweg, Lotte; Hoop, Helen de; Ramachers, Stefanie; Slik, Frans van der; Wottrich, Verena (i.Vorb.): *The L2 Acquisition of the German Particle doch*.
- Hogeweg, Lotte; Ramachers, Stefanie; Wottrich, Verena (2011): *Doch, toch and wel on the Table*. In: Nouwen, Rick; Elenbaas, Marion (Hrsg.): *Linguistics in the Netherlands*. Amsterdam: John Benjamins.
- Husso, Aila (1981): Zum Gebrauch von Abtönungspartikeln bei Ausländern. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Julius Groos, 81-99.
- Karagjosova, Elena (2009): Adverbial *doch* and the Notion of Contrast. In: *Oslo Studies in Language 1 (Sonderausgabe): Structuring Information in Discourse: The Explicit/Implicit Dimension*, 131-148.

- Métrich, René; Faucher, Eugène (2009): *Wörterbuch deutscher Partikeln. Unter Berücksichtigung ihrer französischen Äquivalente*. Berlin: De Gruyter.
- Möllering, Martina (2001): Teaching German Modal Particles: A Corpus-Based Approach. In: *Language Learning and Technology* 5, 130-151.
- Möllering, Martina (2004): *The Acquisition of German Modal Particles: A Corpus-Based Approach*. Bern [u.a.]: Lang.
- Müller, Wolfgang; Eckey, Wolfgang (1985): *Duden Bedeutungswörterbuch in 10 Bänden. Wortbildung und Wortschatz*. 2. Aufl., Mannheim: Dudenverlag.
- Paul, Hermann (2002): *Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes*. 10. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Ramachers, Stefanie (2011): *Similar, yet Different. On the Acquisition of doch by Dutch learners of German*. [Masterarbeit]. Nijmegen: Radboud Universität.
- Rinas, Karsten (2006): *Die Abtönungspartikeln doch und ja. Semantik, Idiomatisierung, Kombinationen, tschechische Äquivalente*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Steinmüller, Ulrich (1981): Akzeptabilität und Verständlichkeit – Zum Partikelgebrauch von Ausländern. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Julius Groos, 137-147.
- Wen, Xiaohong (1995): Second Language Acquisition of the Chinese Particle *le*. In: *International Journal of Applied Linguistics* 5, 45-62.
- Weydt, Harald (Hrsg.) (1981): *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Julius Groos.
- Wunderlich, Dieter (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zeevat, Henk; Karagjosova, Elena (2009): History and Grammaticalisation of „doch“/„toch“. In: *ZAS Papers in Linguistics* 51, 135-152.
- Zimmermann, Klaus (1981): Warum sind Modalpartikeln ein Lernproblem? In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht*. Heidelberg: Julius Groos, 111-122.

Sprechstundengespräche an deutschen Hochschulen – Einblicke in den Prozess der Erstellung eines *Chunk*-Angebots für internationale Studierende

Roshanak Saberi (Kassel, Deutschland)

Dieser Beitrag stellt einen Ausschnitt aus meinem Dissertationsprojekt dar, in dessen Rahmen ich Sprechstundengespräche zwischen Hochschullehrenden und Studierenden erforsche und dabei nach Regeln und wiederkehrenden Mustern im Gesprächsverlauf sowie nach kulturspezifischen Besonderheiten suche. Das übergeordnete Ziel meiner Studie ist die Unterstützung von internationalen Studierenden bei der Durchführung universitärer Sprechstundengespräche durch die Bereitstellung sprachlicher Hilfe in Form eines *Chunk*-Angebots. Ein besonderes Augenmerk wird im Folgenden auf die Beschreibung des Forschungsverlaufs bei der Erstellung eines didaktisch aufbereiteten *Chunk*-Angebots und auf die Darlegung der damit verbundenen Herausforderungen und herausgearbeiteten Lösungsansätzen gelegt.

1 Einleitung

Neben dem akademischen Unterricht gehören Sprechstundengespräche zu den wichtigsten mündlichen Kommunikationssituationen zwischen Lehrenden und Studierenden und sind somit ein elementarer Bestandteil des universitären Alltags. Sprechstunden sind der entscheidende institutionelle Moment, an dem studienrelevante Fragen mit Lehrenden besprochen werden können. Obgleich Sprechstun-

den Gesprächen von Studierenden und Hochschullehrenden gleichermaßen als wichtig eingeschätzt werden, nutzen sie deren Potenziale oft nur unzureichend:

Während Studierende den direkten Kontakt mit ihren Lehrenden nicht selten so lange wie möglich hinaus zögern und sie dann, wenn sie stattfinden, als eher belastend empfinden, stellen Sprechstunden für Lehrende häufig nicht mehr als eine (als zu zeitaufwendig empfundene) Dienstpflicht dar (Meer 2003b: 2).

Die hier von Meer skizzierte Situation bezieht sich auf deutsche Studierende. Anzunehmen ist, dass diese spezifische Kommunikationssituation für internationale Studierende eine zusätzliche Herausforderung darstellt, insbesondere dann, wenn sie aus Ländern (z.B. China, dem Sudan oder dem Iran) kommen, in denen die Lehrenden in aller Regel keine festen Sprechstundenzeiten anbieten, sondern immer dann ansprechbar sind, wenn sie sich an der Hochschule befinden. Somit stellen Sprechstundengespräche für viele internationale Studierende eine Art *terra incognita* dar, ein unbekanntes Kommunikationsfeld, das sie von ihren Heimatuniversitäten nicht immer kennen und mit dessen spezifischen Konventionen im deutschsprachigen Raum sie nicht vertraut sind. In diesem Kontext sind es insofern häufig nicht die fachlichen Anforderungen, die den internationalen Studierenden Schwierigkeiten bereiten, sondern die unterschiedlichen Kommunikationskonventionen, die die Interaktion mit Lehrenden erschweren und nicht selten Auslöser für Missverständnisse im Sinne von *critical incidents*¹ sind. Bei vielen (internationalen) Studierenden dürfte damit die Erinnerung an schwierige, vielleicht sogar an gescheiterte Kommunikation verbunden sein, wie ich selbst aus eigener Erfahrung und aus dem Austausch mit anderen Studierenden erlebt habe. Diese Erfahrungen führen nicht selten zu Handlungsunsicherheit und eventuell dazu, dass die Studierenden weitere Sprechstundengespräche vermeiden und auf fachliche Unterstützung und die Chance, ihre studienrelevanten Fragen mit Lehrenden thematisieren zu können, verzichten (vgl. Meer 2003a: 1). Um die Sprechstunden erfolgreich zu gestalten und das jeweilige Anliegen im Rahmen einer Sprechstunde mit knapp bemessener Zeit sprachlich adäquat zu formulieren, benötigen internationale Studierende neben sprachlichen Fertigkeiten ein adäquates Handlungswissen. Trotz vielfältiger Angebote, die im Rahmen von Betreuungskonzepten für internationale Studierende an verschiedenen Universitäten angeboten werden, bleibt die Entwicklung einer spezifischen kommunikativen Kompetenz im mündlichen Bereich häufig ausgespart – vor allem, weil die meisten Unterstützungsangebote sich eher der Fachsprache und dem schriftlichen Diskurs widmen (vgl. dazu auch Kiesendahl

¹ Im Rahmen des Forschungsprojekts „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium“ widmet sich das Teilprojekt C *critical incidents*. Eine Definition von *critical incidents* und die methodischen Aspekte der *critical incidents*-Sammlung können unter <http://www.mumis-projekt.de/ci/> (01.08.2012) eingesehen werden.

2011: 19). Das vorliegende Forschungsvorhaben verfolgt daher das übergeordnete Ziel, die mündliche Kompetenz hinsichtlich universitärer Sprechstundengespräche zu fördern.

2 Forschungsanlass

Das Dissertationsvorhaben entstand im Rahmen des Forschungsprojekts Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium (MuMiS).² Das Ziel des von der Volkswagen-Stiftung geförderten Projekts besteht darin, Instrumente zur Lösung von Problemen, die mit Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium einhergehen, zu erarbeiten. Meine Aufgabe innerhalb des Projekts ist die Entwicklung eines Online-Formulierungswörterbuchs zur mündlichen Hochschulkommunikation in der Zielsprache Deutsch. Dieses Forschungsvorhaben geht von der Beobachtung aus, dass sich Sprecher trotz der theoretisch unendlich großen Ausdrucksvielfalt in Kommunikationssituationen mehrheitlich und häufig auf ein begrenztes Inventar von Ausdrücken und Formulierungen stützen und somit einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ, sondern mit Hilfe von diesen vorgefertigten und ganzheitlich im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen bilden (vgl. z.B. Aguado 2002, Pawley; Syder 1983). Coulmas zufolge macht die

Ähnlichkeit der funktionalen Ansprüche, die in vergleichbaren Situationen an die Verbalisierung gestellt werden, [...] die Neuprägung von Ausdrücken überflüssig; und oft kann man sich auf den Schatz kommunikativer Erfahrung verlassen und sein Gedächtnis statt seiner Phantasie bemühen (Coulmas 1981: 54f.).

Diese sich wiederholenden Ausdrücke in Form eines Online-Formulierungswörterbuchs (*UniComm*-DaF) zusammenzustellen und sie internationalen Studierenden verfügbar zu machen, ist ein zentrales Teilziel des o.g. Projekts. Das *UniComm*-DaF umfasst folgende Kommunikationsbereiche: „Beteiligung an Lehrveranstaltungen“, „Mündliche Präsentationen“, „Sprechstundengespräche“ und „E-Mail-Kommunikation.“ Das Dissertationsvorhaben selbst setzt den Fokus auf Sprechstundengespräche, die im Vergleich zu den anderen genannten Kommunikationsbereichen in der Forschung bislang weniger untersucht sind.³ Sprechstundengespräche weisen

² Das MuMiS-Projekt ist in drei Teilprojekte untergliedert und wird unter Leitung von Prof. Dr. Annelie Knapp, Universität Siegen, in Kooperation mit Prof. Dr. Adelheid Schumann, Universität Siegen, Prof. Dr. Dr. h.c. Juliane House, Universität Hamburg, und Prof. Dr. Karin Aguado, Universität Kassel, von der Volkswagen-Stiftung im Rahmen der Förderinitiative ‚Hochschule der Zukunft‘ durchgeführt. Alle Teilprojekte befinden sich derzeit in der letzten Entwicklungsphase. Erste Ergebnisse können unter <http://www.mumis-projekt.de> (01.08.2012) eingesehen werden.

³ Einige Ausnahmen stellen die Arbeiten von Meer (2003a) und Mehlhorn (2005) sowie die Dissertation von Kiesendahl (2011) dar.

eine höhere Komplexität und Dynamik auf, was Auswirkungen auf die Erstellung des *Chunk*-Angebots hatte.

Im Forschungsprozess erwies sich die Reflexion über meine eigene Studienerfahrung als internationale Studierende als besonders hilfreich: Als ich nach meinem Studienabschluss im Iran zum Masterstudium im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach Deutschland kam, hatte ich das Gefühl, dass eine besondere Art von Jetlag zu überwinden war, welcher nichts mit Zeitzonen zu tun hatte, sondern mit den alltäglichen Herausforderungen des Studiums in einem fremden Land mit einer anderen Studierkultur. Dies möchte ich als *akademischen Jetlag* bezeichnen. Meine innere Uhr tickte viel langsamer, als es die deutsche Universität vorgab. Ich sollte mein Masterstudium in vier Semestern absolvieren, doch besonders am Anfang brauchte ich für alles viel länger als gedacht und musste ständig unerledigten Aufgaben hinterherlaufen. Ein möglicher Grund mag darin gelegen haben, dass ich nicht mit den Konventionen der deutschen Studierkultur vertraut war. Denn die Anforderungen im Rahmen meines Erststudiums an meiner Heimatuniversität bestanden darin, sich in Vorlesungen Wissen anzueignen und dieses in Klausuren zu reproduzieren. In meinem viersemestrigen Studium in Deutschland wurde von mir erwartet, dass ich aktiv an Seminaren teilnehme und mitdiskutiere, ein Unterrichtspraktikum absolviere, zwei Hausarbeiten schreibe, ein mündliches Referat halte und im letzten Semester die Abschlussarbeit verfasse. Die jeweiligen Themen und die Gliederung der Hausarbeiten und des Referats sowie die Abschlussarbeit sollten in Sprechstunden mit den Lehrenden besprochen werden. Ich studierte in einem kleinen Fachgebiet mit einem großen Anteil an internationalen Studierenden, in dem die Lehrenden sehr gut für die Probleme dieser Klientel sensibilisiert waren und viel Verständnis zeigten. Während meines Studiums hatte ich durch meine Tätigkeit als studentische Hilfskraft und in der Studierendenvertretung engeren Kontakt mit einem Dozenten, der mich mit viel Geduld und Humor bei der Überwindung meines Jetlags unterstützt hat.

Die Orientierung im Studiensystem an deutschen Hochschulen wurde auch von anderen internationalen Studierenden als schwierig empfunden, wie eine Umfrage des Hochschul-Informations-Systems (HIS) ergab (vgl. Isserstedt; Link 2008: 44). Doch die meisten internationalen Studierenden, die nach Deutschland kommen, besonders an Fachbereichen mit großer Studierendenzahl, erhalten keine solche persönliche Unterstützung. Diese Studierenden auf ihrem Weg der Sozialisierung am deutschen Hochschulalltag zu begleiten, gab mir neben dem Interesse am Forschungsprojekt MuMiS einen weiteren wichtigen Anstoß für mein Promotionsvorhaben.

3 Forschungsgegenstand und Forschungsfragen

Universitäre Sprechstundengespräche bilden im weiteren Sinne den Gegenstand der vorliegenden Forschung. Im Fokus des Interesses liegen die allgemein gültigen

Konventionen für diese Art von Gesprächen unabhängig von fachbereichsbedingten Unterschieden. Es geht also um die allgemeine Hochschulkultur, die auch die Praxis universitärer Sprechstunden prägt. Das hier zugrunde liegende Konzept der allgemeinen Wissenschaftssprache basiert auf den Überlegungen von Konrad Ehlich. Er bezeichnet damit „jene fundamentalen sprachlichen Mittel [...], derer sich die meisten Wissenschaften gleich oder ähnlich bedienen“ (Ehlich 1993: 33).

Unter allgemeiner Hochschulkultur wird im Unterschied zur Fachkultur, die in hohem Maße durch das jeweilige Studienfach geprägt ist, eine übergreifende universitäre Kultur mit spezifischen gemeinsamen Werten, Normen und Verhaltensweisen verstanden. Obwohl es unzählige Kulturen an Universitäten gibt, die sich durch spezifische Normen und Werte und sogar eine eigene Sprache kennzeichnen, was sich in dem Versuch der Einführung neuer Begriffe wie ‚Multiversity‘ anstelle von ‚University‘ widerspiegelt (vgl. Kerr 2001: 1), weisen Hochschulkulturen über alle Vielfältigkeit hinweg doch eine große Schnittmenge an Gemeinsamkeiten auf.

Die von mir untersuchte Hochschulkommunikation lässt sich als institutionelle Kommunikation klassifizieren, in der „typische Ziele/Zwecke von den in charakteristischer Weise Handelnden mit Hilfe typischer Handlungen und Sprachhandlungen verfolgt werden“ (Heinemann 2001: 702).

Der universitären Sprechstunde liegt eine asymmetrische Kommunikationssituation zugrunde: Lehrende sind Rahmengeber, definieren Termine, und geben mit Themen sowie eigenen Standards den inhaltlichen Rahmen vor (vgl. Meer 2000: 20). Augenfällig ist der Wissensvorsprung der Lehrenden gegenüber den Studierenden, was zu einem unterschiedlich gewichteten Frage- und Rederecht führt.

Im engeren Sinne stehen kulturspezifische Besonderheiten universitärer Sprechstundengespräche im Fokus des Interesses sowie die damit verbundenen typischen Sprechhandlungen und deren typische sprachliche Realisierung.

Zur Bezeichnung der hier in Frage kommenden sprachlichen Erscheinungsformen habe ich mich für den Begriff *Chunk* entschieden. Dieser aus der kognitiven Psychologie stammende Begriff hat sich in den letzten Jahren als kurzer und deshalb praktischer Terminus auch in der deutschsprachigen Fremdsprachenforschung durchgesetzt. In Anlehnung an Miller (1956) werden unter *Chunks* Einheiten bezeichnet, die „in der Informationsverarbeitung [...] durch Bündelung den Arbeitsspeicher entlasten und die Gedächtnisspanne erweitern“ (Handwerker; Madlener 2009: 9).

Das zentrale Ziel besteht darin, internationale Studierende durch die Bereitstellung eines *Chunk*-Angebots zur Kommunikationssituation „Universitäre Sprechstunde“ gezielt zu unterstützen. Um dies zu erreichen, soll einerseits ein differenzierter Einblick in die Struktur der universitären Sprechstundengespräche und deren kulturspezifische Gegebenheiten geliefert werden. Andererseits soll durch die Zusammenstellung sprachlicher Handlungen und deren Realisierungsmöglichkeiten der Versuch unternommen werden, die Komplexität der universitären Sprechstunden erfassbarer zu machen. Es sollen Einsichten gewonnen werden,

welche Aspekte für ein erfolgreiches kommunikatives Handeln internationaler Studierender in diesem Rahmen von Bedeutung sind. Entsprechend wird in diesem Projekt den pragmatischen Anwendungsbereichen von *Chunks* besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Dabei werden die folgenden Forschungsfragen untersucht:

- Welche strukturellen Besonderheiten weisen universitäre Sprechstundengespräche auf?
- Welche Regeln liegen sprachlichem Verhalten in universitären Sprechstunden zugrunde und was sind die Voraussetzungen für das Funktionieren der Interaktion?
- Welche Sprechhandlungstypen kommen in Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden in ausgewählten Kommunikationssituationen in Sprechstundengesprächen vor?
- Anhand welcher Formulierungen werden diese Sprechhandlungen typischerweise realisiert?
- Welche *Chunks* können aus diesen Formulierungen abgeleitet werden?

4 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden sollen die Arbeitsschritte bei der Erstellung des *Chunk*-Angebots und die damit verbundenen Herausforderungen skizziert werden. Um der Komplexität der universitären Sprechstundengespräche auch nur ansatzweise gerecht zu werden, wurde bei der Bearbeitung sowohl theoriegeleitet als auch datengeleitet, deduktiv wie induktiv verfahren.

Der Entwicklungsprozess des *Chunk*-Angebots stellt keinen linearen Ablauf dar. Er ist vielmehr durch vielfältige Rückkoppelungen zwischen den Beobachtungen aus der Praxis und der anwendungsorientierten Forschung gekennzeichnet. So wurde das Angebot bereits während seiner Entwicklung im Rahmen mehrerer Workshops mit authentischen Nutzerinnen und Nutzern, also internationalen Studierenden, erprobt und evaluiert. Die Ergebnisse dieser Evaluationen sind in die kontinuierliche Optimierung des Angebots eingeflossen.

4.1 Sammlung der *Chunks*

Für die Erstellung des *Chunk*-Angebots für Sprechstundengespräche sollten in einem ersten Schritt relevante Sprechhandlungen und angemessene sprachliche Realisierungsmöglichkeiten aus authentischen Sprechstundengesprächen extrahiert werden. Zu diesem Zweck wurde ein aus den folgenden Teilkorpora bestehendes Korpus erstellt:

- publizierte Transkripte universitärer Sprechstunden an deutschen Hochschulen: Boettcher; Limburg; Meer; Zegers (2005), Kiesendahl (2011), Zegers (2005);
- selbst erhobene Daten von Sprechstundengesprächen an der Universität Kassel und der Philipps-Universität Marburg in Form von Audioaufnahmen sowie deren Transkription.

Das Korpus umfasst sowohl muttersprachliche als auch nicht-muttersprachliche Diskurse und sollte somit besondere Hinweise auf spezifische kulturbedingte Differenzen liefern, die Sprechstundengespräche internationaler und deutscher Studierender aufweisen. Angenommen wurde, dass die Struktur eines Sprechstundengesprächs sich auf der Basis der Daten nachzeichnen ließe. Doch die Zusammenstellung von geeigneten Formulierungen aus dem Korpus erwies sich zum Teil als schwierig. In der folgenden Skizze wird zunächst versucht, die besonderen Herausforderungen, die mit der Entwicklung des *Chunk*-Angebots für universitäre Sprechstundengespräche einhergehen, aufzuzeigen:

1. Sprechstundengespräche sind in ihrer Struktur vordergründig dialogisch und interaktiv aufgebaut. Im Unterschied zu monologischen Diskursen verlangen dialogische Diskurse eine wesentlich spontanere Gestaltung der Rede, da hier vor allem auf das Gesagte des Interaktionspartners reagiert werden muss. Somit können sie kaum bis ins Detail vorhergesehen und geplant werden.
2. Die meisten Studierenden bereiten sich nicht systematisch auf eine Sprechstunde vor und formulieren ihr Anliegen oft ad hoc. Auch deutsche Studierende nehmen eher selten eine aktive kommunikative Rolle in der Sprechstundenkommunikation ein. Dies ist ein zentrales Ergebnis der Publikation „Ich habe nur ne ganz kurze Frage.“ Umgang mit knappen Ressourcen“ von Boettcher und Meer (2000) und konnte von mir bereits nach einer ersten Datensichtung bestätigt werden. Diese Tatsache erschwert eine korpusbasierte Ableitung von Formulierungen aus den Redeanteilen der Studierenden.
3. Sprechstundengespräche sind durch individuelle Prägungen gekennzeichnet. So entscheiden nicht nur die jeweilige Sprechintention, sondern auch die sprachliche Umgebung, die Beziehung zwischen den Interaktionspartnern, die Persönlichkeit und der Idiolekt der Studierenden darüber, mit welchen sprachlichen Mitteln gehandelt wird. Daher kann es teilweise gravierende Unterschiede zwischen Sprechstundengesprächen in ein- und demselben Fachgebiet geben.
4. Sprachliche Beiträge in einem Sprechstundengespräch sind in hohem Maße situationsgebunden. Nur durch Berücksichtigung der Gesprächssituation kann bestimmt werden, welche Formulierung angemessen ist.

Nicht jede Formulierung kann in jedem beliebigen Kontext angewendet werden.

Diese Faktorenviefalt (dialogische Struktur, hohe Situationsabhängigkeit sowie individuelle Prägung) stellt eine enorme Herausforderung für das *Chunk*-Angebot dar, da die Grundidee der Entwicklung dieses *Chunk*-Angebots darin besteht, typische sprachliche Realisierungsmöglichkeiten für die spezifische Kommunikationssituation der universitären Sprechstunde zusammenzustellen.

Um der skizzierten Problematik zu begegnen, mussten unterschiedliche Lösungsmaßnahmen auf ganz unterschiedlichen Ebenen entwickelt werden. Auf diese Überlegungen bzw. die Lösungsmaßnahmen wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

4.2 Strukturierung der *Chunks*

Wie oben beschrieben, handelt es sich bei universitären Sprechstundengesprächen um sehr komplexe Handlungsprozesse. Es ist ersichtlich, dass diese Komplexität sich in einem *Chunk*-Angebot nicht einmal annäherungsweise erfassen lässt. Doch das Ziel des *Chunk*-Angebots besteht nicht darin, ein umfassendes, sondern ein orientierendes, richtunggebendes Angebot zu erstellen.

Eine Möglichkeit, der hohen Situationsabhängigkeit von Sprechstundengesprächen Rechnung zu tragen, besteht in der Darstellung der Formulierungshilfen in konkreten, aber allgemein transferierbaren Situationen, die das nötige allgemeine Handlungswissen und die entsprechenden sprachlichen Realisierungen illustrieren. Bisher wurden acht Gesprächssituationen ermittelt, für die bereits Formulierungshilfen zusammengestellt wurden. Beispiele für diese Sprechhandlungen sind: „Fragen zum Thema und zu den Anforderungen an eine Hausarbeit“, „Bitte um Fristverlängerung“, „Nachbesprechung einer Studienleistung“ oder „Fragen zu Prüfungen“.

Ausgehend davon, dass jedes Gespräch einer bestimmten Struktur folgt, wurden die einzelnen Gesprächssituationen nach Phasen strukturiert. Die Kenntnis dieser Struktur begünstigt die Produktion und Rezeption von Texten und dient als Grundgerüst sprachlicher Kommunikation. Die Strukturierung der Sprechstundengespräche in Phasen hebt die Schritte, die in einzelnen Gesprächsabschnitten unternommen werden, hervor und verdeutlicht die Funktion dieser Phasen. Des Weiteren können spezifische Probleme bei der Realisierung dieser Phasen besser herausgearbeitet und dargestellt werden.

Gespräche lassen sich nach Brinker und Sager prinzipiell in drei Phasen unterteilen: eine Eröffnungsphase, eine Kernphase und eine Beendigungsphase (vgl. Brinker; Sager 2006: 99). Die Struktur der Eröffnungs- und Beendigungsphase wurde bislang weitaus intensiver erforscht als die Struktur der Kernphase. Dies liegt nicht zuletzt an der Komplexität und der Vielfalt der Kernphase. Während die Eröffnungs- und Beendigungsphase sich durch stark ritualisierte Elemente und

einen relativ einfachen Aufbau kennzeichnen, weist die Kernphase eines Gesprächs eine weitaus komplexere Strukturierung auf und ist in einem höheren Maße für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten offen (vgl. Brinker; Sager 2006: 99).

Die drei Phasen einer Sprechstunde werden im Folgenden auf der Basis der bereits erwähnten Korpusdaten (datengeleitet) und auf der Grundlage der in der Fachliteratur beschriebenen Gesprächsstruktur (theoriegeleitet) dargestellt.

Die Eröffnungs- und Beendigungsphase eines Gesprächs werden in der Literatur als rituelle Klammer bezeichnet und aufgrund ihrer starken Normiertheit und Komplementarität zusammenhängend behandelt (vgl. Spiegel; Spranz-Fogasy 2001: 1247). Dementsprechend wird auch hier zunächst auf die Eröffnungs- und Beendigungsphase eingegangen, bevor die Kernphase näher erläutert wird.

4.2.1. Struktur der Eröffnungsphase

Der ritualisierte Charakter von Gesprächseröffnungen konnte bereits in verschiedenen Studien belegt werden (vgl. z.B. Schegloff 1968, Berens 1976). Charakteristisch für die Eröffnungsphase einer universitären Sprechstunde sind Begrüßung, Selbstvorstellung und -verortung und Anliegenformulierung.

Die Begrüßung besteht aus einem kurzen Austausch von stark normierten Grußformeln. Die Wahl entsprechender Grußformeln bereitet internationalen Studierenden keine große Schwierigkeit, denn sie unterscheidet sich nicht von anderen Grußformeln in formellen Alltagssituationen.

Besonders in den philologischen Fächern mit ihren meist großen Studierendenzahlen kommt der Selbstvorstellung sowie der Selbstverortung als Orientierungshilfe für den Dozenten/die Dozentin eine wichtige Rolle zu. Eine typische Formulierung hierfür ist: „Mein Name ist ... und ich besuche bei Ihnen das Seminar ...“ Dieser Schritt fehlt in vielen Sprechstundengesprächen internationaler Studierender. Ein Grund hierfür könnte darin bestehen, dass sie davon ausgehen, dass die Dozenten und Dozentinnen sich an sie erinnern.

Zu der Eröffnungsphase gehört ferner die Komponente „Anliegen benennen“, in deren Rahmen der Gegenstand des Gesprächs mitgeteilt wird: Die Studierenden geben an, worüber sie mit dem Dozenten oder der Dozentin sprechen möchten (z.B. „Es geht um das Thema meiner Masterarbeit“ oder „Ich möchte mit Ihnen über meine Masterarbeit sprechen.“). Dieser Schritt kann nach Brinker und Sager (2006: 99) als Übergangsschritt in die Kernphase betrachtet werden und dient der Themenvorbereitung.

Während deutsche Studierende in der Eröffnungsphase ihr Anliegen explizit benennen und ihr Gesprächsziel direkt angeben, fehlt dieser Schritt bei den meisten internationalen Studierenden. Sie führen entweder eine lange Einführungsphase durch, in der durchaus auch persönliche Angelegenheiten angesprochen werden, bevor sie zu dem eigentlichen Anliegen kommen, oder sie beginnen ohne jegliche Kontextualisierung sofort mit der Formulierung ihres Anliegens.

Nicht selten reagieren Lehrende auf lange Ausführungen ungeduldig und verlangen von den Studierenden, dass sie auf den Punkt kommen. Der folgende Erfahrungsbericht eines Maschinenbau-Studenten aus dem Iran soll dies illustrieren:

Am Anfang des Studiums dachte ich immer, dass es unhöflich ist, wenn ich Professoren direkt um etwas bitte. Und so habe ich immer sehr viel erzählt. Einmal wollte ich einen Professor um ein Gutachten für die Bewerbung um ein Stipendium bitten und bin in seine Sprechstunde gegangen. Ich war aufgeregt und wollte nicht fordernd wirken. So begann ich damit, meine ganze Geschichte zu erzählen. Angefangen von meiner Zulassung an der Uni Kassel, von meiner Anreise nach Kassel, von der Äußerung meiner Freude darüber, dass ich jetzt hier studiere, aber dass ich hier noch niemanden kenne und keine finanzielle Unterstützung habe etc. Nach wenigen Minuten allerdings fragte der Professor mich mit einem Blick auf seine Uhr ungeduldig: „Können Sie mir bitte konkret sagen, worum es geht?“⁴

Wenn Lehrende mit fehlenden Kontextualisierungen konfrontiert werden, versuchen sie sich den Kontext über Fragen zu erschließen. Um eine Basis für das Gespräch zu schaffen und sich zu vergewissern, dass sie das Anliegen der Studierenden richtig verstanden haben, formulieren sie anstelle der Studierenden selbst das vermutete Anliegen. In solchen Fällen unterbrechen Dozenten oder Dozentinnen oft die Studierenden mit Formulierungen wie „o.k. gut, es geht also um ...“

Der folgende Transkriptionsauszug aus dem Korpus macht die Erwartung von Dozentenseite, möglichst früh über den Inhalt des Gesprächs informiert zu werden, deutlich. Die Kontextualisierung erfolgt von Seiten der Studentin allein durch eine Referatsgliederung, die die Studentin der Dozentin vorlegt. Direkt nach der Begrüßungsfloskel erklärt die Studentin:

[1]

	0 [00:00.0]	1 [00:40.4]	2 [00:41.6]
Dozentin 1 [v]		bitte; (.) hehehe	
Mailin [v]			ä:h (.) meine Kommilitonin (.) kann (.) kann

⁴ Dieser Erfahrungsbericht stammt aus einem Austausch mit Studierenden im Rahmen eines Workshops, der im SoSe 2010 zur Erprobung des *Chunk*-Angebots von mir durchgeführt wurde. Als Einstieg sollten die Studierenden über ihre bereits gesammelten Erfahrungen in Sprechstunden an deutschen Hochschulen berichten.

[2]

		3 [00:45.2]	4 [00:46.1]
Dozentin 1 [v]		OK:	
Mailin [v]	nicht KOMmen weil sie hat uni. und das ist unSE::R (---) all'		

[3]

		5 [00:51.3]	6 [00:51.9]	7 [00:52.4]
Dozentin 1 [v]		!OK! (.)	also	es geht ja um
Mailin [v]	allgeMEINE hehe !GLIEDERUNG!. (-)		ja.	

[4]

		8 [00:55.2]	9 [00:55.7]
Dozentin 1 [v]	das refeRAT; (-) nächste woche ist das? (-)		= die NÄchste
Mailin [v]		genau; =	

[5]

		10 [00:56.3]	11 [00:57.0]	12 [00:58.0]	13 [00:59.0]	14 [00:59.7]
Dozentin 1 [v]	woche	und	sie !SIND!?! (-)		mailin. (.)	ok:: hehehe
Mailin [v]		((flüstert))		mailin. (-)		genau hehe ja.

[6]

Dozentin 1 [v]	gu::t
Mailin [v]	

Abbildung 1: Sprechstundeneröffnung der Studentin Mailin (Transkriptionsauszug)

4.2.2. Struktur der Beendigungsphase

Nach Schegloff und Sacks (1973) gehören zu der Beendigungsphase Aktivitäten wie Resümee des Gesprächs, Terminabsprachen, Dank, Austausch von guten Wünschen, Grußaufträge und Abschiedsfloskeln. Kotthoff (1989) unterscheidet verschiedene Arten von Beendigungsaktivitäten wie z.B. Wertschätzung („das war ein schöner Abend“), Vereinbarung („dann bis Samstag“) oder Wünsche („viel Glück morgen“).

Auf der Basis der bereits erwähnten Korpusdaten und auf der Grundlage der von Schegloff und Sacks (1973) und Kotthoff (1989) vorgestellten Beendigungsaktivitäten lassen sich für die Beendigungsphase der Sprechstunden folgende Aktivitäten kategorisieren.

Das Ende des Sprechstundengesprächs wird bei vielen deutschen Studierenden durch ein inhaltliches Fazit des Gesprächs eingeleitet. Auch dieser Schritt fehlt bei den meisten internationalen Studierenden. Das Ende des Gesprächs wird bei ihnen i.d.R. lediglich durch Schlusssignale wie „gut, o.k.“ signalisiert.

Nach Kotthoff sind für dieses pragmatische Defizit unterrichtsinduzierte Aspekte verantwortlich: „In den Lehrwerken finden wir Abschiedsformeln wie ‘tschüß’ und ‘auf Wiedersehen’, aber keine Übergangsfloskeln wie ‘gut, das wär’s vielleicht erstmal’ oder Übergangsstrategien wie kurze Zusammenfassungen des Inhalts und entsprechende Bestätigungen“ (Kotthoff 1989: 331).

Der Ausdruck der Wertschätzung durch Äußerungen, wie „das hat mich weiter gebracht“ oder „Sie haben mir sehr geholfen“ können bei bestimmten Anliegen zur Komponente der Beendigungsphase gezählt werden. Hierbei hängen der Umfang und die Art der Danksagung von dem Anliegen und dem Grad des Entgegenkommens des jeweiligen Lehrenden ab. Bei der Beobachtung von Danksagung der internationalen Studierenden kann der folgenden Feststellung von Kotthoff weitgehend zugestimmt werden, dass sich internationale Studierende „im Vergleich zu den native speakers simpel, kurz und variationsarm“ (Kotthoff 1989: 324) bedanken.

4.2.3. Struktur der Kernphase

Im Vergleich zu den relativ einfach strukturierten Eröffnungs- und Beendigungsphasen ist die Kernphase wesentlich komplexer organisiert. Die hohe Situationsabhängigkeit der Kernphase der Sprechstundengespräche und die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten erschweren die Feststellung einer klaren Struktur solcher Gespräche. Die Kernphasen weisen spezifische, typbedingte Ablaufstrukturen auf und können nur in Bezug zur Gesprächssituation dargestellt werden. Jedoch orientieren sich die Interagierenden auch in der Kernphase an gesprächstypspezifischen Ablaufmustern, die sich in der Sprachgemeinschaft etabliert haben (vgl. Brinker; Sager 2006: 99f.).

Die Kernphase eines Sprechstundengesprächs ist stark vom jeweiligen Anliegen abhängig und umfasst entsprechend unterschiedliche Komponenten. Unterschieden wird hier, z.B. ob Studierende ein Hausarbeitsthema besprechen, eine Unterschrift einholen oder um Fristverlängerung einer Hausarbeit bitten möchten. Während beispielsweise die Kernphase der Kommunikationssituation „Bitte um Fristverlängerung“ die Sprechhandlungen „Anliegen einleiten“, „Gründe benennen“, „Anliegen thematisieren“, „Annahme von möglichen Einwänden“, „Verständnis sichern“ umfasst, besteht die Kernphase der Kommunikationssituation „Bitte um Gutachten“ eventuell nur aus der Sprechhandlung „Anliegen thematisieren.“

Aus dem Korpus konnten zwar Formulierungshilfen für die Eröffnungs- und Beendigungsphase eines Sprechstundengesprächs sowie wichtige Erkenntnisse in Bezug auf deren Struktur gewonnen werden, aber für die Kernphase war dieses

Verfahren nicht sehr ergiebig. Wie oben dargestellt, lässt sich die Kernphase eines Sprechstundengesprächs nicht als einfache Folge von bestimmten Sequenztypen wie bei der Eröffnungs- und Beendigungsphase beschreiben. Diese Tatsache erschwert eine datengeleitete Gewinnung von *Chunks* für die Kernphase erheblich. Hierfür wären extrem große Datenmengen erforderlich, deren Erstellung im Rahmen eines Teilprojekts nicht möglich ist.

Eine Möglichkeit, diese Hürde zu überwinden, besteht darin, die Formulierungen bewerten zu lassen. Die Bewertung wurde durch Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, die mit den Merkmalen universitärer Sprechstunden an deutschen Hochschulen vertraut sind, vorgenommen. Die Liste der gesammelten *Chunks* zu den festgelegten Kommunikationssituationen wurde den Ratern vorgelegt, die die *Chunks* hinsichtlich ihrer pragmatischen Angemessenheit validieren und ggf. rephrasieren sollten.

Der Vorteil dieses Verfahrens besteht darin, dass auf diese Weise – im Vergleich zu den Formulierungen im o.g. Korpus, die größtenteils spontan formulierte Äußerungen sind – reflektierte, überlegte Formulierungen gewonnen werden können.

4.3 Erstellung des *Chunk*-Angebots

Obleich die Sortierung der *Chunks* nach praxisnahen Kommunikationssituationen die Studierenden bei der Anwendung von *Chunks* unterstützt, bleibt die Kontextlosigkeit der gelisteten Formulierungsmuster als Problem weiterhin bestehen.

Der Erwerb und Gebrauch von *Chunks* erfolgt bei ‚guten‘ Lernenden meist selbstständig, indem diese authentischen Kommunikationssituationen Formulierungen entnehmen, die sie memorieren und anschließend gezielt und häufig anwenden und letztendlich automatisieren. Dabei scheint auch der Kontext des jeweiligen Sprachmusters mitgespeichert und abgerufen zu werden – ein Prozess, der dem kindlichen Erstspracherwerb ähnelt (vgl. Pawley; Syder 1983: 208ff.). So eignen sich Kinder im Laufe der Zeit ein großes Repertoire an vorgefertigten Formulierungen aus unterschiedlichen Kontexten an, die sie schließlich auf neue Situationen transferieren (vgl. Aguado 2002: 31f.). Fremdsprachenlernenden mangelt es oft an einem Bewusstsein dafür, dass solche *Chunks* für eine erfolgreiche Kommunikation äußerst wichtig sind (vgl. z.B. Coulmas 1979 und Aguado 2002).

Da folglich der Kontext des jeweiligen Sprachmusters äußerst relevant ist, kann eine reine Zusammenstellung von *Chunks* kaum den erhofften Erfolg erzielen.

In authentischen Sprechstundengesprächen knüpfen die meisten Gesprächsbeiträge inhaltlich an den Gesamtkontext an, und jede Äußerung wird durch spezifische sprachliche und nicht-sprachliche Mittel (z.B. Partikeln, Konnektoren sowie Mimik, Kopfbewegungen, Gestik etc.) mit vorangehenden und nachfolgenden Äußerungen verflochten. In einem *Chunk*-Angebot ist es kaum möglich, diese Merkmale in der gebotenen Differenziertheit mit zu vermitteln, die Formulierun-

gen werden meist aus praktischen Gründen isoliert dargestellt. Diese Isolierung führt wiederum dazu, dass die *Chunks* oft in einer bloßen Auflistung von kontextlosen Formulierungen, ohne Einbettung in den (chrono)logischen Interaktionsablauf präsentiert werden. Bei einer solchen Auflistung fehlen i.d.R. der Gesamtkontext sowie die verbindenden Elemente.

Aus meiner Sicht kann ein *Chunk*-Angebot nur dann zum Gelingen einer Kommunikationssituation beitragen, wenn die Formulierungen – zumindest ansatzweise – in interaktive Kontexte und sachgerechte Szenarien eingebunden sind. Meine Beobachtungen des Nutzerverhaltens während der ersten Erprobungsphase im Rahmen eines Workshops bestätigten diese Annahme. Auf Anregung der Studierenden wurde das Angebot um Veranschaulichungsmaterialien ergänzt. Die Einbettung der *Chunks* in semi-authentische Kontexte, d.h. die Erstellung von Szenarien zur Unterstützung des Lernerfolgs, beruht auf dem Konzept „Lernen am Modell“ von Bandura (1976) und der Szenariendidaktik von Piepho (2003). Szenarien stellen standardisierte Handlungsabfolgen in einem bestimmten Kontext dar und enthalten strukturierte Informationen über dynamische Handlungsabläufe (vgl. Schank; Abelson 1977). Sie nehmen Bezug auf authentische Situationen und ermöglichen durch die Vorstrukturierung des Inputs sowohl eine implizite als auch eine explizite Formfokussierung. Mit Hilfe von Szenarien können die komplexe Vernetzung von *Chunks* und deren Anwendungsmöglichkeiten effizient veranschaulicht werden.

Die im Rahmen des Projekts erstellten Szenarien in Form von inszenierten Videoaufzeichnungen spiegeln relevante und typische (Schlüssel-)Situationen in Sprechstundengesprächen wider. Die Simulationen erfolgten in einer authentischen Umgebung (Dozentenbüro) mit ‚echten‘ Darstellern (Hochschuldozent und Alumni-Studentin). Um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf die wesentlichen Formulierungs- und Verhaltensmuster zu lenken, werden den Nutzerinnen und Nutzern von *UniComm* – inspiriert durch die Arbeit von Handwerker und Madlener (2009) – Videosequenzen in verschiedenen Versionen zur Verfügung gestellt: „nicht-untertitelt“, „voll-untertitelt“ und „teilweise untertitelt“. Zusätzlich steht das gesamte Skript des Szenarios zum Mitlesen bzw. zum Ausdrucken zur Verfügung.

Die Vorteile der Arbeit mit Szenarien liegen insbesondere darin, dass die Aufmerksamkeit von Studierenden auf bestimmte *Chunks* gelenkt wird und sie sprachliche Zusammenhänge anhand von authentischem Sprachmaterial wahrnehmen können. Dies soll zu einer erhöhten Sensibilität für die Strukturen und die Musterhaftigkeit von Sprechstundengesprächen sowie für den Gebrauch von *Chunks* führen.

Über Wissen zu sprachlichen Realisierungsformen hinaus benötigen internationale Studierende, um in der Institution Hochschule sinnvoll handeln zu können, auch Wissen über spezifische Normen und Verhaltensmuster an deutschen Universitäten, da die Nichtbeachtung kulturell geprägten Verhaltens zu Missverständnissen führen kann. Wie oben erwähnt, ist die Vermittlung dieses Wissens auch ein wichtiger Bestandteil des Formulierungswörterbuchs *UniComm*.

Um internationale Studierende für Verhaltensmuster an deutschen Hochschulen zu sensibilisieren, sind die ausgewählten Kommunikationssituationen mit einem Kommentar versehen worden. Die Rubrik „Kommentar“ bietet einen Einblick in die allgemeine Hochschulkultur an deutschen Universitäten und liefert einen Überblick über die Anforderungsbereiche bei der Hochschulkommunikation. Unter der Rubrik „Tipp“ werden Vorschläge für eine optimale Vorbereitung auf ein Sprechstundengespräch gemacht. Hier werden auch die ‚ungeschriebenen Gesetze‘ universitärer Kommunikationssituationen thematisiert. Es wurde darauf geachtet, dass die Kommentare und die Tipps die Nutzerinnen und Nutzer nicht verunsichern, sondern vielmehr in positiver Art und Weise zu adäquatem Handeln und Sprechen ermutigen. Ein Beispiel aus dem *Chunk*-Angebot stellt dies anschaulich dar.

Tabelle 1: Tipps zu ‚ungeschriebenen Gesetzen‘ der Hochschulkommunikation. Beispiel aus dem *Chunk*-Angebot

<p>Fragen zum Thema und zu den Anforderungen an eine Hausarbeit</p> <p>Situation: Sie schreiben Ihre erste Hausarbeit und wissen nicht, wie Sie vorgehen sollen. Hierzu sind mindestens drei verschiedene Szenarien denkbar:</p> <p>a) Sie haben noch kein Thema und wissen nicht, wie Sie anfangen sollen und möchten die Dozentin/den Dozenten jetzt um Hilfe bitten.</p> <p>b) Sie haben zwar eine grobe Idee, sind aber noch nicht in der Lage, aus dieser Idee heraus eine konkrete Fragestellung zu formulieren. Sie wollen die Dozentin/den Dozenten jetzt um Rat bitten.</p> <p>c) Sie haben bereits ein Thema und möchten mit der Dozentin/dem Dozenten in der Sprechstunde die Konkretisierung dieses Themas klären und sich über Formalia und Vorgehensweisen informieren.</p>
<p>Kommentar: Bei all diesen Szenarien sollten Sie bedenken, dass an deutschen Hochschulen von Ihnen ein gewisses Maß an Autonomie und Selbstorganisation verlangt wird. Dazu gehört auch die Themensuche für eine Hausarbeit. Zwar kann es sein, dass in einigen Fächern Themen vorgegeben werden, meistens werden jedoch von den Studierenden eigene Themenvorschläge erwartet, die dann mit der Dozentin/dem Dozenten abgesprochen werden. Dabei muss das Thema der Hausarbeit mit dem übergeordneten Thema des Seminars in Zusammenhang stehen. Die endgültige Themenformulierung erfolgt in Abstimmung mit der Dozentin/dem Dozenten.</p>
<p>Tipp: Auch wenn Sie kein konkretes Thema benennen können, überlegen Sie sich mindestens einen Themenbereich, der Sie interessiert und der eine mögliche Zielsetzung Ihrer Arbeit darstellen könnte. Zwar hilft Ihnen die Dozentin/der Dozent bei der endgültigen Themenformulierung, aber Sie müssen auf jeden Fall ihr/ihm gegenüber zeigen, dass Sie in der Lage sind, selbst einen thematischen Bereich festzulegen. Dabei ist es in aller Regel hilfreich, die Seminarunterlagen durchzugehen und sich die zentralen Themen der Veranstaltung zu vergegenwärtigen. Auf diese Weise ist es gut möglich, ein Unterthema zu finden, das Sie besonders anspricht und/oder sich für eine vertiefende Bearbeitung anbietet. Darüber hinaus sind der Gedankenaustausch</p>

mit Kommilitoninnen/Kommilitonen sowie eine Literaturrecherche in der Bibliothek und/oder im Internet für die Themenfindung hilfreich. Fragen zum Layout einer Arbeit (Schrifttyp, Schriftgröße, Zeilenabstand, Seitenränder, Zitierweise und Bibliographie usw.) können in der Regel auf der Homepage eines Instituts oder Studienganges nachgelesen werden und sollten nicht in der Sprechstunde thematisiert werden, es sei denn, es handelt sich um Zweifelsfälle.⁵

5 Abschließende Bemerkung

Die überblicksartige Beschreibung der Entwicklung des *Chunk*-Angebots sollte vor allem dazu dienen, Einblicke in die verschiedenen Dimensionen des Forschungsverlaufs zu geben. Die ursprüngliche Idee der Entwicklung eines Formulierungswörterbuchs wurde im Laufe des Forschungsprojekts vielfältig erweitert, ergänzt und an die Bedürfnisse internationaler Studierender angepasst. Dieser Prozess ist noch nicht abgeschlossen, und mein Dissertationsvorhaben befindet sich in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess, weshalb hier zunächst lediglich eine Zwischenbilanz gezogen werden kann. Die Besonderheit des Forschungsgegenstands „Sprechstundengespräche“ als heterogene und komplexe kommunikative Gattung (vgl. Kiesendahl 2011: 35) im Zusammenspiel mit dem ebenso komplexen Prozess der Entwicklung eines lernerorientierten *Chunk*-Angebots erschwert einen klassischen Forschungszugang. Aufgrund der Notwendigkeit, kontinuierlich Reflexionschleifen in den Prozess einzubauen, gestaltet sich die eindeutige Trennung strikt linear aufeinander folgender Forschungsphasen (Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenanalyse) schwierig. Zum Beispiel war es aus unterschiedlichen Gründen nicht wie geplant möglich, aus den erhobenen Daten der Sprechstundengespräche ein für die weitere Arbeit angemessenes Korpus zu erstellen. Darüber hinaus beeinflussen Lernervariablen und heterogene Gruppenprofile der internationalen Studierenden die Herangehensweise an das *Chunk*-Angebot.

Als eine zentrale Erkenntnis kann gelten, dass allein mit Hilfe von Formulierungsmustern das Ziel, die Handlungssicherheit der Studierenden zu erhöhen, nicht erreicht werden kann. Jedoch kann man sich mit der oben skizzierten kontextsensitiven Hilfe diesem Ziel nähern und so Studierenden eine pragmatische Hilfe anbieten, mittels derer sie – die erforderliche Aufmerksamkeit vorausgesetzt – im universitären Sprechstundengespräch besser und erfolgreicher interagieren können. Bei der Vermittlung und dem Erwerb von Struktur-, Formulierungs- und Verhaltensmustern handelt es sich um sehr komplexe Vorgänge. Es ist somit offensichtlich, dass sich das konkrete sprachliche Handeln in seiner Komplexität nicht allein in der Ausführung der Musterstrukturen und einer vorgegebenen Auswahl von möglichen sprachlichen Realisierungen erschöpft (vgl. Ehlich; Rehbein 1994: 163). Vor diesem Hintergrund sind die Erhöhung der Sensibilität der Studie-

⁵ Dieses Beispiel stammt aus noch unveröffentlichten Materialien des Projektes.

renden für die Musterhaftigkeit des Sprachgebrauchs und die Bewusstmachung von kommunikativen Vorgängen der erste Schritt. Dabei sollte deutlich gemacht werden, dass die angebotenen *Chunks* der Erweiterung des Ausdrucksrepertoires dienen und nicht als Vorschriften zu verstehen sind. Ferner können diese nur dann dauerhaft zum Gelingen einer Kommunikationssituation beitragen, wenn sie durch aktive Eigenarbeit der Studierenden allmählich automatisiert werden.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- Bandura, Albert (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett, 115-153.
- Berens, Franz-Josef (1976): Bemerkungen zur Dialogkonstituierung. In: Berens, Franz-Josef; Jäger, Karl-Heinz; Schank, Gerd; Schwitalla, Johannes: *Projekt Dialogstrukturen. Ein Arbeitsbericht*. München: Hueber, 15-34.
- Boettcher, Wolfgang; Limburg, Anika; Meer, Dorothee; Zegers, Vera (2005): „*ich komm (0) weil ich wohl etwas das thema meiner hausarbeit etwas verfehlt habe,*“ – *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Transkriptband*. www.verlagsgespraechsforschung.de/boettcher.htm (01.05.2012).
- Boettcher, Wolfgang; Meer, Dorothee (2000): „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – *Umgang mit knappen Ressourcen. Sprechstundenkommunikation an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand.
- Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.) (2001): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: De Gruyter.
- Brinker, Klaus; Sager, Sven F. (2006): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Coulmas, Florian (1979): On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulae. In: *Journal of Pragmatics* 3, 239-266.
- Coulmas, Florian (1981): *Routine im Gespräch: zur pragmatischen Fundierung der Idiomatik*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1994): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.

- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF: theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinemann, Margot (2001): Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: De Gruyter, 702-710.
- Isserstedt, Wolfgang; Link, Judith (2008): *Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland, Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Bonn [u.a.]: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kerr, Clark (2001): *The Uses of the University*. Fifth Edition, Cambridge: Harvard University Press.
- Kiesendahl, Jana (2011): *Status und Kommunikation. Ein Vergleich von Sprechhandlungen in universitären E-Mails und Sprechstundengesprächen*. Berlin: Schmidt.
- Kotthoff, Helga (1989): *Pro und Kontra in der Fremdsprache*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Meer, Dorothee (2000): Positionsspezifische Abhängigkeiten im Rahmen hochschulischer Sprechstunden im Bereich der Philologie. In: Boettcher, Wolfgang; Meer, Dorothee (Hrsg.): „*Ich hab nur ne ganz kurze Frage*“ – Umgang mit knappen Ressourcen. *Sprechstundengespräche an der Hochschule*. Neuwied: Luchterhand, 19-66.
- Meer, Dorothee (2003a): „*Dann jetzt Schluss mit der Sprechstundenrallye*“ *Sprechstundengespräche an der Hochschule. Ein Ratgeber für Lehrende und Studierende*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meer, Dorothee (2003b): *Hochschulische Sprechstundengespräche als Chance: Problembereiche und Handlungsempfehlungen*. http://www.hrk.de/de/download/dateien/11-2003_-_Sprechstundengespraech_e_als_Chance_Problembereiche_und_Handlungsempfehlungen_-_Meer.pdf (22.07.2012).
- Mehlhorn, Grit (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Miller, Georg. A. (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Processing Information. In: *Psychological Review* 63, 81-97.
- Pawley, Andrew; Syder, Frances Hodgetts (1983): Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency. In: Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (Hrsg.): *Language and Communication*. London: Longman, 191-226.

- Piepho, Hans-Eberhard (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Schank, Roger; Abelson, Robert (1977): *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schegloff, Emanuel A. (1968): Sequencing in Conversational Openings. In: *American Anthropologist* 70, 1075-1095.
- Schegloff, Emanuel A.; Sacks, Harvey (1973): Opening up Closings. In: *Semiotica* 8, 289-327.
- Spiegel, Carmen; Spranz-Fogasy, Thomas (2001): Aufbau und Abfolge von Gesprächsphasen. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Berlin: De Gruyter, 1241-1251.
- Zegers, Vera (2005): *Man(n) Macht Sprechstunde. Eine Studie zum Gesprächsverhalten von Hochschullehrenden und Studierenden*. [Dissertation]. Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie. <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/ZegersVera/diss.pdf> (30.07.2012).

Qualitative Methoden in der Stereotypenforschung. Design einer Fallstudie zur Auswirkung eines Deutschlandaufenthaltes auf Lernerstereotype

Natalia Sorokina (Tschita, Russische Föderation)

Im Beitrag wird das Design einer qualitativen Studie zur Auswirkung eines kurzfristigen Deutschlandaufenthaltes auf ethnische Stereotype von russischen Deutschlernenden dargestellt. Der Forschungsprozess wird als eine Reihe von Auswahlentscheidungen auf den folgenden Ebenen präsentiert: Entwicklung der Fragestellung, Auswahl und Modifizierung von Erhebungsinstrumenten und Interpretationsansätzen sowie Ausarbeiten der Präsentationsformen für die Darstellung von Ergebnissen.

1 Entwicklung der Fragestellung

Die Arbeit am Forschungsdesign jeder Studie beginnt mit der Fragestellung, die je nach der Idee bzw. dem Thema der wissenschaftlichen Untersuchung formuliert werden muss. Die vorliegende Studie hat ethnische Stereotype von Fremdsprachenlernenden zum Thema. Es gibt keine universelle und allgemein akzeptierte Definition von Stereotypen. Im ethnokulturellen Kontext lässt sich jedoch die Tendenz bestimmen, Stereotype durch den Begriff *Urteil* zu definieren (vgl. z.B. Quasthoff 1989, Dąbrowska 1999, Hahn; Hahn 2002). Das ethnische Stereotyp wird im Kern als Urteil über eine ethnische Gruppe verstanden, das dieser Gruppe „bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht“ (Quasthoff 1989: 39), z.B. „Die Deutschen sind pünktlich“, „Die Russen sind

trinkfreudig“. Das Interesse an Stereotypen als Phänomenen der Fremdwahrnehmung stieg in der wissenschaftlichen Diskussion mit der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes (vgl. z.B. Timm; Vollmer 1993, Löschmann; Stroinska 1998, Bredella; Delanoy 1999). Mittlerweile steht fest, dass ethnische Stereotype ein wichtiger Einflussfaktor in der interkulturellen Kommunikation sind und somit notwendigerweise zum interkulturellen Fremdsprachenunterricht gehören. Dennoch gibt es viele noch zu klärende Fragen innerhalb dieses Forschungsbereichs. Diese Fragen betreffen ein breites Spektrum von ungelösten Problemen, die von der Zielsetzung der Stereotypenbehandlung im Unterricht bis hin zur lernerorientierten, kulturspezifischen Didaktisierung von Stereotypen und Berücksichtigung von Stereotypenaktivierung und -transformation in der interkulturellen Kommunikation reichen. Die Frage nach der Auswirkung eines Zielsprachenlandaufenthaltes auf das Stereotypensystem der Lernenden ist eine dieser offenen Fragen.

Die in diesem Bereich durchgeführten theoretischen sowie empirischen Untersuchungen (vgl. z.B. Löschmann 1998, Coleman 1998, Sammon 1998, Sadochin 2005, Elizarova 2005, Ertelt-Vieth 2005, Konrad 2006, Deckers 2010) geben keine eindeutige Antwort darauf, ob und unter welchen Umständen ein Auslandsaufenthalt stereotype Vorstellungen relativiert oder bestätigt. So weist Sadochin z.B. darauf hin, dass „das Maß der Stereotypisierung zu der Erfahrung in interkulturellen Interaktionen indirekt proportional ist“ (Sadochin 2005: 237).¹ Je mehr persönliche interkulturelle Erfahrung man hat, desto geringer ist die Stereotypisierung. Daraus ließe sich folgern, dass Selbsterfahrungen, die während des Auslandsaufenthaltes gemacht werden, zum Stereotypenabbau beitragen. An einer anderen Stelle findet sich aber beim selben Autor ein Gegenargument dazu: „Persönliche Erfahrung im Umgang mit Vertretern fremder Kulturen führt in der Regel nicht zur Stereotypenkorrektur, nicht einmal in dem Fall, wenn die Abweichung von der bereits vorhandenen Vorstellung offensichtlich ist“ (Sadochin 2005: 236). Die zitierten Aussagen widersprechen sich, werden aber von Sadochin nicht erläutert bzw. nicht empirisch belegt. Dieser Widerspruch zeigt ein Forschungsdefizit für die empirisch fundierte Beschreibung der Auswirkung von persönlichen interkulturellen Erfahrungen auf vorhandene Stereotype.

Eher widersprüchlich sind auch Ergebnisse einschlägiger empirischer Studien. So stellte Löschmann bei Germanistikstudenten der Kingstoner Universität in London nach einem bzw. zwei Semestern in Deutschland solche Fälle fest, „wo die Stereotypenbildung sogar nach dem Deutschlandaufenthalt zugenommen hat“ (Löschmann 1998: 24). Coleman weist auch auf eine Verstärkung von Stereotypen hin: „Stereotypes [...] may actually be reinforced by residence abroad, perhaps because learners select from their observations only what confirms their established views“ (Coleman 1998: 194). Zu einer vollkommen anderen Schlussfolgerung kam Sammon, nachdem er auf Deutschland bezogene Stereotype britischer und irischer

¹ Hier und im Folgenden sind Zitate aus russischsprachigen Texten von mir übersetzt worden.

Schüler erforschte. Die Ergebnisse seiner Untersuchung betrachtete er als Beweis dafür, dass „ein Deutschlandaufenthalt [...] zu einer wesentlichen Korrektur [der Stereotype] führen kann“ (Sammon 1998: 106). Die exemplarisch vorgestellten Untersuchungen lassen sich jedoch nur schlecht miteinander vergleichen, weil sich die Probandengruppen, die eingesetzte Forschungsmethodologie und die gesamte Gestaltung der durchgeführten Studien stark voneinander unterscheiden. Ihre Ergebnisse ermöglichen nur einige bei Weitem nicht erschöpfende und z.T. widersprüchliche Einblicke in den Zusammenhang von Stereotypentransformation und interkulturellen Erfahrungen der Lernenden im Ausland.

Durch die oben erwähnten Studien wurde bei mir das Interesse für den Forschungsbereich geweckt und die Überzeugung gestärkt, dass die Stereotypendynamik weiterer Forschung bedarf. Die entdeckten Widersprüche und Defizite haben mich zu einer eigenen empirischen Untersuchung mit der folgenden Fragestellung angeregt: „Wie wirkt ein Zielsprachenlandaufenthalt auf ethnische Stereotype von Fremdsprachenlernenden?“. Diese zunächst allgemein formulierte Fragestellung sollte präzisiert und enger gefasst werden. Einige Aspekte der Fragestellung konnten bzw. mussten durch den Arbeitskontext konkretisiert werden: Als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an einer russischen Universität waren mir vor allem russische DaF-Studierende als Probanden zugänglich. So ergaben sich die deutsch-russische Konstellation des interkulturellen Kontextes und die durch das Alter und das Ausbildungsniveau der Teilnehmenden bedingte Spezifität der Studie.

Eine weitere Präzisierung der Fragestellung betraf die Dauer des Deutschlandaufenthaltes. In den erwähnten Studien wurde nicht immer zwischen kürzeren und längeren Aufenthalten unterschieden. So reichte die Dauer des Aufenthaltes in der Untersuchung von Sammon (1998: 75) „von einem Tag bis zu mehreren Jahren“. Man kann aber davon ausgehen, dass die Quantität interkultureller Erfahrungen eine wesentliche Rolle in der Stereotypendynamik spielt. In der Fachliteratur gibt es Hinweise darauf, dass die Kürze des Aufenthaltes sogar die Entstehung der sog. induktiven Stereotype veranlassen kann. „Diese Art von Stereotypen ist besonders gefährlich, weil sie auf eigener Erfahrung basiert und eine Illusion der Kenntnis der anderen Kultur schafft“ (Elizarova 2005: 162). Die Kürze des Aufenthaltes als potentieller Risikofaktor und die in Russland wachsende Popularität von zweiwöchigen Austauschprogrammen haben die Entscheidung für diese Art des Deutschlandaufenthaltes als Forschungsrahmen bestimmt. Die Fragestellung wurde also folgenderweise präzisiert: „Wie wirkt ein kurzfristiger Deutschlandaufenthalt auf ethnische Stereotype russischer DaF-Studierender?“.

Den Kontext der Untersuchung bildeten drei DAAD-Studienpraktika von 32 russischen DaF-Studierenden (2009 in Kassel, 2010 in Marburg, 2011 in Bremen), die dank bestehender Partnerschaften mit den deutschen Universitäten organisiert wurden. Die Aufenthalte dauerten jeweils 12 Tage. Das Forschungsprojekt besteht also aus drei im jährlichen Abstand aufeinanderfolgenden Teilstudien.

Die Entwicklung des Designs einer Studie sowie der gesamte Forschungsprozess stellen eine Kette von Auswahlentscheidungen dar. Flick filtert drei Ebenen

heraus, auf welchen solche Entscheidungen im Forschungsprozess getroffen werden, nämlich die Erhebung von Daten, die Interpretation und die Darstellung von Ergebnissen (vgl. Flick 2007, zitiert nach Merkens 2010: 286). Auf diesen drei Ebenen basiert auch die Struktur des vorliegenden Beitrags.

2 Auswahlentscheidungen bei der Datenerhebung

2.1 Quantitativ vs. qualitativ

Die meisten empirischen Studien im Bereich der Stereotypenforschung sind quantitativ angelegt. Dies ist u.a. mit einem der Merkmale des zu untersuchenden Phänomens verbunden, nämlich mit dem hohen Verbreitungsgrad sozialer Stereotype innerhalb einer bestimmten Gruppe. Bei ethnischen Stereotypen geht es um große soziale Gruppen – ethnokulturelle Gemeinschaften bzw. Völker. Diese Stereotype können also nur durch den Nachweis des hohen Verbreitungsgrades festgestellt werden, was die Befragung einer repräsentativen Population vorsieht. Quantitative Forschung bedeutet auch ein hohes Maß an Standardisierung der Datenerhebung, wobei die Probanden meistens nur zwischen bereits festgelegten Antworten wählen können. Als Ergebnis vieler quantitativer Studien wird in der Stereotypenforschung eine nach Häufigkeit rangierende Liste von Eigenschaften, die einem Volk zugeschrieben werden, erstellt. Ohne quantitative Verfahren können die ‚kollektiven Stereotype‘ kaum erforscht werden.

Der Gegenstand meiner Untersuchung ist aber ein anderer. Es sind individuelle Stereotype der Fremdsprachenlernenden, die man als individuell-psychologische Projektionen sozialer (kollektiver) Stereotype betrachten kann. Außerdem rückt die Fragestellung der Studie nicht den Stereotypengehalt, sondern dynamische Prozesse ihrer Transformation in den Vordergrund. Wichtig ist also nicht nur, was die Stereotype der Studierenden sind, sondern vor allem wie der Deutschlandaufenthalt auf diese Stereotype wirkt. Dabei wurde die Forschungsfrage absichtlich so breit als Wie-Frage formuliert, damit eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand mit maximaler Offenheit möglich werden konnte. Da es für diesen Bereich bisher noch keine ausreichende Grundlagenforschung gibt, können Hypothesen nicht in begründeter Form formuliert werden. Entsprechend bietet sich als Forschungsstrategie kein hypothesenprüfendes, sondern ein hypothesengenerierendes Forschungsdesign an. Zu Beginn des Forschungsprozesses gab es viele Annahmen und aus diesen resultierende Teilfragen, die Bestand der Forschungsfrage waren, wie z.B.: Werden die Stereotype während des Deutschlandaufenthaltes bestätigt oder verändert? Unter welchen Umständen geschieht das? Sind Studierende sich dessen bewusst? In welchen Situationen und wie werden vorhandene Stereotype in kommunikativen Prozessen aktiviert? Wie schätzen Studierende die Veränderungen in ihrem Vorstellungssystem selbst ein? Wie verarbeiten sie diese interkulturellen Erfahrungen?

Für dieses Fragenspektrum und diesen Gegenstand bietet sich qualitative Forschung an, weil so „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen“ (Flick; Kardorff; Steinke 2010: 14) beschrieben werden können und ermöglicht wird, den vom Fremdsprachenlernenden konstruierten Eigen- und Fremdbildern und seinen subjektiven Wahrnehmungs- und Interpretationsprozessen näher zu kommen. Qualitative Methoden eignen sich besonders gut, das Individuelle in die Erforschung der Stereotypendynamik einzubeziehen und die Komplexität der interkulturellen Veränderungsprozesse und der dabei wirkenden Faktoren zu berücksichtigen. Die Subjektivität des Forschenden und die fehlende Repräsentativität, die man oft als Nachteile qualitativer Forschung betrachtet, werden durch andere, im wenig erforschten Bereich der Stereotypendynamik wichtigere Merkmale solcher Forschung kompensiert. Aus den von Flick bestimmten Kennzeichen qualitativer Forschung können die folgenden im oben dargestellten Zusammenhang als besonders günstig betrachtet werden: Prinzip der Offenheit, Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage, Perspektiven der Beteiligten, Kontextualität als Leitgedanke, Orientierung am Alltagsgeschehen und/oder Alltagswissen, Verstehen als Erkenntnisprinzip, Entdeckung und Theoriebildung als Ziel (vgl. Flick u.a. 2010: 24). Die genannten Vorteile qualitativer Forschung und die Spezifik der Fragestellung haben die Entscheidung zwischen quantitativen vs. qualitativen Forschungsparadigmen zugunsten des letzteren bedingt.

2.2 Methodenauswahl

Ein weiteres Kennzeichen qualitativer Forschungspraxis besteht darin, dass „es nicht ‚die‘ Methode gibt, sondern ein methodisches Spektrum unterschiedlicher Ansätze, die je nach der Fragestellung und Forschungstradition ausgewählt werden können“ (Flick u.a. 2010: 22, Herv.i.Org.). Eines der Modelle der Methodenintegration ist die Triangulation. Darunter wird „die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes von (mindestens) zwei Punkten aus“ (Flick 2010: 309) verstanden. Die Triangulation als Forschungsstrategie wird in der quantitativen Forschung zwar auch verwendet, findet aber in der qualitativen Forschung und bei der Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden besondere Beachtung. Flick weist auf drei Verwendungsweisen der Triangulation hin: „als Validierungsstrategie, als Ansatz der Generalisierung der gefundenen Erkenntnisse und als Weg zu zusätzlicher Erkenntnis“ (Flick 2010: 318). Die erste und dritte Verwendungsweise treffen auf das vorliegende Forschungsprojekt zu. Die miteinander triangulierten Methoden sollten sich gegenseitig validieren, aber auch einander ergänzen und so zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes führen.

Im nächsten Schritt sollten die konkreten Forschungsverfahren aus dem breiten Spektrum der in der Stereotypenforschung gebräuchlichen Methoden gewählt werden. Dieses Spektrum reicht von den bereits erwähnten stark normierten Erhebungsinstrumenten bis hin zur Analyse der ‚natürlichen Datenquellen‘ (vgl. Weblogs bei Deckers 2010). Im Rahmen des vorliegenden Projektes waren keine

natürlich entstandenen Dokumente (Weblogs, Reisetagebücher von Studierenden oder Ähnliches) vorhanden bzw. zugänglich. Die einzige Ausnahme war ein kurzer Reisebericht, der von zwei Studentinnen für den Nachrichtenblock der Uni-Internetseite verfasst und in die Untersuchung mit einbezogen wurde. Es sollten also solche Erhebungsinstrumente verwendet werden, die auf der direkten Befragung der Probanden basieren und gleichzeitig den Druck auf sie minimieren würden. Deshalb habe ich mich für ‚weichere‘ Befragungstechniken bei der Datenerhebung entschieden. Die gewählten Erhebungsinstrumente sollten einerseits ethnische Stereotype von Studierenden durch konkrete Aufgaben- und Fragenformulierungen aktivieren und ans Licht bringen, andererseits den Probanden genug freien Spielraum für den Ausdruck ihrer Gedanken und Gefühle geben. So kam es zu der unten angeführten Methoden-Liste. Die Forschungsfrage bestimmte das Zwei-Phasen-Design der Studie: die Datenerhebung erfolgte vor und nach der Reise.

Die vor dem Deutschlandaufenthalt verwendeten Erhebungsinstrumente waren:

- freies assoziatives Experiment (Aufgabe: „Was fällt Ihnen bei den folgenden Wörtern spontan ein? Schreiben Sie bitte Ihre Assoziationen im Laufe von einer Minute auf“; Ablauf: der/die Moderierende liest die Reizwörter („Deutschland“, „die Deutschen“, „Russland“, „die Russen“, „Sibirien“) nacheinander mit einem jeweils einminütigen Abstand vor, die Probanden schreiben während der Pause ihre Assoziationen, so viele sie möchten bzw. können, auf);
- schriftlicher Fragebogen mit 4 Fragen (Warum möchten Sie nach Deutschland fahren? Was würden Sie dort gerne kennen lernen? Kennen Sie einige Deutsche persönlich? Wie gut kennen Sie sie?);
- freie Beschreibung/Essay zum Thema „Wie stelle ich mir Deutschland und die Deutschen vor? Was erwarte ich von der Reise?“.

Die nach dem Deutschlandaufenthalt verwendeten Erhebungsinstrumente waren:

- freie Beschreibung/Essay zum Thema „Wie sehe ich Deutschland und die Deutschen jetzt?“;
- qualitatives Leitfadeninterview (Audioaufzeichnung mit anschließender Transkription).

Wie die Aufzählung zeigt, gehören alle ausgewählten Erhebungsinstrumente zu den offenen Befragungsformen. Es gab keine sonst in der quantitativ orientierten Stereotypenforschung verbreiteten Eigenschaftenslisten, aus welchen Probanden charakteristische Züge des einen oder des anderen Volkes wählen sollten. Die Studierenden wurden durch die Reizwörter und Fragen zur Verbalisierung ihrer Stereotype zwar provoziert, aber nicht gezwungen, wie dies bei geschlossenen Frage-

bogen oder Eigenschaftenslisten der Fall ist. Diese Provozierung wurde bewusst eingesetzt, um an die sonst oft impliziten, inneren Wahrnehmungs- und Interpretationsstrukturen, zu denen Stereotype auch zählen, zu gelangen. Die Reizwörter und Fragen regten die Probanden zu Reflexionen über ihre Vorstellungen, Meinungen und Erfahrungen an und ermöglichten, die notwendige Fokussierung auf den Forschungsgegenstand zu behalten. Dabei wurden Studierende keinesfalls zu konkreten Urteilen über Deutsche oder Russen provoziert. Sie konnten ihre eigene Perspektive frei zum Ausdruck bringen. Diese Kombination von Konkretisierung und Offenheit beim Konstruieren von Erhebungsinstrumenten finde ich für die bestehende Forschungssituation optimal.

Das eingesetzte Methodeninventar zielte darauf ab, spontane Verfahren (assoziatives Experiment, Interview) mit redigierten Verfahren (Essay, Fragebogen) sowie enger gefasste, konkrete Fragen (Fragebogen, z.T. Interview) mit weit gefassten, kreativen Aufgaben (Essay) zu kombinieren, schriftliche und mündliche Befragungsformen miteinander zu triangulieren. Das machte die Erhebung von verschiedenartigen, sich gegenseitig validierenden und ergänzenden Daten möglich. Zu den erhobenen Daten gehören die folgenden: spontane gegenstandsbezogene Assoziationen der Studierenden (oft stichwortartig fixierte stereotype Eigenschaften und kulturelle Symbole, z.B. „sauber, Bier, Goethe“), Erklärungen der eigenen Motive für die Reise, Werturteile über die deutsche Kultur, Angaben zu früheren interkulturellen Erfahrungen, durchdachte, meistens argumentative Beschreibungen der eigenen Vermutungen, Erwartungen, Vorstellungen, Gefühle vor der Reise, emotionale, ausführliche Berichte über die Erfahrungen in Deutschland (Beschreibungen und auch Beurteilungen der Gastfamilie und des Familienalltags, des Uni-Betriebs, der deutschen Studierenden, der Städte usw.; Erzählungen über interessante Vorfälle), Reflexionen über die Veränderungen im eigenen Deutschland- und Russlandbild nach der Rückkehr, Äußerungen über die Erwünschtheit künftiger Aufenthalte in Deutschland mit Argumentation und subjektive Einschätzung des Lerneffektes durch die Reise. So entstand eine ziemlich reichhaltige Datenbasis als Grundlage der Untersuchung. In all diesen Datentypen kamen Stereotype in der Form von Aussagen wie „die Deutschen/Russen sind/machen X“ (vgl. Deckers 2010: 528) zum Ausdruck, z.B. „Ich habe verstanden, dass alle Deutschen Individualisten sind, sie leben alle isoliert voneinander“, „Die Deutschen sind sehr freundlich und höflich“ (Auszüge aus dem Interview mit einer Studentin). An solchen Aussagen wurde bei der späteren Datenanalyse festgemacht.

2.3 Methodenmodifizierung

Die 2009 im Rahmen der ersten Studie erhobenen Daten und die ersten Ergebnisse ihrer Analyse zeugten von der allgemeinen Effizienz der ausgewählten Methoden. Dafür sprach die Tatsache, dass die Fragestellung der Studie mit Hilfe von diesen Methoden auf einem befriedigenden Niveau beantwortet werden konnte (vgl. Abschnitt 3.1). Dennoch wurden bei der Datenanalyse der ersten Studie eini-

ge Mängel im Forschungsdesign aufgedeckt, die in den späteren Studien durch eine Methodenmodifizierung beseitigt werden mussten.

Das erste Problem, das erst während der Datenanalyse auftrat, betraf das Verhältnis der Daten über Auto- und Heterostereotype der Studierenden. Als Autostereotyp bezeichnet man „Vorstellungen oder das Bild, das eine Gruppe von sich selbst hat“ und als Heterostereotyp ein „Fremdbild mit den Vorstellungen über die Eigenart der Outgroup“ (Güttler 2003: 113). Zu den theoretischen Grundlagen der Untersuchung gehörte von Anfang an die folgende These: Auto- und Heterostereotype stellen ein ganzheitliches Vorstellungssystem dar und werden im Laufe des Sozialisationsprozesses in einer Wechselbeziehung und Interdependenz gebildet (vgl. Soldatova 1998: 70). Deshalb zielten die Fragen im Fragebogen und im Interview sowie die Reizwörter im assoziativen Experiment darauf ab, nicht nur Stereotype über Deutsche, sondern auch Stereotype über Russen zu erforschen. Die Studie hat ergeben, dass die Wechselwirkung von Auto- und Heterostereotypen auch auf die kurzfristige interkulturelle Begegnung zutrifft. Es konnte festgestellt werden, dass die Veränderungen im Heterostereotyp vor allem bei einem polarisierten Stereotypensystem notwendigerweise zu Veränderungen im Autostereotyp führen. So hielt z.B. eine Studentin die Deutschen für geizig und die Russen für freigebig vor der Reise (vgl. Fall *Svetlana* in Abschnitt 3.2). Die Beobachtungen in der Gastfamilie bewirkten bei ihr eine Veränderung dieser Vorstellung – danach schrieb sie den Deutschen nicht mehr Geiz, sondern Sparsamkeit zu, die sie sehr positiv bewertete. Die Verhaltensweisen der Russen beurteilte sie nach der Reise im Gegenteil zu Sparsamkeit negativ, nämlich als verschwenderisch. Auch bei vielen anderen Studierenden ließ sich die affektive Interdependenz von Auto- und Heterostereotypen feststellen: Je besser die Deutschen in ihren Vorstellungen nach der Reise wurden, desto schlechter wurden die Russen. Das Problem bei der Analyse dieses Aspektes bestand darin, dass die vor der Reise über das Autostereotyp der Studierenden erhobenen Daten etwas defizitär waren und manchmal erst nach der Reise im Interview retrospektiv nachgeholt werden mussten. Diese Situation sollte im Weiteren durch eine zusätzliche Frage zum Autostereotyp der Studierenden verbessert werden. Dafür wurde dem Fragebogen eine offene, explizite, direkt formulierte Aufgabe hinzugefügt: „Nennen Sie bitte einige Eigenschaften, die für einen „typischen Russen“ charakteristisch sind.“

Das Reizwort „Sibirien“ wurde dagegen aus dem assoziativen Experiment als überflüssig entfernt. Es bezeichnet zwar die Region, aus welcher die Studierenden kamen, und die durch das Wort hervorgerufenen Assoziationen ergaben zusätzliche Informationen über ihr Selbstbild, aber dennoch habe ich beschlossen, auf den Einbezug regionaler Aspekte zu verzichten und mich ausschließlich auf ethnische Aspekte der interkulturellen Erfahrung zu konzentrieren. Wie aus dem erhobenen Datenmaterial hervorging, wurden von den Studierenden kaum Aussagen über regionale Stereotype gemacht. Dies mag auf die nebensächliche Rolle solcher Stereotype im Kontext der Studie hinweisen.

Das nächste Problem entstand aufgrund mangelnder Informationen zu den früheren Auslandsaufenthalten der Probanden, die sie bereits vor der Deutschlandreise hatten. Die Studierenden unterschieden sich in dieser Hinsicht stark von einander. Einige haben Deutschland als Schüler schon besucht, andere waren noch nie in Deutschland, aber mehrmals im nächsten Nachbarland China oder in anderen Ländern, z.B. in den USA, Österreich oder in der Ukraine, gewesen. Es gab unter den Probanden auch solche, die nie im Ausland gewesen waren. Die Wichtigkeit dieses Faktors fiel mir aber erst nach ein paar Interviews auf, die nach der Reise durchgeführt wurden. Im darauf folgenden Jahr wurden Fragen zu früheren Auslandsaufenthalten in den Fragebogen eingeführt. Dieser Aspekt wurde dann auch bei der Dateninterpretation stärker berücksichtigt.

Die Themen der Essays wurden beibehalten. Die freie Beschreibungsweise, die Möglichkeit, die Essays vor und nach der Reise zu vergleichen und mit anderen Daten zu triangulieren, gaben viele Impulse für die Datenanalyse.

Das Leitfadeninterview als Instrument der Datenerhebung hat sich im Rahmen der durchgeführten Studie sehr gut bewährt. Dieses Instrument war unverzichtbar, weil es die aufschlussreichsten Daten über den Forschungsgegenstand lieferte. Beim Interviewen wurde die sog. *Within-Method-Triangulation* (vgl. Flick 2010: 312-313) verwendet. Das Leitfadeninterview wurde mit Elementen des narrativen Interviews kombiniert, indem die Probanden zu Stegreiferzählungen über ihre Erfahrungen in verschiedenen Situationen angeregt wurden. Die Studierenden erzählten Geschichten, die von ungewöhnlichen, lustigen, schockierenden Erlebnissen in Deutschland handelten. Die Erzählungen lieferten wertvolle Daten über die Verwendung der Stereotype als Deutungsmuster und die Verarbeitung der vom Stereotyp abweichenden Informationen. Deshalb habe ich später bei der Datenerhebung auf narrative Elemente der Interviews mehr Wert gelegt.

Die vorgenommene Methodenmodifizierung bzw. -akzentuierung hat im Weiteren zur Bereicherung der Datenbasis beigetragen, kann jedoch noch nicht endgültig beurteilt werden, weil die fallübergreifenden Analysen der späteren Studien noch nicht abgeschlossen sind. Erst danach können die Ergebnisse der modifizierten Studien mit denen der ersten Studie verglichen und ausgewertet werden.

3 Auswahlentscheidungen bei der Dateninterpretation und der Darstellung von Ergebnissen

3.1 Ansätze für die Datenanalyse

Die Dateninterpretation begann mit der Analyse von Vorstellungen und Erfahrungen jedes/jeder Studierenden, die als Einzelfälle untersucht wurden (*within-case analysis*). Als Hauptmethode der Interpretation wurde eine qualitative Inhaltsanalyse gewählt. Die Datenauswertung begann mit dem Kodieren des Materials (vgl. Böhm 2010), wobei die für die Fragestellung relevanten Konzepte benannt und

erläutert werden mussten. Dies erfolgte induktiv, also aus dem Material heraus, je nach den von den Studierenden verbalisierten Stereotypen. Als Ergebnis des Kodierens entstand eine Liste von stereotypen Konzepten, die Deutschen oder Russen zugeschriebene Eigenschaften repräsentierten, z.B. Zurückhaltung, Offenheit, Disziplin, Spontaneität u.a. Der nächste Schritt basierte auf der Konfrontierung der Daten von *davor* und *danach* und zielte auf die induktive Entwicklung von Kategorien ab, die verschiedene Varianten der Stereotypendynamik und -verwendung darstellten, z.B. Bestätigung, Verstärkung, Revidierung, Relativierung, affektive Transformation eines Stereotyps, Einstufung des Beobachteten als Ausnahme vom Stereotyp (vgl. Abschnitt 3.2). Die gebrauchten Auswertungsverfahren gaben Aufschlüsse darüber, ob und wie das Stereotypensystem von Probanden durch den Deutschlandaufenthalt verändert wurde und welche Strategien im Umgang mit Stereotypen von ihnen verwendet worden waren.

Als vorläufige Zwischenbilanz der Studie können z.B. die folgenden Prozesse und Tendenzen der Stereotypendynamik genannt werden:

- Die bereits vor der Reise vorhandenen Stereotype weisen im Allgemeinen konstante und stabile Strukturen auf. Das betrifft vor allem solche Stereotype über Deutsche wie Ordnungsstreben, Fleiß, genaue Planung, Disziplin, gute Organisation, Pedanterie, Pünktlichkeit und ähnliche.
- Einige Stereotype über Deutsche werden revidiert. Hierbei geht es zumeist um Humorlosigkeit, Ernst und mürrisches Wesen.
- Der Aufenthalt bewirkt bei den Studierenden die Entstehung neuer Urteile, deren Palette sehr breit und immer individuell gestaltet ist.
- Gravierende Veränderungen (bis ins Gegenteil) können in der affektiven Komponente des Stereotypensystems stattfinden.
- Der Deutschlandaufenthalt wirkt nicht nur auf Heterostereotype, sondern auch auf Autostereotype von Studierenden.

3.2 Auswahl der zusammenfassenden Präsentationsformen von Fallstudien

Die Ergebnisse qualitativer Studien werden oft in Form eines narrativen Forschungsberichtes präsentiert, welcher eine meistens chronologische Erzählung des Forschenden über den Fall darstellt. Bei der Verfassung des Berichtes ist es wichtig, die Autorenperspektive, also die des Forschenden, deutlich zum Ausdruck zu bringen und als solche zu kennzeichnen. Im Gegensatz zu quantitativen Untersuchungen wird „die Reflexivität des Forschers über sein Handeln und seine Wahrnehmungen im untersuchten Feld als ein wesentlicher Teil der Erkenntnis und nicht als eine zu kontrollierende bzw. auszuschaltende Störquelle verstanden“ (Flick u.a. 2010: 23). Neben dem Forschenden kommen in einem narrativen Bericht auch die beteiligten Personen durch die reichliche Zitierung aus dem erhobenen Material selbst zu Wort. Das Zwei-Phasen-Design meiner Studie bestimmte

die zweigliedrige Struktur des fallbezogenen Forschungsberichtes, der von *davor* und *danach* handelt. Im ersten Teil des Berichtes werden Stereotype eines/einer Studierenden vor der Reise dargestellt, der soziale Status und vorhandene interkulturelle Erfahrungen der Probanden skizziert, ihre Erwartungen und Gefühle beschrieben. Der zweite Teil widmet sich den Vorstellungen nach der Reise und präsentierte die Stereotypendynamik. Einige Berichte sind veröffentlicht worden (z.B. ist der auf Russisch verfasste Fall *Alexandra* im Internet frei zugänglich, siehe Sorokina 2011).

Der narrative Forschungsbericht ist eine flexible und für qualitative Untersuchungen sehr gut geeignete Darstellungsform. Er braucht jedoch eine feste, gut strukturierte zusammenfassende Matrix, die einen schnellen Überblick über die erhobenen Daten ermöglicht. Für die Darstellung von Ergebnissen des vorliegenden Projektes wurde eine tabellarische Matrix entwickelt, die alle vor und nach der Reise registrierten stereotypen Vorstellungen des Lernenden zusammenfassend darstellt und ihre Veränderung veranschaulicht. Für jede Variante der Stereotypendynamik wird in der Tabelle ein bestimmtes Zeichen verwendet:

- = - die Vorstellung hat sich bestätigt;
- ≠ - die Vorstellung hat sich stark geändert (oder eine neue ist entstanden);
- ≤ - die Vorstellung ist behalten worden und hat sich verfestigt, verstärkt;
- ≥ - die Vorstellung ist behalten, aber differenzierter geworden;
- ↑+ - die Vorstellung hat sich in Richtung einer positiveren Wertung geändert (oder eine neue positive Vorstellung ist entstanden);
- ↓- - die Vorstellung hat sich in Richtung einer negativeren Wertung geändert (oder eine neue negative Vorstellung ist entstanden);
- ? - die entsprechende Vorstellung fehlte bei dem Studierenden (vielleicht hat sie sich erst nach der Reise gebildet) oder es gab keine Daten dazu.

Die unten als Beispiel angeführte Tabelle 1 repräsentiert den Fall *Svetlana* (vgl. Sorokina, i.Dr.).

Tabelle 1: Swetlanas hetero- und autostereotype Vorstellungen in Dynamik: vor und nach dem Deutschlandaufenthalt

Vorstellungen von Deutschen		Dynamik- Charakteristik	Vorstellungen von Russen		Dynamik- Charakteristik
vor der Reise	nach der Reise		vor der Reise	nach der Reise	
pünktlich	pünktlich	=	unpünktlich	unpünktlich	=
?	akkurat	eher =	?	unakkurat	eher =
geizig	sparsam	= ↑+	Freigiebig- keit der Seele	Verschwen- dungssucht	= ↓-
wohlwollend, freundlich genug	sehr freundlich	≤ ↑+	?	?	
?	machen alles so, um bequem zu leben	eher ≠ ↑+	?	(für die Russen ist das nicht typisch)	eher ≠ ↓-
?	ihr Privatraum ist größer	eher ≠ ↑+	?	ihr Privat- raum ist kleiner	eher ≠ ↓-
?	Studenten studieren ohne Zwang	↑+	?	Studenten studieren aus Zwang	↓-
?	für Mädchen ist Bequemlichkeit der Kleidung wichtig		?	für Mädchen sind Ästhetik, Schönheit, Mode wichtig	
?	Jungen sind gepflegter	eher ≠	Mädchen sind gepflegter als Jungen		eher =
?	verhalten sich gut zu Behinder- ten	↑+	?	verhalten sich schlecht zu Behinderten	↓-
?	Behinderte füh- len sich als vollwertige Bür- ger	↑+	?	(in Russland ist es nicht so)	↓-
			stolz auf ihr Land		=
			standhaft (über Sibirier)	?	eher =
?	(gut erzogen)	≠ ↑+	?	unerzogen	≠ ↓-

Beim Fehlen von expliziten Formulierungen über eine Vorstellung kann die Stereotypendynamik durch andere Hinweise auf Beibehaltung bzw. Veränderung vom Stereotyp bestimmt werden. Bei nur indirekten Hinweisen sind die Zeichen mit dem Modifikator „eher“ in die Tabelle eingesetzt. Solche Fälle werden im Bericht vor dem Einsatz der Tabelle genauer erläutert und mit Zitaten aus den Daten belegt.

Während eines Forschungsaufenthaltes an der Universität Kassel wurde ich in einem Beratungsgespräch mit Prof. Dr. H. Mitschian insofern kritisiert, dass die Tabelle unleserlich sei und gerade die Zeichen das Verständnis der Angaben erschweren. Dabei wurde ich auf eine weitere Präsentationsmöglichkeit – *Wordle*² – aufmerksam gemacht (Abb. 1 und Abb. 2).



Abbildung 1: Swetlanas Vorstellungen von Deutschen vor der Reise



Abbildung 2: Swetlanas Vorstellungen von Deutschen nach der Reise

² <http://www.wordle.net> (26.07.2012).

Mit dem Programm *Wordle* können die Stereotypen-Mindmaps von Studierenden anders als in der Tabelle dargestellt werden. Die Buchstabengröße steht für die Wichtigkeit des jeweiligen Konzeptes in den Vorstellungen der Studentin, die von der Forscherin subjektiv eingeschätzt werden musste. Ein Konzept mag wichtiger als andere erscheinen, wenn der Proband bzw. die Probandin im Aufsatz oder im Interview mit diesem Konzept anfängt, mehrmals darauf eingeht, die das Konzept illustrierenden Situationen besonders ausführlich und emotional beschreibt, explizit auf seine Wichtigkeit hinweist. Der Vergleich der Abbildungen 1 und 2 sollte unter anderem Folgendes zeigen: Pünktlichkeit spielt keine dominierende Rolle in Swetlanas Vorstellungssystem nach der Reise, Geiz wurde durch Sparsamkeit ersetzt, die zum Zentralbegriff im Heterostereotyp wurde und das gesamte Fremdbild ist facettenreicher geworden.

Beide oben vorgestellten Präsentationsformen haben im Kontext der Untersuchung ihre Vor- und Nachteile, die in der Tabelle 2 zusammengefasst sind.

Tabelle 2: Darstellungsmöglichkeiten der Präsentationsformen (Tabelle vs. *Wordle*) im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes

Die darzustellenden Aspekte	Möglichkeit/Unmöglichkeit der Darstellung	
	mit der tabellarischen Matrix	mit <i>Wordle</i> -Bildern
Stereotypengehalt (die zugeschriebenen Eigenschaften)	+	+
Interdependenz von Auto- und Heterostereotypen/binäre Oppositionen	+	-
Konkrete Angaben zur Stereotypendynamik	+	-
Affektive Komponente des Stereotyps (positive oder negative Bewertung)	+	-
Wichtigkeit/Dominanz des jeweiligen Stereotyps im gesamten Bild	-	+
Gesamteindruck vom Stereotypensystem der Lernenden	+	++

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, können bei der Darstellung von Ergebnissen in der tabellarischen Matrix mehr Aspekte berücksichtigt werden. Einer der wichtigsten Vorteile ist dabei die Veranschaulichung der Interdependenz von Auto- und Heterostereotypen: Die Eigenschaften, die zu den binären Oppositionen gehören, d.h. einander gegenübergestellt werden (z. B. „pünktlich“ über Deutsche vs. „unpünktlich“ über Russen), sind in der gleichen Zeile der Tabelle angeführt. So kann man nicht nur Veränderungen im Heterostereotyp, sondern auch Parallelen im Autoste-

reotyp verfolgen. Außerdem enthält die Tabelle konkrete, durch Zeichen repräsentierte Angaben zur vom Forschenden bestimmten Stereotypendynamik. Bei *Wordle* muss der Leser die Bilder von *davor* und *danach* selbst vergleichen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausfiltern und Schlussfolgerungen über Stereotypentransformation machen, was relativ aufwendig ist. Der affektive Aspekt der Stereotypendynamik kann mit *Wordle* auch nicht dargestellt werden. Theoretisch könnte man die positive und negative Bewertung der Stereotype in verschiedenen Farben darstellen, die Eingabe der Farbe zu jedem konkreten Wort ist aber in *Wordle* technisch nicht machbar. Die *Wordle*-Bilder zeigen aber ganz deutlich die unterschiedliche Gewichtung von konkreten Vorstellungen im gesamten Fremd- bzw. Eigenbild, ihre Dominanz vs. Nebensächlichkeit bzw. Vergrößerung vs. Verkleinerung ihrer Rolle im Vorstellungssystem nach dem Aufenthalt. Ein Gesamtüberblick erfolgt mit einer *Wordle*-Darstellung schneller und einfacher im Vergleich zu der schwer lesbaren Tabelle. Dennoch ist *Wordle* eher eine künstlerische, als eine wissenschaftliche Darstellungstechnik (vgl. die Abgrenzung des *Wordle*-Programms von wissenschaftlichen Instrumenten bei Kurtz 2011: 153).

Meiner Meinung nach kann man beide Präsentationsformen, zwar auf verschiedenen Forschungsetappen und in verschiedenen Situationen der wissenschaftlichen Kommunikation, verwenden. Für den Arbeitsprozess an den fallübergreifenden Analysen finde ich die tabellarischen Matrizen handhabbarer, für Vorträge mit PowerPoint Präsentationen eignen sich aber die *Wordle*-Bilder besser.

4 Fazit und Ausblick

Die Untersuchung ist ein laufendes Forschungsprojekt, deshalb sind weitere Modifizierungen im Forschungsprozess zu erwarten. Dies ist vor allem dadurch bedingt, dass qualitative Forschung, insbesondere die an der Grounded Theory orientierte, eine wiederholte Rückkehr zu Daten impliziert, wobei entwickelte Kategorien überarbeitet und Ergebnisse ergänzt werden können. Die bevorstehenden fallübergreifenden Analysen werden auf die Bestimmung von weiteren Tendenzen in der Auswirkung des Auslandsaufenthaltes auf Stereotype und die Präzisierung der festgestellten Varianten der Stereotypendynamik gerichtet werden. Nach der Erforschung einer größeren Zahl von Fällen könnte man auch quantitative Methoden anschließen und z.B. Häufigkeiten analysieren. Wenn sich die Möglichkeit bietet, eine studentische Gruppe beim nächsten Studienpraktikum in Deutschland als Lehrerin zu begleiten, könnte die Beobachtung als Erhebungsinstrument mit einbezogen werden. Geplant ist auch eine vergleichende qualitative Studie zu längeren Deutschlandaufenthalten. Im Rahmen der Datenerhebung sind dafür 16 Interviews mit russischen Studierenden, die mindestens ein halbes Jahr in Deutschland verbracht haben, gemacht worden. Eine weitere Dimension würde in diesem Forschungsbereich eine ähnliche Untersuchung mit deutschen Probanden vor und nach einem Russlandaufenthalt eröffnen.

Das übergeordnete Ziel der gesamten Forschungsarbeit ist, zu einer empirisch fundierten Didaktisierung ethnischer Stereotype für den Deutschunterricht in Russland zu gelangen. Aufgrund der Ergebnisse der dargestellten Studien sollen künftig Unterrichtsinhalte und didaktisch-methodische Verfahren der Arbeit mit Stereotypen entwickelt werden. Im Sinne der „Nutzbarmachung der in Form von Stereotypen ausgeprägten kulturellen Erfahrungen anderer Lerner für didaktische Verfahren im Landeskunde-Unterricht“ (Deckers 2010: 521) verwende ich jetzt schon Auszüge aus den Interviews und Essays von Probanden als Diskussionsstoff im Deutschunterricht, um Studierende für die Stereotypenproblematik zu sensibilisieren und deutsche sowie russische Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster zu thematisieren.

Literatur

- Böhm, Andreas (2010): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 475-485.
- Bredella, Lothar; Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Coleman, James A. (1998): Language Learning and Study Abroad: The European Perspective. In: *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4, 167-203.
- Dabrowska, Jarochna (1999): *Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse: eine textlinguistische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Deckers, Marc (2010): Im Kulturkontakt gebildete Stereotype als Teil eines kulturellen Lernprozesses – untersucht in den Weblogs von in Deutschland lebenden Amerikanern. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 37/6, 521-545.
- Elizarova, Galina (2005): *Kultura i obučenie inostrannym jazykam. Kultur und Fremdsprachenunterricht*. Sankt Petersburg: Karo.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr.
- Feinberg, Jonathan u.a. (2011): *Wordle* (Softwaretool zur bildlichen Gestaltung von u.a. Mindmaps): <http://www.wordle.net/> (26.07.2012).
- Flick, Uwe (2010): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 309-318.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2010): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von;

- Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 13-29.
- Güttler, Peter O. (2003): *Sozialpsychologie: Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen*. München [u.a.]: Oldenbourg.
- Hahn, Hans Henning; Hahn, Eva (2002): Nationale Stereotypen. Plädoyer für eine historische Stereotypenforschung. In: Hahn, Hans Henning unter Mitarbeit von Scholz, Stephan (Hrsg.): *Stereotyp, Identität und Geschichte. Die Funktion von Stereotypen in gesellschaftlichen Diskursen*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 17-56.
- Konrad, Jochen (2006): *Stereotype in Dynamik. Zur kulturwissenschaftlichen Verortung eines theoretischen Konzepts*. Tönning: Der Andere Verlag.
- Kurtz, Jürgen (2011): Die Englischlehrerbildung im Strudel der Ungewissheiten. Vom vermeintlich Erforderlichen zum möglicherweise Besseren? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik. Arbeitspapiere der 31. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 146-156.
- Löschmann, Martin (1998): Stereotype, Stereotype und kein Ende. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 7-34.
- Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.) (1998): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Merkens, Hans (2010): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 286-299.
- Quasthoff, Uta (1989): Ethnozentrische Verarbeitung von Informationen: Zur Ambivalenz der Funktionen von Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation. In: Matusche, Petra (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen (Dokumentation eines Werkstattgesprächs des Goethe-Instituts München von 24.-26. November 1988)*. München: Iudicium, 37-62.
- Sadochin, Alexandr (2005): *Vvedenie v teoriju mežkulturnoj kommunikacii. Einführung in die Theorie der interkulturellen Kommunikation*. Moskau: Vyssšaja Škola.
- Sammon, Geoff (1998): Stereotype im Deutschlandbild britischer und irischer Schüler und Schülerinnen. In: Löschmann, Martin; Stroinska, Magda (Hrsg.): *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 73-107.

- Soldatova, Galina (1998): *Psichologija mežetničeskoj naprijažennosti. Psychologie der interethnischen Gespanntheit*. Moskau: Smysl.
- Sorokina, Natalia (2011): Analiz dinamiki nacionalnych stereotipov v mežkulturnoj komunikacii na osnove metoda keis-stadi. Analyse der Dynamik von nationalen Stereotypen in der interkulturellen Kommunikation aufgrund der Case-Study-Methode. In: *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija „Pedagogika i Psichologija“* 2, 121-134, http://www.vestnik.adygnet.ru//files/2011.2/1213/sorokina2011_2.pdf (22.05.2012).
- Sorokina, Natalia (i.Dr.): Ethnische Stereotype in Dynamik. Eine Fallstudie zur Auswirkung eines kurzfristigen Deutschlandaufenthaltes auf stereotype Vorstellungen russischer Studierender. In: *Das Wort – Germanistisches Jahrbuch Russland*.
- Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (1993): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung, Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF Essen, 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer.

Zwischen polymethodischem Forschungsdesign und Realität – Ein kritischer Rückblick auf ein Forschungsprojekt zur integrativen Hörverstehensförderung

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz (Poznań, Polen)

Der Beitrag blickt zurück auf das Habilitationsprojekt „Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen“. Dabei stelle ich den Untersuchungsgegenstand, Stichproben sowie angewendete Methoden zur Datenerhebung und -auswertung meiner qualitativ-quantitativen Studie zusammenfassend dar. Darüber hinaus beschreibe ich Erfahrungen mit eingesetzten Untersuchungsmethoden und reflektiere die Grenzen der eigenen Tätigkeit als Forscherin. Auf dieser Grundlage soll im Rahmen dieses Beitrags zu einer größeren Bewusstmachung für Probleme beim Untersuchungsverlauf und zu einem Einblick in den Prozesscharakter jedes empirisch-wissenschaftlichen Handelns gelangt werden.

1 Einleitung

Die Idee des im Jahre 2009 abgeschlossenen Habilitationsprojektes zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz bei erwachsenen DaF-Lernenden in Polen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009) ist im Jahre 2005 im Zusammenhang mit meinen Interessenschwerpunkten und persönli-

chen Erfahrungen¹ sowie meiner Bewerbung um ein DAAD-Kurzzeitforschungsstipendium in Marburg entstanden. In den Bewerbungsunterlagen betonte ich damals die Schlüsselstellung des verstehenden Hörens sowohl in der muttersprachlichen Alltagskommunikation als auch im fremdsprachigen Interaktionsprozess. Darüber hinaus wies ich auf fehlende Beiträge und Monographien hin, die den Forschungsstand zur Hörverstehensentfaltung bei Erwachsenen in unterschiedlichem Alter in verschiedenen DaF-Kursen auf empirischer Basis darstellen und dabei auf integratives Hörverstehenstraining im Zusammenhang mit der Entfaltung der anderen Sprachfähigkeiten abzielen. Im Mittelpunkt meines Interesses stand aber zu jener Zeit eine andere Schwerpunktsetzung, die sich nicht nur in einer stärkeren Fokussierung des integrativen Einsatzes von Lesetexten, sondern auch in zum Teil abweichenden Fragestellungen widerspiegelte. Während meiner Aufenthalte im Rahmen von Forschungsstipendien bei Prof. Frank G. Königs in den Jahren 2005 und 2008 an der Philipps-Universität Marburg sowie durch meinen intensiven wissenschaftlichen Austausch mit Dr. habil. Antje Stork seit 2005 bis zum Projektabschluss wurden der Untersuchungsgegenstand, Stichproben sowie die angewandten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung meiner qualitativ-quantitativen Studie mehrmals modifiziert. Den Prozess der Schwerpunktverschiebung meines Forschungsinteresses dokumentieren am besten zwei Vorträge, die ich im Rahmen des Marburger Kolloquiums Fremdsprachenforschung gehalten und den folgenden Themen gewidmet habe:

- „Forschungsmethodologie und Forschungsinstrumente des Habilitationsprojektes: Fremdsprachiges Hörverstehen im Erwachsenenalter“
- „Hörverstehenskompetenz erwachsenenspezifisch und integrativ fördern? Zu einem vernachlässigten Aspekt aus der Sicht des DaF-Unterrichts in Polen“

Im vorliegenden Beitrag möchte ich auf diese beiden Vorträge Bezug nehmen und den Prozesscharakter meines empirisch-wissenschaftlichen Handelns bei der Formulierung der Hauptzielsetzung und relevanter Fragestellungen sowie bei der Bestimmung der Forschungsmethodologie fokussieren. Danach werde ich die wichtigsten Erfahrungen und zugleich Probleme beim endgültigen Untersuchungsverlauf reflektieren und die Grenzen meiner Tätigkeit als Forscherin aufzeigen.

¹ Aufgrund meiner langjährigen Lehrtätigkeit nicht nur am Institut für Angewandte Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań, sondern auch in einer privaten Sprachschule in meiner Heimatstadt wird der Gegenstandsbereich DaF für Erwachsene in unterschiedlichen Alters- und Niveaustufen von mir aus der direkten Binnenperspektive betrachtet.

2 Rückblick auf das polymethodische Forschungsdesign des Habilitationsprojektes

Das Hauptziel des Forschungsvorhabens war anfangs die Effektivierung der Ausbildung von Hörverstehen auf den Niveaustufen B1 und B2 (vgl. hierzu Europarat 2001: 71ff.) Deutsch als Fremdsprache (DaF) durch die Konzipierung einer adressatengerechten Hörverstehensdidaktik und Methodik unter integrativem Einsatz von Lesetexten im andragogisch² ausgerichteten DaF-Unterricht in Polen und Deutschland. Aus der genannten Hauptzielsetzung habe ich in der ersten Fassung meines Forschungsdesigns folgende Teilziele abgeleitet:

Tabelle 1: Teilziele des Habilitationsprojekts in seiner Anfangsphase

1.	Qualitativ-quantitative Bedarfsanalyse der Lernererwartungen und Schwierigkeiten bei der Ausbildung des Hörverstehens und der Arbeit mit Lesetexten in DaF-Kursen mit Erwachsenen im unterschiedlichen Alter in Polen und in Deutschland
2.	Qualitativ-quantitative Bestandsaufnahme zur Stellung, Gewichtung und Entwicklung des Hörverstehens und der Behandlung von Lesetexten im andragogisch ausgerichteten Unterricht DaF in Polen und in Deutschland
3.	<p>Verbesserung der Qualität des andragogisch ausgerichteten DaF-Unterrichts durch die Konzeption einer theoretisch und empirisch begründeten Didaktik und Methodik für den integrativen Umgang mit Hör- und Lesetexten bei der sukzessiven Ausbildung des Hörverstehens im adressatengerechten DaF-Unterricht durch:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formulierung von didaktisch-methodischen Prinzipien für die integrative Ausbildung des Hörverstehens im DaF-Unterricht mit Erwachsenen auf Zertifikatsstufe (anhand der wissenschaftlichen Diskussion und der Untersuchungsergebnisse) • Formulierung von adressatengerechten Anforderungen an Hör- und Lesetexte für die Förderung des verstehenden Hörens (anhand der wissenschaftlichen Diskussion und der empirischen Studie) • Erarbeitung von Kriterien der adressatengerechten Aufgabenstellung (anhand der theoretischen Erkenntnisse und der empirischen Studie) • Erarbeitung und Evaluation von praktisch orientierten Vorschlägen/Richtlinien einer adressatengerechten integrativen Hörverstehensdidaktik

Die wichtigsten Fragestellungen des Forschungsvorhabens in seiner Anfangsphase waren durch die oben genannten leitenden Zielsetzungen bestimmt und wurden von mir in diesem Zusammenhang im Jahre 2005 wie folgt gruppiert:

² Mit dem Terminus *Andragogik* (aus dem Griechischen „Männerführung“) wird die „Wissenschaft von der lebenslangen und lebensbreiten Bildung der Erwachsenen“ (Reischmann 2001: 19) bezeichnet.

Tabelle 2: Fragestellungen des Forschungsvorhabens in seiner Anfangsphase

1.	<p><i>Fragen, die durch das Studium der Fachliteratur zu beantworten sind:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weisen das Hörverstehen und das Leseverstehen auf, und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für eine integrative Ausbildung des Hörverstehens? • Auf welche Weise ist es möglich, das Hörverstehen in der Fremdsprache zu fördern? • Inwieweit, wie und wann kann das Hörverstehen auf das Leseverstehen bezogen und integrativ geschult werden?
2.	<p><i>Fragen, die durch die empirische Studie beantwortet werden sollen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Lehrwerke und Lehrmaterialien werden zur Ausbildung des Hörverstehens im Fach DaF in der institutionalisierten Erwachsenenbildung eingesetzt? • Inwieweit werden die theoretischen Richtlinien/Vorschläge zur sukzessiven Entwicklung des Hörverstehens in den untersuchten Lehrwerken umgesetzt? • Welcher Stellenwert kommt Lesetexten in den Lehrwerken zu? • Welche Schwierigkeiten haben die Kursteilnehmenden mit der Ausbildung des verstehenden Hörens? Welche Hörstile bereiten die meisten Schwierigkeiten und warum? • Welche Strategien verwenden die Kursteilnehmenden, um Hörverstehensaufgaben und mit ihnen verbundene Schwierigkeiten zu lösen? • Inwieweit versuchen Kursleitenden die Ausbildung des Hörverstehens in ihren DaF-Kursen zu fördern?
3.	<p><i>Fragen, die mit der Konzipierung und Evaluierung einer erwachsenengerechten integrativen Hörverstehensdidaktik eng verbunden sind:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit, wie und wann können Lesetexte im Unterricht DaF die graduelle Ausbildung des Hörverstehens fördern? Worauf ist bei der integrativen Schulung des Hörverstehens mittels fremdsprachiger Lesetexte zu achten? • Mit welchen Prinzipien/Richtlinien soll eine möglichst systematische integrative Entwicklung des Hörverstehens im DaF-Unterricht mit Erwachsenen realisiert werden? • Welche erwachsenenspezifischen Anforderungen an die zu rezipierenden Texte und die zu stellenden Aufgaben sind bei der integrativen Ausbildung des Hörverstehens zu berücksichtigen?

Die Vielzahl der oben aufgezählten Fragestellungen stand im Widerspruch zu einem quantitativen, analytisch-nomologischen Vorgehen, das hauptsächlich statistischer Überprüfung von vorher festgelegten Hypothesen an repräsentativen Stichproben dient und wenige Aussagen über die Gründe und die individuellen Umstände ermöglicht. Aus diesem Grunde habe ich mich schon von Anfang an dafür

entschieden, eine multimethodische Verknüpfung möglichst vielfältiger Verfahren mit unterschiedlichen Typen von Daten einzusetzen. In diesem Zusammenhang stellte ich in einem ersten Schritt eine kommentierte Liste von quantitativen und qualitativen Methoden zusammen, die bei der Untersuchung von auditiven Verarbeitungsprozessen zum Einsatz kommen könnten, und zwar:

Tabelle 3: Potentielle Erhebungsmethoden bei der Untersuchung von auditiven Verarbeitungsprozessen – Quantitative Methoden

- *geschlossene Tests*: Hierzu gehören z.B. Alternativantwort-Aufgaben bzw. Mehrwahlantwort-Aufgaben, bei denen das Produkt des Hörverstehens überprüft wird (vgl. Elsner 2007: 122f.).
- *offene Tests*: Hierzu zählen von den Versuchsteilnehmenden selbst formulierte retrospektive Zusammenfassungen oder Wiedergaben einzelner Textteile, die Aussagen zum Produkt des hörenden Verstehens erlauben können (vgl. Albert; Koster 2002: 104f.).
- *halboffene Tests*: Hier wird zwischen Ergänzungsaufgaben, Lückentexten oder Cloze-Tests unterschieden, die eine Mischform der offenen und geschlossenen Möglichkeiten darstellen und Informationen zum Produkt des Verstehensprozesses bieten (vgl. Elsner 2007: 121f.).
- *Übersetzungen in die Muttersprache*: Das sind Erhebungsverfahren, die die fremdsprachliche Rezeption überprüfen können, auch wenn sie weniger das Verstandene als vielmehr die Fertigkeit kontrollieren, das Gehörte schnell, vollständig und richtig in der Muttersprache zu formulieren (vgl. Marx 2005: 175).
- *Experimente*: Sie versuchen, durch einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Hörverstehensprozess Veränderungen einer oder mehrerer unabhängiger Variablen hervorzubringen, um Kausalbeziehungen zwischen abhängigen und unabhängigen Variablen im Bereich der auditiven Textrezeption festzustellen (vgl. dazu Pilch; Bauman 2001: 72ff. und Albert; Marx 2010: 81ff.).
- *Hörtagebücher*: Diese Reflexionsinstrumente werden eingesetzt, um die Hörverstehenseindrücke der Lernenden zu ermitteln sowie deren individuelle Erfahrungen während des Hörens und unmittelbar danach zu dokumentieren (vgl. dazu Diehr 2004) und *Fragebögen* (vgl. unten).

Tabelle 4: Potentielle Erhebungsmethoden bei der Untersuchung von auditiven Verarbeitungsprozessen – Qualitative Methoden

- *Introspektion*: ist ein Verfahren, in dem die Verbalisierung bestimmter Vorstellungen der Versuchsteilnehmenden zu den beim verstehenden Hören ablaufenden Prozessen während oder unmittelbar nach der sprachlichen Handlung erfolgen kann. Mit Blick auf die Kritik an dem introspektiven Verfahren des Lauten Denkens (vgl. Marx 2005: 176) scheint insbesondere die dialogische Introspektion von wissenschaftlicher Aussagekraft zu sein, da sie zur Konkretisierung der Auskunft über genutzte Verarbeitungsstrategien beitragen kann (vgl. auch Schloderer 1994: 40ff.).
- *konsequente Retrospektion*: Bei diesem Verfahren findet die Verbalisierung der Gedanken zu kognitiven Prozessen und zur Aufgabenlösung eine gewisse Zeit nach Ablauf der sprachlichen Handlung statt. Da die Informationen aus dem Langzeitgedächtnis der Versuchsteilnehmenden geholt werden müssen, ist die Genauigkeit der Auskunft umso mehr gefährdet, je größer die Zeitspanne zwischen der Aufgabenlösung und dem Zurückrufen von Gedankensequenzen ist. Aus diesem Grunde wird eine konsequente Retrospektion bevorzugt, die direkt nach der Beendigung einer Aufgabe durchgeführt wird (vgl. Marx 2005: 177f.).
- *teilnehmende Beobachtung*: ist eine Verfahrensweise, die den Forschenden trotz des üblicherweise vorliegenden Beobachtungsleitfadens einen Spielraum für seine Beobachtungen und seine Teilnahme an der natürlichen Lebenssituation ermöglicht (Feldforschung) und in erster Linie der Informationsgewinnung und der Hypothesenkonstruktion dient (vgl. Mayring 1993: 56ff. und Pilch; Bauman 2001: 318ff.).
- *Einzelfallstudien*: Bei diesen Erhebungsverfahren werden die Einschätzungen und Einstellungen der Lernenden thematisiert (vgl. Mayring 1993: 27ff., Konarzewski 2000: 79ff.)³ und *Interviews* (vgl. unten).

In einem zweiten Schritt erwog ich alle Vor- und Nachteile der oben genannten quantitativen Erhebungsmethoden und fokussierte dabei insbesondere die einzelnen qualitativen Erhebungsinstrumente (das explorativ-interpretative Paradigma, EIP), die mit der analytisch-nomologischen Forschungsrichtung konkurrieren (zu den Unterschieden zwischen den beiden methodologischen Forschungstendenzen vgl. Grotjahn 1993: 224ff., Edmondson; House 2000: 39ff., Albert; Marx 2010: 12f. und Riemer 2008: 6ff.) und mir für die Beantwortung der oben dargelegten Fragestellungen besser geeignet schienen.

Wegen der Vielschichtigkeit und Komplexität der in Tabelle 1 und 2 aufgelisteten Fragestellungen hielt ich es aber für notwendig, eine multimethodische Verknüpfung sowohl qualitativer als auch quantitativer Forschungsmethoden (sog.

³ Auf eine ausführliche Analyse der genannten quantitativen und qualitativen Forschungsinstrumente soll an dieser Stelle verzichtet werden, da dies bereits umfassend und anschaulich in zwei anderen Arbeiten erfolgt ist (vgl. u.a. Marx 2005: 171ff.).

Methodentriangulierung; vgl. Flick 1999: 249ff., Grotjahn 1999: 144 und Konarzewski 2000: 32f.) einzusetzen.

Somit konzipierte ich im Jahr 2005 ein Forschungsdesign, das aus folgenden zwei Schwerpunkten bestehen sollte:

1. Überprüfung des Forschungsstandes zur Stellung, Gewichtung und Entwicklung des Hörverstehens mit Hilfe von Hospitationen, Lehrwerkanalysen, qualitativen Interviews und quantitativen Fragebögen.
2. Entwicklung und Evaluierung von didaktisch-methodischen Empfehlungen für den integrativen Umgang mit Hör- und Lesetexten durch den Einsatz von Methoden der Aktionsforschung sowie qualitativen Interviews.

In Fachgesprächen mit Marburger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wurde ich jedoch mehrmals darauf hingewiesen, dass ich durch meine Pilotstudie das umfangreiche Terrain zunächst systematisch erschließen, vermessen und zum Teil eingrenzen sollte, um eine Basis für spätere, darauf aufbauende qualitative und/oder quantitative Studien zu erhalten. Darüber hinaus zog ich Konsequenzen aus dem Austausch mit Leiterinnen und Teilnehmenden des Marburger Forschungskolloquiums und entschied mich dafür, mich bei der Formulierung von neuen Empfehlungen und notwendigen Veränderungen für die Entwicklung von Kursmaterialien, für den Ausbau von Textkompetenzen und schließlich für die konkrete Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts (Ziele, Inhalte, didaktisch-methodische Prinzipien, Vermittlungstechniken) in der Erwachsenenbildung auf die integrative Förderung von Hörverstehen in Kombination mit allen rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten zu konzentrieren.

Nach der im Jahre 2006 in Polen durchgeführten Pilotstudie entschloss ich mich darüber hinaus, Hör(seh)materialien für das Hörverstehentraining im DaF-Unterricht mit Erwachsenen in unterschiedlichen Altersstufen in Polen zu untersuchen. Diese Entscheidung hing zum einen mit den begrenzten finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten einer Datenerhebung in Deutschland zusammen, zum anderen wurde dieser Entschluss durch Gespräche mit polnischen DaF-Lehrenden veranlasst, in denen häufig über Schwierigkeiten beim Hörverstehentraining und über den Mangel an adressatengerechten aktuellen auditiven und audiovisuellen Medien für kommerzielle DaF-Kurse in Polen geklagt wurde. Aufgrund der Pilotinterviews mit Lehrenden in privaten Sprachschulen in Poznań und der unterstützenden Fachgespräche mit der Marburger Forschergruppe beschloss ich, meine zweigeteilte Hauptzielsetzung zu modifizieren: Demnach sollten zum einen (durch eine umfassende kritische Bestandsaufnahme zur Stellung und Gewichtung der HV-Kompetenz im DaF-Unterricht in Polen) theoretisch und empirisch begründete Ratschläge und Kriterien für die Auswahl und den Umgang mit erwachsenengemäßen auditiven und audiovisuellen Lehr- und Lernmaterialien erarbeitet werden. Zum anderen sollte unter Berücksichtigung der theoretisch und

empirisch gewonnenen Erkenntnisse ein didaktisch-methodisches Modell zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz bei heterogenen Erwachsenengruppen konzipiert werden.

Aus den angeführten erkenntnisorientierten und pragmatischen Hauptzielen formulierte ich in der letzten Fassung meines Forschungsdesigns folgende endgültige Fragestellungen:

1. Welchen Stellenwert schreiben Kursteilnehmende der adressatenspezifischen HV-Förderung in DaF-Kursen mit Erwachsenen im unterschiedlichen Alter in Polen zu?
2. Wie und auf der Basis welcher lehrwerkbegleitenden und lehrwerkunabhängigen Hörmaterialien wird das fremdsprachliche Hörverstehen auf den GER-Niveaustufen B1, B1+, B2 und B2+ (vgl. Europarat 2001: 71ff.) des DaF-Unterrichts mit Erwachsenen in Polen trainiert? Inwiefern wird dabei nach der Meinung der befragten Kursteilnehmenden und Kursleitenden ein integrativer Ansatz berücksichtigt?
3. Welchen Schwierigkeitsfaktoren in Bezug auf die Hörtexte und die Höraufgaben sehen sich die Kursteilnehmenden beim Hörverstehens-training ausgesetzt? Wie gehen die Kursleitenden damit um?
4. Welche adressatenbezogenen Kriterien sind nach den Einschätzungen der Kursteilnehmenden und Kursleitenden bei der Auswahl von Hörtexten zu beachten?
5. Welche Anforderungen an die zu bearbeitenden Aufgaben und zu lösenden Übungen sind nach der Meinung der befragten Kursteilnehmenden und Kursleitenden bei einer erwachsenengerechten und integrativen Ausbildung des fremdsprachlichen Hörverstehens zu berücksichtigen?

Da im Fokus meiner Studie Einschätzungen der Kursteilnehmenden und Kursleitenden zu Schwierigkeiten und zu Lehrmaterialien sowie zu ihren persönlichen Vorlieben hinsichtlich der Themen-, Text- und Aufgabenauswahl beim HV-Training lagen, erschienen qualitative problemzentrierte Leitfadeninterviews⁴ als optimale Werkzeuge, gründliche und verständliche Informationen über den Untersuchungsgegenstand direkt bei den Lernenden und Lehrenden zu erhalten. Zur Datenerhebung wurden darüber hinaus ergänzend an quantitativen Daten orientierte Fragebögen mit Kursteilnehmenden eingesetzt. Damit habe ich beabsichtigt, mittels gegenseitiger Kontrolle und Ergänzung Verzerrungen von Einzelmethoden zu überwinden, die Gegenstandsangemessenheit zu verbessern und das Wissen über die erforschten Phänomene zu erweitern.

⁴ Im Bereich qualitativer Forschung gibt es eine beeindruckende und zugleich verwirrende Vielzahl von Interviewvarianten (vgl. die Übersicht bei Lamnek 1993: 68ff., Konarzewski 2000: 117ff., Pilch; Bauman 2001: 327ff. und Helfferich 2005: 24ff.), unter denen ein problemzentriertes Interview eine Interview-Variante darstellt, die dem Befragten im Gesprächsverlauf freie Aussagen ermöglicht.

3 Erfahrungen und Probleme mit Erhebungs- und Auswertungsmethoden

In meinem Forschungsprojekt in seiner endgültigen Fassung wurden die drei nachfolgenden Erhebungsmethoden eingesetzt:

- problemzentrierte qualitative Interviews mit Kursteilnehmenden: durchgeführt in vier unterschiedlichen Sprachkursen, die in zwei privaten Sprachschulen und zwei staatlichen Institutionen in Poznań angeboten wurden (Kompetenzniveaus B1, B1+, B2, B2+; insg. 23 Interviewpartner);
- problemzentrierte qualitative Interviews mit Kursleitenden: durchgeführt in zwei privaten Sprachschulen und zwei staatlichen Instituten in Poznań (elf Interviewpartner);
- quantitativ orientierte Befragung mit Kursteilnehmenden: durchgeführt in 14 Sprachschulen und Instituten, in einer Firma und in einem Jugendkulturhaus in 13 Städten⁵ in ganz Polen (verschickt oder verteilt wurden 1300 Fragebögen, von denen 318 Bögen für die Niveaus B1, B1+, B2 und B2+⁶ ausgewertet werden konnten).

3.1 Qualitative Befragung

Bei der Durchführung der qualitativen Erhebung kam das Instrument des problemzentrierten Interviews zur Anwendung. Jedem der einzelnen Gespräche lagen fünf Fragenkomplexe zugrunde, die in einem Vorlauf mit zwei Kursteilnehmenden und zwei Kursleitenden auf das Verständnis hin geprüft und anschließend modifiziert wurden.

Etwa acht Wochen vor der geplanten Datenerhebung habe ich die Leitenden der ausgewählten Sprachschulen und -institute kontaktiert, über das Vorhaben informiert und um Zustimmung gebeten. Die Teilnahme an der Erhebung seitens der Kursteilnehmenden und Kursleitenden erfolgte selbstverständlich auf freiwilliger Basis. Nicht in jeder Institution, an der Interviews durchgeführt wurden, stand allerdings immer ein Raum zur Verfügung, in dem ungestört vor Beginn oder nach Ende des jeweiligen Kurses gesprochen werden konnte. Die Gespräche wurden daher manchmal auch im Flur abgehalten. Bevorzugt wurde Polnisch, um sprachliche Probleme zu vermeiden und eine Vertrauenssituation zwischen Interviewten und Interviewerin zu schaffen. Die in fünf Fragenkomplexen eingeteilten Themenbereiche wurden im Interview in Form offener Fragen angeschnitten, wobei

⁵ Die Wahl der Orte war von dem Wunsch bestimmt, Städte unterschiedlicher Größe in unterschiedlichen Regionen Polens zu erfassen.

⁶ Die Wahl der Sprachniveaus hing mit dem Wunsch zusammen, erwachsene Kursteilnehmer zu befragen, die in bisherigen DaF-Kursen mit verschiedenartigen Hörtexten und Höraufgaben konfrontiert wurden und dadurch eine differenzierte Rückmeldung zur Optimierung des Hörverstehenstrainings auf der Mittelstufe liefern können.

ich das Ansprechen der Gesprächsthemen flexibel handhabte, um den Befragten einen möglichst großen Raum zur eigenen Schwerpunktsetzung zu geben. Abhängig vom persönlichen Redestil der jeweiligen Befragten und ihrer Bereitschaft, über die einzelnen thematischen Schwerpunkte zu reden, äußerten sich die meisten Informanten in halb- bis einstündigen Interviews (zum Ablaufmodell der problemzentrierten Interviews vgl. Mayring 1993: 48). Die durchgeführten Gespräche wurden im Einverständnis mit den Interviewten mit einem *MP3-Player* aufgenommen, um ein Postskriptum mit organisatorischen Angaben (wie Datum, Ort und Dauer des Interviews) ergänzt, auf dem Computer gespeichert und anschließend mit Hilfe des Programms *Voice Walker* durch die Übertragung in normales Schriftpolnisch in der Form eines einfachen Transkripts wortgetreu festgehalten. Bei der Transkription wurden nur einige für die Interpretation der Interviewaussagen wichtige Transkriptionskonventionen aus dem von Kallmeyer und Schütze (1976, zitiert nach Mayring 1993: 66) erarbeiteten System aufgenommen. Auf die Darstellung nonverbaler Faktoren wie Gestik und Mimik habe ich aus pragmatischen Gründen verzichtet, ebenso weitgehend auf das Festhalten von Überbrückungsfüllseln und Redeunterbrechungen.

Was die Analyse der Interviewdaten betrifft, wurden diese nach der Transkription in Kategorien eingeteilt, zusammengefasst und geordnet. Ihre Auswertung erfolgte dann nach der Methode der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse⁷ hermeneutisch-interpretierend. Die Aufgabe im ersten Schritt dieses Verfahrens bestand darin, die gewonnenen Informationen durch Kodierung einzelnen Themenbereichen zuzuordnen bzw. Themenblöcke zu identifizieren. Hierfür wurden alle Interviewpassagen sorgfältig und mehrmals gelesen und jeder Themenkomplex markiert. Bei der Durchsicht des Materials wurden nicht nur theoriegeleitete (d.h. durch theoretische Vorüberlegungen deduktiv erstellte) Kategorien berücksichtigt, sondern auch aus dem Material gewonnene neue (d.h. induktiv formulierte) Kategorien, die sich aufgrund spezifischer Merkmale des andragogischen DaF-Unterrichts⁸ ergaben (zum Vorgehen der thematischen Kodierung/Kategorisierung vgl. Flick 1999: 206ff.). Die den einzelnen Fragen des Interviewleitfadens zugeordneten sowie aus den Interviewtexten in einem längeren Prozess entwickelten Kategorien erlaubten im zweiten Schritt, die Lernermeinungen thematisch zu gruppieren und

⁷ Deren Ziel besteht nach Mayring darin, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 1991: 213). Die Kernpunkte dieses hypothesengenerierenden Vorgehens sind das Arbeiten mit einem Kategoriensystem als Analyseinstrument, das Zerlegen des Textmaterials in Bearbeitungseinheiten und schließlich die Zuordnung konkreter Textstellen zu den Kategorien (vgl. Lamnek 1993: 206f.).

⁸ Hierzu gehört vor allem die Heterogenität der Zielgruppen im Erwachsenenbereich, die eine weitgehende Anpassung der Lernziele, der Lerninhalte und der Lernverfahren des Sprachkurses an die Bedürfnisse und Erwartungen der Teilnehmenden notwendig macht sowie die Anwendung vielfältiger Formen der Binnendifferenzierung und Individualisierung des Lernprozesses bedingt. Zu ausgewählten Ergebnissen der gegenwärtigen Fremdsprachenandragogik (wie Faktoren beim Sprachlernerfolg Erwachsener oder Thesen zur erwachsenengemäßen Unterrichtsgestaltung) vgl. Adamczak-Krysztofowicz (2011: 198ff.).

dabei den Kodierleitfaden zu erproben. Der Materialdurchgang unterteilte sich dabei wiederum in mehrere Schritte. Zunächst habe ich Textstellen im Material markiert, in denen die Kategorie angesprochen wurde. Im nächsten Schritt wurde das markierte Material dann herausgefiltert, zusammengefasst und bearbeitet. Darüber hinaus wurden Häufigkeiten ermittelt und *Ankerbeispiele*⁹ als Zitate ausgewählt (zum Ablauf strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse vgl. Mayring 1993: 78 und Lamnek 1993: 206f.).

Bei der Reflexion von Vor- und Nachteilen sowie Problemen mit dem in meinem Forschungsvorhaben angewendeten qualitativen Erhebungsverfahren möchte ich als Vorteile die direkte Kommunikation zwischen dem Forschenden und dem Befragten und eine größere Nähe zum Unterrichtsgegenstand hervorheben. Dem Interviewten werden ein viel größerer Freiraum für selbst formulierte Meinungen und viel mehr Zeit für die Beantwortung der gestellten Fragen eingeräumt als dies bei einer schriftlichen Befragung der Fall wäre. Der Interviewende hat dagegen die Möglichkeit, die Frageabfolge zu variieren und durch zusätzliche Fragen weitere für das Forschungsthema interessante Phänomene aufzugreifen und um ihre Erläuterung zu bitten, wovon in einigen Interviews auch Gebrauch gemacht wurde. Diese Art der Datenerhebung hatte für mich aber auch ihre Nachteile: Sie war sehr zeitaufwändig und von meinem Frageverhalten häufig stark beeinflusst (zu den Interviewereffekten vgl. Albert; Marx 2010: 59f.). Auch hinsichtlich der retrospektiven Befragung, die nur begrenzt Möglichkeiten bietet, die Prozesse des fremdsprachlichen Hörverstehens zu untersuchen, könnten von den Lesenden meiner Habilitationsschrift Vorbehalte formuliert werden. Darüber hinaus stellt sich bei der Untersuchung der subjektiven Wahrnehmung der Hörmaterialien sowie text- und aufgabenbezogener Präferenzen bei der HV-Förderung die Frage, inwieweit man den subjektiven Einschätzungen von Lernenden in Bezug auf ihre rezeptiven Teilsprachfähigkeiten und Schwierigkeiten vertrauen kann. Vor diesem Hintergrund beschloss ich, die Eigenperspektive der untersuchten Erwachsenen mit der Perspektive der befragten Kursleitenden zu vergleichen und anschließend um Daten aus einer repräsentativen quantitativen Befragung mit Kursteilnehmenden zu ergänzen.

3.2 Quantitative Befragung

Aus den bei Adamczak-Krysztofowicz (2009: 255ff.) zusammengefassten und diskutierten Ergebnissen der qualitativen Untersuchung konnten folgende Hypothesen aufgestellt werden:

⁹ Als Ankerbeispiele gelten konkrete Textstellen, die der Forschende für besonders eindrücklich oder typisch für eine Kategorie hält und die deswegen eine prototypische Funktion für diese Kategorie haben.

- Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung der HV-Kompetenz und dem Lebensalter: Lernende mit einem über das 40. Lebensjahr hinausgehenden Alter schneiden nach der Einschätzung der Kursteilnehmenden und der Kursleitenden erheblich schlechter ab als Erwachsene bis zum 40. Lebensjahr.
- Die Zahl der Schwierigkeiten beim fremdsprachlichen HV ist von der Zahl der vorher gelernten Fremdsprachen abhängig: Lernende mit vorherigen Erfahrungen im Fremdsprachenlernen verweisen auf weniger Probleme und Schwächen im fremdsprachlichen HV-Bereich als Lernende, die keine anderen Fremdsprachen gelernt haben.

Um die generierten Hypothesen zu generalisieren, wurde Anfang April 2007 ein Vortestfragebogen entwickelt (vgl. Hinweise bei Konarzewski 2000: 138ff., Pilch; Bauman 2001: 160ff. sowie Albert; Marx 2010: 67ff.). In seine Konzeption gingen auch die wichtigsten Schwerpunkte der Interviews ein (zur Vergleichbarkeit der quantitativen und qualitativen Daten) und wurden dort erweitert, wo mir weitere Aspekte (wie z.B. die Selbsteinschätzung der Teilfähigkeiten der einzelnen Sprachfertigkeiten oder die Stellungnahme zu negativen Gefühlen/Unsicherheiten beim HV-Training) interessant und wichtig für meine Forschungsfragen erschienen. Der auf Polnisch formulierte und mit einer Vortest-Gruppe überprüfte Fragebogen (vgl. hierzu den Anhang) enthielt mehrheitlich gelenkte Items in Form von halboffenen und geschlossenen Fragen, die durch eine Reihe von *Multiple-Choice*-Antworten (mit einer freien Kategorie für sonstige Nennungen) und von einigen Entscheidungsfragen vorstrukturiert wurden. Darüber hinaus wurden einige Skalierungen sowie offene Fragen nach dem Trichterprinzip eingesetzt. Alle offen formulierten Fragestellungen wurden in diesem Zusammenhang an das Ende des sechsseitigen Fragebogens gestellt. Die Antworten auf diese offenen Fragen wurden – soweit möglich – in Kategorien zusammengefasst und ebenfalls tabellarisch dargestellt. Die Darstellung und Auswertung der von der großen Stichprobe (n=318) erhobenen quantitativen Daten erfolgten mit dem Tabellenkalkulationsprogramm *Excel* (vgl. Albert; Koster 2002: 145ff.). In diesem Zusammenhang habe ich die Antworten auf die einzelnen Fragen des Fragebogens mit Zahlen versehen und in tabellarischer Form aufbereitet. Bei der Erstellung der Datenmatrix habe ich jedem Fragebogen eine Nummer gegeben, damit man auch nachträglich (z.B. zur Kontrolle) eine Verbindung zwischen der Datenmatrix und dem Fragebogen herstellen konnte. Sobald die Dateneingabe abgeschlossen war, konnten zu allen Werten, die eine bestimmte Variable in der gegebenen Stichprobe aufwiesen, deren Summenhäufigkeiten (sog. Häufigkeitstabellen) berechnet werden. Bei den Variablen handelte es sich um unabhängige Variablen wie „Alter“, „Fremdsprachenkenntnisse“, „Niveaustufe“ etc. oder um abhängige, beeinflussbare Variablen wie text- und aufgabenbezogene Schwierigkeiten oder Vorlieben (vgl. dazu Pilch; Bauman 2001: 197f., Albert; Koster 2002: 38). Darüber hinaus wurde noch die Möglichkeit genutzt, mit Hilfe von *Excel* Zusammenhänge einzelner Variablen

(sog. Kreuztabellen) zu untersuchen. Im letzten Schritt habe ich alle Daten aus Häufigkeitsverteilungen und Kreuztabellen interpretativ analysiert, durch Prozentzahlen belegt und mit Hilfe von Balken- und Kreisdiagrammen dargestellt. Bei diesem Verfahren konnten die beiden Hypothesen aus der qualitativen Studie präzisiert und teilweise bestätigt werden. Bei der Überprüfung des Zusammenhangs zwischen dem Faktor „Lebensalter“ und der durchschnittlichen Selbsteinschätzung der Hörverstehenskompetenz (vgl. Hypothese 1) stellte sich heraus, dass die Befragten in den Erwachsenengruppen bis zum 30. Lebensjahr ihre HV-Teilkompetenzen viel häufiger als „sehr gut“ und „gut“ beurteilen als Lernende der übrigen Altersstufen. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang das relativ hohe Schwächenbewusstsein der Hörverstehenskompetenz bei den Befragten bereits nach dem 30. (!) und erwartungsgemäß nach dem 40. Lebensjahr. Hier erstaunt allerdings die deutlich schlechtere Beurteilung der Sprachdefizite bei der Altersstufe von 31 bis 40 Jahren im Vergleich mit der Altersgruppe der über 40-Jährigen. Eine Erklärung dieser widersprüchlichen Einschätzung kann möglicherweise in einer sehr optimistischen Haltung der befragten älteren Erwachsenen der HV-Kompetenz gegenüber liegen. Diese Diskrepanz zwischen den beiden ersten und den zwei letzten Altersgruppen legt jedoch die Folgerung nahe, dass es bereits nach dem 30. Lebensjahr sehr viele Erwachsene gibt, für die der Umgang mit diversen Hörtexten als defizitär eingestuft werden kann. Die Untersuchung der Korrelation zwischen den Parametern „Grad der Beherrschung von sprachlichen Teilkompetenzen“ und „Zahl der erlernten Fremdsprachen“ (vgl. Hypothese 2) ergab, dass die Selbsteinschätzung der HV-Kompetenz bei Erwachsenen, die zuvor keine, eine bzw. zwei Fremdsprachen gelernt haben, unwesentlich unterschiedlich ist. Auffallende Abweichungen bei der positiven Einschätzung der Verstehensleistungen beim Umgang mit diversen auditiven Texten lassen sich erst bei denjenigen Lernenden feststellen, die mehr als zwei Fremdsprachen gelernt haben. Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses kann von einer nur teilweisen Bestätigung der Hypothese über eventuelle Zusammenhänge zwischen der Zahl der gelernten Fremdsprachen (nur bei mehr als zwei Fremdsprachen und bei auditiven Textsorten) und der Zahl von eingeschätzten sprachlichen Problembereichen bei der Textrezeption gesprochen werden. Darüber hinaus ist festzustellen, dass die Zahl der vorher gelernten Sprachen keinen Einfluss auf die besser eingeschätzten Fähigkeiten beim Verstehen von audiovisuellen Texten ausübt.

Im Folgenden sollen die für die Beantwortung der bereits im Beitrag angeführten Forschungsfragen relevanten Befunde zusammengefasst werden:

1. Die Ergebnisse der Umfrage zum Stellenwert der HV-Kompetenz legen ein relativ hohes Bewusstsein der Kursteilnehmenden für die Bedeutung des verstehenden Hörens im Unterricht und im alltäglichen Gebrauch des Deutschen nahe. Davon zeugen nicht nur die Angaben zu den Gründen für die Teilnahme am Kurs, sondern auch die Angaben zu relevanten Kursschwerpunkten, in denen das Hörverstehen von

88% der Befragten als die zweitwichtigste Sprachfertigkeit nach Sprechen eingestuft wird. Gleichzeitig ist die Tatsache auffällig, dass eine Förderung aller Sprachfertigkeiten von fast allen Probanden (94%) als der wichtigste Kursschwerpunkt angesehen wird.

2. Auf der Grundlage der Äußerungen zu den im Kurs eingesetzten lehrwerkgebundenen Hörmaterialien lässt sich die bereits in der qualitativen Studie nachgewiesene sehr gute Beurteilung der Lehrwerke „em“ und „Tangram“ bestätigen. Ebenfalls nicht überraschend ist die schlechte Einschätzung im Hinblick auf die Anzahl und die Vielfalt der lehrwerkgebundenen Höraktivitäten, die auch hier auf gewisse Lücken des lehrbuchorientierten HV-Trainings schließen lässt. Die Bestätigung der in den Interviews vorgenommenen Lehrwerkbewertung erlaubt an dieser Stelle, Forderungen zur Überarbeitung und Ergänzung des Lehrwerkangebots an Hörmaterialien für den Deutschunterricht im Erwachsenenalter aufzustellen.
3. Auch die wenigen Angaben zu lehrbuchunabhängigen Höraktivitäten machen erneut die bereits in der Befragung mit Kursleitenden ermittelte Spärlichkeit der vorgefertigten Audio- und Videoaufzeichnungen für den Deutschunterricht mit Erwachsenen sowie die Abneigung der meisten Kursleiter gegenüber selbstständiger Aufbereitung von authentischen Hörtexten im erweiterten Sinne deutlich. Um diese unerfreuliche Situation zu verändern, sollte das quantitativ und qualitativ stark beschränkte Angebot der im Handel erhältlichen didaktisierten CDs und DVDs für den Deutschunterricht mit Erwachsenen erweitert werden. Darüber hinaus besteht die Notwendigkeit, systematische, speziell sprachandragogisch ausgerichtete Fortbildungs- und Ausbildungspflichtmaßnahmen für Deutschlehrende durchzuführen, in denen die Erstellung von Hörmaterialien thematisiert und geübt wird.
4. Die Ergebnisse zur Selbsteinschätzung der HV-Kompetenz geben Aufschluss darüber, dass das Leseverstehen den befragten Erwachsenen wenige Probleme bereitet, wohingegen das Hörverstehen (nach dem Schreiben von offiziellen und langen Texten) zu den sprachlichen Fertigkeiten gehört, in denen die Lernenden viel schlechter abschneiden und sich daher nicht kompetent fühlen. Bei einer genauen Betrachtung der Korrelationen zwischen dem Parameter „Alter“ und der Selbsteinschätzung des verstehenden Hörens wird deutlich, dass bei vielen Erwachsenen nicht nur nach dem 40., sondern bereits nach dem 30. Lebensjahr ein Zusammenhang zwischen der subjektiven Beurteilung der HV-Kompetenz und der Variable „Alter“ festgestellt werden kann. Diese Abhängigkeit der HV-Kompetenz vom Alter der Kursteilnehmer könnte ein Beleg für eine fremdsprachenunterrichtsspezifisch weniger günstige Phase für die problemlose auditive Textrezeption sein. Mit Blick darauf erscheint es ratsam, eine in dieser Hinsicht gründlich

durchdachte didaktisch-methodische Konzeption eines erwachsenengerechten und integrativ orientierten HV-Trainings sowohl für ältere als auch für Erwachsene mittleren Alters zu entwickeln, in deren Rahmen Lesetexte zur Bewusstmachung und Einübung von auditiven Verarbeitungsstrategien und -techniken unterstützend herangezogen werden sowie das verstehende Hören in der Vor- und Nachphase der HV-Arbeit mit einer bzw. zwei anderen Fertigkeiten (z.B. mit Sprech- bzw. Schreibaktivitäten) verknüpft wird.

5. Die Prüfung der Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der HV-Kompetenz und der Zahl der früher gelernten Fremdsprachen zeigt, dass die meisten Befragten, die bereits mehr als zwei Fremdsprachen gelernt haben, auf weniger Schwächen beim verstehenden Hören von auditiven Texten verweisen. Die Erklärung für diese Modifizierung der Hypothese über eventuelle Zusammenhänge zwischen der Anzahl der zuvor beherrschten Fremdsprachen und den sprachlichen Defiziten im HV-Bereich ist aus meiner Sicht vor allem in der Intensität der Auseinandersetzung mit den angemessenen sprachspezifischen und sprachübergreifenden Verstehensstrategien und -techniken und in ihrer automatisierten und somit auch teilweise unbewussten Anwendung beim HV-Training im DaF-Unterricht zu suchen. Es ist auch anzunehmen, dass die Befragten, die Deutsch als dritte Fremdsprache lernen, sich beim Verstehen gesprochener Sprache besonders kompetent fühlen, weil sie dank ihrer fremdsprachlichen Lernbiographie nicht nur über vielseitige Sprachlernerfahrungen und ein ausgebildetes Strategienrepertoire im Umgang mit verschiedenen Hörtextsorten und Höraufgaben verfügen, sondern auch ein hohes Sprachinteresse und Selbstvertrauen bei dem Erlernen der deutschen Sprache haben. Hieraus ergeben sich konkrete didaktisch-methodische Konsequenzen für die explizite Thematisierung, Vermittlung und Reflexion des Lernstrategiegebrauchs im erwachsenengemäßen HV-Training im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts.
6. Die Angaben der befragten Kursteilnehmenden zu ihren textbezogenen Schwierigkeiten weisen insgesamt ebenso wie die explorativ-interpretierend gewonnenen Interviewdaten auf ausgewählte Probleme mit sprachlichen Texteigenschaften (d.h. mit langen Texten sowie langen und komplexen Sätzen) und mit Eigenschaften des Sprechenden (vor allem mit umgangssprachlich/dialektal gefärbten Aufzeichnungen) hin.
7. In Bezug auf die Rangfolge der Aufgabenschwierigkeiten zeigt sich ein auffallend heterogenes Bild. So schätzt die klare Mehrheit der Befragten bei der Aufgabenstellung zuerst die anweisungs- und itembezogenen Einflussgrößen (Fragen/Distraktoren mit unvertrauten Vokabeln, potentiell ambig formulierte Aufgaben) und erst dann die textspezifischen Faktoren (über den Gesamttext verteilte Informationen, abweichende

Positionierung der Textinformationen) als erheblich erschwerend ein. Im Gegensatz zu den in Frage 8 bekundeten (und von den Ergebnissen der qualitativen Befragung abweichenden) Problemen bei Aufgabenlösungen scheinen für viele Kursteilnehmende bei der Beantwortung der offenen Frage 9 (Unsicherheiten/negative Gefühle beim Hörverstehen) die textspezifischen Unsicherheitsursachen und zugleich Schwierigkeiten (neue Vokabeln, zu schnelles Sprechtempo, zu viele Hintergrundgeräusche, unvertraute Dialekte, undeutliche Aussprache) sowie Schwierigkeiten mit dem Detailverständnis und der Konzentrationsleistung viel stärker ins Gewicht zu fallen als die im Vorfeld hervorgehobenen anweisungs- und itembezogenen Bedingungskomplexe. Dieser Widerspruch ist möglicherweise auch mit den Unterschieden in der Frageformulierung zu erklären. Ein weiterer wahrscheinlicher Grund für diese Widersprüchlichkeit könnten Schwierigkeiten bei der korrekten Einschätzung dieser abstrakten Einflussgrößen sein. Gewisse Grenzen bei der Quantifizierung von subjektiven Problemen sind ebenso als Ursache denkbar und betonen die Notwendigkeit der expliziten Besprechung der personen-, text- und aufgabenbezogenen Schwierigkeitsfaktoren sowie ihrer Gründe und Abhilfemaßnahmen beim HV-Training im Erwachsenenalter. Die Uneinheitlichkeit der Bewertung lässt schließlich auch Zweifel an der Richtigkeit der lernerseitigen Selbstevaluation aufkommen und fordert dazu heraus, diesem recht widersprüchlichen Bild in weiteren Forschungsarbeiten nachzugehen, um die Diskrepanzen zu klären bzw. plausibel zu begründen.

8. Die Ergebnisse zu den bevorzugten vielseitigen alltäglichen Kommunikationsthemen decken sich weitgehend mit den Wünschen und Bedürfnissen für die Themenauswahl, die sich aus der qualitativen Studie ergeben. Auch ein Vergleich der Befunde zu den favorisierten Hörtexten zeigt, dass in den beiden Stichproben in Bezug auf einige ermittelte auditive und audiovisuelle Lieblingstextsorten (z.B. Fernseh- und Rationachrichten, Filme, Reportagen und Lieder) Konsens besteht. Bei näherer Betrachtung der Unterschiede in der Rangordnung einzelner Textbeispiele wird aber deutlich, dass der Stellenwert von audiovisuellen Textsorten in der quantitativen Befragung generell nicht so hoch eingeschätzt wird wie in der explorativen Untersuchung, in der Filme und Fernsehmitschnitte zu den klaren Favoriten gehören. In Bezug auf die prozentuale Verteilung von Hörbüchern sowie von vorgelesenen Gedichten und Märchen ergibt sich in der Fragebogenerhebung erstaunlicherweise ebenfalls eine deutlich geringere Anzahl von Angaben zu literarischen Kleinformen, die in den Interviewpassagen einen höheren Stellenwert einnehmen. Diese uneinheitliche Rangfolge, die auf Differenzen im Aufbau und Kontext der beiden Befragungen zurückzuführen sein könnte, führt zu der Erkenntnis, dass im Deutschunterricht

mit Erwachsenen die gesamte Bandbreite an auditiven und audiovisuellen, didaktisch authentischen und authentischen Texten eingesetzt werden sollte.

9. Die Ergebnisse zu Vorlieben, Bedürfnissen und Wünschen bezüglich der Aktivitäten beim HV-Training sind insgesamt noch weit gestreuter als die Befunde zu den Lieblingstextsorten. Aus den Angaben zu den Fragen 5, 10 und 11 stechen nämlich Heterogenität und Inkonsequenz hervor, welche die Schlussfolgerungen nahe legen, dass bei einem abwechslungsreichen HV-Training eine Palette an offenen, halb-offenen und geschlossenen Aufgabenformaten angeboten werden sollte. Dieses Fazit trifft zwar auch auf die unterrichtspraktischen Konsequenzen aus den qualitativen Interviews zu, in denen jedoch einseitige geschlossene Aufgabenstellungen und lehrwerkgebundene Höraktivitäten (mit Texten) abgewertet werden und daher keine primäre Rolle bei der Förderung der HV-Kompetenz spielen sollten. Demgegenüber erstaunt der quantitativ ermittelte relativ hohe Stellenwert von ergebnisorientierten geschlossenen Höraufgabenformaten und Lehrbuchhörtexten, der allerdings im Lichte der Antworten auf die zwei letzten offenen Fragen der Umfrage korrigiert wird. Nach der Auswertung dieser frei zu formulierenden Fragestellungen verbessert sich nämlich deutlich die Position von diversen authentischen Hörtexten und abwechslungsreichen (d.h. auch offenen und halb-offenen) Arbeitsverfahren, die im Unterrichtsalltag bei der Behandlung von vielseitigen erwachsenengerechten Themen regelmäßig eingesetzt werden sollten. Viele der von den Kurs teilnehmenden quantitativ ermittelten Wünsche für die Optimierung des HV-Trainings entsprechen somit dem vielgestaltigen Bild, das sich aus der explorativen Studie ergibt – mit dem Unterschied, dass die Angaben zur Kombination von Fertigkeiten beim HV-Training in den Antwortbögen spärlicher als in den Interviews ausfallen. Eine Erklärung dieser Reduzierung der auf integrative Verfahren ausgerichteten Äußerungen könnte möglicherweise in den bereits erwähnten Unterschieden in der Form und in der Struktur der beiden Befragungen sowie in entsprechenden Schwachpunkten der quantitativen Datenerhebung und somit in dem gewählten Untersuchungsdesign liegen. Diese Diskrepanzen lassen sich wahrscheinlich auch mit dem hohen Anteil von Befragten erklären, die sich jeglicher Beantwortung der schriftlichen offenen Fragestellungen entzogen haben. Folglich muss es ein Anliegen der sprachandragogischen Theorie und Praxis sein, die Weiterqualifizierung und somit die systematische Förderung der methodischen, fachlichen und medialen Kompetenzen der in der Erwachsenenbildung tätigen Lehrenden voranzutreiben. Den Fragen hinsichtlich der Erarbeitung von erwachsenengemäßen Lehrmaterialien sowie eines soliden Angebots von Fortbildungsseminaren für Kursleitende sollte

eine von den Fremdsprachenandragogen theoretisch begründete Konzeption zugrunde gelegt werden.

Aus den hier zusammengefassten und diskutierten Forschungsergebnissen ergaben sich in der letzten Untersuchungsetappe wichtige didaktische Konsequenzen für die Planung und Ausgestaltung eines erwachsenengerechten und integrativ orientierten HV-Trainings im DaF-Unterricht im Erwachsenenalter, die zusammen mit den relevanten Forderungen aus der qualitativen Studie in Bezug auf solche zentralen Aspekte wie Trainingsgegenstände und Trainingsmethoden in einem HV-Phasenmodell konkretisiert wurden (vgl. hierzu Adamczak-Krysztofowicz 2009: 339ff.).

4 Fazit mit Überlegungen zu Grenzen meiner Tätigkeit als Forscherin

Bei jedem empirisch-wissenschaftlichen Handeln sollte der Forschende versuchen, nicht nur den Untersuchungsgegenstand genau einzugrenzen und die angewendeten Methoden zur Datenerhebung und -auswertung präzise zu dokumentieren, sondern auch über die Grenzen dieser Verfahren sowie seiner eigenen Tätigkeit zu reflektieren. In diesem Zusammenhang muss ich einräumen, dass die von mir durchgeführte Untersuchung um weitere qualitative (Dokumentenanalyse, Handlungsforschung, teilnehmende Unterrichtsbeobachtung, Introspektion, Lehrwerkanalyse) und quantitative Verfahren (punktuelle Sprachstandsmessung im Hörverstehensbereich mittels eines differenzierten, eigens entworfenen Testinstrumentariums in einer einmaligen Datenerhebungsphase) hätten ergänzt werden können. Ein grundsätzliches Hindernis für die ursprünglich geplante Dokumentenanalyse (d.h. Analyse der Lernzielbestimmung, Lernstoffbestimmung, Lernorganisation und Lernzielkontrolle bei der Hörverstehensentwicklung in ausgewählten Lehrprogrammen/Lehrplänen) stellte die Tatsache dar, dass die untersuchten Sprachschulen und Institute über keine aktuellen Lehrprogramme/Lehrpläne verfügten. Darüber hinaus wurde von den Institutionsleitern meine Beteiligung als Forscherin am Unterrichtsgeschehen (durch Hospitationen bzw. Videoaufnahmen) nicht immer erlaubt. Aus diesem Grunde verzichtete ich auf alle Datenerhebungsmethoden in Bezug auf den Unterrichtsverlauf der untersuchten Deutschkurse. Die eingehende Analyse aller im Rahmen der Befragungen angeführten Lehrwerke wäre dagegen wegen ihres Umfangs eine Aufgabe für eine gesonderte Untersuchung.

Auch die am Ende jedes Kapitels meiner Habilitationsschrift präsentierten Schlussfolgerungen (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009) verstehen sich als Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation und sind auf eine Weiterentwicklung hin angelegt. So bleiben die Einsichten in die Gewichtung und zeitliche Verteilung der fremdsprachlichen Hörverstehensteilprozesse noch Desiderat. Ebenso bedür-

fen die Begründung und die Explikation von Zielsetzungen bei der Förderung der Hörverstehenskompetenz weiterer Anstrengungen. In diesem Zusammenhang wäre eine verfeinerte Systematik der Art und Tiefe der geforderten kognitiven Verarbeitungsstufen und der mit ihnen verbundenen Textverarbeitungsstrategien und -techniken sowie der für die entsprechenden Niveaustufen angemessenen Themen und Textsorten notwendig. Es besteht darüber hinaus kein Zweifel daran, dass mehr Untersuchungen zur Sprachlernfähigkeit in unterschiedlichen Altersstufen von Erwachsenen – insbesondere aber zur Vermittlung von Fertigkeiten in Sprachkursen für verschiedene Zielgruppen – benötigt werden als bisher. Die weitere Beschäftigung mit vielschichtigen lernerinternen und lernerexternen Faktoren der auditiven Textrezeption und der daraus abgeleiteten didaktischen Implikationen und Applikationen für das integrative Hörverstehenstraining in unterschiedlichen Erwachsenengruppen ist somit anzustreben. Die Schlussfolgerungen aus der durchgeführten qualitativ-quantitativen Untersuchung erfordern außerdem eine Intensivierung von Forschungsarbeiten zur Erstellung von (regionalen) aktuellen integrativen Lernmaterialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache mit Erwachsenen. Darüber hinaus müssten Fortbildungsmaßnahmen (u.a. entsprechende Kompendien, Schulungen, Aufbaustudiengänge) zur Vorbereitung von Kursleitenden auf eine erwachsenengemäße und integrativ konzipierte Förderung der Hörverstehenskompetenz im Erwachsenenunterricht erarbeitet werden. Als theoretische Ausgangsbasis bei diesen Forschungsarbeiten könnte das von mir vorgeschlagene Modell nützlich sein (vgl. Adamczak-Krysztofowicz 2009: 339ff.), selbst wenn seine Bestandteile als Zwischenschritt in einem Prozess der Herauskristallisierung und Exemplifizierung der Theorie und Praxis einer holistisch sowie integrativ ausgerichteten Fremdsprachenandragogik aufzufassen sind und daher noch präzisierend durch weitere Untersuchungen gefüllt werden müssten.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2009): *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung des Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia (2011): Erfolgreiches Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter? Ausgewählte Ergebnisse der gegenwärtigen Fremdsprachenandragogik. In: Badstübner-Kizik, Camilla (Hrsg.): *Linguistik anwenden*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang, 197-212.
- Albert, Ruth; Koster, Cor J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

- Albert, Ruth; Marx, Nicole (2010): *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr.
- Diehr, Bärbel (2004): Handicapped. Ein Roman, ein Hörspiel, ein Film in den Jahrgangsstufen 10, 11 und 12. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 72, 42-45.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2000): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 2. Aufl., Tübingen [u.a.]: Francke.
- Elsner, Daniela (2007): *Hörverstehen im Englischunterricht der Grundschule. Ein Leistungsvergleich zwischen Kindern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 223-248.
- Grotjahn, Rüdiger (1999): Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4, 133-158.
- Helfferrich, Cornelia (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konarzewski, Krzysztof (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1 und 2, Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in DaF/E*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayring, Philipp (1991): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim [u.a.]: Beltz, 209-213.
- Mayring, Philipp (1993): *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Einleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim [u.a.]: Psychologie Verlags Union.

- Pilch, Tadeusz; Bauman, Teresa (2001): *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Zak“.
- Reischmann, Jost (2001): Andragogik. In: Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): *Wörterbuch Erwachsenenpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-20.
- Riemer, Claudia (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-16.
- Schloderer, Ute (1994): *Fremdsprachliche Verarbeitungsstrategien bei der auditiven Rezeption englischsprachiger Rundfunkinterviews. Empirische Untersuchungen auf der Grundlage von Hörverstehensfehlern und introspektiven Daten*. [unveröffentlichte Dissertation]. TU Chemnitz.

Anhang:

Deutsche Übersetzung des Fragebogens für Kursteilnehmende

Sehr geehrte Damen und Herren,

die vorliegende Umfrage bildet die Grundlage eines Forschungsprojektes, das sich mit der Förderung des Hörverstehens im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen auseinandersetzen soll. Seine Autorin (Sylvia Adamczak-Krysztofowicz) bittet Sie um Ihre Teilnahme an dieser Befragung und garantiert, dass Ihre Antworten anonym bleiben und nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden.

Für die Beantwortung aller Fragen benötigen Sie ca. 20 Minuten. Die ausgefüllten Bögen geben Sie bitte Ihrem Kursleiter oder im Sekretariat Ihrer Schule/Ihres Instituts bis zum 8. Juni 2007 ab.

Für Ihre Unterstützung und Zeit danke ich Ihnen herzlich im Voraus.

1. Für den Besuch dieses Kurses sind für mich folgende Gründe wichtig... (Markieren Sie bitte in jedem Kästchen einen entsprechenden Buchstaben von A bis D, abhängig davon, ob der genannte Grund für Sie **A (sehr wichtig)**, **B (wichtig)**, **C (weniger wichtig)** oder **D (nicht wichtig)** ist)

- Deutschkenntnisse sind für mich beruflich notwendig
- Deutsch gefällt mir
- Deutschlernen macht mir Spaß
- Deutschkenntnisse benötige ich in meiner Freizeit (für mein Hobby)
- Ich möchte in Deutschland arbeiten
- Ich möchte mich auf eine Zertifikatsprüfung in Deutsch vorbereiten
- Ich möchte meine Schuldeutschkenntnisse vertiefen
- Ich möchte Veröffentlichungen (Zeitschriftenbeiträge, Bücher) auf Deutsch lesen
- Ich möchte mir deutsche Fernsehprogramme und Filme ansehen und verstehen
- Ich möchte deutschsprachige Radiosendungen und Lieder hören und verstehen
- Ich möchte Deutsch im Urlaub nutzen
- Ich möchte Deutsch bei privaten Kontakten nutzen
- Ich interessiere mich für deutschsprachige Länder und ihre Einwohner
- Ich habe andere Gründe (Bitte angeben):

2. Im Rahmen des Sprachkurses möchte ich... (Markieren Sie bitte bei jeder Aussage einen entsprechenden Buchstaben, abhängig davon, ob die betreffende Äußerung Ihnen **A (sehr wichtig)**, **B (wichtig)**, **C (weniger wichtig)** oder **D (unwichtig)** ist).

- alle Sprachfertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) gleichermaßen fördern
- mich systematisch auf internationale Zertifikatsprüfungen in Deutsch vorbereiten
- viel sprechen
- viel lesen
- viel hören

- viel schreiben
- viel Grammatik üben
- viele Vokabeln lernen
- regelmäßig meine Aussprache üben
- mir authentische Filme anschauen
- mir authentische Fernsehprogramme anschauen
- authentische Texte lesen
- mich an Sprachspielen beteiligen
- regelmäßig mehr über deutschsprachige Länder und ihre Einwohner erfahren
- literarische Texte erarbeiten (Gedichte, Märchen etc.)
- Computersprachkurse nutzen
- an der Internetkommunikation teilnehmen
- regelmäßig Hausaufgaben aufbekommen
- regelmäßig Tests schreiben
- effektive Lernstrategien und -techniken kennen lernen und ausprobieren
- ich habe andere Wünsche (Bitte angeben):

3. Im Kurs möchte ich folgende Themenkomplexe intensiver behandeln: (Bitte nur die wichtigsten acht Themenbereiche ankreuzen)

- persönliche Daten
- alltägliche Kommunikationsthemen (z.B. „nach dem Weg fragen“, „an der Tankstelle“)
- Ausbildung
- Sitten und Bräuche
- Frauen und Männer
- Arbeitsplatz und Arbeitsbedingungen
- Ernährung
- Wohnbedingungen
- Einkaufen und Dienstleistungen
- Gesundheit
- Freizeitgestaltung
- Medien
- Stereotype und Vorurteile
- Sprichwörter und Redensarten
- Situation der Familie
- Politik
- Geschichte
- Reisen und Tourismus
- Landeskunde allgemein
- Literatur
- Musik
- Sport
- Gesellschaftsleben

- Wirtschaft
- Technik
- Wissenschaft
- Natur/Wetter/Klima
- Staat
- Sonstiges (Listen Sie sie auf):

4. Im Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben halte ich mich für ... (Markieren Sie bitte in jedem Kästchen einen entsprechenden Buchstaben von A bis D, abhängig davon, ob Sie die betreffende Sprachfertigkeit **A (sehr gut)**, **B (gut)**, **C (passabel)** oder **D (noch schlecht)** beherrscht haben. Eine fehlende Meinung oder Erfahrung kennzeichnen Sie bitte mit dem Symbol –).

- Lehrbuchhörtexte verstehen
- Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen
- Durchsagen, Nachrichten und Anweisungen verstehen
- Radiosendungen verstehen
- Fernsehsendungen verstehen
- Filme verstehen
- Lehrbuchlesetexte verstehen
- private Korrespondenz verstehen
- Informationen in diversen Texten auffinden
- schriftliche Anweisungen verstehen
- Artikel, längere Bearbeitungen und Buchpassagen verstehen

- monologisches Sprechen: Erfahrungen und Erlebnisse beschreiben
- monologisches Sprechen: eigenen Standpunkt vorstellen
- mündliche Interaktion: Gespräche und Diskussion mit Kursteilnehmern führen
- mündliche Interaktion: Gespräche und Diskussion mit Muttersprachlern führen

- Notizen für den späteren Gebrauch machen
- diktierete Informationen festhalten
- Formulare und Bögen ausfüllen
- private Briefe schreiben
- Berichte schreiben
- offizielle Schreiben verfassen
- Artikel und längere Bearbeitungen verfassen

5. Am Hörverstehenstraining beteilige ich mich gern oder ungern ... (Markieren Sie in jedem Kästchen entweder ✓ für **gern** oder x für **ungern**. Eine fehlende Meinung oder Erfahrung kennzeichnen Sie bitte mit dem Symbol –).

- ... wenn wir Lieder hören
- ... wenn wir Gedichte hören

- ... wenn wir Märchen und Geschichten hören
- ... wenn wir Radio- und Fernsehnachrichten hören
- ... wenn wir Lehrbuchtexte hören
- ... wenn wir Filme sehen
- ... wenn wir etwas über Land und Leute erfahren
- ... wenn wir Fragen zum Hörtext beantworten sollen
- ... wenn wir den gehörten Text mündlich zusammenfassen sollen
- ... wenn wir eine von zwei Möglichkeiten (Richtig/Falsch bzw. Ja/Nein) ankreuzen sollen
- ... wenn wir Lücken in Einzelsätzen/Tabellen/Listen zu ergänzen haben
- ... wenn wir eine Multiple-Choice-Aufgabe bearbeiten sollen (aus einer Auswahl von Antwortmöglichkeiten die richtige/n herausuchen)
- ... wenn wir ... (Ergänzen Sie):

6. Im Kurs möchte ich häufiger folgende Texte hören: ...(Bitte nur max. 8 Kreuzchen setzen).

- Alltagsgespräche (z.B. beim Einkaufen)
- Telefongespräche
- Durchsagen (im Radio, auf Flughäfen und Bahnhöfen)
- Lieder
- Filme
- Fernsehnachrichten
- Radionachrichten
- Sportkommentare
- Werbetexte
- Vorträge und Präsentationen
- Reportagen
- Umfragen
- Interviews
- Quizsendungen
- Unterhaltungssendungen
- Rundfunkberichte
- öffentliche Debatten
- Theaterstücke
- vorgelesene Märchen
- vorgelesene Gedichte
- Hörbücher
- Bekanntmachungen
- Witze
- Anweisungen und Erklärungen
- Lehrbuchhörtexte
- zusätzliche authentische Radioaufnahmen

- zusätzliche authentische Fernsehaufnahmen
- Sonstiges (Listen Sie sie auf):

7. Hörtexte verstehe ich ohne Probleme oder mit Problemen, ... (Markieren Sie in jedem Kästchen entweder ✓ für ohne Probleme oder x für mit Problemen oder das Zeichen – für ohne Erfahrung/Meinung).

- ... wenn der Textinhalt meinem Sprachniveau entspricht (z.B. Lehrbuchhörtexte)
- ... wenn ich einen monologischen Text höre
- ... wenn ich einen dialogischen Text höre
- ... wenn ich einen multilogischen Text höre (z.B. ein Gruppeninterview)
- ... wenn der Text akustisch einwandfrei ist
- ... wenn mir die Schlüsselwörter und relevante Wendungen des Hörtextes bekannt sind
- ... wenn der Text für mich neue und interessante Informationen vermittelt
- ... wenn das Thema und die Inhalte meinem Wissen und Erfahrungen angepasst sind
- ... wenn der Text aktuelle in den Medien diskutierte Inhalte behandelt
- ... wenn der Text nicht länger als 3 Minuten ist
- ... wenn der Text länger als 5 Minuten ist
- ... wenn der Text länger als 10 Minuten ist
- ... wenn ich mir beim Hören Notizen mache
- ... wenn ich den Text in Abschnitten höre
- ... wenn ich den Hörtext mehr als zweimal höre
- ... wenn ich den Mund des Sprechers beobachten kann
- ... wenn ich die Sprecherstimmen einfach erkennen kann
- ... wenn der Lehrer den Hörtext vorliest
- ... wenn wir vorher einen thematisch ähnlichen Lesetext behandelt haben
- ... wenn wir durch visuelle Hilfen (z.B. Fotos, Überschriften) in die Thematik des Textes eingeführt wurden
- ... wenn der Text aus langen und komplexen Sätzen besteht
- ... wenn der Text umgangssprachlich/dialektal/regional gefärbt ist
- ... wenn der Text klar und überschaubar gegliedert ist
- ... wenn ich die Transkription des Hörtextes beim Hören mitlesen kann
- ... wenn ich (Ergänzen Sie):

8. Das Lösen von Höraufgaben gelingt mir mit Schwierigkeiten oder ohne Schwierigkeiten, ... (Markieren Sie in jedem Kästchen entweder ✓ für mit Schwierigkeiten oder x für ohne Schwierigkeiten oder das Zeichen – für ohne Erfahrung/Meinung)

- ... wenn ich das Aufgabenblatt vor dem ersten Hören bekommen habe
- ... wenn ich das Aufgabenblatt erst nach dem ersten Hören bekommen habe
- ... wenn ich fehlende Angaben in Einzelsätzen/Tabellen/Listen zu ergänzen habe
- ... wenn ich eine konkrete Textsorte erkennen soll (z.B. Wetterbericht)
- ... wenn ich Lücken im Text ergänzen soll
- ... wenn ich eine Multiple-Choice-Aufgabe bearbeiten soll

- ... wenn ich Fragen zum Text beantworten soll
- ... wenn die Distraktoren/Fragen mir unvertraute Vokabeln beinhalten
- ... wenn die für eine Antwort benötigten Informationen über den Text verteilt sind
- ... wenn die Aufgaben eine andere Reihenfolge als die Textteile haben
- ... wenn ich die Antwort zum Text selbständig formulieren muss
- ... wenn ich die Antwort zum Text wortwörtlich formulieren kann
- ... wenn die formulierten Fragen/Distraktoren potentiell ambig sind
- ... wenn die gestellten Fragen/Distraktoren aus langen und komplexen Sätzen bestehen
- ... wenn ich mich auf die Benennung des Hauptgedanken eines Textes konzentrieren soll
- ... wenn ich bestimmte Aussagen einzelnen Sprechern bzw. Überschriften zuordnen soll
- ... wenn ich Textteile in die richtige Reihenfolge bringen soll
- ... wenn ich eine von zwei Möglichkeiten („richtig/falsch“ bzw. „ja/nein“) ankreuzen soll
- ... wenn ich den Text mündlich aus dem Gedächtnis zusammenfassen soll
- ... wenn ich vorgegebene Bilder/Landkarten/Karikaturen nach Instruktion ergänzen/zeichnen soll
- ... wenn wir ein Diktat schreiben
- ... wenn ich den Text schriftlich zusammenfassen soll
- ... wenn ich ... (Ergänzen Sie):

9. Beim Hörverstehenstraining im Kurs empfinde ich Unruhe/Unsicherheit/Angst, wenn (Ergänzen Sie detailliert und ehrlich):

.....
.....
.....

10. Für meine/-n Kursleiter/-in habe ich folgende Vorschläge/Tipps für die Verbesserung meiner Hörverstehenskompetenz (Nennen Sie sie detailliert und ehrlich):

.....
.....
.....
.....

11. Für die Lehrbuchautoren habe ich folgende Vorschläge/Tipps für die Auswahl und Aufbereitung von Höraufnahmen und -aufgaben für den Erwachsenenunterricht (Nennen Sie diese detailliert und ehrlich):

.....
.....
.....
.....

Bitte machen Sie nun noch einige Angaben:

- Niveau und genaue Bezeichnung Ihres Kurses:
- Name der Institution/Sprachschule (mit Ortsangabe):
- Geschlechtszugehörigkeit weiblich männlich
- Zugehörigkeit zu folgender Altersspanne:
 18 - 24 25 - 30 31 - 40 41 - 50 50 und älter
- Bereits vorhandene Fremdsprachenkenntnisse und jeweiliges Sprachniveau:
- Titel des im Kurs benutzten Lehrwerks:
- Zusätzliche das Lehrwerkangebot ergänzende Hörmaterialien (Nennen Sie bitte konkrete Beispiele sowie, falls bekannt, Materialquelle(n), und geben Sie Informationen über die Häufigkeit ihres Einsatzes im Kurs)
- Das im Kurs angebotene Hörverstehenstraining erfüllt meine Bedürfnisse/Erwartungen. in Bezug auf ... (Markieren Sie bitte in jedem Kästchen einen entsprechenden Buchstaben von A bis D, wobei **A** für (**sehr gut**), **B** (**gut**), **C** (**genügend**), **D** für (**ungenügend**) und das Zeichen – für **ohne Meinung/Erfahrung** steht).
 - die Zahl der Hörtexte
 - den Schwierigkeitsgrad der Hörtexte
 - die Vielfalt der Hörtextsorten
 - das Themenangebot zum HV
 - die Zahl der Aufgaben und Übungen zum HV
 - den Schwierigkeitsgrad der HV-Aufgaben
 - die Vielfalt der HV-Aufgaben
 - die Methoden/Techniken zur HV-Entwicklung
 - die Häufigkeit der HV-Überprüfung

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Untersuchung!

Autorinnenverzeichnis

Dr. habil. Sylwia **Adamczak-Krysztofowicz**, Adam-Mickiewicz-Universität,
Poznań (Polen)

adamczak@amu.edu.pl

Arbeitsschwerpunkte: interkulturelle Begegnungsdidaktik, Sprachandragogik sowie Fremdsprachendidaktik und Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache: interkulturelles Lernen, Hörverstehensförderung, neue Medien, Textarbeit sowie die integrative Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten

Sandra **Ballweg**, Technische Universität Darmstadt (Deutschland)

sballweg@spz.tu-darmstadt.de

Arbeitsschwerpunkte: Portfolioarbeit, Schreibförderung, selbstgesteuertes Lernen und der Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht

Dr. Chiara **Cerri**, Philipps-Universität Marburg (Deutschland)

cerri@staff.uni-marburg.de

Arbeitsschwerpunkte: Literatur- und Landeskundedidaktik für den DaF-Unterricht

Dr. Sabine **Jentges**, Radboud Universität Nijmegen (Niederlande)

s.jentges@let.ru.nl

Arbeitsschwerpunkte: fremdsprachige Textproduktion und -rezeption, Methodik und Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts

Johanna **Klippel**, Technische Universität Darmstadt (Deutschland)

jklippel@spz.tu-darmstadt.de

Arbeitsschwerpunkte: Curriculumentwicklung, Mobilitätsforschung

Dr. des. Anta **Kursiša**, Universität Kassel (Deutschland)

anta.kursisa@belluna.eu

Bisherige Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit/Tertiärsprachenlernen, Leseverstehensförderung, wissenschaftliches Arbeiten und Wissenschaftssprache Deutsch, Portfolioarbeit und Nutzung von ePortfolio in verschiedenen Bildungskontexten

Stefanie **Ramachers** MA, Radboud Universität Nijmegen (Niederlande)

s.ramachers@let.ru.nl

Arbeitsschwerpunkte: Erstspracherwerb, Sprachwissenschaft für den Bereich Deutsch als Fremdsprache (Phonetik, Phonologie, Semantik, Syntax)

Roshanak **Saberi**, Universität Kassel (Deutschland)

R.Saberi@Uni-Kassel.de

Arbeitsschwerpunkte: Vorgefertigte Formulierungen und Verfahren zu ihrer Vermittlung, Unterstützung des Internationalisierungsprozesses an deutschen Hochschulen

Dr. Natalia **Sorokina**, Transbaikalische Staatliche Geisteswissenschaftlich-Pädagogische Universität, Tschita (Russische Föderation)

sorokinachita@mail.ru

Arbeitsschwerpunkte: Didaktik und Methodik des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, Stereotype in der interkulturellen Kommunikation

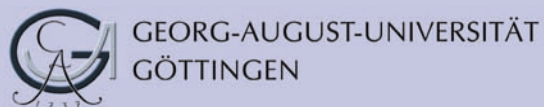
PD Dr. Antje **Stork**, Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Deutschland)

storka@uni-mainz.de

Arbeitsschwerpunkte: Lerntagebücher, Vokabellernen, interkulturelles Lernen, Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht

Qualifizierungsarbeiten ähneln insofern Theaterstücken, als dass sie sich wie diese mit Ausschnitten der Wirklichkeit beschäftigen und zumeist Kulissen aufbauen, in denen Wirklichkeit nachgebildet wird, ohne die tatsächlichen Forschungsprozesse nachzuzeichnen. Dies geschieht nicht im Sinne eines Forschungsbetrugs, sondern im Sinne einer nachträglichen Begrädigung eines eigentlich kurvenreichen Forschungswegs.

Der vorliegende Band gibt Einblicke hinter die Kulissen laufender und abgeschlossener Qualifizierungsarbeiten, die im Marburger Kolloquium Fremdsprachenforschung vorgestellt und diskutiert wurden. Dargestellt werden Forschungsprozesse, Impulse, Scheidewege, Umwege sowie „Irrungen, Wirrungen“ mit dem Ziel, dass interessierte Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler (zumindest in Ausschnitten) die Entwicklung von Forschungsdesigns und die Entstehung von Forschungsarbeiten nachvollziehen können.



ISBN: 978-3-86395-089-7
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen