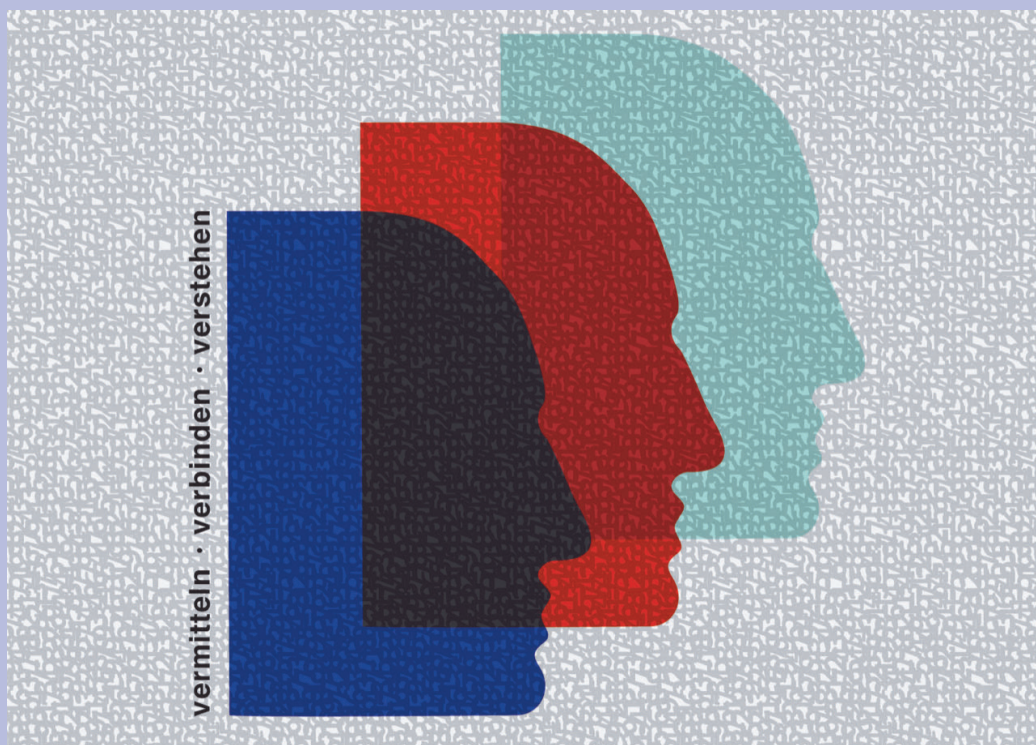


Friederike Hinzmann, Coretta Storz, Annemarie
Hülsmann, Ulrike Rosner, Benjamin Dupke (Hg.)

Vermitteln – Verbinden – Verstehen

46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache an der Technischen Universität Chemnitz 2019



Band 107

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Friederike Hinzmann, Coretta Storz, Annemarie Hülsmann,
Ulrike Rosner, Benjamin Dupke (Hg.)
Vermitteln – Verbinden – Verstehen

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



erschienen als Band 107 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2021

Friederike Hinzmann, Coretta Storz,
Annemarie Hülsmann,
Ulrike Rosner, Benjamin Dupke
(Hg.)

Vermitteln – Verbinden – Verstehen

46. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache an der Technischen
Universität Chemnitz 2019

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 107



Universitätsverlag Göttingen
2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke

Schriftleiterin: Annett Eichstaedt

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

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Friederike Hinzmann

Titelabbildung: Gregor Müller

Umschlaggestaltung: Hannah Böhlke

© 2021 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-523-6

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1822>

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

Inhalt

Die Herausgeber:innen

Vorwort: Vermitteln – Verbinden – Verstehen V

Junge DaF/DaZ-Forschung – quantitativ und qualitativ

Irene Bundschuh

Fachliches und sprachliches Lernen in Vorbereitungsklassen: Forschungsdesign einer Sprachbedarfsanalyse 3

Tassja Weber

Lernerkorpora als Ressource in der quantitativen DaF-Forschung. Eine exemplarische Untersuchung zu Präpositionen und Präpositionalphrasen 11

Mihail Sotkov

„von Flüchtling das Strom“ – Zum Metaphernverstehen von DaZ-Schüler:innen in der Sekundarstufe I 29

Themenschwerpunkt 1: Europäische Literatur im Zusammenhang der Sprachvermittlung

Mariusz Jakosz

Zur Didaktisierung von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht (dargestellt am Beispiel eines didaktischen Experiments in Kindergärten) 61

Denise Büttner & Heike Roll

„Zunge: Sprache“ Literarische Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht am Beispiel der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar 85

Bernadette Malinowski

Interkulturelle Hermeneutik der Literatur 105

Themenschwerpunkt 2: Unterrichtsinteraktion und Zweitspracherwerb Deutsch

Damaris Borowski

Relevanz authentischer Arzt-Patienten-Interaktionen für
Mediziner-Deutschkurse. Am Beispiel von dokumentierten
Aufklärungsgesprächen mit L2-Anästhesist*innen 131

Max Möller, Torsten Andreas, Ingo Fehrmann, Nicole Schuhmacher

Scaffolding in der Peer-Interaktion im DaF-Unterricht 151

Markus Willmann

„Wir sagen nicht halb Juli.“ – Micro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen 171

Themenschwerpunkt 3: Niederschwellige Deutschangebote im A1-/A2-Bereich und Zielgruppenspezifik

David Hünlich & Ingo Schöningh

Weniger ist mehr! Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen und
Vorschläge für die Praxis 193

Michael Seyfarth

Deutsch als Fremdsprache in tourismusbezogenen Serviceberufen auf den
Niveaustufen A1/A2: Aktuelle Lehrmaterialien und empirisch basierte
Erkenntnisse 221

Coretta Storz

„In Weißenfels gibt keine Kino“ – Einbezug von lebensweltlichen
Erfahrungswissen in niederschwelligen DaZ-Angeboten 235

Themenschwerpunkt 4: Evaluatives Feedback und Qualitätsentwicklung

Olivia Rütli-Joy

Erheben und evaluieren von mündlichen, berufsspezifischen
Sprachkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrpersonen:
zielstufengerecht und in der Zielsprache 251

Marlen Fies, Ulrike Pospiech, Claudia Spanier

Schriftliche Studienleistungen fördernd beurteilen 273

Praxisforum A: Unterricht**Britta Marschke & Nadine Al-Khafagi**

Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung. Das Projekt KASA..... 295

Christian Fandrych, Cordula Meißner, Franziska WallnerGesprochene Sprache im DaF/DaZ-Unterricht: Zugänge zu authentischem sprachlichem Handeln mit *ZuMult* 311**Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung****Vorstand des FaDaF**

Deutschkompetenz bei der Gewinnung und langfristigen Integration von Fachkräften – Resolution des FaDaF zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz 327

Ulrike Fügl & Jana Kremling

Sprachanimation im deutsch-tschechischen Jugendaustausch..... 335

Saskia Herklotz

Möglichkeiten und Wirkungen internationaler Bildungs Kooperationen am Beispiel des Deutsch-Polnischen Jugendwerks (DPJW)..... 339

Anne-Kathrin Bühler

UNESCO macht Schule – Einblicke in Begegnungsarbeit in einer Schule in der Grenzregion 343

Dorothea Spaniel-Weise

Gemeinsam leben – bilingual lernen 347

Annegret Middeke & Lu Zhang

Kommunikation in der 24-Stunden-Pflege. Zur Erstellung von Deutschlernmodulen für Haushaltspflegekräfte aus Tschechien und Polen..... 355

Vorwort: Vermitteln – Verbinden – Verstehen

Benjamin Dupke, Friederike Hinzmann, Annemarie Hülsmann, Ulrike Rosner, Coretta Storz (Chemnitz)

1 Vermitteln – Verbinden – Verstehen

Die Beiträge in diesem Band eint, dass sie Ergebnisse des kritischen Fragens, genauen Beobachtens und kreativen Ausprobierens für einen Bereich zugänglich machen, in dem das *Vermitteln* (im Sprachunterricht, zwischen Menschen und zwischen Perspektiven) im Zentrum steht und dessen Zielsetzung es ist, Akteur·innen und Ideen über Ländergrenzen hinweg zu *verbinden*, um somit mehr *Verstehen* anzuregen.

Über Methoden auf dem Weg zum *Verstehen* reflektieren drei Nachwuchswissenschaftler·innen, deren Beiträge im ersten Teil des Buches versammelt sind. Im Fokus der Nachwuchskonferenz, die der Jahrestagung vorausging, standen Überlegungen zu Forschungsmethoden in der jungen DaF/DaZ-Forschung. Zunächst stellt Irene Bundschuh das methodische Vorgehen im Forschungsprojekt „Fachliches und sprachliches Lernen in Vorbereitungsklassen: Forschungsdesign einer Sprachbedarfsanalyse“ vor. Tassja Weber widmet sich im Anschluss den Potentialen von Lernerkorpora in der quantitativen DaF-Forschung. Mihail Sotkov diskutiert, ob und wie DaZ-Schüler·innen Metaphern in Lehrbuchtexten verstehen können und welche (sprachlichen) Schwierigkeiten hierbei eine Rolle spielen können.

Mit dem Verstehen literarischer Texte beschäftigen sich die Texte im zweiten Teil des Buches. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf den Potentialen europäischer Literatur im Kontext der Sprach- und Kulturvermittlung. Der Beitrag von Mariusz

Jakosz dokumentiert anhand eines didaktischen Experiments in polnischen Kindergärten Grundsätze und einschlägige Überlegungen zum Einsatz von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht und hebt dabei vor allem auf das involvierende Potential des narrativen Ansatzes ab. Am Beispiel der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar eruieren Denise Büttner und Heike Roll Potentiale literarischer Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht sowie Ansätze ihrer Vermittlung sowohl im Kontext der Literaturdidaktik als auch der Lehrkräftebildung. Bernadette Malinowski arbeitet anhand von Beispielen aus der interkulturellen Literatur heraus, wie Literatur Prozesse und Probleme des Fremdverstehens nicht nur illustriert, sondern diesbezüglich ihrerseits eine Theoriewertigkeit besitzt.

Im dritten Teil folgen Beiträge, die Sprachvermittlung aus diskurs- bzw. sprachanalytischer Perspektive in den Blick nehmen. Am Beispiel von dokumentierten Aufklärungsgesprächen mit L2-Anästhesist:innen zeigt Damaris Borowski, dass sprachliche Schwierigkeiten zu z.T. schwerwiegenden Missverständnissen zwischen Patient:innen und Anästhesist:innen führen können, und zieht daraus Schlüsse für Deutschkurse für Mediziner:innen. Max Möller, Torsten Andreas, Ingo Fehrmann und Nicole Schumacher untersuchen Scaffolding-Prozesse in der Peer-Interaktion mit Blick auf ihre spracherwerbsfördernden Potentiale. Markus Willmann widmet sich dem Einsatz von Micro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen und arbeitet anhand empirischer Daten heraus, wie die Verknüpfung von sprachlichen Strukturen mit fachlichen Inhalten von der Lehrkraft mithilfe des Micro-Scaffoldings im Unterricht geschieht und wie die Lernenden dies verarbeiten.

Die Beiträge im vierten Kapitel beschäftigen sich auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Perspektiven mit niederschweligen Deutschangeboten. Im Beitrag von David Hünlich und Ingo Schöningh wird vor allem die institutionelle Ebene beleuchtet, indem die Ergebnisse einer umfassenden Studie zu Integrationskursen vorgestellt und daraus Vorschläge für die Praxis abgeleitet werden. Der zweite Beitrag widmet sich Unterrichtsmaterialien für den Beruf: Michael Seyfarth stellt empirische Erkenntnisse zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen und deren Repräsentation in aktuellen Lehrwerken einander gegenüber. Der letzte Beitrag ist auf der Ebene des Unterrichtsdiskurses angesiedelt. Coretta Storz zeigt anhand eines Transkriptes, wie besonders in heterogenen Gruppen in niederschweligen DaZ-Kursen der Einbezug von lebensweltlichem Erfahrungswissen im Unterricht fruchtbar gemacht werden kann.

Das fünfte Kapitel wendet sich dem Thema „Qualitätsentwicklung von Fremdsprachenunterricht“ zu, dabei sind besonders die Entwicklung und Implementierung von Instrumenten zur Erhebung von Rückmeldekompetenzen von Interesse. Olivia Rützi-Joy stellt dazu in ihrem Beitrag ein computerbasiertes Testsystem vor, das zum Ziel hat, die zielsprachlichen, mündlichen Rückmelde- und Beurteilungskompetenzen angehender Fremdsprachenlehrpersonen zu evaluieren. Claudia Spanier, Marlen Fies und Ulrike Pospiech befassen sich im Anschluss mit

einem fächerübergreifenden Kriterienraster zur Beurteilung studentischer Hausarbeiten in der Lehramtsausbildung.

Dem Herausgeber:innen-Team war es wichtig, Raum zu geben für die Anregungen und Perspektiven aus der Unterrichts- und Berufspraxis. Dementsprechend schließt der Band mit Kurzbeiträgen aus den Praxisforen. Das Praxisforum „Unterricht“ bot Anlass für Beiträge, die konkrete Antworten auf Fragen nach der Umsetzung der Ansprüche an modernen DaF/DaZ-Unterricht liefern. Einen Einblick in den Sensibilisierungsworkshop zum kontrastiven Ansatz im Projekt KASA geben Britta Marschke und Nadine Al-Khafagi. Im Workshop wurden Eindrücke erfahrbar gemacht, die bei der Vermittlung einer fremden Sprache in eben dieser Sprache entstehen. Cordula Meißner, Christian Fandrych und Franziska Wallner zeigen auf, wie mit *ZuMult* – einem Textkorpus gesprochener Sprache – authentische deutschsprachige Beispiele im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden können.

Das zweite Praxisforum widmete sich den Schwerpunkten „Beruf und Qualifizierung“. In diesem Kontext wird zunächst die „Resolution des FaDaF zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz“, die von der Mitgliederversammlung des Fachverbands in Chemnitz verabschiedet wurde, vorgestellt. Anschließend werden Ergebnisse des Regionalschwerpunkts zu Potentialen tschechisch-polnisch-sächsischer Kooperationen zusammengetragen, womit die Beiträge aus diesem Forum dem Tagungsmotto „in Chemnitz verbunden“ in besonderem Maße Rechnung tragen.

Verbindend und einbindend soll auch die Verwendung geschlechtersensibler Sprache in diesem Buch sein. Das Herausgeber:innen-Team hat sich deshalb für die Verwendung möglichst inklusiver, geschlechtsneutraler Formulierungen entschieden, gleichzeitig jedoch mit Blick auf die inhaltlichen Differenzierungserfordernisse und terminologischen Traditionen den Autor:innen Spielräume für die je angemessene Benennung von Personen und Personengruppen gelassen.

Tagungsbände großer Fachtagungen sind nicht selten thematisch breit gefächert und es entspricht zudem auch der Vielfalt des Faches DaF/DaZ, dass das vorliegende Buch eine Vielzahl an Perspektiven beinhaltet – ganz im Sinne des Mottos der Chemnitzer Tagung. Wir hoffen, dass dieser Band die Perspektivenvielfalt nicht nur zu bündeln, sondern auch zu *verbinden* vermag.

Themenschwerpunkt 1: Europäische Literatur im Zusammenhang der Sprach- und Kulturvermittlung

Koordination: Benjamin Dupke, Prof. Dr. Bernadette Malinowski, Dr. Annegret Middeke, Prof. Dr. Winfried Thielmann

Themenschwerpunkt 2: Unterrichtsinteraktion und Zweitspracherwerb Deutsch

Koordination: Dr. Friederike Hinzmann, Prof. Dr. Gabriele Kniffka

Themenschwerpunkt 3: Niederschwellige Deutschangebote im A1-/A2-Bereich und Zielgruppenspezifik

Koordination: Dr. Matthias Jung, Prof. Dr. Thorsten Roelcke, Coretta Storz, Jun.-Prof. Dr. Nadja Wulff

Themenschwerpunkt 4: Evaluatives Feedback und Qualitätsentwicklung

Koordination: Prof. Dr. Olaf Bärenfänger, Annemarie Hülsmann

Praxisforum A: Unterricht

Koordination: Marie-Sophie Janßen, Prof. Dr. Christian Krekeler, Ulrike Rosner

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Koordination: Amadeu Hempel, Dr. Annegret Middeke, Coretta Storz

2 Danke

Wir möchten an dieser Stelle dem Vorstand und Beirat des FaDaF e.V., die an der Planung und Durchführung der 46. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Chemnitz beteiligt waren, unseren Dank aussprechen. Ferner bedanken wir uns bei den Autor:innen sowie den Koordinator:innen der Themenschwerpunkte und Praxisforen für ihre Beiträge, denn sie alle haben dafür gesorgt, dass Wissenschaft und Praxis verbunden werden können, um das Verstehen zu fördern. Verbunden sind wir auch all unseren wunderbaren Hilfskräften, die die Chemnitzer Tagung als Plattform für Verbindung und Vernetzung überhaupt erst ermöglicht haben. Ein ganz besonderes Dankeschön gilt Karl-Jonathan Dittrich für seine gründliche Detailarbeit bei der Finalisierung des Bandes. Denn die Summe der unscheinbaren Details auf der Textoberfläche ist nicht unwesentlich für das Verstehen, das mit dem vorliegenden Band angeregt werden soll. Dem Gestalter Gregor Müller sind wir ebenso für die Gestaltung unseres großartigen Titelbildes sehr verbunden. Nähere Informationen zu Gregor Müller und seiner Arbeit finden Sie hier: <https://www.atelier-mue.de/>.

Dem Göttinger Universitätsverlag und dem FaDaF e.V., insbesondere der Reihenherausgeberin Annegret Middeke und der Schriftführerin Annett Eichstedt, danken wir herzlich für die Unterstützung und ihre Geduld während der Erstellung dieses Bandes.

Junge DaF/DaZ-Forschung – quantitativ und qualitativ

Fachliches und sprachliches Lernen in Vorbereitungsklassen: Forschungsdesign einer Sprachbedarfsanalyse

Irene Bundschub (Freiburg)

1 Einleitung

Vorbereitungsklassen (VKL) werden von neu zugewanderten Schüler:innen besucht, die als „Seiteneinsteiger:innen“ in das deutsche Bildungssystem eintreten. Diese Klassen weisen eine hohe Heterogenität bezüglich der kulturellen Hintergründe und Bildungsbiografien der Schüler:innen auf (vgl. Kniffka; Siebert-Ott 2012). Ziel des Unterrichts in VKL ist laut Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (vgl. 2017: 6) die Vorbereitung der Schüler:innen auf den Unterricht in den Regelklassen und die Integration in diese Klassen. Daraus ergibt sich die Frage, welche konkreten (fach-)kommunikativen Anforderungen der Regelunterricht an allgemeinbildenden Schulen (Sek. I) an Schüler:innen stellt. Mit einer Sprachbedarfsanalyse geht man dieser Fragestellung nach. Ziel dieses Beitrages ist es, ein forschungsmethodisches Vorgehen zur empirischen Erhebung des Sprachbedarfes von Schüler:innen in der allgemeinbildenden Schule (Sek. I) vorzustellen.

2 Sprachbedarfsanalyse

Das Konzept „analysis of needs“, im Deutschen „Sprachbedarfsanalyse“/ „Sprachbedarfserhebung“, wurde in den 1920ern in Indien von Michael West eingeführt. Mit dem Konzept versuchte er, zwei Seiten des Begriffs „needs“ bzw. „Bedarfe“ in Bezug auf das Lernen zu erfassen: zum einen das fremdsprachliche Handeln in den Zielsituationen inklusive der diesbezüglichen Erwartungen an die Lernenden und zum anderen die Möglichkeiten der Bewältigung dieser Zielsituationen während der Zeit des Fremdsprachenlernens (vgl. West 1994: 1). Sein Konzept wurde jedoch zunächst nicht weiterverfolgt. Erst in den 1960ern erlangte es im Zuge des Ansatzes ESP (English for specific Purposes) eine breitere Beachtung, da man der Bedarfserhebung eine Schlüsselrolle bei der Kursplanung zuschrieb. Die Bedarfe der Lernenden wurden anfangs intuitiv bzw. informell von Sprachlehrer*innen bestimmt, doch ab den frühen 1970er Jahren etablierte sich das Konzept einer formalen Sprachbedarfserhebung. Ihre Umsetzung erfolgte zunächst nur mäßig. Dies änderte sich in den späten 1970er Jahren, was auf die damalige breite Rezeption von John Munbys „Communicative Syllabus Design“ aus dem Jahr 1978 zurückgeführt wird (vgl. West 1994: 2).

Die Curriculumstheorie liefert die Grundlagen der Sprachbedarfserhebung. Überdies liegt ihr immer auch eine Theorie von Sprache zugrunde, da sich aus ihr die Kategorien ableiten, die in der praktischen Erhebung der Bedarfe zum Tragen kommen. Dadurch gibt es verschiedene Ansätze. Unter ihnen befinden sich auch kompetenzorientierte Ansätze, die sich unter dem Einfluss des Kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik entwickelten (vgl. West 1994: 2f.).

2.1 Sprachbedarfsanalysen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Sprachbedarfsanalysen von DaZ-Lernenden spielen in Deutschland gegenwärtig im Bereich der Erwachsenenbildung eine Rolle. So legten Ehlich; Montanari; Hila (2007) eine „Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen (InDaZ)“ vor. Die Erhebung entstand im Auftrag des Bundesministeriums des Inneren und war Teil des Projektes, das die Erstellung des Rahmencurriculums für die Integrationskurse zum Ziel hatte. Das übergeordnete curriculare Ziel ist die selbständige sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden im Alltag. Dies setzt die Bestimmung der kommunikativen Wirklichkeit von Migrant*innen und die Erhebung ihrer Sprachbedarfe voraus (vgl. Ehlich; Montanari; Hila 2007: 6ff.). Auch im Bereich der beruflichen Qualifizierung, der Aus- und Weiterbildung bzw. der Vorbereitung von Migrant*innen auf die Erwerbstätigkeit wurde erkannt, dass es neben der Alltags- bzw. Umgangssprache auch die im jeweiligen beruflichen Kontext verwendeten fach- und berufssprachlichen Varietäten zu vermitteln gilt. So wurde bspw. die Erstellung einer Expertise „Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in

Betrieben“ (Grünhage-Monetti 2010) vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in Auftrag gegeben. Die „Fachstelle für Berufsbezogenes Deutsch“ stellt auf ihrer Webseite u.a. die Publikation „Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis“ (Weissenberg 2012) zur Verfügung, die Akteur:innen in die Methoden der Bedarfsermittlung einführt.

Die Erhebung der sprachlichen Bedarfe von Kindern und Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulsystem (Sek. I) gilt bislang jedoch als Desiderat. Eine Umsetzung erfolgt gegenwärtig im Rahmen des Forschungsprojektes „Fachliches und sprachliches Lernen in Vorbereitungsklassen: Ermittlung des Bedarfs und Ableitung von Handlungsempfehlungen“. Es wird als Teilprojekt des Promotionskollegs „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“ (Pädagogische Hochschulen Baden-Württemberg, Leitung Prof. Dr. Gabriele Kniffka) durchgeführt. Im Folgenden wird das Forschungsdesign dieser Sprachbedarfserhebung vorgestellt.

3 Forschungsdesign

Die übergeordnete Fragestellung „Welche sprachlichen Handlungen bzw. kommunikativen Praktiken führen Schüler:innen in den verschiedenen Handlungsfeldern der Schule aus, auf die der Unterricht in den Vorbereitungsklassen vorbereiten sollte?“ setzt sich aus nachfolgenden Teilfragen zusammen:

- (1) Welche Handlungsfelder lassen sich in der Schule identifizieren, in denen Schüler:innen sprachlich handeln?
- (2) Welche sprachlichen Handlungen bzw. kommunikativen Praktiken, (Fach-)Wortschatzbereiche und (Fach-)Textsorten treten im Handlungsfeld „Unterricht“ bzw. exemplarisch für dieses im Handlungsfeld „naturwissenschaftlicher Unterricht“ der Fächer Biologie, Chemie und Physik (Klassenstufen 7 bis 9) der Sekundarstufe I (Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen) in Baden-Württemberg auf?
- (3) Welche sprachlichen Handlungen bzw. kommunikativen Praktiken, (Fach-)Wortschatzbereiche und (Fach-)Textsorten treten in den einzelnen außerunterrichtlichen Handlungsfeldern auf?
- (4) Welche Lernziele, zu erreichenden Kompetenzen und Kerninhalte lassen sich aus der Beantwortung der Fragen 1 bis 3 ableiten?

3.1 Methoden, Datengrundlagen

Als Forschungsmethoden kommen Dokumentenanalyse, leitfadengestütztes Experteninterview und nicht teilnehmende Unterrichtsbeobachtung zum Einsatz.

Als Datenquellen der Dokumentenanalyse werden als Dokumente der „oberen Ebene“ die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für den Mittleren Bildungsabschluss der Fächer Biologie (BIO), Chemie (CH) und Physik (PHY) (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2005a, b, c) sowie der Gemeinsame Bildungsplan für die Sekundarstufe I des Landes Baden-Württemberg (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016) der oben genannten Fächer herangezogen. Als Dokumente der „unteren Ebene“ werden die in den beobachteten Unterrichtsstunden verwendeten Unterrichtsmaterialien und Schulbuchseiten des jeweiligen Unterrichts analysiert.

Datenquellen der Experteninterviews sind Personen folgender Berufs- bzw. Schülergruppen: Fachdidaktiker·innen der Fächer BIO, CH, PHY, Schulleiter·innen, Klassen- und Fachlehrkräfte, eine Sprachförderlehrkraft, Erzieher·innen, Mensapersonal, Mitarbeiter·innen des Schulsekretariats, ehemalige Schüler·innen einer VKL.

Datenquellen der Unterrichtsbeobachtung sind die Unterrichtsmitschnitte des Fachunterrichts (BIO, CH, PHY) der Klassenstufen 7 bis 9.

Durch die unterschiedlichen Erhebungsmethoden und Datenquellen ist eine Methoden- und Datentriangulation gegeben. Long (2005: 28) hält dies für sinnvoll, indem er konstatiert:

The value of triangulating perceived and/or objective needs among learners and other informants should be obvious, despite its rarity in the NA (Need Analysis, I.B.) literature until recently [...]. [...] Triangulation is a procedure long used by researchers [...] to help validate their data and thereby, eventually, to increase the credibility of their interpretations of those data.

3.2 Sampling und Umfang der Datenerhebung

Die Datenerhebung wurde in den Jahren 2018, 2019 an Schulen (Sek. I) eines städtischen Schulträgers in Baden-Württemberg durchgeführt. Die Erhebung erfolgte an vier verschiedenen Schulen: einer Werkreal-, zwei Real- und einer Gemeinschaftsschule.

Um die „Heterogenität des Untersuchungsfeldes“ (Kruse; Schmieder; Weber; Dresing, Pehl 2015: 237) abzubilden, erfolgte die Auswahl der Expert·innen und des zu beobachtenden Unterrichts per geschichteter Zufallsstichprobe aus einem Pool an Personen der jeweiligen Personengruppen. Mit Ausnahme der Fachdidaktiker·innen und ehemaligen VKL-Schüler·innen arbeiteten alle Expert·innen zum

Erhebungszeitpunkt an den beteiligten Schulen. Die ehemaligen VKL-Schüler·innen besuchten die Regelklassen dieser Schulen, die Fachdidaktiker·innen waren an Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg tätig.

Es wurden 19 leitfadengestützte Experteninterviews (zwei pro Personengruppe bzw. drei Personen bei Fachlehrkräften und Fachdidaktiker·innen) durchgeführt. Dabei wurde von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, zusätzliche Personengruppen in die Erhebung miteinzubeziehen (vgl. Reinders 2005: 136f.). Ein Interview mit einer Sprachförderlehrkraft wurde somit hinzugefügt. Die Audiodateien der Interviews wurden mit der Software MAXQDA unter Verwendung eines einfachen Transkriptionssystems verschriftlicht (vgl. Dresing; Pehl 2017: 20ff.).

Insgesamt wurden neun Unterrichtsmitschnitte á 45 Min. in den Klassenstufen sieben, acht und neun aufgezeichnet. Dabei wurden alle Schularten weitgehend gleichmäßig berücksichtigt. Die Mitschnitte wurden jeweils mit zwei Videokameras angefertigt und im Anschluss synchronisiert.

3.3 Auswertungsverfahren

Die Dokumente, Transkripte der Experteninterviews und die Unterrichtsmitschnitte wurden einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse unterzogen. Dieser Typ der Inhaltsanalyse wurde in Abhängigkeit von der Forschungsfrage gewählt (vgl. Kuckartz 2016: 51). Die Auswertung der Daten erfolgte fall- und kategorienorientiert, d.h. zweidimensional. Als Fall wird hier eine Auswahleinheit, wie z.B. ein bestimmtes Dokument, ein bestimmtes Interview oder eine videografierte Unterrichtsstunde verstanden (vgl. Kuckartz 2016: 48ff.).

Im Vorfeld der Analyse wurden deduktiv zwei Kategorienraster mit folgenden Kategorien bzw. Subkategorien erstellt: Kategorienraster I (Handlungsfelder = HF): HF Unterricht, HF Ganztagesbetreuung/Mensa; HF außerunterrichtliche Veranstaltungen und Lerngänge, HF handlungsfeldübergreifende Kommunikation
Kategorienraster II: Aktivitäten; sprachliche Fertigkeiten (Hören, Lesen, monologisches Sprechen, interaktives Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung); Sprachhandlungen; Themen und Konzepte; Text- und Diskursarten; Sprachvarietät/Sprachregister.

Die Daten wurden hinsichtlich beider Kategorienraster strukturiert. Als Hilfsmittel zur Analyse diente die Software MAXQDA. Bei der Kodierung der Dokumente und Transkripte der Interviews wurden Textstellen den betreffenden Kategorien zugeordnet. Die Kodierung der Videografien erfolgte direkt, d.h. innerhalb der Videodateien. Eine Transkription der Audiospur der Videodateien erfolgte in ausgewählten Fällen, d.h. von jenen Kommunikationssituationen, die als Zitate in die Ergebnisdokumentation aufgenommen wurden.

3.4 Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse fand in drei Auswertungsdurchgängen statt:

Auswertungsdurchgang I:

1. Kodierung aller Interviewtranskripte, Videodateien und Dokumente,
2. Erstellen von Zusammenfassungen je Auswahleinheit,
3. Zusammenstellung der zusammengefassten Daten nach Handlungsfeldern (Kategorienraster I).

Auswertungsdurchgang II:

1. Reorganisation, Strukturierung und Komprimierung der Daten (Kategorienraster II),
2. Dokumentation in Form von Ergebnistabellen (Kategorienraster I + II),
3. Identifizieren und Dokumentieren von Auffälligkeiten und Besonderheiten.

Auswertungsdurchgang III:

1. Zusammenschau der Ergebnistabellen je Handlungsfeld,
2. Ergebnisformulierung je Handlungsfeld,
3. Vergleich der Analyseergebnisse mit den ministeriellen Vorgaben (Dokumente der oberen Ebene), Identifizierung von Übereinstimmungen und Diskrepanzen,
4. Formulierung der Vergleichsergebnisse,
5. Formulierung der Gesamtergebnisse.

4 Ausblick

Die Ergebnisse der Sprachbedarfsanalyse geben Auskunft über die kommunikativen Handlungsfelder von Schüler:innen in der Schule (Sek. I) sowie über die Qualität der Kommunikation in den einzelnen Handlungsfeldern. Damit liegt eine empirisch gesicherte Beschreibung der Zielsituation von VKL-Schüler:innen vor. Von dieser Zielsituation „Schüler:in im Handlungsraum Schule (Sek. I)“ ausgehend lassen sich nun die (fach-)sprachlichen Lernziele und Kompetenzen bestimmen, die es für VKL-Schüler:innen anzustreben bzw. unterrichtlich anzubahnen gilt, damit sie ihre Rolle als aktiv handelnde Schüler:innen einnehmen können. Die Festschreibung in Form eines Curriculums für VKL bildet die Grundlage eines zielorientierten fachsensiblen DaZ-Unterrichts. In Bezug auf die Fachsensibilität gilt es zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse des Handlungsfeldes „Unterricht“ exemplarisch den Bereich der Naturwissenschaften abbilden. Für die anderen un-

terrichtlichen Fachbereiche liegen hier noch Desiderate vor, die mit dem vorgestellten Forschungsdesign bearbeitet werden können.

Literatur

- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (Hrsg.) (2017): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. Marburg: Eigenverlag.
- Ehlich, Konrad; Montanari, Elke; Hila, Anna (2007): *Recherche und Dokumentation hinsichtlich der Sprachbedarfe von Teilnehmenden an Integrationskursen DaZ – InDaZ*.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010): *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben. Expertise*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung -DIE- e.V. Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kruse, Jan; Schmieder, Christian; Weber, Kristina Maria; Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Long, Michael H. (Hrsg.) (2005): *Second language needs analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I*.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017): *Verwaltungsvorschrift des Kultusministeriums über die Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und geringen Deutschkenntnissen an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. Online: http://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vwv/verwaltungsvorschrift.pdf.
- Reinders, Heinz (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München; Wien: Oldenbourg.

- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005a): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. (Jahrgangsstufe 10); [Beschluss vom 16.12.2004]. München: Luchterhand (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005b): *Bildungsstandards im Fach Chemie für den Mittleren Schulabschluss*. (Jahrgangsstufe 10); [Beschluss vom 16.12.2004]. München: Luchterhand (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik-Mittleren-SA.pdf.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005c): *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss*. (Jahrgangsstufe 10); [Beschluss vom 16.12.2004]. München: Luchterhand (Beschlüsse der Kultusministerkonferenz). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Physik.
- Weissenberg, Jens (2012): *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis*. Online: [BD_Fachstelle_Broschüre_2012_A4_web.pdf](#) (deutsch-am-arbeitsplatz.de).
- West, Richard (1994): *Needs analysis in language teaching*. In: *Language Teaching*, 27/01, 1-19.

Lernerkorpora als Ressource in der quantitativen DaF-Forschung. Eine exemplarische Untersuchung zu Präpositionen und Präpositionalphrasen

Tasja Weber (Mannheim)

1 Einleitung

Ein Lernerkorpus ist eine digital aufbereitete, mit linguistischen Annotationen angereicherte und elektronisch zugängliche Sammlung mit (schriftlichen) Äußerungen von Zweit- bzw. Fremdsprachenlernenden (vgl. Granger 2008). In der empirischen Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb des Deutschen gewinnen Lernerkorpora als Sprachressource immer mehr an Bedeutung, sodass ihnen mittlerweile eine „besondere Rolle“ zugeschrieben wird (Schmidt 2010: 555). Der vorliegende Beitrag¹ hat das Ziel, den Einsatz digitaler Lernerkorpora im Kontext der quantitativen DaF-Spracherwerbsforschung zu illustrieren. Hierfür wird exemplarisch eine Untersuchung zum Gebrauch von Präpositionen und Präpositionalphrasen (PP) in einem Lernerkorpus vorgestellt und zentrale Annahmen aktueller gebrauchsbasierter Erwerbstheorien zum Einfluss von Form-Funktionsverbindungen im Spracherwerb (vgl. Ellis; Wulff 2015) überprüft. Im Fokus der exemplarischen Untersuchung stehen Schwierigkeiten im Gebrauch von PP in verschiedenen syntaktischen Funktionen durch DaF-Lernende unterschiedlicher Sprachkompetenzniveaus.

¹ Im Beitrag werden Teilergebnisse aus einem Dissertationsprojekt präsentiert (s. Weber 2020). Die finale Dissertation umfasst unterschiedliche, erwerbstheoretisch orientierte Fallstudien zum Gebrauch von Präpositionen und PP durch DaF-Lernende.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: Zuerst gehe ich auf Lernerkorpora in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung ein und motiviere den Einsatz von Lernerkorpora als Sprachressourcen (Abschnitt 2). Im Anschluss (Abschnitt 3) präsentiere ich eine exemplarische Untersuchung im Lernerkorpus MERLIN (vgl. Abel; Wisniewski; Nicolas; Boyd; Hana; Meurers 2014). Hier lege ich zunächst den Untersuchungsgegenstand (Gebrauch von Präpositionen und PP) dar und stelle Hypothesen zu Gebrauchsschwierigkeiten auf, die sich aus aktuellen Annahmen zum Spracherwerb in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand ableiten lassen und in der empirischen Untersuchung im Lernerkorpus überprüft werden (Abschnitt 3.1). Danach (Abschnitt 3.2) gehe ich auf die Datengrundlage ein und beschreibe daran anschließend die Datenanalyse und Datenauswertung (Abschnitt 3.3) sowie die zentralen Ergebnisse (Abschnitt 3.4). Zum Schluss fasse ich die zentralen Inhalte des Beitrags zusammen und ziehe ein Fazit (Abschnitt 4).

2 Lernerkorpora und Zweit-/Fremdspracherwerbsforschung

Digitale Lernerkorpora und die Lernerkorpusforschung entwickelten sich Ende der 1980er Jahre in Europa als Zweig der Korpuslinguistik. Heutzutage stellt die Lernerkorpusforschung – d.h. die Analyse von Daten in einem Lernerkorpus (vgl. Granger; Gilquin; Meunier 2015: 1) – ein eigenständiges Forschungsfeld dar (vgl. Granger 2008: 259) und weist Schnittstellen zu verschiedenen anderen Forschungsfeldern auf, u.a. der Forschung zum Zweit- und Fremdspracherwerb (Z/FSE) (vgl. Granger et al. 2015: 3). In der Z/FSE-Forschung zum Englischen können Lernerkorpora als etablierte Datengrundlage gelten (vgl. Granger 2012), in der Z/FSE-Forschung zum Deutschen ist das Potential von Lernerkorpora ebenfalls bekannt, der Einsatz von Lernerkorpora in diesem Bereich wird in verschiedenen Publikationen diskutiert (vgl. z.B. Fandrych; Tschirner 2007, Walter; Grommes 2008, Schmidt 2010, Lüdeling; Walter 2010).

Für die Z/FSE-Forschung verfügen Lernerkorpora über großes Potential. Dies liegt u.a. daran, dass sie gewisse Vorteile gegenüber traditionellen Datensammlungen aufweisen. Unter traditionellen Datensammlungen verstehe ich an dieser Stelle vorrangig Fehlersammlungen (vgl. Fries 1988) oder qualitative Einzelfallstudien (vgl. Kuhberg 1990). Gegenüber Einzelfallstudien haben Lernerkorpora den Vorteil, dass Sprachdaten aus einem Lernerkorpus i.d.R. die notwendige quantitative Datenbasis liefern, um beispielsweise aktuelle Annahmen zum Spracherwerb empirisch zu überprüfen oder Erkenntnisse aus bisherigen Untersuchungen auf Basis geringerer Sprachdaten zu validieren (vgl. Granger 2008: 269).

Da in einem Lernerkorpus i.d.R. Sprachproduktionen vieler verschiedener Lerner:innen vorliegen, seien die in Lernerkorpora enthaltenen Daten nach Granger et al. (2015: 1) im Vergleich zu traditionellen Datensammlungen auch repräsentativer. Im Vergleich zu Fehlersammlungen eignen sich Daten aus Lernerkorpora besser für die Z/FSE-Forschung, da vollständige – abweichende und zielsprachli-

che – Produktionen von Sprachlerner:innen statt lediglich Sprach-Fragmente analysiert werden können (vgl. Lüdeling; Walter 2010: 318). Weiterhin können korpuslinguistische Werkzeuge und Analysemethoden in digitalen Lernerkorpora Anwendung finden, was die Datenanalyse beschleunigt bzw. eine solche erst möglich macht (vgl. Granger et al. 2015: 1f.). Die freie Verfügbarkeit von Lernerkorpora ermöglicht zudem die Nachvollziehbarkeit empirischer Untersuchungen und die Replikation wissenschaftlicher Ergebnisse.²

Wie im vorliegenden Beitrag illustriert wird, können Daten aus Lernerkorpora sinnvoll für Untersuchungen von lernersprachlichen Produktionen im Bereich der Grammatik im Kontext kognitiver Spracherwerbstheorien in der Z/FSE-Forschung eingesetzt werden (vgl. Rankin 2015: 233). Als Datengrundlage repräsentieren Lernerkorpora eine geeignete Ressource für Untersuchungen zu inter- und intralingualen Einflüssen im Sprachgebrauch sowie zu Merkmalen des linguistischen Systems von Lernenden (i.e. der Lernaltersprache, vgl. Selinker 1972) (vgl. Myles 2015: 312). Aktuell ist die internationale Lernerkorpusforschung nach Myles (2015: 309) jedoch noch (zu) wenig theoriegeleitet; d.h. die meisten Publikationen zu Untersuchungen in Lernerkorpora weisen (noch) keinen klaren Bezug zu aktuellen Z/FSE-Theorien auf.³ Hier knüpft der vorliegende Beitrag an.

3 Untersuchung in einem Lernerkorpus

Am Beispiel des Gebrauchs von Präpositionen und PP durch DaF-Lernende möchte ich zeigen, wie Daten aus einem Lernerkorpus zur Überprüfung spracherwerbstheoretischer Annahmen eingesetzt werden können. Auf diese Weise soll der Einsatz und das Potential von Lernerkorpora für die DaF-Spracherwerbsforschung verdeutlicht werden.

3.1 Untersuchungsgegenstand und Hypothesen

Präpositionen und PP gelten als „komplexer Lerngegenstand“ (Turgay 2010: 1) und stellen u.a. hinsichtlich ihrer korrekten Wahl „eine große Schwierigkeit“ (Fandrych; Thurmair 2018: 189) für Deutschlernende dar. Bisher liegen keine Arbeiten vor, die den Gebrauch von Präpositionen und PP in verschiedenen syntaktischen Kontexten systematisch untersuchen bzw. einander gegenüberstellen.

² Fast alle mir bekannten digitalen Lernerkorpora sind (z.T. nach vorheriger Anfrage) frei verfügbar. Hierzu gehören die Lernerkorpora MERLIN (Abel; Wisniewski; Nicolas; Boyd; Hana; Meurers 2014), Falko (Lüdeling; Doolittle; Hirschmann; Schmidt; Walter 2008), CLEF (Maden-Weinberger 2015), KANDEL (Vyatkina 2016), ALeSKo (Zinsmeister; Breckle 2012a), das Kobalt-Korpus (Zinsmeister; Reznicek; Ricart Brede; Rosén, Skiba 2012b) sowie die sich im Aufbau befindenden Lernerkorpora Dulko (Hirschmann; Nolda 2019) und DiSKo (Wisniewski 2018, Universität Leipzig 2017), die nach ihrer Fertigstellung frei verfügbar sein werden.

³ In der deutschen Lernerkorpusforschung finden sich in Arbeiten von z.B. Breckle; Zinsmeister (2010), Maden-Weinberger (2015) und Lüdeling; Hirschmann; Shadrova (2017) explizite Bezüge zu spracherwerbstheoretischen Annahmen.

Aus bisherigen Forschungserkenntnissen lässt sich jedoch ableiten, dass unterschiedliche Schwierigkeiten im Präpositionsgebrauch mit dem syntaktischen Kontext, in dem Präpositionen und PP produziert werden, zusammenhängen könnten (vgl. z.B. Kuhberg 1990, Pfaff 1984, Kaltenbacher; Klages 2006).

Im Fokus der vorliegenden Untersuchung stehen PP in den syntaktischen Funktionen Objekt (Objekt-PP) und Adverbiale (adverbiale PP). Objekt-PP sind PP in der Funktion eines Objekts. In dieser syntaktischen Funktion repräsentiert die PP die semantische Funktion eines „Mitspieler[s]“ bzw. „Rollenträger[s]“ bei einem Vorgang oder einer Handlung“ (Duden 2016: 792). In prototypischen Objekt-PP wird die Präposition vom Verb oder Adjektiv regiert, ein Austausch der Präposition ist i.d.R. nicht möglich, vgl. die folgenden Beispiele aus Duden (2016: 851):

- a. Sie dachte an sein Versprechen.
- b. Anna ist stolz auf ihre Tochter.

Die semantische Leistung einer Objekt-PP ist gleich der eines Kasusobjekts (s. Eisenberg 2013: 302). Im Vergleich zu reinen Kasusobjekten zeichnen sich Objekt-PP jedoch dadurch aus, dass sie a) einen vergleichsweise hohen formalen Kodierungsaufwand haben und b) weniger frequent sind (s. Eisenberg 2013: 63f.). Somit repräsentieren PP keine prototypischen Vertreter von Objekten, d.h. die Form einer PP ist prototypisch nicht mit der Funktion eines Objekts verknüpft.

Adverbiale PP sind PP in der Funktion eines Adverbiale. In prototypischen adverbialen PP ist die Präposition nicht regiert und lässt sich i.d.R. durch eine andere Präposition austauschen. Adverbiale PP dienen der Situierung oder Modifizierung von Sachverhalten (s. Eisenberg 2013: 183, Duden 2016: 794), wie die folgenden Beispiele aus Duden (2016: 853) zeigen:

- c. Die Touristen stehen vor dem Denkmal.
- d. Wir treffen uns um Mitternacht.

Die zentrale syntaktische Funktion einer PP ist das Adverbiale, gleichzeitig wird ein Adverbiale i.d.R. auch formal durch eine PP realisiert (s. Breindl 1989: 10). D.h. die Form einer PP ist prototypisch mit der Funktion eines Adverbiale verknüpft. Anders als bei Objekten liegt bei adverbialen PP folglich eine zuverlässige und prototypische Verbindung aus Form (PP) und Funktion (Adverbiale) vor. Objekt-PP und adverbiale PP weisen somit unterschiedlich zuverlässige Form-Funktionsverbindungen auf. Die folgende Tabelle fasst die obigen Ausführungen zu den Form-Funktionsverbindungen zusammen.

Tab. 1: Objekt-PP und adverbiale PP: Form-Funktionsverbindungen

Form	Syntaktische Funktion	Form-Funktionsverbindung
PP	Objekt-PP	nicht prototypisch und weniger zuverlässig
	Adverbiale PP	prototypisch und zuverlässig

Im Rahmen kognitiver Spracherwerbstheorien (vgl. Schmidt 2010: 807) spielt das Verhältnis bzw. die Verbindung von Form und Funktion sprachlicher Strukturen eine zentrale Rolle. Man nimmt an, dass im Zweit- und Fremdspracherwerb die Zuverlässigkeit von Form-Funktionsverbindungen einen Einfluss auf den Erwerb entsprechender sprachlicher Strukturen ausübt (vgl. Ellis 2003: 95). Vertreter:innen gebrauchsbasierter Ansätze zum Zweit- und Fremdspracherwerb (vgl. Ellis; Wulff 2015: 75f.) nehmen an, dass prototypische, d.h. zuverlässige Form-Funktionsverbindungen, den Erwerb und Gebrauch entsprechender sprachlicher Strukturen begünstigen (vgl. MacWhinney 2001: 70). Im Folgenden wird daher überprüft, ob die verschiedenen Form-Funktionsverbindungen von Objekt-PP und adverbialen PP einen Einfluss auf den Gebrauch entsprechender Strukturen durch DaF-Lernende ausüben. Im Fokus der Untersuchung stehen Schwierigkeiten im Gebrauch von Präpositionen und PP, die durch die Korrektheit und durch die Fehlertypen im Präpositionsgebrauch operationalisiert werden.⁴ Entsprechend den spracherwerbstheoretischen Annahmen (s. o.) werden folgende zentrale Hypothesen zu den Gebrauchsschwierigkeiten aufgestellt, die im Rahmen der Untersuchung im Lernerkorpus empirisch überprüft werden:

- Aufgrund zuverlässiger Form-Funktionsverbindungen wird bei adverbialen PP eine höhere Korrektheit im Präpositionsgebrauch erwartet (im Vergleich zu Objekt-PP).
- Da Objekte prototypisch nicht in der Form einer PP realisiert werden, werden in Objekt-PP häufigere Auslassungen von Präpositionen erwartet. Für adverbiale PP werden dahingegen Fehler erwartet, die nicht die strukturelle Form (PP) betreffen, sondern eher die Wahl der zielsprachlich korrekten Präposition innerhalb der PP.

Für die Untersuchung werden exemplarisch die Präpositionen *an* und *auf* gewählt. Die Präpositionen stehen stellvertretend für den Kernbestand deutscher Präpositionen, sie sind frequent und können sowohl Bestandteil von Objekt-PP als auch adverbialer PP sein (s. Eisenberg 2013: 185, Duden 2016: 613f.).

⁴ Die Realisierung der Kasusreaktion wird nicht betrachtet.

4 Datengrundlage

Als Datengrundlage der empirischen Untersuchung dient das digitale, frei verfügbare Lernerkorpus MERLIN (vgl. Abel et al. 2014).⁵ MERLIN umfasst 1033 schriftliche Texte (ca. 155.000 Token) von DaF-Lernenden mit unterschiedlichen Sprachkompetenzstufen, die im Rahmen standardisierter Sprachprüfungen mit Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, vgl. Europarat 2001) produziert wurden. Neben diesen Primärdaten stehen in MERLIN unterschiedliche Metadaten zur Verfügung, z.B. die Erstsprache, das Alter oder das Sprachkompetenzniveau der Lernenden (vgl. Abel et al. 2014: 113).

Das Lernerkorpus verfügt über verschiedene Annotationen und Annotations-ebenen. Die für die vorliegende Untersuchung zentralen Annotationen sind in Abb. 1 dargestellt.

1	Lerner	Ich	warte		deine	Antwort	!
2	ZH	Ich	warte	auf	deine	Antwort	!
3	ZHDiff			DEL			
4	Fehlerannotation			G_Prep_O			

Abb. 1: Ausgewählte Annotationsebenen im Lernerkorpus MERLIN: Beispiel⁶

Auf der Lerner-Ebene (Zeile 1) findet sich die Original-Lerneräußerung. Für jede Original-Lerneräußerung liegt in MERLIN eine Zielhypothese (ZH) vor (Zeile 2). Dabei handelt es sich um eine zielsprachliche Rekonstruktion der Original-Lerneräußerung (vgl. Lüdeling 2008: 126). Im Beispiel (Abb. 1) wurde eine in der Original-Lerneräußerung ausgelassene Präposition (*auf*) auf Ebene der ZH ergänzt, hier weicht die Lerner-Ebene somit von der ZH-Ebene ab. Die Ebene ZHDiff (3) enthält eine abstrakte Kodierung dieser Abweichung, hier das Kürzel DEL, das eine ausgelassene Einheit in der Original-Lerneräußerung repräsentiert. Die Ebene der Fehlerannotation (4) markiert und kodiert die Abweichungen mit einer Spezifizierung des linguistischen Bereichs und des Fehlertyps (hier: Grammatik und Auslassung einer Präposition, repräsentiert durch die Fehlerkategorie G_Prep_O (vgl. Wisniewski; Woldt; Schöne; Abel; Blaschitz; Štindlová; Vodičková 2014). Die ZH stellt die Basis für die Fehlerannotation dar und ermöglicht die Nachvollziehbarkeit der Fehlerkategorisierung (vgl. Lüdeling 2008). Ein *Fehler* ist im Lernerkorpus und auch in der vorliegenden Untersuchung daher definiert als eine Abweichung zwischen Original-Lerneräußerung (Lerner-Ebene) und Zielhypothese (ZH-Ebene). Unter Berücksichtigung der ZH- und ZHDiff-Ebene ist es bei der Abfrage im

⁵ Das Korpus ist online verfügbar unter: <https://merlin-platform.eu/>.

⁶ Es handelt sich um eine vereinfachte Darstellung, die jedoch für den Zweck des vorliegenden Beitrags ausreichend ist. Für eine Übersicht aller Annotationsebenen in MERLIN s. die Korpus-Website.

Lernerkorpus MERLIN möglich, alle Verwendungskontexte von Präpositionen und PP (PP-Kontexte) im Korpus abzufragen, d.h. zielsprachlich korrekte und inkorrekte Verwendungen zu erheben.⁷

Für die Untersuchung wurden alle PP-Kontexte mit den ausgewählten Präpositionen *an* und *auf* (inkl. ihrer Verschmelzungsformen) in MERLIN erhoben und von zwei Annotatorinnen manuell nach den syntaktischen Funktionen der PP kategorisiert.⁸ Vorliegende Abweichungen im Präpositionsgebrauch wurden während der Annotation erfasst und gemäß den Fehlerkategorien in MERLIN klassifiziert.⁹ Nach Abschluss der Annotationen wurden alle annotierten PP-Kontexte von Objekt-PP und adverbialen PP ausgewertet. Da in MERLIN Texte von DaF-Lernenden unterschiedlicher Sprachkompetenzniveaus vorliegen, wird in der Auswertung ebenfalls das Sprachkompetenzniveau der Lernenden (=GER-Gesamtniveau) berücksichtigt.¹⁰ Tabelle 2 gibt einen Überblick über die absoluten PP-Kontexte je syntaktischer Funktion und GER-Gesamtniveau. Die Anzahl unterschiedlicher Lernertexte, d.h. Lernende je GER-Gesamtniveau, ist ebenfalls angegeben.

Tab. 2: PP-Kontexte je syntaktischer Funktion und GER-Gesamtniveau

Syntaktische Funktion der PP	GER-Gesamtniveau				Summe
	A2	B1	B2	C1	
Objekt-PP	61	131	163	24	379
Adverbiale PP	149	175	184	26	534
Anzahl versch. Lernertexte	147	195	197	25	564

Insgesamt werden 379 Objekt-PP bzw. 534 adverbiale PP von 564 DaF-Lernenden ausgewertet.

⁷ Mit Berücksichtigung der Ebene der Fehlerannotationen können nicht alle inkorrekten PP-Kontexte erhoben werden, da in MERLIN nur ca. 73 % aller Texte mit Fehlerannotationen aufbereitet wurden (s. https://merlin-platform.eu/C_mcorpus.php#anchor6).

⁸ Die Annotation erfolgte auf Basis eines Annotationshandbuch, das für diese Zwecke angefertigt wurde. Für 100 zufällig ausgewählte PP-Kontexte wurde die Übereinstimmung der Annotationen berechnet. Das Ergebnis der Übereinstimmung war sehr zufriedenstellend ($\kappa=0.9$) (Näheres s. Weber 2020: 194f.).

⁹ In MERLIN enthaltene Fehlerannotationen wurden manuell überprüft und ggf. korrigiert. In MERLIN fehlende Annotationen wurden ergänzt.

¹⁰ Für die vorliegende Untersuchung wird ausschließlich dasjenige Sprachkompetenzniveau der Lernenden berücksichtigt, das auf Basis der schriftlichen Texte ermittelt wurde (vgl. Abel et al. 2014: 113f.).

5 Datenanalyse und Datenauswertung

Im Rahmen der Datenanalyse erfolgte a) eine quantitative und qualitative Analyse der annotierten Fehler bzw. Fehlerkategorien im Präpositionsgebrauch und b) ein kontrastiver Vergleich dieser je syntaktischer Funktion der PP und je Sprachkompetenzniveau der Lernenden. Beide Ansätze repräsentieren zentrale Methoden der Lernerkorpusforschung: die computerunterstützte Fehleranalyse (vgl. Dagneaux; Denness; Granger 1998) sowie die kontrastive Interlanguage Analyse (vgl. Granger 2015).

Die annotierten Korpusdaten wurden im Anschluss mittels einer Regressionsanalyse statistisch ausgewertet.¹¹ Die Regressionsanalyse dient der Analyse von Beziehungen zwischen Variablen bzw. der Prognostizierung eines Effekts einer oder mehrerer Variable/-n auf eine andere (hier: syntaktische Funktion der PP auf Korrektheit bzw. Fehlertyp). Für die Regressionsanalyse berechnete ich in R (vgl. R core Team 2018) gemischte Modelle mittels der *glmer*-Funktion des Pakets *lme4* (vgl. Bates; Maechler; Bolker; Walker 2015).¹² In gemischten Modellen werden sowohl feste Faktoren (hier: die syntaktische Funktion der PP und das GER-Gesamtniveau) als auch Zufallsfaktoren (hier: der/die einzelne Lerner:in) berücksichtigt. Bei der statistischen Modellierung wird der Einfluss der Zufallsfaktoren ‚herausgerechnet‘. Auf diese Weise ist es möglich, die Ergebnisse über die in den Daten repräsentierten Lernenden hinaus zu interpretieren.

6 Ergebnisse

Die folgende Tabelle (Tab. 3) gibt einen Überblick über die korrekten und inkorrekten PP-Kontexte je syntaktischer Funktion der PP und GER-Gesamtniveau der Lernenden. Es wird deutlich, dass die meisten PP-Kontexte (683) korrekt realisiert wurden. Jedoch liegen in den Daten insgesamt auch 230 inkorrekte PP-Kontexte vor, was einem Anteil von ca. 25% entspricht.

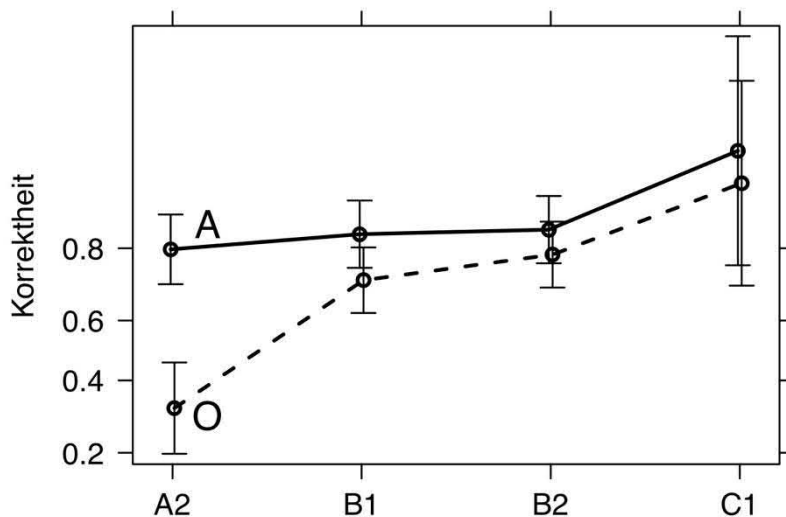
¹¹ Ich bedanke mich bei Sascha Wolfer für seine Beratung bei den statistischen Auswertungen.

¹² Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann nicht näher auf die Regressionsanalyse eingegangen werden (für weitere Informationen s. Weber 2020: 146ff.).

Tab. 3: Korrekte und inkorrekte PP-Kontexte je syntaktischer Funktion und GER-Gesamtniveau

Syntaktische Funktion der PP	PP-Kontexte	GER-Gesamtniveau				Summe
		A2	B1	B2	C1	
Objekt-PP	korrekt	21	91	123	21	256
	inkorrekt	40	40	40	3	123
Adverbiale PP	korrekt	114	140	149	24	427
	inkorrekt	35	35	35	2	107

Das Ergebnis der Regressionsanalyse zum Einfluss der syntaktischen Funktion auf die Korrektheit unter Berücksichtigung des GER-Gesamt-niveaus ist in Abb. 2 visualisiert.¹³ Auf der Y-Achse ist die Wahrscheinlichkeit für Korrektheit abgebildet (z.B. 0.8=80%). Die gestrichelte Linie repräsentiert Objekt-PP (O), die durchgezogene Linie bildet adverbiale PP (A) ab.

**Abb. 2:** Korrektheit je syntaktischer Funktion der PP und GER-Gesamt-niveau: Ergebnis der Regressionsanalyse. A=adverbiale PP, O=Objekt-PP

¹³ Die Visualisierungen wurden mit dem Paket *effects* (vgl. Fox 2003, Fox; Hong 2009) in R erzeugt.

Abb. 2 zeigt, dass die Wahrscheinlichkeit für Korrektheit für adverbiale PP konstant über der für Objekt-PP liegt. Das bedeutet, dass DaF-Lernende in Objekt-PP (mit den Präpositionen *an/auf*) konstant mehr Schwierigkeiten, d.h. mehr Fehler im Präpositionsgebrauch erwarten lassen als in adverbialen PP. Parallel dazu lässt sich aus Abb. 2 entnehmen, dass die Wahrscheinlichkeit für Korrektheit im Präpositionsgebrauch mit steigendem GER-Gesamtniveau insgesamt ansteigt – und zwar für beide syntaktischen Funktionen. Das Ergebnis der Regressionsanalyse zeigt eine allgemeine Interaktion zwischen der Variable *syntaktische Funktion der PP* und der Variable *GER-Gesamtniveau* ($p=0.002595$).¹⁴ Das bedeutet, dass die Korrektheit durch das Wirken beider Variablen beeinflusst wird: Die syntaktische Funktion hat in Abhängigkeit vom GER-Gesamtniveau der Lernenden einen anderen Einfluss auf die Korrektheit im Präpositionsgebrauch. Dies wird vor allem auf dem Niveau der elementaren Sprachverwendung (GER-Gesamtniveau A2) sichtbar (s. Abb. 2): Hier zeigt sich ein deutlicher Unterschied in der Wahrscheinlichkeit für Korrektheit im Präpositionsgebrauch, und zwar dergestalt, dass Objekt-PP eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit für Korrektheit erwarten lassen als adverbiale PP. Auf dem GER-Gesamtniveau B1 ist der Unterschied dahingegen geringer und er verringert sich weiter auf den GER-Gesamtniveaus B2 und C1: Auf diesen Niveaus sind die Wahrscheinlichkeiten für Korrektheit bei beiden syntaktischen Funktionen sehr ähnlich.

In der Auswertung der Fehlertypen im Präpositionsgebrauch wurden ausschließlich die inkorrekten PP-Kontexte berücksichtigt (vgl. Tab. 3). Die Auswertung zeigt zwei dominante Fehlertypen: erstens die Auslassung einer Präposition und zweitens die Wahl einer zielsprachlich inkorrekten Präposition, vgl. folgende Beispiele in entsprechender Reihenfolge¹⁵:

- (1) Lerner: In Freizeit möchte ich viele Aktivitäten teilnehmen (ID: 1023_0109914)
ZH: In der Freizeit möchte ich an vielen Aktivitäten teilnehmen.

Lerner: Deshalb muss ich mein Kind aufpassen (ID: 1061_0120456)
ZH: Deshalb muss ich auf mein Kind aufpassen.
- (2) Lerner: [...], aber ich habe nichts über diese Thema in ihren Website gefunden (ID: 1023_0109588)
ZH: [...], aber ich habe nichts über dieses Thema auf Ihrer Website gefunden.

¹⁴ Zur Berechnung der allgemeinen Interaktion wurde die *Anova()*-Funktion des Pakets *Car* (vgl. Fox; Weisberg 2011) auf das Regressionsmodell angewandt (Näheres dazu s. Weber 2020: 150ff.).

¹⁵ Ein weiterer Fehlertyp betrifft die inkorrekte Hinzufügung einer Präposition, vgl. das folgende Beispiel aus MERLIN: Lerner: Suche ich gerne auf eine neue Wohnung, [...] (ID: 1091_0000192), ZH: Ich suche gerne eine neue Wohnung, [...].

- (3) Lerner: Bei dem ersten Tag, [...] (ID: 1023_0108751)
 ZH: An dem ersten Tag, [...].

Im Folgenden werden lediglich die dominanten Fehlertypen (*Wahl* und *Auslassung*) ausgewertet.

Tabelle 4 gibt einen Überblick über die absolute Verteilung der dominanten Fehlertypen *Wahl* und *Auslassung* je syntaktischer Funktion der PP und GER-Gesamtniveau der Lernenden. Das GER-Gesamtniveau C1 wird für die weitere Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da auf diesem nur sehr wenige Wahl- und Auslassungsfehler vorliegen.

Tab. 4: Fehlertypen *Wahl* und *Auslassung* je syntaktischer Funktion und GER-Gesamtniveau

Syntaktische Funktion der PP	Fehlertyp	GER-Gesamtniveau				Summe
		A2	B1	B2	C1	
Objekt-PP	Wahl	8	9	22	1	40
	Auslassung	28	25	10	0	63
Adverbiale PP	Wahl	15	19	27	2	63
	Auslassung	16	7	2	0	25

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen zum Einfluss der syntaktischen Funktion der PP auf den Fehlertyp *Wahl* und *Auslassung* unter Berücksichtigung des GER-Gesamtniveaus der Lernenden sind in Abb. 3 und 4 visualisiert.¹⁶ Die Abkürzung *O* steht jeweils für Objekt-PP, *A* für adverbiale PP.

¹⁶ Wie die Anwendung der *Anova()*-Funktion zeigt, liegt für den Fehlertyp *Wahl* ($p=0.8425233$) sowie für den Fehlertyp *Auslassung* ($p=0.4741$) keine allgemeine Interaktion zwischen der Variable *syntaktischer Funktion der PP* und der Variable *GER-Gesamtniveau* vor, d.h. die beiden Variablen beeinflussen sich jeweils nicht gegenseitig in ihrem Effekt.

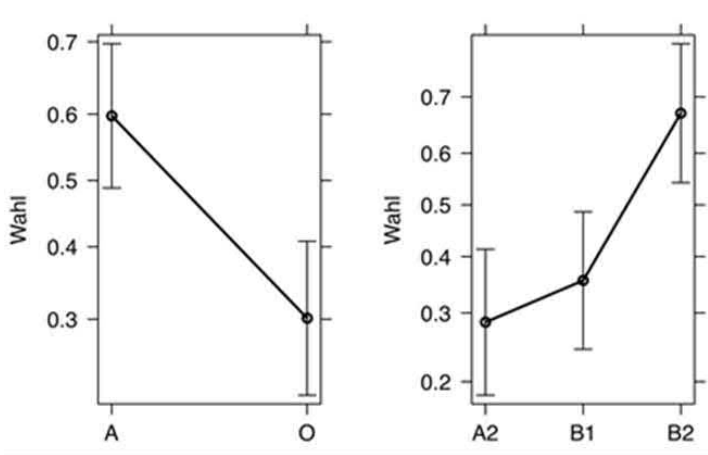


Abb. 3: Fehlerart *Wahl* je syntaktischer Funktion und GER-Gesamtniveau: Ergebnis der Regressionsanalyse

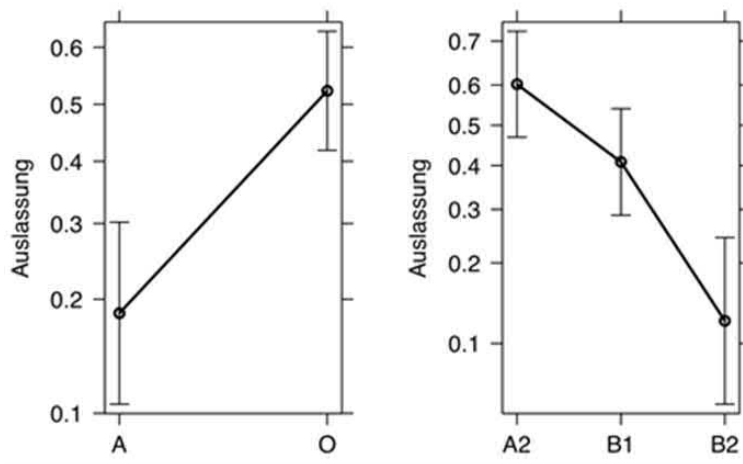


Abb. 4: Fehlerart *Auslassung* je syntaktischer Funktion und GER-Gesamtniveau: Ergebnis der Regressionsanalyse

Die Ergebnisse der statistischen Auswertungen (Abb. 3 und 4) zeigen, dass sowohl für den Fehlerart *Wahl* als auch für den Fehlerart *Auslassung* ein signifikanter Effekt der syntaktischen Funktion vorliegt, d.h. für die syntaktische Funktion der PP (mit *an/auf*) kann ein Einfluss auf den Fehlerart im Präpositionsgebrauch ermittelt werden. Wie Abb. 3 zeigt, liegt für Objekt-PP eine signifikant niedrigere Wahrscheinlichkeit für den Fehlerart *Wahl* vor als für adverbiale PP ($\beta=-1.2363$, $SE=0.3426$, $p=0.000308$). Für Objekt-PP zeigt sich in Abb. 4 hingegen im Vergleich zu adverbialen PP eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit für den Feh-

lertyp *Auslassung* ($\beta=1.5812$, $SE=0.3927$, $p=5.65e-05$). Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Fehlertypen *Wahl* und *Auslassung* auf Basis der syntaktischen Funktion der PP, unabhängig vom GER-Gesamtniveau der DaF-Lernenden gut prognostiziert werden können.

Zusätzlich zum Effekt der syntaktischen Funktion lässt sich für beide Fehlertypen ebenfalls ein signifikanter allgemeiner Effekt des GER-Gesamtniveaus ermitteln ($p=0.0002744$ für den Fehlertyp *Wahl* und $p=3.496e-05$ für den Fehlertyp *Auslassung*).¹⁷ Wie aus den Abb. 3 und 4 hervorgeht, steigt die Wahrscheinlichkeit für den Fehlertyp *Wahl* mit zunehmenden GER-Gesamtniveau während die Wahrscheinlichkeit für den Fehlertyp *Auslassung* mit steigendem Sprachkompetenzniveau abnimmt. Dies gilt unabhängig von der syntaktischen Funktion der PP.

Die Auswertungen zeigen insgesamt, dass DaF-Lernende im Gebrauch von PP (mit den Präpositionen *an/auf*) spezifische Schwierigkeiten zeigen, die den Ergebnissen nach signifikant von der syntaktischen Funktion der PP – und damit evtl. von den unterschiedlichen Form-Funktionsverbindungen der PP – beeinflusst werden.

7 Zusammenfassung und Fazit

Der vorliegende Beitrag hatte zum Ziel, den Einsatz digitaler Lernerkorpora im Kontext der quantitativen DaF-Spracherwerbsforschung aufzuzeigen. Anhand einer Untersuchung zum Gebrauch von Präpositionen und PP durch DaF-Lernende wurde exemplarisch dargelegt, wie Daten aus einem Lernerkorpus zur Überprüfung zentraler Annahmen gebrauchsbasierter Spracherwerbstheorien zum Einfluss von Form-Funktionsverbindungen (vgl. Ellis; Wulff 2015) eingesetzt werden können.

Exemplarisch untersucht wurden PP mit den Präpositionen *an/auf* in den syntaktischen Funktionen Objekt-PP und adverbiale PP. Es wurde gezeigt, dass sich Objekt-PP und adverbiale PP hinsichtlich der Prototypikalität und Zuverlässigkeit ihrer Form-Funktionsverbindungen unterscheiden, was nach aktuellen gebrauchsbasierten Ansätzen zum Zweit- und Fremdspracherwerb einen Einfluss auf den Erwerb und Gebrauch entsprechender Strukturen bedingen müsste. Diese Annahme wurde empirisch überprüft. Als Datengrundlage diente das frei verfügbare, digitale Lernerkorpus MERLIN. Für die empirische Untersuchungen wurden in MERLIN PP-Kontexte mit den frequenten Präpositionen *an* und *auf* erhoben, manuell nach ihren syntaktischen Funktionen annotiert und hinsichtlich der Korrektheit und den Fehlertypen im Präpositionsgebrauch ausgewertet. Mithilfe von Regressionsanalysen wurde überprüft, ob die verschiedenen Form-Funktionsverbindungen von PP, die sich in Objekt-PP und adverbialen PP widerspiegeln, einen Einfluss auf den Gebrauch entsprechender PP durch DaF-Lernende ausüben.

¹⁷ Der allgemeine Effekt des GER-Gesamtniveaus wurde ebenfalls unter Anwendung der *Anova()*-Funktion auf das Regressionsmodell berechnet (Näheres s. Weber 2020: 151f.).

Die Ergebnisse der statistischen Auswertungen zeigen einen Einfluss der syntaktischen Funktion auf die Korrektheit und die Fehlertypen im Gebrauch von PP und bestätigen damit größtenteils die erwerbstheoretisch informierten Hypothesen zu den Schwierigkeiten im Präpositionsgebrauch durch DaF-Lernende: In Bezug auf die Korrektheit zeigt sich ein bedingter Einfluss der syntaktischen Funktion der PP, und zwar maßgeblich auf dem niedrigen GER-Gesamtniveau A2 (und z.T. auf dem GER-Gesamtniveau B1). Die statistischen Auswertungen machen hier deutlich, dass die Korrektheit im Präpositionsgebrauch auf Basis eines Zusammenwirkens von syntaktischer Funktion der PP und dem GER-Gesamtniveau der Lernenden vorhergesagt werden kann. In Bezug auf die Fehlertypen konnten die anfangs aufgestellten Hypothesen bestätigt werden: Die statistischen Berechnungen zeigen einen prognostischen Charakter der syntaktischen Funktion der PP: Unabhängig vom GER-Gesamtniveau der DaF-Lernenden sind in adverbialen PP wahlbedingte Fehler im Präpositionsgebrauch signifikant wahrscheinlicher als in Objekt-PP. Hingegen sind Auslassungen von Präpositionen in Objekt-PP signifikant wahrscheinlicher als in adverbialen PP. Je syntaktischer Funktion der PP zeigen sich somit spezifische Fehlertypen. Damit deuten die Ergebnisse ebenfalls auf einen Einfluss der unterschiedlichen Form-Funktionsverbindungen von PP hin.

Die signifikant höhere Wahrscheinlichkeit für den Fehlertyp *Auslassung* in Objekt-PP kann durch die weniger prototypische und weniger zuverlässige Form-Funktionsverbindung von Objekt-PP erklärt werden: Mit Auslassung der Präposition nähern sich DaF-Lernenden der prototypischen Form von Objekten an, die eben keine PP ist; adverbiale PP werden durch DaF-Lernenden dahingegen eher in ihrer prototypischen Form, einer PP, realisiert.

Die Ergebnisse der empirischen Auswertungen liefern wertvolle, erwerbstheoretisch informierte Erkenntnisse zu den Schwierigkeiten im Gebrauch von Präpositionen und PP durch Deutschlernende, die sich in spezifischen syntaktischen Kontexten der entsprechenden PP (mit *an/auf*) zeigen. Die exemplarische Untersuchung veranschaulicht das Potenzial von Lernerkorpora als Ressource für die quantitative DaF-Spracherwerbsforschung und illustriert den Einsatz von Lernerkorpora zur Überprüfung spracherwerbstheoretischer Annahmen.

Literatur

- Abel, Andrea; Wisniewski, Katrin; Nicolas, Lionel; Boyd, Adriane; Hana, Jirka; Meurers, Detmar (2014): A Trilingual Learner Corpus Illustrating European Reference Levels. In: *Riconizioni – Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne* 2/1, 111-126. Online: <http://dx.doi.org/10.13135/2384-8987/702>.
- Bates, Douglas; Maechler, Martin; Bolker, Ben; Walker, Steve (2015): Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. In: *Journal of Statistical Software* 67/1, 1-48.

- Breckle, Margit; Zinsmeister, Heike (2010): Zur lernersprachlichen Generierung referierender Ausdrücke in argumentativen Texten. In: Skiba, Dirk (Hrsg.): *Textmuster: schulisch-universitär – kulturkontrastiv: Beiträge zur Theorie und Empirie lernersprachlicher Textproduktion*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 79-101.
- Breindl, Eva (1989): *Präpositionalobjekte und Präpositionalobjektsätze im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer.
- Dagneaux, Estelle; Denness, Sharon; Granger, Sylviane (1998): Computer-aided error analysis. In: *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 26/2, 163-174.
- Duden (2016): *Duden. Die Grammatik*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Herausgegeben von Angelika Wöllstein und der Dudenredaktion. Berlin: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter (2013): *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Ellis, Nick C. (2003): Constructions, Chunking, and Connectionism: The Emergence of Second Language Structure. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell, 63-103.
- Ellis, Nick C.; Wulff, Stefanie (2015): Usage-based Approaches to SLA. In: Van-Patten, Bill; Williams, Jessica (Hrsg.): *Theories in second language acquisition: An Introduction*. Second Edition. New York u.a.: Routledge, 75-93.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fandrych, Christian; Thurmair, Maria (2018): *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Fandrych, Christian; Tschirner, Erwin (2007): Korpuslinguistik und Deutsch als Fremdsprache: Ein Perspektivenwechsel. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 195-204.
- Fox, John (2003): Effect Displays in R for Generalised Linear Models. In: *Journal of Statistical Software* 8/15, 1-27. Online: <http://www.jstatsoft.org/v08/i15/>.
- Fox, John; Hong, Jangman (2009): Effect Displays in R for Multinomial and Proportional Odds Logit Models: Extensions to the effects Package. In: *Journal of Statistical Software* 32/1, 1-24. Online: <http://www.jstatsoft.org/v32/i01/>.
- Fox, John; Weisberg, Sanford (2011): *An R Companion to Applied Regression*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Sage. Online: <https://socialsciences.mcmaster.ca/jfox/Books/Companion-2E/index.html>.

- Fries, Nibert (1988): Deutsche Präpositionen und Präpositionalphrasen aus Sicht der kontrastiven Linguistik. In: *Deutsch als Fremdsprache* 6, 331-336.
- Granger, Sylviane (2008): Learner Corpora. In: Lüdeling, Anke; Kytö, Merja (Hrsg.): *Corpus Linguistics. An International Handbook. Band 1*. Berlin: de Gruyter, 259-275.
- Granger, Sylviane (2012): How to use Foreign and Second Language Learner Corpora. In: Gass, Susan M.; Mackey, Alison (Hrsg.): *Research methods in second language acquisition. A practical guide*. Chichester: Wiley-Blackwell, 7-29.
- Granger, Sylviane (2015): Contrastive interlanguage analysis: A reappraisal. In: *International Journal of Learner Corpus Research* 1/1, 7-24. Online: <https://benjamins.com/catalog/ijlcr.1.1>.
- Granger, Sylviane; Gilquin, Gaëtanelle; Meunier, Fanny (2015): Introduction: learner corpus research: past, present and future. In: Granger, Sylviane; Gilquin, Gaëtanelle; Meunier, Fanny (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge UP, 1-6.
- Hirschmann, Hagen; Nolda, Andreas (2019): Dulko – auf dem Weg zu einem deutsch-ungarischen Lernerkorpus. In: Eichinger, Ludwig; Plewnia, Albrecht (Hrsg.): *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch*. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2018. Berlin: de Gruyter, 339-342.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 80-97.
- Kuhberg, Heinz (1990): Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen. In: *Deutsch lernen* 15, 25-43.
- Lüdeling, Anke (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik; Grommes, Patrick (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer, 119-140.
- Lüdeling, Anke; Doolittle, Seanna; Hirschmann, Hagen; Schmidt, Karin; Walter, Maik (2008): Das Lernerkorpus Falko. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 67-73.
- Lüdeling, Anke; Hirschmann, Hagen; Shadrova, Anna (2017): Linguistic Models, Acquisition Theories, and Learner Corpora: Morphological Productivity in SLA Research Exemplified by Complex Verbs in German. In: *Language Learning* 67, 1-34.

- Lüdeling, Anke; Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 315-322.
- MacWhinney, Brian (2001): The competition model: the input, the context and the brain. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge UP, 69-90.
- Maden-Weinberger, Ursula (2015): „Hätte, wäre, wenn...“. A pseudo-longitudinal study of subjunctives in the Corpus of Learner German (CLEG). In: *International Journal of Learner Corpus Research* 1, 25-57. Online: <https://benjamins.com/catalog/ijlcr.1.1.02mad>.
- Myles, Florence (2015): Second language acquisition theory and learner corpus research. In: Granger, Sylviane; Gilquin, Gaëtanelle; Meunier, Fanny (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge UP, 309-332.
- Pfaff, Carol W. (1984): On Input and Residual L1 Transfer Effects in Turkish and Greek Children's German. In: Andersen, Roger (Hrsg.): *Second Languages: A cross-linguistic perspective*. Rowley, MA: Newbury House, 271-298.
- R Core Team (2018): *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. Online: <https://www.R-project.org/>.
- Rankin, Tom (2015): Learner corpora and grammar. In: Granger, Sylviane; Gilquin, Gaëtanelle; Meunier, Fanny (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 231-254.
- Schmidt, Claudia (2010): Kognitivistische/Konstruktivistische/Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 807-817.
- Schmidt, Karin (2010): Lernerkorpora: Ressourcen für die Deutsch-als-Fremdsprache-Forschung. In: Egit, Yadigar (Hrsg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur: Tagungsbeiträge*. XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20.- 22. Mai 2009. Izmir: Ege Üniver. Matbaasi, 555-573.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209-231.
- Turgay, Katharina (2010): *Der Zweitspracherwerb der deutschen Präpositionalphrase: eine Studie zum Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Migrationshintergrund*. Trier: WVT.
- Universität Leipzig (2017): *SpraStu. Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen. Eine empirische Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg*. Online: <http://home.uni-leipzig.de/sprastu/projekt/#disko>.

- Vyatkina, Nina (2016): The Kansas Developmental Learner Corpus (KANDEL). A developmental corpus of learner German. In: *International Journal of Learner Corpus Research* 2/1, 102-120. Online: <https://benjamins.com/catalog/ijlcr.2.1>.
- Walter, Maik; Grommes, Patrick (Hrsg.) (2008): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Weber, Tassja (2020): *Präpositionen und Deutsch als Fremdsprache: Quantitative Fallstudien im Lernerkorpus MERLIN*. Online: <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/54296/>.
- Wisniewski, Katrin (2018): Studienerfolg und sprachliche Kompetenzen bei Bildungsausländer-innen: Das Forschungsprojekt SpraStu. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45/4, 573-597.
- Wisniewski, Katrin; Woldt, Claudia; Schöne, Karin; Abel, Andrea; Blaschitz, Verena; Štindlová, Barbara; Vodičková, Kateřina (2014): *The MERLIN annotation scheme for the annotation of German, Italian, and Czech learner language*. Online: <https://merlin-platform.eu/>.
- Zinsmeister, Heike; Breckle, Margit (2012a): The ALeSKo learner corpus: design – annotation – quantitative analyses. In: Schmidt, Thomas; Wörner, Kai (Hrsg.): *Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 71-96.
- Zinsmeister, Heike; Reznicek, Marc; Ricart Brede, Julia; Rosén, Christina; Skiba, Dirk (2012b): Das Wissenschaftliche Netzwerk „Kobalt-DaF“. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 40/3, 457-458.

„von Flüchtling das Strom“ – Zum Metaphernverstehen von DaZ-Schüler·innen in der Sekundarstufe I

Mihail Sotkov (Dortmund)

1 Zum Forschungsinteresse

Fachliches Wissen wird in der (Bildungs-)Institution Schule in allen Fächern sprachlich vermittelt (vgl. z.B. Kameyama 2017, Ehlich 2007). Als sprachliche Ausdrucksmittel sind Metaphern Teil der schulischen Wissensvermittlung in den Texten und Diskursen der Fächer. Sie sind kein der Lyrik und Poetik vorbehaltenes sprachliches Randphänomen, sondern ubiquitäres Mittel im sprachlichen Handeln.

Ziel dieser Studie ist es, die schülerseitigen (mental)en Verstehensprozesse metaphorischer Sprache in Schulbuchtexten zu rekonstruieren. Forschungsdesiderate existieren im Bereich des Metaphernverstehens sowie in der sprachsensiblen Didaktisierung der Metapher – insbesondere im Zusammenhang mit Schüler·innen, deren Familiensprache nicht Deutsch ist. Unter Berücksichtigung der mehrsprachigen Realität der Schule geht die Studie den Forschungsfragen nach, wie DaZ-Schüler·innen Metaphern in Schulbuchtexten verstehen und ob bzw. wie sich ihre Verstehensprozesse sowie -fertigkeiten qualitativ von denen von (i) Seiteneinsteiger·innen und (ii) monolingual-deutschsprachigen Schüler·innen unterscheiden. Es wird zu zeigen sein, wann das schülerseitige Verstehen von Metaphern gelingt und woran es scheitert. Auf dieser Basis können dann unterrichtsdidaktische Konsequenzen abgeleitet werden. Mit den Forschungsfragen dieser Studie sind komplexe

Verstehensprozesse adressiert, die in einem geeigneten theoretisch-methodischen Rahmen – hier im Rahmen der Funktionalen Pragmatik – zu behandeln sind.

Das dabei zugrundeliegende Metaphernkonzept ist folgendes: Eine metaphorische Verwendung eines Symbolfeldausdrucks¹ *s* verschiebt die Bedeutung von *s* innerhalb seines Bedeutungspotentials. Die Grundbedeutung von *s* wird für diese (konkrete) Verwendung suspendiert und durch eine metaphorische Bedeutung ersetzt. Dafür wird hörerseitig ein impliziter Vergleich zwischen den Konzepten *x* (Ausgangskonzept) und *y* (Vergleichskonzept) in Anspruch genommen, der eine Analogierelation nutzt:

- a) *x* und *y* gehören unterschiedlichen Bereichen zu,
- b) *x* verhält sich auf einer Dimension *D* ähnlich wie *y*.

Bedeutungsexpansionen und (damit einhergehende bzw. verbundene) Lexikalisierungsprozesse sind ebenfalls zu berücksichtigen. Metaphern sind ein ökonomisches lexikalisches Mittel zum Beheben eines Ausdrucksmangels. Dies kann zur Etablierung einer neuen, festen Grundbedeutung führen: *y* ersetzt *x*, *y* wird die neue Bedeutung von *s*, die das Bedeutungspotential erweitert. Solche Bedeutungspotentialerweiterungen zur Behebung eines Ausdrucksmangels gehen i.d.R. mit Lexikalisierungsprozessen in Sprachgemeinschaften einher.

Das in Kapitel 6 exemplarisch diskutierte Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* stellt den Fall eines lexikalisierten Ausdrucks dar, dessen Determinatum *-strom* polysem ist. Die Polysemie geht auf eine metaphorische Bedeutungsexpansion des Lexems bzw. Symbolfeldausdrucks *Strom* zurück. *Flüchtlingsstrom* wird im hier diskutierten Verwendungszusammenhang nicht per se metaphorisch verwendet. Vielmehr gehören mehrere Bedeutungsvarianten zum Bedeutungspotential des Determinatums *-strom*, die auf der Basis metaphorischer Verschiebungen generiert wurden. In ihrem Verstehens- und Analyseprozess des Ausdrucks müssen die Schüler:innen also eine Desambiguierungsleistung erbringen (*Strom*₁ vs. *Strom*₂; s. Kapitel 6). *Flüchtlingsstrom* wird hier nicht als *tote* Metapher verstanden, da die Bedeutung des Determinatums expandierbar und synchron rekonstruierbar ist (s. Kapitel 5.2). Im Gegensatz zu Ausdrücken wie z.B. *Nusschale* (in der Bedeutung ‚kleines Boot‘) wird *Flüchtlingsstrom* als gesamter Ausdruck (als Kompositum) nicht in einer von seiner Grundbedeutung abweichenden metaphorischen Bedeutung verwendet. Die Bedeutung ‚sich in eine Richtung bewegende Menge‘ des Ausdrucks *Strom* beruht auf einer metaphorischen Bedeutungsexpansion. Hier wird also der Sonderfall einer lexikalisierten Metapher als Determinatum eines Determinativkompositums

¹ Die Funktionale Pragmatik ordnet basierend auf dem Bühler'schen Zwei-Felder-Modell (Bühler 1934/³1999) sprachliche Mittel fünf Feldern zu (Symbolfeld, Zeigfeld, Operationsfeld, Lenkfeld und Malfeld). Diese Felder sind mit jeweils spezifischen Prozeduren verbunden, die als kleinste Einheiten sprachlichen Handelns auf Handlungszwecke hin organisiert sind (vgl. Ehlich 1986). Zur nennenden bzw. symbolischen Prozedur (des Symbolfelds) sind insbesondere Substantiv-, Verb- und Adjektivstämme zu zählen (vgl. ebd.).

und dessen schülerseitiges Verstehen (sowie das Verstehen des gesamten Kompositums) diskutiert.

2 Zum Forschungsdesign: methodologische und methodische Aspekte

2.1 Zur Methodologie

Rehbein (2001) beschreibt die funktional-pragmatische Diskursanalyse als ein Analyseverfahren, das als mehrstufiger interpretativer Prozess „das Saliente einer Transkription bzw. eines Textes [...] in einem Prozeß des Erkennens ermittelt, der in der Rekonstruktion des Erkenntnisgegenstands zu sich selbst kommt“ (Rehbein 2001: 928). Dieses reflektiert-empirische Vorgehen (vgl. ebd., Ehlich; Rehbein 1977a) ermöglicht basierend „auf einem handlungstheoretischen Zugriff“ (Rehbein 2001: 928) die Analyse sprachlicher Handlungen im Sinne eines (induktiven) Inbezugsetzens „kommunikativer Tiefenstrukturen zu einzelfallartig realisierten und empirisch erfassbaren, verbalen und non-verbalen Oberflächenelementen gesellschaftlicher Kommunikation“ (ebd.).

Die Studie verfolgt einen qualitativen, explorativ-interpretativen und rekonstruierend-verstehenden methodologischen Ansatz. Settineri; Demirkaya; Feldmeier; Gültekin-Karakoç; Riemer (2014) bieten einen guten einführenden Überblick über die Gütekriterien eines solchen Ansatzes (z.B. intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Selbstreflexivität der Forschenden, Verzicht auf Generalisierbarkeit, Methodenindikation, Transparenz).

2.2 Zum (methodischen) Verfahren

Das Metaphernverstehen der unterschiedlichen Gruppen von Schüler:innen wird mit ausgewählten metaphorischen Textstellen aus Schulbuchtexten zu einem spezifischen Thema untersucht. Zunächst wurden hierfür metaphorische Ausdrücke und Wendungen aus Schulbüchern der (gesellschaftswissenschaftlichen) Fächer (i) Wirtschaft-Politik, (ii) Sozialkunde und (iii) Geschichte der Sekundarstufe I (Sek. I) zum Themenkomplex *Flucht und Migration* extrahiert.² Die Wahl des Themenkomplexes beruht u.a. auf der Annahme, dass die Schüler:innen, besonders die Seiteneinsteiger:innen, eigene Migrationserfahrung(en) mitbringen und somit einen Lebensweltbezug zur Thematik haben, der allerdings kulturell unterschiedlich geprägt ist. Es ist ferner davon auszugehen, dass alle Schüler:innen zudem durch die medi-

² Arbeiten zum methodischen Aufspüren von Metaphern in Text und Diskurs liegen hauptsächlich im kognitiv-linguistischen Paradigma vor (z.B. PRAGGLEJAZ-Gruppe 2007). Es handelt sich dabei um (Handlungs-)Anleitungen zum Identifizieren von Metaphern.

ale Präsenz des Themas gewisse Vorstellungen darüber haben ausbilden können, die bei ihren rekonstruierenden Verstehensprozessen eingesetzt werden, um die Bedeutung des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* nachzuvollziehen. Das geschieht immer dann, wenn sie mit ihrem sprachlichen Wissen nicht weiterkommen und kompensierend vermehrt Komplementärwissen (s. Rehbein 1982) einsetzen. Auf diese Weise können (erweiterte) Inferenz- und Verstehensstrategien untersucht werden.

Da Metaphern notwendiger Bestandteil (wissenschaftlicher) Konzept- und Modellbildung sind (s. u.a. Black 1962), ist ihr Vorkommen im Kontext der Wissensvermittlung erwartbar, was sich im Prozess der Metaphernidentifikation in den Schulbuchtexten bestätigte. Der qualitative Unterschied von wissenschaftlichen Konzept- bzw. Modellbildungsmetaphern und Metaphern, die im Rahmen der bildungsinstitutionellen Wissensvermittlung in der Schule zweckdienlich verwendet werden, ist ein Aspekt, der in der Untersuchung noch herauszuarbeiten ist.

Aus dem Pool an aus Schulbuchtexten extrahierten Metaphern wurden anschließend basierend auf den Kriterien (i) Metaphorizitätsgrad (z.B. neue vs. lexikalisierte Metaphern), (ii) Komplexitätsgrad des Etablierungsk(o)ntextes der figurativen Lesart (Erkennen der Unverträglichkeit des Ausdrucks im „synsemantischen Umfeld“ (Bühler 1934/³1999), das zum Verstehen als Metapher führt) sowie (iii) Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Wirklichkeitsdomänen (des Sender- und Empfängerbereichs) unterschiedliche Metaphern-Tokens ausgewählt, die den Schüler:innen im Rahmen der Befragung nacheinander vorgelegt wurden. Die Original-Schulbuchtextausschnitte wurden dabei minimal adaptiert (z.B. durch das Unterstreichen des jeweils für die Befragung relevanten metaphorischen Ausdrucks oder durch verarbeitungsrelevante Kürzungen sowie verständniserleichternde Verallgemeinerungen an wenigen Stellen).

Bei der Metaphernselektion wurde im Sinne des Kriteriums *Metaphorizitätsgrad* eine einfache (Arbeits-)Dichotomie angesetzt. Unterschieden wird dabei zwischen (a) Ad-hoc- bzw. kreativen Metaphern und (b) konventionellen sowie lexikalisierten Metaphern. Beim ersten Typ (Typ A) beinhalten die Konstellation und der Text/Diskurs (nach Ehlich 1984) die Ressourcen zum Verständnis der Metapher, die Metapher ist also kontextfrei nicht verstehbar. Beim zweiten Typ (Typ B) ist der Ausdruck im sprachlichen Wissen (mentales Lexikon) des durchschnittlichen Sprachteilhabers mit seiner (kombinatorischen) Bedeutung abgelegt, jederzeit (auch kontextfrei) abrufbar und in den aktuellen Bedeutungsaufbau einzubeziehen, auch wenn die Äußerungsbedeutung sich immer erst aus der gesamten Kombinatorik ergibt.

Die für die Studie selektierten metaphorischen Schulbuchtextausschnitte wurden den Schüler:innen vorgelegt. Anschließend wurden die Schüler:innen zu ihrem Verstehen der enthaltenen metaphorischen Ausdrücke und Wendungen befragt. Die Schüler:innen wurden angewiesen, alles Gedachte während des Denkprozesses laut zu verbalisieren; das Nachdenken sollte im Idealfall versprachlicht werden, was jedoch für die Seiteneinsteiger:innen teilweise sprachlich nicht zu leisten war und für alle Schüler:innen dem dialogischen Setting und der Authentizität widersprach,

sodass das Explizieren zu großen Teilen mittels Befragung ausgelöst werden musste.³

Die Datengrundlage setzt sich aus (i) Sprachprofil-Daten der teilnehmenden Schüler·innen sowie (ii) Befragungsdaten zusammen.

Vor der Befragung wurden mittels eines umfangreichen Fragebogens sprachbiografische Daten der Schüler·innen erhoben. Zudem wurde auf Basis eines Bildergeschichtenimpulses zu sprachstandsdiagnostischen Zwecken ein Text (Erzählung) elizitiert. Darüber hinaus sollten die Lehrenden im Gespräch eine Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler·innen abgeben.

Insgesamt wurden die Daten von 27 Schüler·innen erhoben. Aus Tab. 1 geht die Zusammensetzung der Schüler·innen hervor.

Tab. 1: Überblick über die Zusammensetzung der befragten Gruppen von Schüler·innen

n = 27	DaZ-Schüler·innen	Seiteneinsteiger·innen	Monolingual deutschsprachige Schüler·innen
Gruppe A (10-12 Jahre)	3	3	3
Gruppe B (13-15 Jahre)	3	3	3
Gruppe C (16-17 Jahre)	3	3	3
Herkunftssprachen	Albanisch, Kurdisch, Serbisch, Türkisch	Arabisch, Kurdisch, Mazedonisch, Persisch, Tamil	Deutsch

2.3 Zur Methode

Den zweiten Teil der Datengrundlage stellen die Befragungsdaten dar. Weil bei der introspektiven Methode des Lauten Denkens (vgl. z.B. Heine 2014) Fremdadressierungen möglichst vermieden werden sollten (vgl. Wallach; Wolf 2001: 20), da so Artefakte entstehen, wurde die Methode eines maximal offenen (Einzel-)Interviews gewählt. Das offene dialogische Setting bot ausreichend Authentizität und Spielraum, um auf das Gesprächsverhalten der befragten Schüler·innen zu reagieren und ggf. bei unklaren bzw. vagen Äußerungen nachzufragen. Gegen den Einsatz des Lauten Denkens sprachen zudem (i) das Zeitfenster der Datenerhebung

³ Die Methode des Lauten Denkens (s. 2.3) eignete sich nicht für die Datenerhebung, sodass die Schüler·innen befragt werden mussten. Beide Methoden wurden zuvor pilotiert.

an den Schulen, das eine Instruktion und ein Einüben der Methode ausschloss, sowie (ii) das Einbeziehen der Seiteneinsteiger-Gruppe, die i.d.R. einen höheren Grad an Hörerunterstützung bzw. -kooperation benötigte. Die diskursive Konstellation des Interviews ist funktional-pragmatisch weiter zu reflektieren, was jedoch nicht im Rahmen dieses Beitrags geschehen kann.

Die Schüler·innen wurden im Rahmen der Befragung dazu angeleitet, ihre (mentalen) Verstehensprozesse zu verbalisieren, wobei das schülerseitige Verbalisieren als Umsetzen von Wissen aufzufassen ist. Um welche Art von Wissen es sich bei den Schüleräußerungen handelt, ist – ebenso wie die Metapher selbst – durch die Analyse der spezifischen Wissensstrukturtypen (s. dazu Ehlich; Rehbein 1977b) näher zu bestimmen. Dieses (Teil-)Ziel soll im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit erreicht werden.

3 Zu bildungspolitischen und didaktischen Rahmenbedingungen und Herausforderungen

Im Erlass des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes NRW vom 28. Juni 2016 heißt es:

Alle neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler sind vom Zeitpunkt der Aufnahme an Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Schule. Sie werden dort in der Regel in einer Klasse der ihrem Alter entsprechenden Jahrgangsstufe und nach deren Stundentafel unterrichtet (Regelklasse). Klassenbildung mit ausschließlich neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern soll vermieden werden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2016b: 2)

In der Pressemitteilung vom 24. Mai 2016 zur Integration durch Bildung bestimmt das Ministerium den „vorzeitige[n] Übergang und die schnellstmögliche Eingliederung in den Regelunterricht“ als Ziele der DaZ-Vorbereitungsklassen und „als beste Voraussetzung für gelingende Integration“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2016a: 5).

Im aktuellen Kernlehrplan für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I in NRW, der ab August 2019 gültig ist, wird die Metapher nur einmal explizit erwähnt. Unter der Kategorie „Inhaltsfeld 1: Sprache“ findet sich im Bereich der Rezeption folgender Punkt: „Die Schülerinnen und Schüler können einfache sprachliche Mittel (Metapher, Personifikation, Vergleich, klangliche Gestaltungsmittel) in ihrer Wirkung beschreiben“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2019a: 17f.).

Im aktuellen Kernlehrplan für das Fach Wirtschaft-Politik in der Sekundarstufe I in NRW findet sich kein Hinweis zu figurativer Sprache. Eine der Aufgaben der Fächer Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft-Politik ist jedoch „die Vermittlung

gesellschaftswissenschaftlich relevanter Erkenntnis- und Verfahrensweisen“, wodurch diese Fächer „einen Beitrag zum Aufbau eines Orientierungs-, Deutungs-, Kultur- und Weltwissens [leisten]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW 2019b: 8).

In diesem Spannungsfeld der Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne einerseits und der schnellstmöglichen Integration neu zugewanderter Schüler·innen in Regelklassen andererseits (Zeitfaktor) offenbart sich die unterschätzte Bedeutung der erkenntnisstiftenden, gnoseologischen Funktion des Mediums Sprache (s. Ehlich 2007) in allen Fächern sowie die implizite Annahme des raschen submersiven Sprachbads als Gelingensvoraussetzung für (sprachliche) Integration und Lernerfolg.

Die Nicht- oder nur geringe Berücksichtigung der Metapher in den Kernlehrplänen lässt sich als ein weiterhin bestehendes Forschungsdesiderat der (didaktischen) Rolle der Metapher als sprachliches Mittel der Weltdeutung und Wirklichkeitskonstitution begreifen.

Im Sinne des Postulats der Notwendigkeit sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern drängt sich die Frage auf, wie mit metaphorischem Sprachgebrauch umzugehen ist. Folgte man den Regeln *Leichter Sprache* (Maaß 2015: 124f.), so dürften ausschließlich transparente, aus dem Lebensbereich der Rezipient·innen stammende Metaphern eingesetzt werden. Maaß erkennt zwar die wissensvermittelnde Funktion der Metapher an, zeigt aber u.a. am Ausdruck *Rabeneltern* die Problematik opaker Metaphern – ein Emergenz-Phänomen im Sinne der Interaktionstheorie der Metapher – und schlägt eine Vermeidung unklarer metaphorischer Ausdrücke und Wendungen und/oder eine Transformation in einen Vergleich mittels Adjunkt und somit eine (sprachliche) Explizitmachung des Analogieverhältnisses vor.

Wie soll mit Metaphorik im schulischen (Fach-)Unterricht umgegangen werden und welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sind für die heterogene Schülerschaft bestehend aus Seiteneinsteiger·innen, DaZ- und DaM-Schüler·innen zu ziehen? Wie unterscheiden sich diese Gruppen in ihrer Metaphernrezeption voneinander und wie müsste darauf basierend binnendifferenziert und gefördert werden? Es dürfte jedenfalls schwierig sein, Metaphern vollständig abzuschaffen, da sie u.a. ein Instrument zum Bezeichnen neuer Konzepte bzw. Sachverhalte durch Bedeutungserweiterung sind – und somit ein äußerst ökonomisches Mittel der Sprache (s. Kapitel 1 und Kapitel 5). Ein Metaphernkonzept, das die Metapher als potentiellen Einstieg in die Reflexion und Analyse von Sprache betrachtet, könnte ein fruchtbares Element sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts sein.

4 Zum Metaphernverstehen

4.1 Verstehen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) „stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (Europarat 2001: 14). Auch außerhalb Europas hat er sich als Standard für die genannten Zwecke etabliert. Doch wie ist das Verstehen im GER integriert?

Im GER ist das Verstehen zentral für die rezeptiven Fertigkeiten des Lesens und Hörens. Eine detaillierte Definition des Verstehens sucht man in den Deskriptoren, den *Kann*-Beschreibungen, jedoch vergebens. So findet sich im Bereich der elementaren Sprachverwendung auf dem A1-Niveau der Globalskala folgende Beschreibung: „Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen“ (ebd.: 35). Am oberen Ende des Kompetenzspektrums, also auf C2-Niveau, findet sich diese Beschreibung: „Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen“ (ebd.). Aufgeschlüsselt wird der Verstehensprozess in (i) globales, (ii) selektives und (iii) detailliertes Verstehen (vgl. z.B. ebd.: 74). Globales Verstehen bezeichnet dabei das Erfassen des insgesamt Gemeinten, das Verstehen bestimmter Informationen ist selektiv und das Verstehen der Einzelheiten des Gesagten fällt unter das detaillierte Verstehen (vgl. ebd.). Doch welche mentalen Prozesse müssen Hörer und Leser⁴ beim Verstehen von Text(en) und Diskurs(en) vollziehen und wie verstehen sie einzelne Ausdrücke und Formulierungen – insbesondere figurative Redeweisen bzw. Verwendungen?

Im Bereich des Wortschatzes wird das Beherrschen idiomatischer Ausdrücke und Wendungen der kompetenten Sprachverwendung (Referenzniveaus C1 und C2) zugeordnet (vgl. ebd.: 112). Doch sind die fremdsprachendidaktische Konzeption und die darauf basierenden *Kann*-Deskriptoren des GER auch gültig für DaZ-Schüler:innen und Seiteneinsteiger:innen, deren Sprachaneignungsprozesse sich qualitativ von denen von DaF-Lernenden unterscheiden? Ab wann können Schüler:innen Metaphern verstehen, wie vollzieht sich dieses Verstehen und wie kann man es überhaupt fassen? Die hier skizzierte Forschungsarbeit stellt den Versuch dar, diese Fragen zumindest zum Teil zu beantworten.

Der im GER vertretene Ansatz des Verstehens trägt der tatsächlichen Komplexität des (hörerseitigen) Verstehensprozesses nicht Rechnung. Um das (Metaphern-)Verstehen von DaZ-Schüler:innen, Seiteneinsteiger:innen und monolingual-deutschsprachigen Schüler:innen analytisch zu erfassen und zu rekonstruieren, bedarf es m.E. eines elaborierteren Ansatzes zum Verstehen.

⁴ *Sprecher* und *Hörer* sowie *Schreiber* und *Leser* bezeichnen auf einer abstrakteren Ebene die sprachlich-kommunikativ Handelnden, sodass diese Ausdrücke nicht gegendert werden.

4.2 Zu den Elementen eines handlungstheoretischen Verstehens

Verstehen ist ein rezeptiver Prozess (vgl. dazu u.a. Kameyama 2004). Ein Hörer oder Leser rezipiert Gesprochenes respektive Geschriebenes. Mental greift er auf die ihm zur Verfügung stehenden relevanten Wissensressourcen zu, die ihm ermöglichen sollen, (u.a.) in Ausdrücken, Äußerungen, Sätzen, Diskursen und Texten sprachlich vermitteltes Wissen und somit auch das vom Sprecher oder Schreiber Gemeinte zu erfassen und zu verstehen.

Nach Knobloch ist Verstehen „selbstverständliches Ziel aller sprachl[ichen] Kommunikation und Voraussetzung für das Gelingen sprachl[icher] Handlungen“ (Knobloch 2000: 778). Der Prozess des Verstehens wird handlungstheoretisch „als Teil eines Handlungsprozesses aufgefasst, der *sprecher- und hörerseitiges Handeln* umfasst“ (Kameyama 2004: 107; Herv. i. Org.):

Während aber der Sprecher die Tätigkeit des Umsetzens des Plans in ein Äußerungsprodukt ausübt, hat der Hörer eine ganz anders gear- tete Tätigkeit zu machen, nämlich die Rekonstruktion des Sprecher- plans aus dem gehörten Äußerungsprodukt. (Rehbein 1977: 191)

Die Bildung des Hörerplans als hörerseitige Verarbeitung einer sprachlichen Äuße- rung des Sprechers ist eine komplexe mentale Tätigkeit, bei der der Hörer mehrere Stadien durchläuft – initiiert durch die „Perzeption der Inskription⁵ des Aktes“ (ebd.: 192) und abgeschlossen durch das sprecherseitige Erreichen des illokutiven Punktes seiner Äußerung, das dem Hörer die Rekonstruktion und somit das Ver- stehen der Gesamthandlung des Sprechers erlaubt (vgl. ebd.).

Die gesamte Komplexität des Verstehensprozesses kann an dieser Stelle nur angedeutet werden. Entscheidend ist, dass eine Handlungstheorie des Verstehens handlungstheoretische Elemente (vgl. Elemente des Komplexen Handelns in Reh- bein 1977), hermeneutische⁶ sowie erkenntnistheoretische Aspekte berücksichtigen muss. Es muss eruiert werden, inwiefern eine allgemeine Analogiebildungs- und -erkennungsfähigkeit⁷ sowie der (mentale) Zugriff auf kulturelle, sprachliche Wis- sensressourcen (u.a. auch Musterwissen) für Verstehensprozesse zusammenhängen und relevant sind, wie sich diese entwickeln (lassen) und wie sie didaktisch begünstigt bzw. gefördert werden können.

⁵ Mit *Inskription* bezeichnet Rehbein (1977: 86) die „spezifische Relation zwischen Aktserie und der entsprechenden Gesamthandlung“. Wie das Muster selbst wird die Inskription durch den Hand- lungszweck bestimmt (vgl. ebd.).

⁶ Die vielen hermeneutischen Arbeiten zum Verstehen können an dieser Stelle nicht zusammengetra- gen werden, da dies den Umfang bei weitem überschreiten würde. Einen Überblick zur Einführung bietet Jung (2012).

⁷ Gemeint ist die Fähigkeit zu komplexen Vergleichen und zum Erkennen von Analogierelationen, die auf einschlägigem (auch sprachspezifischem) Sprachwissen basiert.

4.3 Zur Entwicklung des Metaphernverstehens

Zur Entwicklung des Metaphernverstehens ist die Arbeit von Gardner; Winner (1978) zu nennen, in der sie der Frage nachgehen, ab wann Kinder Metaphern produzieren und verstehen können. In ihrem Resümee stellen sie heraus, dass Vorwissen sowie Erfahrungen eine wesentliche Rolle dabei spielen (vgl. Lessing-Sattari 2017: 141), beachten aber in ihrer Studie die Einbettung metaphorischer Sprache in größere Sinn- und Handlungszusammenhänge nicht.

Ein in der Forschung rekurreres Modell zum Metaphernverstehen ist das auf Searle (1982) zurückgehende Drei-Phasen-Verstehensmodell (vgl. Frieling 1996: 36ff.). In der ersten Phase des Verstehensmodells „versucht der Hörer zunächst, eine wörtliche Interpretation des metaphorischen Satzes zu erstellen“ (ebd.), bevor er in der zweiten Phase dann „die Interpretation hinsichtlich des früheren Kontextes [überprüft]“ (ebd.). Steht die Interpretation in Konflikt mit dem Kontext, kommt es zum Scheitern des wörtlichen Verstehensvorgangs, sodass anschließend in der dritten Phase „zusätzliche Inferenzstrategien bemüht [werden], um dem Satz doch noch eine sinnvolle Lesart zuweisen zu können“ (ebd.). Den psychologischen Standpunkt zum Drei-Phasen-Modell zusammenfassend hält Frieling fest, dass

[d]ie Verstehenszeiten für figurative Sprache [...] nicht länger [sind] als diejenigen für wörtliche Sprache, weil nämlich auch figurative Sprache eine alltägliche Kommunikationsform darstellt. (ebd.: 38)

Frieling schlussfolgert, dass beim Metaphernverstehen spezifische Verstehensprozesse, die sich vom sonstigen Verstehen unterscheiden, scheinbar nicht erforderlich seien (vgl. ebd.), was zumindest kontraintuitiv erscheint.

5 Zur Metaphertheorie

5.1 Karl Bühlers Sprachtheorie

Nach Bühler (1934/³1999) haben Metaphern vier unterschiedliche Funktionen: (i) das Benennen neuer Sachverhalte, (ii) das drastische Charakterisieren von Sachverhalten, (iii) das Darstellen von Unbekanntem durch Bekanntes sowie (iv) das verhüllende Ansprechen tabuisierter Themen (vgl. Bühler 1934/³1999: 342ff.). Bühler nimmt den Ansatz der kognitiv-linguistischen Metaphertheorie, insbesondere Fauconniers; Turners (1998, 2002) *Conceptual Integration Networks*⁸, in seiner Sprachtheorie vorweg, nach der es sich bei der Metapher um ein Phänomen handelt, bei dem es zu einer Überlagerung von Bedeutungssphären, zu einer *Sphärenmischung*

⁸ Dieser Ansatz ist auch als *Blending Theory* bekannt.

komme (vgl. Bühler 1934/³1999: 343). In Bezug auf Hermann Paul stellt Bühler heraus, dass die Metapher einerseits ein Mittel zur Benennung ist, andererseits zur Veranschaulichung eines Sachverhalts mittels einer drastischen Charakterisierung sowie zur Bestimmung von Unbekanntem durch Bekanntes diene (vgl. ebd.: 344). Am Beispiel kreativer, von Kindern genutzter Metaphern legt Bühler dar, dass das „sphärenmischende Komponieren die psychophysisch einfachste *Abstraktionstechnik* ist“ (ebd.: 345, Herv. i. Org.). Das Vollziehen der Sphärenmischung der Metapher bei erwachsenen Lesern bezeichnet Bühler am Beispiel der homerischen Erzählungen als „Quelle *primärer Funktionslust*“ (ebd.: 347, Herv. i. Org.). Er betont, dass „der konstruierende Aufbau von Bedeutungsgefügen einen projektivischen Charakter, eine projektivische Komponente enthält“ (ebd.: 348). In Bezug auf die von Ehrenfels'sche Gestalttheorie verwendet Bühler die Ausdrücke *Übersummativität* und *Untersummativität* (vgl. ebd.: 349). Unter *Übersummativität* versteht er, erläutert am Beispiel des Kompositums, das er als attributives Bedeutungsgefüge versteht, das additive Hineinragen von Sachwissen (vgl. ebd.). Das Übersummativ ist das in der Spezifikation Hinzugedachte (vgl. ebd.: 355). Die Kognitive Linguistik nutzt für das Konzept der Übersummativität den Ausdruck *Emergenz* (s. z.B. Skirl; Schwarz-Friesel 2013).

Hinzu kommt das Prinzip der Untersummativität. Diese bezeichnet das Nicht-Mitdenken bzw. das Auslassen von Unverträglichem in Bedeutungsgefügen bzw. Kompositionen (vgl. ebd.) und wird im kognitiv-linguistischen Paradigma v.a. im Zusammenhang des sogenannten Invarianzprinzips (vgl. z.B. Lakoff 1993) diskutiert.

5.2 Zur Sprachtheorie der Funktionalen Pragmatik

Mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit sind aus funktional-pragmatischer Perspektive insbesondere die Arbeiten von Rehbein (1983), Eggs (2006) und Hoffmann (2011) zu nennen.

Rehbein arbeitet am Beispiel einer journalistischen Erörterung zu Ronald Reagans Wirtschaftspolitik rekonstruierend heraus, dass „[d]ie Heranziehung anderer Wissensdomänen als jene, um deren Thema es geht, [...] ein stilistisches Element [ist]“ (Rehbein 1983: 29). Als stilistisches Element liegt die Metapher also auf der Realisierungsebene. Im Muster der Erörterung werde die Musterposition des Deutens mittels Einbringung der Alltagswissensdomäne zum Zwecke der Reformulierung des Sachverhalts und des dem Leser Nahebringens realisiert (vgl. ebd.: 30). Textkonnektivität werde in diesem Zusammenhang u.a. mittels Metaphorik hergestellt, die zudem eine Verallgemeinerung darstelle (vgl. ebd.: 31). Für Rehbein sind Stilelemente „konkrete Handhabungen eines sprachlichen Musters“ (ebd.: 32). Diese lösten beim Hörer oder Leser (i) Vorgänge der Sachverhaltsrezeption, (ii) Nachvollzüge des Argumentierens sowie (iii) Bewertungen aus (vgl. ebd.). Rehbein folgert, dass Stilelemente sprachliche Mittel seien, (i) „mit denen die Rezeption text[- und diskurs-; M.S.]artenspezifisch gesteuert wird“ und (ii) „die leser-

(Hörer)spezifisch konstituiert sind“ (ebd.). Die Wahl der spezifischen sprachlichen Mittel und Muster sieht Rehbein als zur übergeordneten Kategorie des Musterwissens zugehörig (vgl. ebd.).

Eggs arbeitet heraus, dass „der Metapher und der ihr zugrundeliegenden Analogie [...] eine Strukturierungsfunktion im Sinne der Organisation eines Wirklichkeitsausschnitts zu[kommt]“ (Eggs 2006: 57). Sie führt weiter aus, dass der „Analogievergleich [...] wie die Metapher über heterogenen Wirklichkeitsdomänen [operiert]“ (ebd.: 64). Diese Funktionsweise teilt sie mit dem heterogenen Vergleich, bei dem in zwei heterogenen Wirklichkeitsbereichen auf das Identische im Heterogenen verwiesen wird (vgl. ebd.). Heterogenität bezeichnet hierbei die Zugehörigkeit zu verschiedenen Wirklichkeitsdomänen. Gemeinsam ist dem Erkenntnismoment der Metapher und des heterogenen Vergleichs, dass ein bekannter Wirklichkeitsbereich zur Erhellung eines unbekanntes Wirklichkeitsbereichs genutzt wird und sowohl Metapher als auch der heterogene Vergleich oft ein (antizipiertes) Verstehensdefizit bearbeiten (vgl. ebd.: 67). Heterogener Vergleich und Metapher unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass (i) die Metapher sowohl linguistisch als auch kognitiv durch die fehlende Explizitmachung mittels Adjunktors anspruchsvoller ist und (ii) durch die Metapher in der Sprache neue Bedeutung geschaffen wird (vgl. ebd.: 71). In diesem Sinne hält Eggs fest, dass das Denken in Analogien ein mögliches Verfahren der Wirklichkeitskonstitution sei (vgl. ebd.: 57).

Sie führt drei Typen von Metaphern auf, die den Lebenszyklus der Metapher abbilden. Innovative bzw. neue und kreative Metaphern stellen den ersten Typ dar. Dieser Metapherntyp verlangt dem Hörer oder Leser eine enorme kognitive Anstrengung ab, da dieser nach „dem In-gewissen-Hinsichten-Identischen zwischen beiden aus unterschiedlichen Erfahrungsdomänen stammenden Dingen suchen muss“ (ebd.: 61). Zum zweiten Typ zählt Eggs standardisierte, konventionelle Metaphern, bei denen die kognitive Anstrengung der Rezipienten nicht mehr erforderlich ist. Die Metaphern dieses Typs werden dennoch als Metaphern empfunden. Das entscheidende Kriterium dabei ist, dass sie expandierbar seien (vgl. ebd.). Den dritten Metapherntyp bilden schließlich die lexikalisierten Metaphern. Richards (1936) zählt sie zu den *toten* Metaphern. Sie dienen in erster Linie der Behebung eines Ausdrucksmangels und stellen ein Mittel des Bezeichnens neuer Konzepte mittels Bedeutungserweiterung dar. Dieser dritte Typ zerfällt weiter in (i) synchron rekonstruierbare Metaphern (z.B. sogenannte Katachresen wie *Tischbein*) und (ii) diachron zu rekonstruierende Metaphern. Letztere zählen Lakoff; Johnson (1980) zu den toten Metaphern.⁹

Ähnlich wie Eggs betont Hoffmann, dass

⁹ Da die Unterscheidung von *lebender* und *toter* Metapher jedoch nicht genügt, um Konventionalisierungsprozesse und Gebrauchsbedingungen zu erfassen, entwickelt Beckmann ein gebrauchsbasiertes kommunikativ-grammatisches Modell, das sie an der *Datenautobahn*-Metapher exemplifiziert (s. dazu Beckmann 2001).

[g]enuine, noch nicht im sprachlichen System konventionalisierte Metaphern [...] eine aktive Wissensverarbeitung voraus[setzen], in der eine Vergleichsoperation ein charakterisierendes Merkmal, das zwischen Unterschiedlichem als gemeinsam gesetzt wird, überträgt und so eine anders konturierte Perspektive ermöglicht. (Hoffmann 2011: 181f.)

6 Exemplarische Datenanalyse

Betrachten wir exemplarisch einen Schulbuchtexausschnitt aus „Erlebte Demokratie“ aus dem Oldenbourg-Verlag, einem Lehrwerk für das Unterrichtsfach Sozialkunde. Der Textausschnitt wurde nur dahingehend verändert, dass zur Hervorhebung der hier kursiv hervorgehobene Ausdruck *Flüchtlingsstrom* unterstrichen wurde. Weitere Veränderungen wurden nicht vorgenommen.

Im Jahr 1961 kam es zum „Mauerbau“, mit dem die DDR-Regierung versuchte, den *Flüchtlingsstrom* zu unterbinden. In den 80er-Jahren kam es erneut zu großen Ausreisewellen aus der DDR. Auch sehr viele Gastarbeiter kamen in diesem Zeitraum ins Land. (Fehn; Mack 2008: 81; Herv. M.S.)

Die Schüler:innen wurden – nach dem Lesen des Textausschnitts – zu ihrem Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* befragt (s. Herv.). Das Determinativkompositum *Flüchtlingsstrom* setzt sich zusammen aus dem Determinans bzw. Modifikator *Flüchtling-*, dem Fugenelement *-s-* und dem Determinatum bzw. Kopf *-strom*. Die konkrete Verwendung und das synsemantische Umfeld (Bühler 1934/³1999) sind entscheidend. Etymologisch betrachtet dürfte sich die Grundbedeutung auf den althochdeutschen Ausdruck *strom* in seiner Bedeutung ‚Fluss‘¹⁰, ‚Strömung‘ zurückführen lassen (vgl. Pfeifer 1995: 1382). Die Entwicklung der Polysemie skizziert Pfeifer etymologisch folgendermaßen: „*Strom* bedeutet zunächst ‚schnell fließendes Wasser‘ [...], dann (frühnd.) ‚großer Fluß mit starker Strömung‘“ (ebd.). Den übertragenen Gebrauch von *Strom* in der Bedeutung ‚sich in einer Richtung bewegende Menschen- und Volksmenge‘ sowie für elektrische Ladungen gebe es seit dem 18. Jahrhundert (vgl. ebd.: 1382f.). Strom im Sinne von ‚Elektrizität‘ ordnet Pfeifer der Allgemeinsprache zu (vgl. ebd.: 1383).

Der hinreichende Etablierungsk(o)ntext für die figurative Lesart des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* ist das Determinans *Flüchtling-*. Dieses spezifiziert das Determinatum *-strom* und führt eine Hyperonym-Hyponym-Relation ein bzw. expliziert diese (das gilt für endozentrische Komposita, nicht aber für exozentrische Komposita wie z.B. *Rotzlöffel*). Das Etablieren dieser Relation dient dem präziseren Bezeichnen in z.B. fachsprachlichen Kontexten. Vergleicht man das Kompositum *Flüchtlingsstrom*

¹⁰ Einfache Anführungsstriche werden im Zusammenhang mit der Bedeutung von Ausdrücken, für Konzeptualisierungen sowie zur Markierung von Wirklichkeitsdomänen verwendet.

mit den Komposita *Flüchtlingsunterkunft* und *Flüchtlingsfamilie*, wird deutlich, dass dem Determinans die wesentliche Rolle zur Etablierung der figurativen Lesart in der Verbindung mit dem Determinatum zukommt. Während bei *Flüchtlingsunterkunft* sowie *Flüchtlingsfamilie* die Präzisierungsbzw. Verengungsfunktion (für das gesamte Bedeutungspotential des Determinatums) im Sinne des Einführens der Hyperonym-Hyponym-Relation zentral ist und durch die Verbindung beider Ausdrücke keine metaphorische Lesart evoziert wird, verhält es sich bei *Flüchtlingsstrom* anders: Zwar restringiert das Determinans auch das Begriffspotential des Ausdrucks *Strom* von allen denkbar möglichen Anwendungen auf den ‚Strom von Flüchtlingen‘ (wobei zudem die Bedeutung ‚elektrischer Strom‘ ausgeschlossen bzw. desambiguiert wird), zugleich drängt sich aber latent eine figurative, also metaphorische Lesart auf, die in der Substanz (*Flüchtling-* als Substanz) begründet liegt. In diesem Zusammenhang findet durch die Auflösung des Individuums in der Konzeptualisierung als Substanz im Sinne einer Menge bzw. Masse eine Vergegenständlichung statt. Diese dient der Konzeptbildung, dem (modellhaften) hermeneutischen *Als-Verstehen* abstrakter Zusammenhänge, der Wirklichkeitskonstitution. Die Wirklichkeitsdomänen ‚Flüchtlinge‘ und ‚Strömung‘ im Sinne einer großen, sich in eine Richtung bewegenden (Wasser-)Masse werden im Kompositum synthetisiert.

Einige Schüler·innen deuten den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* als ‚elektrischen Strom von/für Flüchtlinge(n)‘. Das liegt darin begründet, dass sie den Ausdruck *Strom* nur in der Bedeutung ‚elektrischer Strom‘ kennen, also keinen Zugang zum ganzen Bedeutungspotential von *Strom* haben. Das trifft insbesondere auf Seiteneinsteiger·innen sowie auf einige DaZ-Schüler·innen zu. In dieser bereits übertragenen Bedeutung ist es schwierig, das zugrundeliegende Analogieverhältnis zu erkennen und richtig zu deuten.

Klassifikatorisch handelt es sich bei *Flüchtlingsstrom* um eine Typ-B-Metapher (s. 2.2). Der Ausdruck ist also eine konventionalisierte bzw. lexikalisierte Metapher, die als solche üblicherweise nicht mehr wahrgenommen wird (Katachrese), die aber synchron rekonstruierbar und expandierbar ist (z.B. *Der Flüchtlingsstrom überschwemmte das Land und ertränkte die Bewohner*). Selbst wenn man den Ausdruck nicht kennen sollte, kann die Bedeutung auf Basis der einzelnen Bestandteile rekonstruiert werden, wobei die Bedeutungen der Bestandteile bekannt sein müssen. Kennt man jedoch einen Bestandteil nicht oder nur eine bereits übertragene Bedeutung des Ausdrucks *Strom*, dann ist die Rekonstruktion und das Verstehen des Gemeinten kompliziert bis unmöglich.

Wie verstehen Schüler·innen nun den Ausdruck *Flüchtlingsstrom*? Um diese Frage zu beantworten, werden die Äußerungen von Adalya¹¹ herangezogen, die horizontal (altersgruppenintern) mit denen ihrer Peers Aabid (Seiteneinsteiger) und Elisabeth (monolingual-deutschsprachige Schülerin in derselben Altersgruppe; Gruppe A: 10-12 Jahre) verglichen werden. In der vertikalen Dimension (alters-

¹¹ Alle Namen wurden pseudonymisiert, um die Anonymität der Schüler·innen zu wahren.

gruppenübergreifend) dienen die DaZ-Schülerin Adrijana (Gruppe B: 13-15 Jahre) sowie der DaZ-Schüler Tarik (Gruppe C: 16-17 Jahre) dem Vergleich.

6.1 Beispiel 1: Adalya (DaZ-Schülerin, Gruppe A: 10-12 Jahre)

Adalya ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung elf Jahre alt. Sie wurde im Ruhrgebiet geboren, ihre Erstsprache ist Türkisch. Sie hat keinen Herkunftssprachenunterricht, spricht zu Hause mit ihren Eltern, Geschwistern und Großeltern Türkisch. Deutsch hat sie im Alter von vier Jahren in der Kita gelernt. Sie gibt an, dass sie ihre Erstsprache Türkisch gerne spreche, weil das Sprechen auf Türkisch ihr leichter falle. Basierend auf dem Bildimpuls (s. 2.2) hat sie eine 16 minimal satzwertige Einheiten umfassende Geschichte verfasst und erreicht dabei die Profilstufe 3 der Profilanalyse nach Griebhaber (s. z.B. Griebhaber 2013). Wie versteht sie den Ausdruck *Flüchtlingsstrom*? Betrachten wir dazu die entsprechende Transkriptstelle.¹²

- (1) Interviewer: Also ich frage mich, wie verstehst du *Flüchtlingsstrom*, dieses Wort?
- (2) Adalya: Ja, das/das Flüchtling-/von Flüchtling das Strom?
- (3) Interviewer: Ja. Also *Flüchtling* kennst du, ne?
- (4) Adalya: Ja.
- (5) Interviewer: Und *Strom* auch?
- (6) Adalya: Ja.
- (7) Interviewer: Was ist *Strom* hier für dich?
- (8) Adalya: Elektrisch?
- (9) Interviewer: Ah, so Elektrizität, ne? Zum Aufladen so wie da jetzt, ne? ((zeigt auf ein Akkuaufladegerät, das an einer Steckdose im Raum angeschlossen ist)) Ich lade ja gerade Batterien auf. Hm.¹³ Das ist Strom. Und was soll dann *Flüchtlingsstrom* heißen?
- (10) Adalya: Das ist so von Flüchtling das Strom, so von Flüchtling das Strom ist dann.
- (11) Interviewer: Von Flüchtlingen der Strom?
- (12) Adalya: Ja.

Adalyas Verstehensprobleme liegen darin begründet, dass sie (i) das Determinans *Flüchtling*- als Possessor und (ii) bei der Restriktion des Begriffspotentials von *Strom* nicht ‚Strom als Masse‘, sondern ‚Strom als Elektrizität‘ konzeptualisiert (s. (2), (8)). Es ist anzunehmen, dass ihr weitere Bedeutungen des Ausdrucks *Strom* nicht be-

¹² Transkribiert wurde mit f4transkript. Auf eine detaillierte linguistische Transkriptionskonvention wurde hier weitestgehend verzichtet, da in erster Linie die inhaltlichen Aussagen zum Verstehen von Interesse sind.

¹³ Interjektion mit fallend-steigendem Tonverlauf in der Silbe (vgl. Rehbein; Schmidt; Meyer; Watzke; Herkenrath 2004: 31).

kannt sind. Äußerst erschwerend kommt für sie hinzu, dass *DDR-Regierung* und *unterbinden* Ausdrücke sind, die sie nicht kennt. Sie sind nicht in ihrem mentalen Lexikon abgespeichert, was dazu führt, dass sie nur wenige Verstehensanker im Verwendungszusammenhang vorfindet und die Bedeutung fast ausschließlich aus den Kompositumbestandteilen selbst herzuleiten versucht, wobei ihr das gesamte Bedeutungspotential von *Strom* (Polysemie) nicht bekannt zu sein scheint.

6.2 Beispiel 2: Aabid (Seiteneinsteiger, Gruppe A: 10-12 Jahre)

Vergleichen wir Adalyas Verstehen bzw. Miss-Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* zunächst altersgruppenintern mit dem Seiteneinsteiger Aabid. Aabid ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 12 Jahre alt. Er kommt aus Damaskus in Syrien und ist 2016 mit seiner Mutter und seinem Bruder nach Deutschland geflohen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung ist er seit ca. zwei Jahren in Deutschland. Seine Erstsprache ist Arabisch. Er erhält keinen Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, besucht die Integrationsklasse eines Gymnasiums in NRW und spricht mit seiner Familie sowohl Arabisch als auch Deutsch. Im Alter von zehn Jahren beginnt sein Sprachaneignungsprozess der deutschen Sprache, die er – laut eigener Angabe – zunächst in der Schule lernt. Er gibt an, seine Erstsprache (Arabisch) gerne zu sprechen, weil er sie gut sprechen könne. Auch die deutsche Sprache spricht er gerne, weil er sie liebe. Seine Erzählung erreicht bei elf minimal satzwertigen Einheiten die Stufe 3 der Profilanalyse nach Griebhaber (s. z.B. Griebhaber 2013).

- (13) Interviewer: Okay, ähm wie verstehst du dieses Wort *Flüchtlingsstrom*?
- (14) Aabid: Ich kenn das nicht.
- (15) Interviewer: Das verstehst du nicht? Kennst du denn ähm *Strom*?
Oder *Flüchtling*?
- (16) Aabid: Ja, aber hab ich vergessen.
- (17) Interviewer: Ähm, was heißt *Flüchtling*, wie könnte man das vielleicht erklären?
- (18) Aabid: Was denn?
- (19) Interviewer: *Flüchtling*. Kennst du das Wort?
- (20) Aabid: Nee, ich kenn *Frühstück*.
- (21) Interviewer: *Frühstück*? Äh, das ist/das ist nicht damit verwandt.
Frühstück ist was anderes. Wenn du morgens was trinkst,
'n Saft trinkst und 'n Brötchen isst und sowas, ne, das ist
Frühstück. Ein *Flüchtling*. Kennst du denn das Wort *fliehen*?
- (22) Aabid: *Fliehen*?
- (23) Interviewer: Hm. So wie *weglaufen*.
- (24) Aabid: Ja, ja.
- (25) Interviewer: Ihr seid nämlich zum Beispiel geflohen, wahrscheinlich du und deine Familie. Aus Syrien, oder?

- (26) Aabid: Ja, sind wir.
- (27) Interviewer: Ja, also wenn es zum Beispiel Krieg gibt in dem Heimatland und man wegen des Krieges weggehen muss, weglaufen muss sozusagen ähm in ein anderes Land, hier nach Deutschland, dann muss man aus dem Heimatland fliehen.
- (28) Aabid: Ja, ja.
- (29) Interviewer: Dann/und man ist ein Flüchtling. Ja, das ist die Bezeichnung *Flüchtling* dann quasi, also wie ein Migrant, der aber weggehen muss wegen Krieg zum Beispiel. Ja, und *Strom* hast du gesagt/meintest du, das hast du vergessen? Also kennst du, aber hast du vergessen?
- (30) Aabid: Ja.
- (31) Interviewer: *Strom*, ähm ((2s)) hast du gar keine Erinnerung, woher das kommen kann? Gar nicht? ((2s)) Hat/Hast du 'n Handy?
- (32) Aabid: Nein.
- (33) Interviewer: Nein, ähm oder wenn du Licht anmachst, zu Hause zum Beispiel. Zack, Licht, das ist *Strom* auch zum Beispiel.
- (34) Aabid: Ach, ja, ja.
- (35) Interviewer: Ja, das ist zum Beispiel *Strom*. Oder wenn Wasser fließt, dann nennt man das auch *Strom*.
- (36) Aabid: Ja, ja.
- (37) Interviewer: Eine Strömung zum Beispiel im Wasser. Ähm, hast du 'ne Idee, was man dann sagen kann, also wie man das verstehen kann: *Flüchtlingsstrom*, warum sagen die *Flüchtlingsstrom*? ((5,5s))
- (38) Aabid: ((non-verbales Verneinen; Kopfschütteln))
- (39) Interviewer: Nein? Das ist schwierig, ne? Ist schwierig zu verstehen, gibt's auch keinen Hinweis darauf, der dir das gibt, also der dir dein Verständnis erleichtert. Oder hilft dir irgendetwas dabei, das zu verstehen? ((6s)) Verstehst du denn den Text allgemein?
- (40) Aabid: Ja.
- (41) Interviewer: Das schon. Aber dieses Wort ist schwierig.

Aabid versteht den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* nicht. Das hat mehrere Gründe. Zunächst ist festzuhalten, dass das Determinans *Flüchtling* ihm unbekannt ist. Dazu äußert er, dass er den Ausdruck *Frühstück* kenne (s. (20)). Dieser weist keinerlei semantische Familienähnlichkeit auf, sodass anzunehmen ist, dass er aufgrund des Wahrnehmens grafischer und phonischer Ähnlichkeiten vermutet, dass eine eventuelle Relation zwischen den Ausdrücken bestehen könnte. Auch das Determinatum *-strom* kennt er nicht, wobei anzunehmen ist, dass er sich im Moment der Befragung nicht daran erinnern kann, wie er auch eingangs äußert (s. (16)), d.h., der

Ausdruck und seine Bedeutung sind offenbar nicht so in Aabids mentalem Lexikon abgespeichert, dass er mühelos Zugriff darauf hat. Als der Ausdruck *Strom* dann als ‚Elektrizität‘ erklärt wird,¹⁴ setzt sein Erinnern ein (s. (34)). Aabid äußert im Verlauf der Befragung (auch bei anderen Textausschnitten) relativ häufig, dass er sich aktuell nicht an die Bedeutung eines Ausdrucks erinnern könne, was den Charakter einer Strategie hat. Als er nach dem Erklären der beiden Bestandteile des Kompositums erneut gefragt wird, wie er den Ausdruck verstehe, schweigt er und schüttelt den Kopf als Zeichen des Nicht-Wissens bzw. Nicht-Verstehens (s. (38)).

Da Adalya wesentlich länger der deutschen Sprache – sowohl im bildungsinstitutionellen Rahmen als auch im Alltag – ausgesetzt ist und Ausdrücke wie *unterbinden* und *DDR-Regierung* nicht kennt, ist davon auszugehen, dass auch Aabid diese Ausdrücke nicht kennt. Auf der Wortschatzebene ist dieser Schulbuchtextausschnitt überfordernd für ihn. Zudem ist zu vermuten, dass *Strom* für ihn ausschließlich ‚Elektrizität‘ bedeutet, sodass das Nicht-Wissen um die Polysemie des Wortes ihn zu einer falschen Auslegung geführt hätte – ganz ähnlich wie in Adalyas Fall. Ohne die Konzeptualisierung ‚Strom als Masse‘ ist es nicht möglich, die korrekte Analogiebeziehung zu bilden, die zum Verstehen des Ausdrucks notwendig ist.

6.3 Beispiel 3: Elisabeth (monolingual-deutschsprachige Schülerin, Gruppe A: 10-12 Jahre)

Die monolingual-deutschsprachige Schülerin Elisabeth ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung elf Jahre alt. Deutsch ist ihre Erstsprache, die sie auch zu Hause mit der Familie ausschließlich nutzt. Sie spricht Deutsch gerne, weil es – laut ihrer Angabe – ihre Muttersprache ist und sie sie besser als die anderen Sprachen sprechen könne.¹⁵ Sie erreicht in ihrer Erzählung die Profilstufe 3 der Profilanalyse (s. z.B. Griebhaber 2013) und nutzt dabei 12 minimal satzwertige Einheiten.

- (42) Interviewer: Also mir geht's um das Wort/geht es um das Wort *Flüchtlingsstrom*. Wie verstehst du das?
 (43) Elisabeth: Dass dann ganz viele Flüchtlinge kommen.
 (44) Interviewer: Wieso sagst du denn „ganz viele“? Da steht ja gar nicht „ganz viele“.
 (45) Elisabeth: Weil da *Strom*/weiß ich nicht.
 (46) Interviewer: *Strom*? Ja, was bedeutet für dich *Strom*?

¹⁴ Die Konzeptualisierung ‚Strom als Elektrizität‘ hilft ihm beim Verstehen in diesem Zusammenhang nicht. Der Interviewer nahm jedoch an, dass diese Bedeutung diejenige sein könnte, die er kennt, was durch sein Erinnern bestätigt wird. Es wird ihm zudem unmittelbar darauf eine weitere Bedeutung von *Strom* angeboten. Bei der schülerseitigen Bestätigung (Erinnern) kann es sich aber möglicherweise auch um ein Artefakt, einen Erwünschtheitseffekt handeln.

¹⁵ Im sprachbiografischen Fragebogen hat sie Englisch als erste und Latein als zweite Fremdsprache angegeben.

- (47) Elisabeth: *Strom* ((...)) klingt ein bisschen wie *Strömung*.
- (48) Interviewer: Ja.
- (49) Elisabeth: Und das ist ja auch nicht nur ein bisschen was.
- (50) Interviewer: Also das / du meinst jetzt mit dem Wasser, oder?
- (51) Elisabeth: Ja.
- (52) Interviewer: Ja, also die Strömung, der Wasserstrom, das ist ja so eine Menge von Wasser, die sich dann in eine Richtung bewegt.
- (53) Elisabeth: Ja, und der geht ja auch immer weiter, der hört ja nicht irgendwann auf.
- (54) Interviewer: Stimmt. Gutes Argument. Deswegen hast du an viele gedacht, viele Flüchtlinge, die kommen.
- (55) Elisabeth: Ja.
- (56) Interviewer: Was hast du jetzt gebraucht, um das da zu verstehen?
- (57) Elisabeth: *Mauerbau*.
- (58) Interviewer: Das Wort *Mauerbau*?
- (59) Elisabeth: Ja.
- (60) Interviewer: Ja? Inwiefern hat dir *Mauerbau* geholfen bei dem / beim Verstehen des Wortes *Flüchtlingsstrom*?
- (61) Elisabeth: Also da steht also auch *unterbinden*. Dass die eine Mauer bauen, ...
- (62) Interviewer: Hm̃.
- (63) Elisabeth: um die Flüchtlinge zu stoppen, zu denen zu kommen.
- (64) Interviewer: Ja, genau. Und das hat dir auch dabei geholfen, zu verstehen, was *Flüchtlingsstrom* meint?
- (65) Elisabeth: Ja.
- (66) Interviewer: Würdest du *Flüchtlingsstrom* denn auch verstehen, wenn ich das Wort nur so sage? Ohne einen Textzusammenhang und du würdest das trotzdem verstehen können?
- (67) Elisabeth: Nicht wirklich.
- (68) Interviewer: Hast du das denn schon mal vorher gehört?
- (69) Elisabeth: Mhmh ['è'è].¹⁶
- (70) Interviewer: Kanntest du also nicht?
- (71) Elisabeth: Nee.
- (72) Interviewer: Also du musstest jetzt wirklich aus diesen Bestandteilen des Wortes verstehen, versuchen zu verstehen, was damit gemeint sein könnte?
- (73) Elisabeth: Ja.
- (74) Interviewer: Ach, das ist interessant. Ich dachte, das hätte man

¹⁶ Drückt eine Verneinung aus.

- vielleicht schon mal gehört, so *Flüchtlingsstrom*.
- (75) Elisabeth: Mhmh ['è'è].
- (76) Interviewer: Aber du kanntest *Flüchtling*, du kanntest *Strom* und dann hast du das zusammengesetzt.
- (77) Elisabeth: Ja.

Obwohl Elisabeth den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* zuvor noch nicht gehört hat, ist es ihr möglich, die Bedeutung des Ausdrucks korrekt zu rekonstruieren (s. (47), (49)). Warum gelingt ihr diese Bedeutungsrekonstruktion?

Ähnlich wie Adalya kennt sie sowohl das Determinans *Flüchtling*- als auch das Determinatum *-strom*. Anders als Adalya weiß aber Elisabeth um die Polysemie des Ausdrucks *Strom* und ist in diesem (Text-)Zusammenhang in der Lage, aus dem (Gesamt-)Bedeutungspotential des Ausdrucks die hier relevante Bedeutung ‚Strom als Masse‘ zu selektieren, d.h., korrekt zu desambiguieren. Der Aspekt der Quantität (s. (43)) sowie die (phonisch basierte) Assoziation mit dem Ausdruck *Strömung* (s. (47)) helfen ihr dabei. Interessant ist, dass sie sagt, dass ein kontextfreies Verstehen für sie nicht möglich sei (s. (67)). Des Weiteren erklärt sie, dass sowohl das Kompositum *Mauerbau* als auch das Verb *unterbinden* ihr beim Verstehensprozess geholfen hätten (s. (57), (61)). Da *Flüchtlingsstrom* bisher nicht zu ihrem Wortschatz gehörte (s. (69), (71)), könnten *Mauerbau* und *unterbinden* dem Versichern bzw. als Verstehensanker dienen. Das Benennen einer konkreten Maßnahme („Mauerbau“) sowie des Zwecks dieser Maßnahme (das Unterbinden des Flüchtlingsstroms) unterstützen ihr Verstehen, dass es sich um viele Flüchtlinge handeln muss.

6.4 Beispiel 4: Adrijana (DaZ-Schülerin, Gruppe B: 13-15 Jahre)

Die DaZ-Schülerin Adrijana ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 13 Jahre alt. Sie ist gebürtige Deutsche, ihre Erstsprache ist Serbisch. Zu Hause spricht sie mit ihren Eltern und dem Bruder überwiegend Serbisch. Der Sprachaneignungsprozess des Deutschen begann für sie mit dem Eintritt in den Kindergarten im Alter von ca. drei Jahren. Sie gibt an, dass sie ihre Familiensprache Serbisch gerne spreche, weil sie so mit ihrer ganzen Familie kommunizieren könne. Auch die deutsche Sprache spreche sie gerne, weil sie sie mit Freunden und in der Schule einsetzen könne. Ihre Erzählung erreicht bei 41 minimal satzwertigen Einheiten die Profilstufe 4 der Profilanalyse (s. z.B. Grießhaber 2013).

- (78) Adrijana: Also ich glaube, mit *Flüchtlingsstrom* ist so gemeint so ganz viele Flüchtlinge, also überwiegend, dass ganz viele gekommen sind ...
- (79) Interviewer: Hm.

- (80) Adrijana: und auch wieder als Metapher gemeint.¹⁷ Und dass die dachten, das wären zu viele und deswegen haben die halt diese Mauer gebaut.
- (81) Interviewer: Hm̃.
- (82) Adrijana: Ja.
- (83) Interviewer: Okay. Du/warum hast du denn gesagt „als Metapher gemeint“ und „so viele“? Also warum/warum denkst du, das ist eine Metapher?
- (84) Adrijana: Ja, so *Flüchtlingsstrom*, ...
- (85) Interviewer: Hm̃.
- (86) Adrijana: man/das ist ja jetzt kein Strom oder so.
- (87) Interviewer: Was verstehst du denn unter *Strom*?
- (88) Adrijana: Ja, so zum Beispiel aus der Steckdose ((lacht)).
- (89) Interviewer: Aha. Okay. Kennst du noch was anderes, was man als *Strom* bezeichnet außer dem Strom aus der Steckdose, diese Elektrizität?
- (90) Adrijana: Ähm ((...)) ich habe gerade gar nichts so wirklich.
- (91) Interviewer: Mhmh ['è'è]? Soll ich 'nen Tipp geben? Überleg mal Wasser. Da gibt's auch 'nen Strom. ((...)) Kennst du das?
- (92) Adrijana: Wasser/also Wasser ist ja auch Strom.
- (93) Interviewer: Also nicht so Elektrizität oder/...
- (94) Adrijana: Ach so, Wasserstrom.
- (95) Interviewer: Ja?
- (96) Adrijana: Ganz viel Wasser und ne.
- (97) Interviewer: Ja, ja, doch. Also wenn/wenn jetzt irgendwie im Prinzip so ein Fluss, da gibt's 'nen Strom, ne, das/...
- (98) Adrijana: Ach so, ja. So in alle Richtungen so. Ja.
- (99) Interviewer: Genau. Und warum könnte man das über Flüchtlinge sagen? Oder warum sagt man diesen Begriff oder diesen Ausdruck *Flüchtlingsstrom*?
- (100) Adrijana: Vielleicht, weil die so ((...))/weil es vielleicht sehr viele sind und die sozusagen alle in die/das gleiche Ziel haben? Also/ja.
- (101) Interviewer: Das ist so eine Masse, die irgendwo hinfließt oder sich bewegt einfach.
- (102) Adrijana: Ja.
- (103) Interviewer: Ja. Okay. Sehr gut. Kannst/du kanntest das Wort vorher schon?
- (104) Adrijana: Ja.
- (105) Interviewer: Hast du schon gehört, ne? Und woher? Weißt du das

¹⁷ Bereits im ersten Schulbuchttextauschnitt vermutete Adrijana eine Metapher. Den Schüler:innen wurde vorher nicht bekanntgegeben, dass es im Rahmen der Befragung um Metaphorik geht.

- noch irgendwie so ungefähr?
- (106) Adrijana: Ja, vielleicht aus dem Fernseher oder so?
- (107) Interviewer: Aus Fernsehen oder so. Okay. Und brauchtest du hier irgendwie Wörter in dem Zusammenhang, in diesem kleinen Textausschnitt, um das zu verstehen oder ging das so schon?
- (108) Adrijana: Eigentlich eher nicht, ...
- (109) Interviewer: Hm̃.
- (110) Adrijana: weil da steht ja nur, dass ((...)) „die DDR-Regierung versuchte, den Flüchtlingsstrom zu unterbinden“.
- (111) Interviewer: Hm̃.
- (112) Adrijana: Und wenn man *Flüchtlinge* hat, dann versteht man ja eigentlich schon den Begriff.
- (113) Interviewer: Hm̃.

Adrijana denkt, dass der Ausdruck *Flüchtlingsstrom* metaphorisch verwendet wird, restringiert jedoch das Bedeutungspotential des polysemen Determinatums *-strom* in diesem Zusammenhang (fälschlicherweise) zunächst auf den Bedeutungsaspekt ‚Strom als Elektrizität‘ (s. (86), (88)). Auch nachdem sie vom Interviewer den Hinweis erhalten hat, dass *Strom* im Zusammenhang mit Wasser verwendet wird (s. (91)), kann sie den Analogieaspekt, dass Wasser kontinuierlich als Masse bzw. große Menge in eine Richtung fließt, nicht exakt herstellen bzw. exothetisieren (s. (94), (98)). Sie gibt an, dass ihr der Ausdruck bekannt sei und vermutet, dass sie ihn vielleicht aus dem Fernsehen kenne (s. (106)). Dass sie (i) den Ausdruck kennt und (ii) zu Beginn erklärt, dass mit dem Ausdruck „ganz viele Flüchtlinge“ (s. (78)) gemeint sind (Aspekt der Quantität), deutet darauf hin, dass *Flüchtlingsstrom* Teil ihres Wortschatzes, also in ihrem mentalen Lexikon fest abgespeichert ist, sie den Ausdruck bislang aber nicht analytisch betrachtet hat. Des Weiteren gibt sie an, dass *Flüchtlingsstrom* für sie relativ kontextfrei verstehbar sei (s. (108)), d.h., sie stuft die Rolle des symbolischen Kontextes (Kombinatorik) als eher gering ein. Unklar bleibt, ob ihr eine tatsächliche Bedeutungsrekonstruktion gänzlich gelingt. Obwohl sie den (übersummativen) Aspekt der Quantität („ganz viele Flüchtlinge“; s. (78)) aufgreift, expliziert sie nicht den Analogieaspekt ‚Flüchtlinge als Masse‘; möglicherweise hat sie – zumindest zum unmittelbaren Zeitpunkt der Befragung – keinen (direkten) mentalen Zugriff auf das gesamte Bedeutungspotential von *Strom* bzw. nur zur Bedeutung ‚Elektrizität‘. Das könnte ein Indiz dafür sein, dass sie den Ausdruck *Flüchtlingsstrom* mit seinen Bestandteilen – insbesondere *-strom* – bisher nicht analytisch reflektiert betrachtet hat. Mit *Strom* im Zusammenhang mit Wasser assoziiert sie (fälschlicherweise) zunächst, dass das Wasser in alle Richtungen strömt bzw. fließt (s. (98)). Anschließend bildet sie eine Analogie zwischen Richtung und Ziel (s. (100)), was Ausdruck ihrer mentalen Rekonstruktionsarbeit ist. Adrijanas lexikalisches Wissen scheint ihr das Erkennen des übersummativen Bedeutungsaspekts (‚Masse von Flüchtlingen‘) zu ermöglichen, ohne dass sie zu-

nächst analytisch vorgehend die relevanten Analogierelationen ausbildet, um so anschließend auf den Übersummativitätsaspekt schließen zu können. Die ‚Masse an Flüchtlingen‘ hat einen pejorativen Charakter – einerseits durch die Vergegenständlichung von Personen, andererseits durch das Suggestieren einer Unkontrollierbarkeit.

6.5 Beispiel 5: Tarik (DaZ-Schüler, Gruppe C: 16-17 Jahre)

Der DaZ-Schüler Tarik ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 16 Jahre alt. Seine Erstsprache ist Albanisch, die er zu Hause mit seinen Eltern und Geschwistern überwiegend spricht. Erst im Alter von ca. drei Jahren begann für ihn mit dem Eintritt in den Kindergarten der frühe L2-Erwerb des Deutschen. Er spricht seine Familiensprache Albanisch gerne, weil er sie nicht verlernen möchte. Auch die deutsche Sprache spricht er gerne, gibt hierfür jedoch eine eher instrumentelle Motivation an, nämlich, dass es eine Sprache sei, die er für das Leben in Deutschland brauche. Seine Erzählung erreicht bei 24 minimal satzwertigen Einheiten die Profilstufe 4 der Profilanalyse (s. z.B. Griebhaber 2013).

- (114) Interviewer: Genau. Jetzt geht es um *Flüchtlingsstrom*, kennst du das Wort?
- (115) Tarik: *Flüchtlingsstrom*, damit ist vielleicht so gemeint, dass äh halt die Flüchtlinge so zu uns gekommen sind, weil Strom fließt ja auch und vielleicht sind die halt zu uns geflossen so.
- (116) Interviewer: Hm̃. Ja, hast du das Wort vorher schon mal gelesen oder gehört?
- (117) Tarik: *Flüchtlingsstrom*, ja, hab ich gehört, aber ...
- (118) Interviewer: Hm̃.
- (119) Tarik: hab ich noch nicht so richtig so analysiert.
- (120) Interviewer: Und wenn du mal schaust, ähm sind das viele oder wenige oder einige, was denkst du? Also Menschen, Flüchtlinge.
- (121) Tarik: Ähm, ich denke schon, dass das so viele sind, weil in 'nem Strom, da laufen ja äh/dadurch fließen ja auch so Elektronen und das sind ja auch sehr viele so.
- (122) Interviewer: Ah, welches/ähm/also welche Bedeutung von *Strom* kennst du sonst?
- (123) Tarik: Äh, ((2s)) die Bedeutung von *Strom* ist ((...))/
- (124) Interviewer: Also was bedeutet für dich *Strom* sonst?
- (125) Tarik: *Strom* bedeutet für mich ‚Energie‘.
- (126) Interviewer: Also sowas wie elektrischer Strom. Aus der Steckdose zum Beispiel.
- (127) Tarik: Ja, elektrischer Strom, ja.

- (128) Interviewer: Ja? Kennst noch ein andere/eine andere Bedeutung von *Strom*?
- (129) Tarik: Äh, vielleicht ((1,5s)) im Meer *strömen*? Im Meer *strömen* ...
- (130) Interviewer: Genau, Wasserstrom.
- (131) Tarik: und dass die so über Wasser gekommen sind, ja.
- (132) Interviewer: Genau, das könnte auch noch damit zusammenhängen, ne, der Wasserstrom, das ist ja eine Masse von Wasser, die sich in eine bestimmte Richtung bewegt.
- (133) Tarik: Ja.
- (134) Interviewer: Genau. Gut. Ähm, also du kanntest das schon vorher, brauchtest du hier einen äh Textzusammenhang, um das Wort zu verstehen?
- (135) Tarik: Nee.
- (136) Interviewer: Also das ging so?
- (137) Tarik: Ja, das ging so.

Tarik nutzt in seiner Analyse bzw. Reflexion der Bedeutung des Ausdrucks nicht den Aspekt der Quantität, sondern assoziiert das Verb *fließen* mit *Strom*, wobei er anscheinend aber in erster Linie an den elektrischen Stromfluss denkt (s. (115), (125)). Ihm ist das Wort zwar bekannt, er sagt aber selbstreflektiert, dass er sich bisher nicht analytisch damit befasst habe (s. (119)). Auf die Frage, ob es viele oder wenige Flüchtlinge sind, die ins Land fließen, antwortet Tarik, dass er annimmt, dass es viele Flüchtlinge sein müssen, da beim Stromfluss auch viele Elektronen fließen (s. (121)). Das ist der Beleg dafür, dass er aus dem (Gesamt-)Begriffspotential nicht den Bedeutungsaspekt ‚Strom als (sich bewegende) Masse‘, sondern ‚Strom als Elektrizität‘ selektiert. Auf die Frage, ob er weitere Bedeutungen des Ausdrucks *Strom* kenne, antwortet er mit dem Verb *strömen* (s. (129)). In diesem Zusammenhang konzeptualisiert er jedoch ‚Strom als Wasser (Substanz)‘, was ihn assoziativ zu der Interpretation führt, dass die vielen Flüchtlinge über das Wasser bzw. den Wasserweg in die BRD kommen, sodass hierin die Motivation des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* liegt (s. (131)). Bildet man die metaphorische Grundbedingung, die Analogierelation nicht dahingehend aus, dass Flüchtlinge als Substanz zu verstehen sind und selektiert man aus dem Begriffspotential von *Strom* nicht den Bedeutungsaspekt bzw. die Konzeptualisierung ‚Strom als Masse‘, dann kann das (Gesamt-)Verstehen aufgrund dieser fehlerhaften oder nicht vorhandenen Analogierelation misslingen. Abschließend sagt Tarik, dass er keinen spezifischen Kontext benötigt habe, um *Flüchtlingsstrom* zu verstehen, da er den Ausdruck vorher kannte (s. (135), (137)), was kongruent mit dem Lexikalisierungsgrad des Ausdrucks ist.

6.6 Fazit der Analysen

Die Ergebnisse der exemplarischen (Kurz-)Analysen zeigen, dass das Miss- bzw. Nicht-Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* dadurch bedingt sein kann, dass (i) den Schüler:innen der Ausdruck als Ganzes oder in Teilen unbekannt ist (s. z.B. 6.2) und sie dann über grafische und/oder phonische Ähnlichkeiten zu Bekanntem versuchen, sich die Bedeutung des Ausdrucks zu erschließen, oder (ii) den Schüler:innen das gesamte Begriffspotential des Ausdrucks *Strom*, der hier als Determinatum des Determinativkompositums auftritt, nicht bekannt ist, sondern ausschließlich in der Bedeutung ‚Elektrizität‘ (s. z.B. 6.1), sie also keine Desambiguierung leisten können. Des Weiteren kann (iii) die schülerseitige Deutung des Determinans *Flüchtlings-* als Possessor-Relation (s. 6.1) ebenso zum Miss-Verstehen des Ausdrucks *Flüchtlingsstrom* führen wie (iv) eine fehlgeschlagene Analogiebildung, die dadurch bedingt sein kann, dass verstehensirrelevante Aspekte zueinander in Relation gesetzt werden (s. ansatzweise 6.5). Im letzten Beispiel (6.5) gelingt es Tarik, den Bedeutungsaspekt, dass es viele Flüchtlinge sind, korrekt zu rekonstruieren, obwohl er den Analogieaspekt des Fließens der Elektronen und nicht des Strömens bzw. Fließens des Wassers nutzt. Die Assoziation mit dem Verb *fließen* hilft ihm beim Verstehen, da der Stromfluss eine Übertragung des Fließens des Wassers und die Analogiebildung so ebenfalls möglich ist. Das gesamte ‚Wasser‘-Wortfeld (*Strom/strömen, Fluss/fließen* etc.) ist vermutlich besonders metapherngetränkt.

Allgemeiner formuliert kann das Metaphernverstehen

- (1) elementar daran scheitern, dass die Grundbedeutung nicht verfügbar ist und damit eine metaphorische Bearbeitung keinen Ansatzpunkt hat;
- (2) daran scheitern, dass die Analogierelation nicht verstanden wird und damit die Vergleichskonstitution nicht möglich ist sowie
- (3) am Aufbau der metaphorischen Bedeutung selbst scheitern.

Elisabeths Beispiel (s. 6.3) hat gezeigt, dass der Ausdruck als solcher nicht zwangsläufig bekannt sein muss, damit eine für das Verstehen relevante Bedeutungsrekonstruktion gelingt. Da sowohl das Determinans als auch das Determinatum Teil ihres Wortschatzes sind, sie um die Polysemie des Determinatums *-strom* weiß und die entsprechend relevante Bedeutung im Zusammenhang selektiert (also korrekt desambiguiert) sowie morphologisches und Weltwissen einsetzt, kommt sie – ohne den Ausdruck als Ganzes vorher zu kennen – einem (Ausdrucks-)Verstehen im (und durch den) Verwendungszusammenhang sehr nah.

7 Ausblick

Dieser Beitrag skizziert überblicksartig das Forschungsprojekt zur Entwicklung des Metaphernverstehens von Schüler·innen in der Sekundarstufe I. Dabei wird das Verstehen von Schüler·innen mit unterschiedlichen Sprachaneignungsprofilen untersucht. Schüler·innen mit Deutsch als Erst-, Schüler·innen mit Deutsch als Zweitsprache sowie neu zugewanderte Schüler·innen, die drei Altersgruppen zugeordnet werden, werden im Einzelinterview zu ihrem Verstehen metaphorisch verwendeter Ausdrücke in Schulbuchtextausschnitten befragt. An die schülerseitige Rezeption des jeweiligen schriftsprachlichen Textausschnitts unmittelbar anschließend findet die Befragung im Diskurs (vgl. z.B. Ehlich 1984) statt.

Die hier vorgenommenen exemplarischen (Kurz-)Analysen stellen eine erste Annäherung an die Rekonstruktion des schülerseitigen Metaphernverstehens dar. Sie zeigen zugleich diverse Desiderate auf. So ist einerseits die Interviewsituation als methodischer Zugriff auf das zu untersuchende sprachliche Phänomen zu reflektieren. Andererseits muss u.a. der Beitrag des Ausdrucks- zum Äußerungsverstehen herausgearbeitet werden. Darüber hinaus ist festzustellen, ob – und falls ja, wie – sich das (schülerseitige) Verstehen von neuen, kreativen Metaphern von dem Verstehen von konventionalisierten, lexikalisierten Metaphern unterscheidet. Auch die Art des verstehensrelevanten Wissens sowie der Einsatz von Schlussprozeduren etc. sind systematisch in die Analyse einzubeziehen. Die Klärung dieser und weiterer Aspekte steht noch aus und muss im Rahmen der Untersuchung erfolgen.

Sowohl die Kernlehrpläne als auch der GER greifen – wie oben dargestellt – zu kurz im Hinblick auf das Metaphernverstehen und das Verstehen allgemein oder thematisieren dieses gar nicht erst. Ein handlungstheoretisch fundierter Ansatz der Metapher und ihres Verstehens kann dazu beitragen, ihre Rolle hinsichtlich der bildungsinstitutionellen Wissensvermittlung und Begriffsbildung analytisch herauszuarbeiten. Als sprachliche Mittel leisten Metaphern einen Beitrag zum Konzeptualisieren von Wirklichkeits- und Vorstellungselementen (semantische Basisqualifikation; vgl. Ehlich; Bredel; Reich 2008). Sie sind Realisierungsmittel der gnoseologischen Sprachfunktion (vgl. z.B. Ehlich 2007). In didaktischer Hinsicht ist ein pauschaler Metaphernverzicht zumindest kritisch zu hinterfragen; Sprachanalyse-, Reflexions- und Erkenntnispotentiale der Metapher, die zu einer ganzheitlichen Sprachbildung bzw. -förderung für alle Schüler·innen in allen Fächern sowie zur Wissensvermittlung bzw. -aneignung entscheidend beitragen können, sind zu eruieren.

Literatur

- Beckmann, Susanne (2001): *Die Grammatik der Metapher. Eine gebrauchstheoretische Untersuchung des metaphorischen Sprechens*. Tübingen: Niemeyer.
- Black, Max (1962): *Models and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.

- Bühler, Karl (1934/³1999): *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer.
- Eggs, Frederike (2006): *Die Grammatik von ‚als‘ und ‚wie‘*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Anneli; Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik. Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren*. Hamburg: Buske, 9-25.
- Ehlich, Konrad (1986): Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. In: Flader, Dieter (Hrsg.) (1991): *Verbale Interaktion*. Stuttgart: Metzler, 127-143.
- Ehlich, Konrad (2007): Medium Sprache. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. 3 Bände. Berlin: de Gruyter, 151-165.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977a): Schulbezogene Kommunikationsanalyse – reflektierte und geheime Wissenschaftspraxis. In: *Unterrichtswissenschaft* 4, 346-360.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977b): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Berlin: BMBF.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fauconnier, Gilles; Turner, Mark (1998): Conceptual Integration Networks. In: *Cognitive Science* 22/2, 133-187.
- Fauconnier, Gilles; Turner, Mark (2002): *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Fehn, Jürgen; Mack, Andreas (2008): *Erlebte Demokratie. Sozialkunde 10*. München: Oldenbourg.
- Frieling, Gudrun (1996): *Untersuchungen zur Theorie der Metapher. Das Metaphern-Verstehen als sprachlich-kognitiver Verarbeitungsprozess*. Osnabrück: Rasch.
- Gardner, Howard; Winner, Ellen (1978): The development of metaphoric competence. Implications for humanistic disciplines. In: *Critical Inquiry* 1, 123-141.
- Griesshaber, Wilhelm (2013): *Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung*. Online: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodad/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf.

- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settineri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karacoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 123-135.
- Hoffmann, Ludger (2011): Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In: Hoffmann, Ludger; Leimbrink, Kerstin; Quasthoff, Uta M. (Hrsg.): *Die Matrix der menschlichen Entwicklung*. Berlin: de Gruyter, 165-210.
- Jung, Matthias (2012): *Hermeneutik zur Einführung*. Hamburg: Junuis.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster: Waxmann.
- Kameyama, Shinichi (2017): Sprachentwicklung im Schulalter. In: Hoffmann, Ludger; Kameyama, Shinichi; Riedel, Monika; Şahiner, Pembe; Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch für die Lehrerbildung*. Berlin: Schmidt, 268-295.
- Knobloch, Clemens (2000): Verstehen. In: Glück, Helmut (Hrsg.): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler, 778-779.
- Lakoff, George (1993): The contemporary theory of metaphor. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 202-251.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lessing-Sattari, Marie (2017): *Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Maaß, Christiane (2015): *Leichte Sprache. Das Regelbuch*. Münster: LIT.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016a): *Integration durch Bildung, Maßnahmen und Initiativen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen für zugewanderte Kinder und Jugendliche*. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/Pressemitteilung_MSW_24.05.2016.pdf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2016b): *Unterricht für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler*. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Schule_und_Zuwanderung/RS-Erlass-13-63-Nr_3.pdf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2019a): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/196/g9_d_klp_%203409_2019_06_23.pdf.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2019b): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen*. Online: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf.
- Pfeifer, Wolfgang (1995): *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Pragglejaz-Gruppe (2007): MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. In: *Metaphor and Symbol* 22/1, 1-39.
- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (1982): Begriffliche Prozeduren in der zweiten Sprache Deutsch. Die Wiedergabe von Fernsehausschnitten bei türkischen und deutschen Kindern. In: Bausch, Karl-Heinz (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Stadtregion. Jahrbuch 1981 des Instituts für Deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, 225-281.
- Rehbein, Jochen (1983): Zur pragmatischen Rolle des Stils. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): *Probleme der Stilistik*. Hildesheim: Olms, 21-48.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang; Sager, Sven F. (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. 2 Bände. Berlin: de Gruyter, 927-945.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HLAT*. Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit, Serie B (56). Online: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2368/file/Schmidt_Handbuch+für+das+computergestützte+Transkribieren_2004.pdf.
- Richards, Ivor Armstrong (1936): *The philosophy of rhetoric*. London: Oxford University Press.
- Searle, John Rogers (1982): *Ausdruck und Bedeutung. Untersuchungen zur Sprechakttheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Skirl, Helge; Schwarz-Friesel, Monika (2013): *Metapher*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Wallach, Dieter; Wolf, Christiane (2001): Das prozeßbegleitende Laute Denken – Grundlagen und Perspektiven. In: Schneider, Johann F. (Hrsg.): *Lautes Denken – Prozessanalysen bei Selbst- und Fremdeinschätzungen*. Weimar: Dadder, 9-29.

**Themenschwerpunkt 1: Europäische Literatur im
Zusammenhang der Sprachvermittlung**

Zur Didaktisierung von Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht (dargestellt am Beispiel eines didaktischen Experiments in Kindergärten)

Mariusz Jakosz (Katowice)

1 Einleitung

In einer modernen globalisierten Welt gewinnen Fremdsprachenkenntnisse immer mehr an Bedeutung. Je mehr Fremdsprachen beherrscht werden, desto besser kann man sich in mehrsprachigen Gesellschaften zurechtfinden. Aus der neuesten methodischen Fachliteratur geht hervor, dass das Interesse an der Frühvermittlung des Fremdsprachenlernens in den letzten Jahren stark gestiegen ist und das Alter, in dem Kinder mit dem Lernen einer Zielsprache anfangen, gesenkt wird (vgl. Lundquist-Mog; Widlok 2015: 130, Petravić; Senjug Golub; Gehrmann 2018: 9f., Turić 2018: 79, Wowro; Jakosz; Gladysz 2019: 9f.). In Polen trat ab dem 1. September 2015 eine Gesetzesänderung über das obligatorische und kostenfreie Fremdsprachenlernen der 5- und 6-jährigen Kindergartenkinder im Rahmen der Umsetzung des Rahmenlehrplans für die Kindergartenerziehung in Kraft. Diese bietet eine große Chance für die schnellere Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im Frühunterricht.

Laut Ergebnissen der Spracherwerbsforschung sind Kinder, die früh eine Fremdsprache erlernen, kreativer, geistig aktiver und reagieren auch schneller auf Sprachsituationen. Außerdem sind sie zu einem späteren Zeitpunkt sprachbewusster, toleranter Fremdem gegenüber und gehen angstfreier an den Fremdspracherwerb in der Schule heran (vgl. Widlok 2008: 23). Man muss sich allerdings vor

Augen halten, dass der Lernerfolg bei Kindern nicht nur vom Alter, sondern auch von Lernmethoden und Lehrtechniken abhängt:

In der Primarstufe [...] soll der Unterricht [...] dem frühkindlichen Alter entsprechend spielerisch und interaktiv gestaltet werden, er soll interkulturelle Inhalte enthalten, einen bewussten Umgang mit Sprache und Mehrsprachigkeit fördern, fächerübergreifend, handlungsorientiert und nach dem kommunikativen Ansatz erfolgen, die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationsmedien berücksichtigen, autonomes Lernen und den Erwerb von Lernstrategien fördern. (Turić 2018: 89)

Diese Bedingungen erfüllt der narrative Ansatz, für dessen Einsatz in den weiteren Ausführungen plädiert wird. Die Kinder begegnen einer fremden Sprache im Sinne eines »Sprachbades«, bei dem sie „mit einer Mischung aus Gestik, Mimik, Stimmmodulation und Bildeinsatz konfrontiert werden“ (Widlok 2008: 33), wodurch sich die Aneignung des Fremdsprachlichen dem Erstspracherwerb nähert. Die Einbeziehung von narrativen Texten in den Unterricht bietet auch die Möglichkeit, „durch die fortlaufende Geschichte nicht in immer gleiche Übungen zu verfallen, sondern durch die Inszenierungen Sprache in einem lebendigen Kontext zu verwenden“ (Leopold-Mudrack 1998: 127). Geschichten in einer fremden Sprache sprechen Kinder emotional, aber auch ästhetisch an, lassen Zusammenhänge mit ihrem Alltag erkennen, ihre Empathiefähigkeit für die positiven Protagonist:innen der fremden Welt entwickeln und die fremdsprachige Atmosphäre genießen, in der sie vorgetragen werden. Die sich beim Zuhören entwickelnde Emotionalität fördert den Zugang zur Fremdsprache und deren Kultur und hat somit eine stark motivierende Funktion.

Um zu überprüfen, inwiefern narrative Texte Sprachbewusstsein, kulturelle Sensibilität und Lernmotivation bei Kindern gezielt wecken und somit den Fremdsprachenunterricht in Kindergärten effizient gestalten lassen, wurde im Jahre 2015 ein Forschungsprojekt durchgeführt.¹ Im Fokus standen experimentelle Sprachkurse für 5- und 6-jährige Kinder, in denen Deutsch als Fremdsprache nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes unterrichtet wurde. Anhand eines didaktischen Experiments, das im Rahmen dieses Projektes realisiert wurde, wird im vorliegenden Beitrag aufgezeigt, wie narrative Texte für die Zwecke des fremdsprachlichen Frühunterrichts aufbereitet und eingesetzt werden können.

¹ Die ausführlichen Forschungshypothesen und die Ergebnisse ihrer Verifizierung sind im Beitrag von Iluk und Jakosz (2017) enthalten.

2 Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht

Da der Spracherwerb bei Kindern nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten, aber auch insbesondere in Bezug auf Geschwindigkeit und Effizienz sehr individuell erfolgt, bedarf der frühe Fremdsprachenunterricht einer eigenen Didaktik und Methodik, die die Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Spracherwerbsprozesses berücksichtigt und die individuellen Unterschiede der Kinder im Bereich der kognitiven und emotionalen Reife, Gedächtniskapazität, Wahrnehmungsfähigkeit, motorischen Fertigkeiten, Reaktionsweisen, Lern- und Merkfähigkeit weitgehend kompensiert (vgl. Iluk 2012b: 152, Olpińska-Szkielko 2015: 199). Das gilt auch für den narrativen Ansatz, der darauf abzielt, den Kindern die Fremdsprache über bewegende Geschichten zu vermitteln. Die Eignung narrativer Texte für den Fremdsprachenunterricht ergibt sich aus folgenden Erkenntnissen:

- Narratives Denken ist angeboren.
- Narrative Texte wecken Neugier sowie emotionale Anteilnahme und regen Kinder zum Denken und zur Empathiehaltung an. Die erzählten Geschichten lassen bei Kindern Freude und Faszination beim Zuhören entstehen, wenn sie an der kindlichen Lebenswelt orientiert sind und gut verstanden werden. Aus diesen Gründen bedürfen sie einer entsprechenden Aufbereitung.²
- Narrative Texte wecken bei Kindern positive Emotionen. Damit werden u.a. die rechte Hemisphäre und das episodische Gedächtnis stark aktiviert, wodurch wiederum das natürliche Spracherwerbspotenzial wirksamer aktiviert und genutzt wird (vgl. Muller 2004: 202ff., Lundquist-Mog; Widlok 2015: 131).

Ein nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes konzipierter Unterricht folgt weder einer lexikalischen noch einer grammatischen Progression (vgl. Kirsch 1992: 71, Leopold-Mudrack 1998: 117, 122, Muller 2004: 202, Iluk 2006: 63ff., Gładysz 2008: 133, Widlok 2008: 33), das Kind erlebt stattdessen ein ganzheitliches „Sprachbad“ und hat

zumindest kurzzeitig das Erlebnis, dem Medium der fremden Sprache voll ausgesetzt zu sein; [es] wird angestoßen, seinen eigenen Verstehensprozess zu reflektieren [...], und [es] erkennt, dass sein Weltwissen sowie parasprachliche Mittel und mediale Hilfen des Lehrers ausreichen, um einen Teil der Botschaft zu entziffern. (Kubanek-German 1993: 52)

² Die Textanpassung umfasst die Textlänge, Wortwahl, Syntax, manchmal auch kleine Veränderungen in der Textstruktur (vgl. Iluk 2006: 126f.).

Im narrativen Ansatz lässt man zudem die Kinder nicht gleich reproduktiv sprechen, sondern man gibt ihnen zunächst die Gelegenheit, den Gebrauch der Sprache in sinnvollen Kontexten in Verbindung mit nonverbalem Handeln über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Es gibt also keinen Zwang zur sofortigen Sprachproduktion (vgl. Leopold-Mudrack 1998: 126, Widlok 2008: 33, Gładysz 2009: 19, Iluk 2012a: 73, Lundquist-Mog; Widlok 2015: 27, Olpińska-Szkielko 2015: 204). Durch einen inhaltlich bedeutungsvollen Lernstoff und die verlängerte Inkubationszeit können bereits die jüngsten Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt richten, Hypothesen aufstellen und überprüfen.

Von Vorteil ist zudem, dass das Fremdsprachenlernen im Zuge des Ansatzes stark mit sprachbegleitender Bewegung einhergehen soll, wodurch man dem starken Bedürfnis der Kinder nach Bewegung und handelndem Spielen entspricht. Sie werden dazu befähigt, „sich ohne Rückgriff auf zielsprachliche Mittel durch das Ausführen von Handlungen an der Lernsituation zu beteiligen und auch [ihr] Verstehen dadurch zu beweisen“ (Sambanis 2005: 9). Die Art der körperlichen Bewegung sollte in sinnvoller Beziehung zum Erzählten/Gesagten stehen, für die Kinder nachvollziehbar sein und ihnen Vergnügen bereiten (vgl. Piepho 2002: 20ff., Iluk 2006: 56ff., Widlok 2008: 21, Iluk 2012b: 152, Lundquist-Mog; Widlok 2015: 131).

3 Zur Rolle narrativer Texte im frühen Fremdsprachenlernen

Der Einsatz narrativer Texte im frühen Fremdsprachenunterricht hat einen bedeutenden Einfluss nicht nur auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz, sondern weist auch viele allgemeinpädagogische Vorteile auf, auf die im Folgenden eingegangen wird. Obwohl Märchen und Geschichten im Kindesalter von besonderer Bedeutung sind, sind sowohl in älteren als auch in neueren Lehrwerken solche Textsorten sehr selten vertreten (vgl. Petravić; Šenjug Golub 2018: 40). Im Weiteren werden deshalb zunächst die Gründe für die Nichtberücksichtigung narrativer Texte in der Didaktik des schulischen Fremdsprachenunterrichts näher betrachtet.

3.1 Gründe für die Nichtberücksichtigung narrativer Texte in der Didaktik des schulischen Fremdsprachenunterrichts

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts war das Fremdsprachenlernen stark auf die Entwicklung der Sprechkompetenz fokussiert. Davon kann man sich überzeugen, indem man Einsicht in die damals geltenden Lehrpläne für das Fremdsprachenlernen nimmt. Diese Lehrpläne zeigen deutlich, dass das Sprachlernen mit der Herausbildung der Sprechkompetenz beginnen sollte. Hierzu bemerkt Gerngroß (1999: 27), dass „die Atomisierung der Fertigkeit des Sprechens für das Genre Geschichten fatale Folgen hatte, da *narrating* innerhalb der Vielzahl der Sprech-

funktionen nicht vorkam“. Aufgrund der einseitigen Fokussierung wurden narrative Texte ab den 1970er Jahren in vielen Lehrbüchern ausgeklammert. Es wurde zudem angenommen, dass die originale sprachliche Form der Geschichten mit ihren z.B. archaischen Wendungen die Schulkinder überfordern könnte (vgl. Maier 1990: 4f.). Außerdem wurde die Motivationskraft der Märchen von einigen Autor:innen in Frage gestellt. Sie vermuteten nämlich, dass die Vertrautheit der Grundschul Kinder mit dem Inhalt der Geschichten in der Muttersprache zum Desinteresse an denselben Geschichten in der Zielsprache führen kann. Darüber hinaus ist auch die Auffassung zu finden, dass sich narrative und literarische Texte für die Arbeit an Grammatik und Wortschatz auf der Primarstufe des Fremdsprachenlernens nicht eignen (vgl. ebd.).

3.2 Sprachlicher Zugewinn durch den Einsatz narrativer Texte³

Die Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens basiert darauf, dass die Schulung des Hörverstehens als ein grundsätzliches Ziel der Frühvermittlung von Fremdsprachen angesehen wird, weil dies die Rezeptionsfähigkeit bei Kindern optimal entwickeln lässt:

Alles Sprach(en)lernen beginnt mit dem Hören und dem Verstehen, und erst wenn ein Lerner zu verstehen beginnt, kann auch der Prozess in Gang gesetzt werden, im Laufe dessen ein motorisches Programm entwickelt wird, welches dann das Sprechen der fremden Sprache erlaubt. (Sambanis 2005: 5)

Bei dem Hinweis auf die Priorität dieser Fertigkeit kann man sich darauf berufen, dass „das Hörverstehen eine Grundvoraussetzung für jede Kommunikation ist, denn wer seinen Gesprächspartner nicht versteht, kann mit ihm auch nicht kommunizieren“ (Kreis 2001: 27). Auch beim Erstspracherwerb steht das Hören im Vordergrund, denn ein Kind entwickelt seine kommunikative Fähigkeit nie durch Regeln, sondern durch Hören und schrittweises Verstehen. Geschichten bieten eine gute Möglichkeit, das Hörverständnis der Kinder zu trainieren. Die Informationslücken innerhalb der Geschichten können sie zu eigenen Denkprozessen anregen, was die Fantasie und die Fähigkeit, eigene Ideen und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln, fördert (vgl. Leopold-Mudrack 1998: 121, Müller 2004: 203, Sambanis 2005: 8, Schmid-Schönbein 2008: 72, Lundquist-Mog; Widlok 2015: 131).

Durch die besonderen Merkmale der Narration, wie z.B. langsamere Sprechgeschwindigkeit, gestaltendes Sprechen, klare Segmentation von Wörtern und Silben, ermöglichen es Geschichten, unbekannte Klangbilder, Sprachmuster, Sprachregeln besser zu erfassen. Die Kinder hören eine längere Passage in der Fremdsprache,

³ Die empirischen Befunde zur Wirksamkeit des narrativen Fremdsprachenunterrichts in Kindergärten und in der Primarstufe sowie die detaillierten Testergebnisse der Effizienzmessungen sind im Beitrag von Iluk und Jakosz (2017) zu finden.

wodurch ein „akustisches Gesamtbild“ entsteht. Laute werden nicht isoliert, sondern im Kontext gehört. Auch Rhythmus und Intonation werden im Redefluss dargeboten (vgl. Felberbauer 1998: 18, Widlok 2008: 33, Iluk 2012b: 157, Lundquist-Mog; Widlok 2015: 131). Dies kann dazu beitragen, dass sich die Kinder korrekte Aussprache und Intonation einprägen, wobei eine vorbildhafte Aussprache seitens der Lehrkräfte vorausgesetzt wird.

Von großem Vorteil ist es zudem, dass durch narrative Texte, die viele feste und formelhafte Wendungen enthalten, den Kindern die Fremdsprache ganzheitlich vermittelt wird und sie mit authentischen Kommunikationssituationen konfrontiert werden (vgl. Muller 2004: 202, Widlok 2008: 33, Gladysz 2009: 19). Dabei werden „Wortschatz und Strukturen [...] in immer verschiedenen Situationen erfahren und damit vielfältiger vernetzt und behalten“ (Bleyhl 1996: 346)⁴.

Vorlesen oder Erzählen von Geschichten zielt auf das Globalverständnis ab. Die Lernenden versuchen, einen längeren Text zu verstehen, auch wenn sie nicht jedes Wort kennen. Da narrative Texte immer in eine Situation eingebettet sind, werden neue Wörter und Wendungen durch die Vorstellung der Situation verständlich, d.h. Wörter werden aus dem Gesamtzusammenhang (Kontext) entschlüsselt (vgl. Bleyhl 2002: 10f.). Dabei ist die Empfehlung von Weinrich (1976: 128) zu betonen: „Der *Text-in-der-Situation* sollte für den Sprachunterricht das Maß aller Dinge sein“. Das Verständnis des Textes wird auch durch Mimik und Gestik der Erzählperson in Verbindung mit veranschaulichenden Mitteln (wie Requisiten, Bildern etc.) unterstützt. Überdies werden die Kinder beim Umgang mit Geschichten durch die in der Muttersprache erworbene Erzählkompetenz entlastet.

Abschließend kann die Kritik widerlegt werden, dass Erzählen nur die monologische Äußerungsform ist, die den Zielen des kommunikativen Unterrichts nicht gerecht ist. Heutzutage wird das Erzählen als interaktiver Prozess der Bedeutungsfindung angesehen (vgl. Kubanek-German 1993: 51).

3.3 Allgemeinpädagogische Argumente für den Einsatz narrativer Texte

Die Anwendung narrativer Texte im frühen Fremdsprachenunterricht spielt nicht nur bei der Entwicklung der Sprachkompetenz der Kinder eine wichtige Rolle, sondern hängt auch mit vielen anderen positiven Aspekten zusammen (vgl. Gladysz 2011: 21ff.). Deswegen richtet sich unsere Aufmerksamkeit auf die allgemeinpädagogischen Funktionen, die narrative Texte erfüllen können:

(1) Widerspiegelung des kindlichen Denkens in Märchen und Geschichten: Der US-amerikanische Psychoanalytiker Bruno Bettelheim ist der Meinung, dass „die Bildsprache die einzige Sprache ist, die das Kind versteht, bevor es zur intellektuellen Reife gelangt“ (Betz 1986: 166). In der Märchensprache kommen die Kinder mit einer Fülle von verschiedenen Bildern in Berührung, die ihnen eine spannungsvolle Erfahrung ermöglichen. Das narrative Denken tritt im Kindesalter

⁴ Mehr dazu in Jakosz (2019).

in den Vordergrund und schafft eine Basis für die zukünftige Entwicklung des abstrakten Denkens (vgl. Leopold-Mudrack 1998: 120).

(2) Förderung kindlicher Fantasie, Emotionalität und Vorstellungskraft: Geschichten und Märchen regen die kindliche Fantasie an, denn in den erzählten Texten kommen viele sog. Leerstellen vor. Diese offenen Stellen geben den Kindern die Chance, über den Textinhalt zu spekulieren. Die Märchen ermöglichen es den Kindern, ihre Emotionen wie z.B. Freude, Enttäuschung freizusetzen. Beim Lesen oder Hören eines Lehrwerktextes lassen sich die Kinder durch solche Gefühle nicht hinreißen, denn die Lehrwerke halten sie nicht wie Märchen in Spannung. Deswegen kommen narrative Texte der kindlichen Emotionalität entgegen (vgl. Gladysz 2011: 22).

(3) Erzieherische Funktion: Geschichten ermöglichen es, den Kindern verschiedene Lebensweisheiten zu vermitteln. Das bedeutet, dass sich die Kinder mit tiefen Lebensweisheiten und Problemen aller Menschen auseinandersetzen. Sie erhalten dadurch relevante Anhaltspunkte zum eigenen Handeln, mit deren Hilfe sie die alltäglichen Probleme bewältigen können (vgl. Leopold-Mudrack 1998: 118).

(4) Therapeutische Wirkung: Die Nutzbarmachung des Lesens zu therapeutischen Zwecken wird als Bibliothherapie bezeichnet. Bei dieser Art der Therapie wird einem Kind eine Geschichte erzählt, in der ein Problem beschrieben wird, mit dem sich das Kind aktuell herumschlägt. Die Themen, die in therapeutischen Texten behandelt werden, sind u.a. Scheidung der Eltern, Angst vor Dunkelheit oder vor Schüchternheit. Die Wahrscheinlichkeit der Lösung eines individuellen Problems des Kindes mit Hilfe der therapeutischen Geschichte ist umso höher, je mehr sie die tatsächliche Situation des Kindes widerspiegelt (vgl. Gladysz 2011: 23).

(5) Beitrag zur intellektuellen Entwicklung: Geschichten beeinflussen positiv die intellektuelle Entwicklung der jungen Schüler:innen und damit ihren späteren Schulweg, wenn sie im frühen Kindesalter erzählt werden (vgl. Iluk 2006: 114). Die wiederholte Märchenpräsentation bzw. ihre Entwicklung in der Muttersprache gemeinsam mit den Kindern kann zur besseren Entfaltung der Hör-, Sprech- und Schreibfertigkeit führen. In einer Fremdsprache läuft der Prozess genauso ab (vgl. Piepho 2000: 43).

(6) Förderung des ganzheitlichen Lernens: Geschichten eignen sich ideal für die mehrkanalige Speicherung der Informationen, weil die Verbindung eines Textes mit einer konkreten Handlung oder Anweisung sowie mit realen Gegenständen oder Bildern das Verständnis des Kindes unterstützt. Deswegen wird oft bei der Arbeit mit einer Geschichte auf die TPR-Methode (*Total Physical Response Method*)⁵ zurückgegriffen (vgl. Gerngroß 2004: 4f.).

⁵ *Total Physical Response Method (TPR)* ist eine Methode der Fremdsprachenvermittlung, die in den 1960er Jahren von dem Lernpsychologen James Asher in den USA entwickelt wurde. Die Lehrperson gibt den Lerner:innen eine Reihe von Anweisungen in der Fremdsprache vor. Die Lerner:innen zeigen, dass sie die Anweisung verstanden haben, indem sie sie ausführen. Zunächst agiert aber die Lehrperson als Modell, d.h. führt eine Anweisung selbst aus und die Lerner:innen schauen nur zu. Im weiteren Schritt imitieren die Lerner:innen zusammen mit der Lehrperson die Handlungen. Später

(7) Beitrag zum interkulturellen Lernen: Charakteristisch für narrative Texte ist nicht nur die Vermittlung der Erziehungsziele, sondern auch die Vermittlung der interkulturellen Prozesse, weil die Geschichten die Kinder über Kultur und Lebensformen im Zielland informieren. Die Realisierung von interkulturellen Themen durch die Kinder wird heutzutage zunehmend als notwendig erkannt, weil sie dadurch lernen, was es bedeutet, tolerant zu sein. Kinder im Alter bis zu 10 Jahren kennzeichnet nämlich eine affektive Unvoreingenommenheit. Sie drückt sich in einer großen Aufnahmebereitschaft und Toleranz für interkulturelle Unterschiede sowie in einer problemlosen Rollenübernahme aus, die eine spontane Identifizierung mit fremdsprachlichen Charakteren (Protagonist:innen) erleichtern (vgl. Leopold-Mudrack 1998: 41, Gladysz 2011: 26).

4 Methodische Grundsätze für den Einsatz narrativer Texte im frühen Fremdsprachenunterricht

Die Effizienz des Einsatzes von Geschichten im frühen Fremdsprachenlernen ist weitgehend durch deren entsprechende Didaktisierung bedingt. Die Arbeit mit narrativen Texten kann z.B. in drei Phasen gegliedert werden: Hinführungs-, Erzähl- und Festigungsphase, die im Folgenden behandelt werden (vgl. Gerngroß 1992: 18).

4.1 Hinführungsphase

In der Hinführungsphase werden das Vorwissen der Kinder aktiviert und Erwartungshaltungen aufgebaut. Vor der Märchendarbietung bekommen die jüngeren Lernenden die Gelegenheit, wenn nötig auch in der Muttersprache, den Textinhalt nach folgendem Muster zu antizipieren:

- die Protagonist:innen einer Geschichte,
- die relevantesten Gegenstände und ihre Merkmale,
- die relevanten Handlungen,
- die Handlungsplätze, Handlungszeiten und Handlungsmodalitäten (vgl. Iluk 2012a: 68f.).

Die Lehrperson muss einige Prinzipien bei der Einführung eines neuen narrativen Textes berücksichtigen. Vorrangig sollte sie die fremdsprachigen Wörter mit Hilfe von konkreten Visualisierungen vermitteln, die den Semantisierungsprozess fördern. Überdies sollten die Vokabeln mehrmals wiederholt werden. Wichtig ist auch, dass die Lehrperson den Kindern keine grammatischen Erscheinungen erklärt, weil sie in erster Linie die lexikalische Kompetenz durch das Erlernen von

gibt die Lehrperson eine Anweisung vor, ohne sie selbst auszuführen. Die Lerner:innen agieren jetzt allein (vgl. Lovik 1996: 41f., Klippel 2000: 256, Widlok 2008: 28ff.).

festen Wendungen ohne Regelkenntnisse aufbauen sollten. Dank eines derart konzipierten Unterrichts werden günstigere Bedingungen für den intuitiven Fremdspracherwerb geschaffen, wodurch die Kinder das natürliche Erwerbspotenzial besser nutzen können (vgl. Iluk 2012a: 69).

4.2 Erzählphase

Iluk (2012a) merkt an, dass die Lehrperson in der Erzählphase dem verbalen Input die größte Aufmerksamkeit schenken und dessen Verständnis mit Hilfe von paraspachlichen Signalen und dreidimensionalen Visualisierungen fördern sollte. Dies gewährleiste den Kindern bessere Perzeptionsbedingungen, denn sie versetzen sie unbewusst in die fiktive Welt und ermöglichen den Kindern die Teilnahme an der Animation der Figuren, die ihrem Bewegungsbedürfnis sehr entgegenkommt (vgl. ebd.: 69f.). Die Lehrperson erhält dadurch bessere Bedingungen für die Beobachtung der kindlichen nonverbalen und verbalen Reaktionen. Wichtig ist hierbei, dass der nonverbale und der verbale Input miteinander übereinstimmen. Wenn die genutzten visuellen Mittel im Widerspruch zum Inhalt des Textes stehen, besteht die Gefahr, dass die Kinder den fremdsprachlichen Input falsch erschließen (vgl. Iluk 2006: 51). Bei der Auswahl der Abbildungen ist ebenfalls ihre Übersichtlichkeit wichtig, weil die Kinder noch nicht vollständig in der Lage sind, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu unterscheiden (vgl. Knerr; Ludwig 1979: 40).

In dieser Phase wird auch stark auf die aktive Teilnahme am Entstehungsprozess eines Märchens durch die Kinder fokussiert. Die Aufgabe des interaktiven Erzählens besteht in der Einbindung der Kinder in den Erzählprozess auf verschiedene Art und Weise. Hierzu bemerkt Dines (2002: 38), dass interaktives Vorgehen „den natürlichen Entstehungsprozess von fiktionaler Welt in der Fantasie des Zuhörers“ unterstütze. Der Erzählvorgang kann zum einen um Unterbrechungen in bestimmten Abständen bereichert werden, um die Kinder nach mehreren Informationen in der Geschichte zu fragen oder den Fortgang der Geschichte selbst entwickeln zu lassen. Dank eines solchen Verfahrens lernen die Schüler:innen, wie die fremdsprachlichen Elemente des narrativen Textes auf neue Situationen übertragen werden können (vgl. Dines 2002: 39). Zum anderen kann der Erzählvorgang mit dem Vorspielen der Handlungen und der *TPR*-Methode gefördert werden. Die Lernenden können dann gestisch und mimisch während des Erzählens der Geschichte reagieren.

Im Mittelpunkt weitergehender Überlegungen steht noch die Frage, ob freies Erzählen für den Vermittlungskontext besser geeignet ist als das Vorlesen eines narrativen Textes. In der Methodik herrscht weitestgehend der Konsens vor, dass freies Erzählen dem Vorlesen vorzuziehen ist. Beim freien Erzählen kann man einige Textpassagen mehrmals wiederholen. Die Erzählperson hat Blickkontakt mit den Zuhörenden und beobachtet zugleich die kindlichen Reaktionen (vgl. Wright 1995: 14). Dadurch kann z.B. das Sprechtempo verlangsamt oder einige Textpassagen nochmals wiedergegeben werden, wenn die Kinder Verstehens-

schwierigkeiten zeigen. Überdies kann das freie Erzählen durch die Erzählperson stark mimisch und gestisch unterstützt werden (vgl. Klippel 2000: 161).

Das Vorlesen einer Geschichte kann eine gute Lösung für solche Lehrpersonen darstellen, deren Muttersprache nicht die Zielsprache der Kinder ist und die Probleme mit der expressiven Verwendung der Fremdsprache haben. Beim Vorlesen fällt es auch schwerer, gleichzeitig den Handlungsverlauf gestisch und mimisch zu bereichern (vgl. Wright 1995: 13, Klippel 2000: 161). Unerlässlich ist es noch, einige Vorteile des Vorlesens einer Geschichte zu erwähnen: Der Zeitaufwand für die Vorbereitung des Unterrichts dürfte geringer ausfallen, weil die Lehrperson die Geschichte nicht auswendig lernen muss. Darüber hinaus gewährleistet das Vorlesen einer Geschichte ein sichereres Vortragen des Textes.

Schlussendlich muss jede Lehrperson selbst eine Entscheidung treffen, ob sie sich in einem expressiven oder eher „passiven“ Vortragen eines narrativen Textes in der Fremdsprache sicherer fühlt. Obwohl freies Erzählen einer Geschichte aus methodischer Sicht zu bevorzugen ist, ist ein langsames und deutliches Vorlesen auf jeden Fall besser als ein stockendes oder fehlerbehaftetes Erzählen (vgl. Klippel 2000: 161).

4.3 Festigungsphase

Die letzte Phase beim Einsatz narrativer Texte zielt auf die Verankerung sprachlichen Materials, einzelner Sprachelemente sowie die Entwicklung des reproduktiven Sprechens ab (vgl. Iluk 2012a: 72). Zu nennen sind verschiedene Techniken und Übungen, die in der *post-listening-Phase* im Unterricht angewendet werden können:

- Maldiktat („Mal das, was du hörst!“): Bei dieser Übung malen die Kinder das, was sie gehört haben. Wichtig ist, dass die zu zeichnende Szene Abweichungen im Vergleich zur „originalen“ Szene einer Geschichte aufweisen sollte, denn dies animiert die Kinder zum Nachdenken und weckt ihre Kreativität (vgl. Iluk 2006: 133f.);
- Ordnen der Bilder in die richtige Reihenfolge (vgl. Iluk 2006: 133);
- Identifikation eines fehlenden Bildes („Welches Bild fehlt?“ und Anfertigen von Postern): Im Falle dieser Technik bietet sich die Gruppenarbeit an. Die Kinder bekommen eine unvollständige Bilderserie zu einer Geschichte sowie zusätzlich ein leeres Blatt Papier, auf das sie eine in der Bilderserie fehlende Szene malen sollten. Am Ende der Übung gestalten sie ein Poster zur Geschichte (vgl. Stärk 2008: 98);
- „Was mache ich falsch?“: Die Lehrperson sagt einen Satz aus einer Geschichte auf, stellt jedoch eine Handlung mimisch und gestisch dar, die zu einem anderen Satz passt. Die Schüler:innen korrigieren die Lehrperson, indem sie die richtige Handlung darstellen (vgl. Gerngroß 2004: 6);
- Bild-Satz-Zuordnung (vgl. Müller 2004: 209);

- Gestalten der Figuren aus anderen Geschichten: Die Schüler·innen malen auf einem Blatt Papier neue alternative Figuren aus anderen Geschichten, die die Wiederholungsphase attraktiver machen. Dann können sie die veränderte Geschichte nach ihren Bildvorgaben schrittweise erzählen oder auch erraten (vgl. Iluk 2012a: 71);
- Rollenspiele: Das Kind verkörpert die Rolle des/der Protagonisten/ Protagonistin beim Erzählen einer Geschichte. Damit die Festigungsphase einen kreativen Umgang mit dem behandelten Text ermöglicht, empfiehlt es sich, neue Protagonist·innen oder weitere Szenen zur bekannten Geschichte zu erfinden (vgl. Iluk 2012a: 71).

Die dargestellten Techniken und Übungen, die in der Festigungsphase eingesetzt werden, gestalten die Textwiederholungen interessant und kreativ. Die Kreativität bringt im Unterricht nicht nur Freude und Abwechslung, sondern aktiviert die Kinder auch zur Antizipation.

5 Didaktisches Experiment zur Effizienz des narrativen Ansatzes in der frühen Fremdsprachenvermittlung

Im Rahmen eines durch das polnische Ministerium für Hochschulwesen und Wissenschaft finanzierten Forschungsprojektes und unter der Schirmherrschaft des Instituts für Germanische Philologie der Schlesischen Universität Katowice wurden in drei Kindergärten Sprachkurse angeboten, in denen Deutsch als Fremdsprache nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes gelehrt wurde.⁶ Am Projekt beteiligten sich insgesamt 65 Kinder. Die experimentellen Sprachkurse dauerten wegen der anberaumten Projektdauer und der geltenden Schulzeiten nur ein Semester (vom 16. Februar bis zum 20. Juni 2015) und wurden von elf Lehramtsstudierenden aus dem Masterstudiengang unter methodischer Aufsicht von fünf Tutor·innen gehalten.

Der Sprachkurs betrug in jeder Kindergruppe insgesamt 38 Unterrichtsstunden. Die Deutschstunden fanden zweimal die Woche statt und dauerten wegen der geringen Konzentrationsfähigkeit der Kinder jeweils etwa 35-40 Minuten. In allen Projektgruppen wurden insgesamt fünf narrative Texte eingesetzt: „Rübenziehen“, „Die kleine Raupe Nimmersatt“, „In einem dunklen, dunklen Wald“, „Kim und eine kleine Hexe“, „Die drei kleinen Schweinchen“. Diese Märchen wurden gezielt nach bestimmten Kriterien (u.a. hoher lexikalischer Redundanz, sich wiederholender Textpassagen, Möglichkeiten der Animation des Inhalts) ausgewählt.⁷ Vor

⁶ Das gesamte Projekt wurde im Forschungsbericht von Iluk (2015) ausführlich dargestellt.

⁷ Genaueres zu allgemeinen und sprachlichen Kriterien bei der Auswahl narrativer Texte s. Gladysz (2019: 108ff.).

deren Einsatz wurden sie entsprechend adaptiert und lexikalisch vereinfacht. Die Arbeit mit einem Text nahm etwa 5 Unterrichtseinheiten in Anspruch.

Im Weiteren wird ein Beispiel für die Adaptation des Märchens „Rübenziehen“ dargestellt. Dieses Märchen eignet sich gut für den Einsatz im frühen Fremdsprachenlernen, denn es enthält viele Wiederholungen und hat den Vorteil, dass Kinder in den Erzählprozess schnell mit einbezogen werden können. Um die Aufmerksamkeit der Kinder beim Erzählen aufrechterhalten zu können, wurde der Text inhaltlich verkürzt.

In einem Garten gibt es viele, viele Rüben.
Der Opa will eine Rübe herausziehen.
Er packt sie beim Schopf.
Er zieht und zieht
und kann sie nicht herausziehen.

Der Opa ruft die Oma. Sie soll ihm helfen.
Die Oma zieht den Opa,
der Opa zieht die Rübe.
Sie ziehen und ziehen
und können sie nicht herausziehen.

Kommt der Hund:
Der Hund zieht die Oma,
die Oma zieht den Opa,
der Opa zieht die Rübe.
Sie ziehen und ziehen
und können sie nicht herausziehen.

Kommt die Katze:
Die Katze zieht den Hund,
der Hund zieht die Oma,
die Oma zieht den Opa,
der Opa zieht die Rübe.
Sie ziehen und ziehen
und können sie nicht herausziehen.

Kommt die Maus:
Die Maus zieht die Katze,
die Katze zieht den Hund,
der Hund zieht die Oma,
die Oma zieht den Opa,
der Opa zieht die Rübe.

Sie ziehen und ziehen –
und schwups, ist die Rübe heraus!

Abb. 1: Märchen „Rübenziehen“

Im nächsten Schritt wird ein Vorschlag zur Didaktisierung dieses narrativen Textes präsentiert, in dem zwischen der Hinführungs-, Erzähl- und Festigungsphase zu unterscheiden ist.

5.1 Hinführungsphase

Nach der rituellen Begrüßung der Kinder mit der Handpuppe⁸ Hans Hase kommt es zum wichtigsten Punkt des Unterrichts. Hans Hase gibt den Kindern ein Rätsel auf, das er mit ihrer Hilfe zu lösen hofft. Die Handpuppe zeigt den Lernenden ausgeschnittene Puzzleteile einer Gemüsesorte und bittet sie um Hilfe beim Erraten, welches Gemüse sich dahinter versteckt. Hans Hase stellt den Kindern folgende Frage:

H. (= Hans Hase): Was ist das wohl? Wer hat eine Idee?

K. (Kind/er): To jest rzepa!

H.: Ja, das stimmt. Das ist eine Rübe!

Wenn alle Kinder bestimmen, dass die Puzzleteile eine Rübe darstellen, legt die Handpuppe ein blumiges Tuch auf den Teppich und erklärt, dass es einen Garten symbolisiert. Mit Hilfe von Hans Hase aktiviert die Lehrperson das Vorwissen der Kinder, indem sie sagt:

L. (= Lehrperson): Das hier ist ein Garten. (Hans Hase zeigt auf das Tuch.) Im Garten wachsen viele, viele Rüben (Hans Hase verteilt ein paar Bilder mit Rübe auf dem Tuch).

Die Proband:innen werden gebeten, alle ihnen bekannten Gemüsesorten, die im Erdboden wachsen, zu nennen. Sie sagen alles spontan in der Muttersprache. Hans Hase übersetzt ihre Beispiele unverzüglich ins Deutsche und zeigt ausgewählte Gemüsesorten auf den Bildern. Dann werden die Bilder mit verschiedenen Gemüsesorten auf dem Tuch verteilt, das den Garten symbolisiert, und die Lehrperson

⁸ Die Rolle der Handpuppe im frühen Fremdsprachenunterricht ist vielseitig. Die Handpuppe übernimmt ein Gespräch und stellt eine Quelle des intensiven Inputs dar, wodurch eine phasenweise völlige Einsprachigkeit zustande kommt, denn sie „spricht“ eine andere Sprache als die Schulkinder (vgl. Klippel 2000: 31). Haudeck (2000) betont, dass die Handpuppe als eine Vertreterin der fremdsprachlichen Kultur und damit auch der Fremdsprache gelte (vgl. ebd.: 59). Wenn die Kinder die Figur hören und auf ihre Worte entsprechend reagieren, entwickelt sich bei ihnen unbewusst das Bedürfnis der Kommunikation. Dank der Figur erleben die Schüler:innen die Fremdsprache funktional als ein Kommunikationsmittel und nicht formal als System von verschiedenen Sprachelementen (vgl. ebd.: 60).

präsentiert die neuen Wörter noch einmal in der Zielsprache. Die Kinder müssen bestimmte Gemüsesorten identifizieren. Die erste Anweisung wird von Hans Hase ausgeführt:

L.: Hans Hase, zeig auf eine Kartoffel! etc.

Danach werden die Kinder der Reihenfolge nach gebeten, diese Anweisung auszuführen:

L.: Zuzia⁹, zeig auf eine Rübe! etc.

Die Proband·innen haben keine Probleme, die Bezeichnungen für die Gemüsesorten zu identifizieren. Sie beobachten die ganze Situation genau und geben eigene Kommentare ab, wie z.B.:

Piotrek¹⁰: Tu jest Karotte! Karotte to na pewno ulubione warzywo Hansa Hase!

Die Kinder versuchen, polnische Wörter, die ähnlich klingen, an die deutschen Lautbilder anzupassen, z.B. das deutsche Wort *eine Rübe* verknüpfen sie mit dem polnischen Wort *ryba*. Die Kinder machen auf diese Art und Weise Experimente mit der Fremdsprache, die ihnen viel Spaß machen. Alle Proband·innen sind im Stande, sogar phonetisch schwierige deutsche Wörter korrekt und fehlerfrei auszusprechen.

Dann schlägt Hans Hase eine Übung vor, die das Wahrnehmungsvermögen überprüfen soll. Die Kinder werden dazu aufgefordert, ihre Augen zu schließen. Dann nimmt die Handpuppe aus dem „Garten“ ein Bild weg. Die Kinder müssen dann erraten, was fehlt:

L.: Liebe Kinder, was fehlt?

K.: Hmm ... Chyba nie ma rzepki. Tak nie ma rzepki!

L.: Ja, du hast Recht, Konrad¹¹. Die Rübe fehlt.

Daraufhin kommt es zur Antizipation des Inhalts des Märchens. Die Handpuppe sagt den Kindern, dass sie ihnen die Geschichte über eine Rübe erzählen wird. Hans Hase stellt alle Märchenfiguren unter Einsatz der Bilder vor. Er legt bunte Bilder mit den Protagonist·innen auf den Fußboden und benennt sie deutlich und mehrmals auf Deutsch. Zu bemerken ist, dass viele Kinder die jeweiligen Wörter von sich selbst nachsprechen, obwohl sie darum nicht gebeten werden. Nach der Präsentation des Wortschatzes werden die Proband·innen aufgefordert, auf eine

⁹ Name des Kindes.

¹⁰ Name des Kindes.

¹¹ Name des Kindes.

Figur mit dem Finger zu zeigen. Die erste Anweisung wird wieder von Hans Hase ausgeführt:

L.: Hans Hase, zeig auf eine Oma! etc.

Dann werden die Kinder der Reihenfolge nach dazu bewogen, auch eine solche Anweisung auszuführen:

L.: Zuzia, zeig bitte auf einen Hund! etc.

Damit der neue Lernstoff besser verankert wird, macht man sich den natürlichen Bewegungsdrang der Kindergartenkinder zunutze. Die Lernenden werden darum gebeten, aufzustehen sowie einen großen Kreis zu bilden. Alle Märchenfiguren befinden sich auf Papierblättern im DIN-A4-Format in der Mitte des Teppichs. Die Kinder werden zum Bewegungsspiel ermutigt, indem die Lehrperson sagt:

L.: Konrad, spring mal zur Oma!

L.: Adam¹², lauf mal zur Katze! etc.

Dieses Spiel macht den Kindern viel Spaß und unterstützt ihre Gedächtnisprozesse. Zum Abschluss der Hinführungsphase bekommen die Proband·innen Malstifte sowie Malhefte mit allen im Märchen „Rübenziehen“ vorkommenden Protagonist·innen.

5.2 Das erste Erzählen des Märchens

Unter Einsatz einer Bilderserie¹³ wird den Lernenden das Märchen von der Lehrperson zum ersten Mal nacherzählt. Zusammen mit Hans Hase hören die Kinder der Geschichte zu und folgen auch visuell dem Ablauf des Geschehens. Nach dem ersten Erzählen drücken die Proband·innen ihre Ausdrücke und Gefühle aus und äußern, was sie verstehen. Den Beobachtungsnotizen ist zu entnehmen, dass die Reaktionen der Kinder sehr positiv sind und der narrative Text optimal an ihre kognitiven Lernmöglichkeiten angepasst ist.

5.3 Festigungsphase I

Die Kinder sitzen im Schneidersitz auf dem Teppich. Im Hintergrund wird ruhige Musik abgespielt. Die „magische“ Schachtel wird im Kreis herumgereicht. Die Lernenden lösen ein Blättchen aus der Bilderserie aus, wenn die Lehrperson die Musik stoppt. Für jedes Kind spricht sie einen Satz aus:

¹² Name des Kindes.

¹³ S. Anhang, Abb. 2. Die Illustration wurde mit Genehmigung der Autorin, die auch als Tutorin im Forschungsprojekt tätig war, dem Buch von Gladysz (2015) entnommen.

L.: Die Oma zieht den Opa.

Die Aufgabe der Kinder ist eine Ja/Nein-Aufgabe. Die Lernenden müssen selbst entscheiden, ob der Satz mit dem ausgelosten Bild korreliert oder nicht. Das Kind sollte nicken oder den Kopf schütteln, abhängig davon, was es darstellt. Um den lexikalischen Lernstoff noch besser zu festigen, puzzeln die Kinder gemeinsam. Jedes Kind bekommt ein großes Puzzleteil, dabei werden auch zwei deutsche Höflichkeitswendungen *Bitte* und *Danke!* eingeübt. Dann lassen die Kinder die anderen nicht sehen, welches Puzzleteil sie bekommen. Alle werden aufgefordert, sich zu konzentrieren. Die Kinder dürfen ihr Puzzleteil nur dann auf den Teppich legen, wenn sie eine passende Textpassage zu ihrem Puzzle-Bild hören. Auf diese Weise werden die Puzzleteile zur vollständigen Bilderserie zusammengesetzt.

5.4 Das zweite Erzählen

Beim zweiten Erzählen ist es möglich, die kindliche Aktivität vollständig auszunutzen, weil sich die Proband·innen das lexikalische Material bereits gut eingeprägt haben. Das Rollenspiel ist eine optimale Technik zur interaktiven Teilnahme aller Kinder am Unterricht. Die Proband·innen werden darum gebeten, sich in eine Reihe zu stellen, bevor jede Person eine Rolle bekommt. Die Lehrperson bereitet unterschiedliche Requisiten (ein Tuch, einen Stock, einen Hut, einen Schwanz, Katzenohren etc.) sowie Poster vor, damit die Kinder sich besser in die Rolle einer der Märchenfiguren hinein fühlen können. Die Lehrperson verkörpert die Erzählperson. Die ganze Versuchsgruppe nimmt an diesem kleinen Theaterstück mit großem Engagement teil. Die Kinder müssen genau zuhören, als ob sie in dem „Theaterstück“ mitspielten. Unter Einsatz von Mimik und Gestik lösen die Kinder diese Übung perfekt. Sie haben viel Spaß dabei und schalten sich sehr oft bei den sich wiederholenden Textpassagen des Märchens in die Narration ein. Hans Hase beobachtet die Kinder während des Spiels und bewundert lobend die kleinen Schauspieler·innen.

5.5 Festigungsphase II

Zum Abschluss der Arbeit am Märchen werden die Lernenden aufgefordert, die ihnen ausgehändigten Arbeitsblätter zu bearbeiten. Die Kinder müssen in jeder Reihe so viele Bilder ausmalen, dass ihre Anzahl der vorgegebenen Zahl entspricht.¹⁴

Die letzte Aufgabe besteht in einem Spiel mit Hans Hase. Die Proband·innen ahmen die Märchenfiguren durch Hinweise von Hans Hase nach, wie im Folgenden zu sehen ist:

¹⁴ S. Anhang, Abb. 3. Die Illustration wurde mit Genehmigung der Autorin, die auch als Tutorin im Forschungsprojekt tätig war, dem Buch von Gladysz (2015) entnommen.

L.: Liebe Kinder! Jetzt gehen wir wie ... eine Oma. etc.

K.: (Die Kinder und Hans Hase machen sich krumm und gehen gebeugt.)

L.: Liebe Kinder! Jetzt miauen wir wie ... eine Katze. etc.

K.: (Die Kinder gehen auf allen Vieren und miauen.)

Der gute Verlauf der oben beschriebenen Aufgaben ist ein positives Signal dafür, dass das Märchen den Kindern gefällt und eine Bestätigung dafür, dass die Lernenden ihre rezeptiven Sprachfähigkeiten optimal entwickeln.

6 Schlussbemerkungen

Als Fazit lässt sich festhalten, dass das Erzählen der adaptierten Textversion des Märchens „Rübenziehen“ sowie der Ablauf einzelner Phasen nach den Prinzipien des narrativen Ansatzes eine positive Einstellung der Kinder zum Deutschlernen bewirkt und jüngere Lernende dazu ermutigt, sich auf eine fremde Sprache einzulassen. Dem Unterrichtsablauf war zu entnehmen, dass alle Kinder ungeduldig auf jeden Deutschunterricht warteten und sich mit sichtlichem Vergnügen daran beteiligten. Sie interagierten gern mit der Handpuppe und hörten mit starkem Interesse den Ausführungen der Lehrperson zu. Die Kinder antizipierten auch gerne die Märcheninhalte, konnten die dargestellten Handlungsabläufe, Zusammenhänge bzw. Ursache-Folge-Relationen interpretieren und beteiligten sich auch mit Freude an festigenden Übungen, die in unterschiedliche Bewegungsspiele eingebettet wurden. Es herrschte ein entspanntes Lernklima, trotzdem waren die Kinder konzentriert und aktiv.

Alle diese positiven Haltungen konnten größtenteils beobachtet werden, weil die Märchen einen besonders starken Anreiz zur Sprachverarbeitung geben. Die präsentierten Inhalte, aber auch die lockere Lernatmosphäre sowie die spezifischen Ausdrucksmittel, wie etwa Reime, Alliterationen und zahlreiche Textwiederholungen und gestaltendes Erzählen helfen den Kindern, den Lernstoff direkt über die Fremdsprache zu erschließen. Die gemachten Beobachtungen legen den Schluss nahe, dass der narrative Ansatz eine besonders effiziente und bewährte Lehrform darstellt, „Kindern eine neue, sinntragende und kohärente Welt in der Zielsprache zu eröffnen“ (Gündoğar; Özünal 2018: 175). Es werden günstigere Grundlagen für die angeborenen Sprachaneignungsprozesse geschaffen sowie die kognitiven Fähigkeiten der Kinder optimal berücksichtigt. Dies ist nicht der Fall in den traditionellen Lehrmethoden, die auf stark beschränktem Input und intensiver Imitation beruhen.

Literatur

- Betz, Felicitas (1986): Zur Bedeutung des Märchens in der Früherziehung. In: Dinges, Otilie; Born, Monika; Janning, Jürgen (Hrsg.): *Märchen in Erziehung und Unterricht. Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft*. Band 9. Kassel: Erich Röth, 162-169.
- Bleyhl, Werner (1996): Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43/4, 339-347.
- Bleyhl, Werner (2002): Geschichten erzählen, ein pädagogischer Auftrag mit vielen Ebenen. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, 8-19.
- Dines, Peter (2002): Telling stories – discourse in the classroom. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel, 35-42.
- Felberbauer, Maria (1998): Von Fröschen, Schweinen, Schmetterlingen und Drachen. Storytelling and fantasy trips. In: *Grundschulunterricht* 45/1, 18-21.
- Gerngroß, Günter (1992): „Story telling“ im Englischunterricht der Grundschule. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 26/5, 18-20.
- Gerngroß, Günter (1999): Kinder faszinieren – Geschichten im Englischunterricht der Grundstufe I. In: *Erziehung und Unterricht* 1-2, 27-34.
- Gerngroß, Günter (2004): Actions stories. Verstehen mit allen Sinnen und langfristiges Behalten. In: *Primary English* 1, 4-6.
- Gładysz, Jolanta (2008): Optimale Voraussetzungen für die Entwicklung der rezeptiven Sprachfähigkeiten im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Studia Germanica Posnaniensia* XXXI, 131-138.
- Gładysz, Jolanta (2009): Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych. In: *Języki Obce w Szkole* 1, 18-21.
- Gładysz, Jolanta (2011): Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. In: *Języki Obce w Szkole* 1, 21-28.
- Gładysz, Jolanta (unter Mitarbeit von Sowa, Katarzyna) (2015): *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Żory: Eprofess.

- Gładysz, Jolanta (2019): Kriterien für die Auswahl narrativer Texte sowie deren Adaptation und Didaktisierung für die Zwecke des frühen Fremdsprachenlernens am Beispiel des Märchens *Die drei kleinen Schweinchen/The Three Little Pigs*. In: Wowro, Iwona; Jakosz, Mariusz; Gładysz, Jolanta (Hrsg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress, 107-141.
- Gündoğar, Feruzan; Özünal, Birsan Sayınsoy (2018): Frühes Deutsch in der Türkei. Bestandsaufnahme und Herausforderungen. In: Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana; Gehrmann, Siegfried (Hrsg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance: Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York: Waxmann, 168-199.
- Haudeck, Helga (2000): Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroeder, 59-68.
- Iluk, Jan (2006): *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, Jan (2012a): Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht. In: Bujňáková, Marion; Paračková, Júlia; Irsfeld, Christian (Hrsg.): *Deutsch in Forschung und Lehre*. Teil I, Sammelband, X. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei (1.-4. September 2010, Prešov). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity Prešov, 65-75.
- Iluk, Jan (2012b): Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich. In: *Deutsch als Fremdsprache* 49/3, 150-159.
- Iluk, Jan (Hrsg.) (2015): *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, Jan; Jakosz, Mariusz (2017): Narrativer Fremdsprachenunterricht im Vor- und Schulalter aus der Perspektive der interkulturellen Erziehung. In: *Studia Germanica Gedanensia*. Band 37: Kontrastive Linguistik und Interkulturelle Kommunikation: Sprach- und Kulturkontakte, 111-128.
- Jakosz, Mariusz (2019): Zum Einfluss des narrativen Ansatzes auf den rezeptiven Wortschatzerwerb im fremdsprachlichen Frühunterricht. In: Wowro, Iwona; Jakosz, Mariusz; Gładysz, Jolanta (Hrsg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress, 87-105.
- Kirsch, Dieter (1992): Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Goethe-Institut; The British Council; ENS-Credif (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Triangle 11*. Paris: Didier Erudition, 71-77.

- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Knerr, Günter; Ludwig, Joachim (1979): *Lernen mit Bildern. Eine Einführung für Kindergarten und Grundschule*. München: Kösel.
- Kreis, Renate (2001): Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht. In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 1, 27-31.
- Kubanek-German, Angelika (1993): Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder. In: *PRIMAR: Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache im Primarbereich* 3, 48-54.
- Leopold-Mudrack, Annette (1998): *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*. Münster, New York: Waxmann.
- Lovik, Thomas (1996): Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode. In: *FhUL* 25, 38-47.
- Lundquist-Mog, Angelika; Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder*. München: Klett-Langenscheidt.
- Maier, Irmgard (1990): Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgabe. In: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer – Deutsch in der Primarschule, 4-9.
- Muller, Chantal (2004): Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Kierpka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen; Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr, 201-212.
- Olpińska-Szkielko, Magdalena (2015): Lingwistyczne podstawy uczenia języków obcych na etapie przedszkolnym. In: *Linguodidactica* XIX, 199-212.
- Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana (2018): Frühes Deutsch in Kroatien. Ist-Stand und Perspektiven. In: Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana; Gehrman, Siegfried (Hrsg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance: Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York: Waxmann, 28-64.
- Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana; Gehrman, Siegfried (2018): Deutsch von Anfang an. Eine Chance für (europäische) Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung in Südosteuropa. In: Petravić, Ana; Šenjug Golub, Ana; Gehrman, Siegfried (Hrsg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance: Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York: Waxmann, 8-19.
- Piepho, Hans-Eberhard (2000): Story Telling – which, when, why. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 43-55.

- Piepho, Hans-Eberhard (2002): Stories' ways. In: Bleyhl, Werner (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling*. Hannover: Schroedel, 20-34.
- Sambanis, Michaela (2005): Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg? In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 43, 3-11.
- Schmid-Schönbein, Gisela (2008): *Didaktik und Methodik für den Englischunterricht. Kompakter Überblick. Ziele – Inhalte – Verfahren. Für die Klassen 1 bis 4*. Berlin: Cornelsen.
- Stärk, Almud (2008): *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. Weingarten. Online: <https://hsbwgt.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/40>.
- Turić, Enisa (2018): Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen in Bosnien und Herzegowina. In: Petradić, Ana; Šenjug Golub, Ana; Gehrman, Siegfried (Hrsg.): *Deutsch von Anfang an. Frühes Deutschlernen als Chance: Perspektiven aus Südosteuropa*. Münster, New York: Waxmann, 66-99.
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- Widlok, Beate (2008): *Schnupperangebot. Deutsch als Fremdsprache im Kindergarten*. München: Goethe-Institut.
- Wowro, Iwona; Jakosz, Mariusz; Gładysz, Jolanta (2019): Vorwort. In: Wowro, Iwona; Jakosz, Mariusz; Gładysz, Jolanta (Hrsg.): *Geöffnetes Zeitfenster nutzen! Frühes Fremdsprachenlernen – Zwischen Theorie und Praxis*. Göttingen: V&R unipress, 9-11.
- Wright, Andrew (1995): *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Anhang

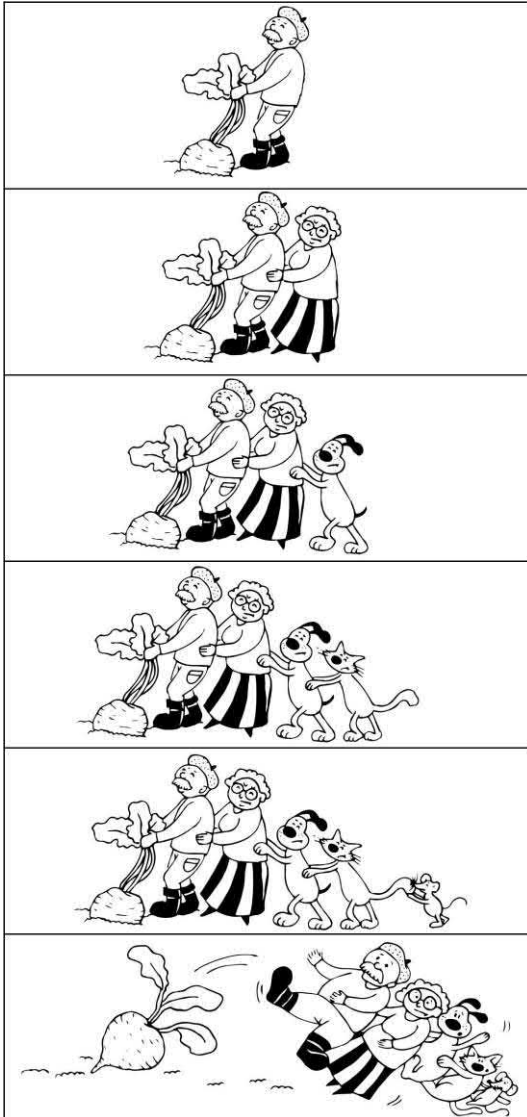


Abb. 2: Bilderserie zum Märchen „Rübenziehen“

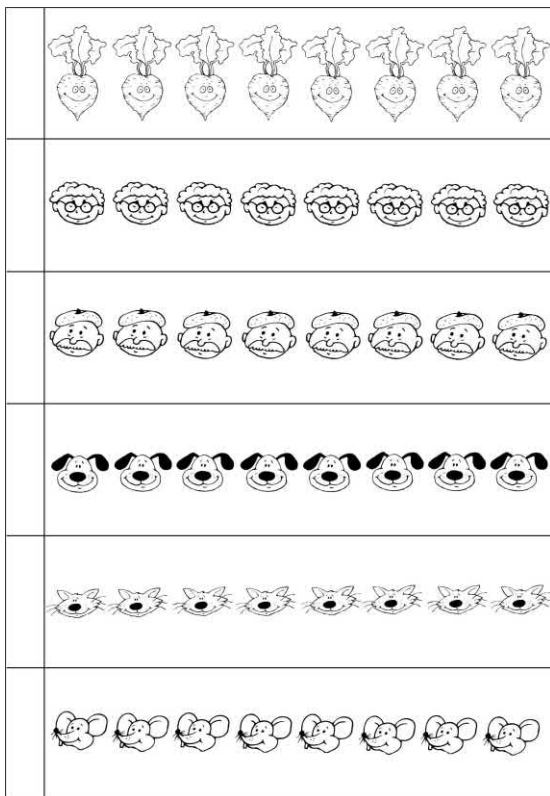


Abb. 3: Mal in jeder Reihe so viele Bilder aus, dass ihre Anzahl der vorgegebenen Zahl entspricht!

„Zunge: Sprache“ Literarische Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht am Beispiel der Erzählung „Mutterzunge“ von Emine Sevgi Özdamar

Denise Büttner & Heike Roll (Essen)

Damals bedeutete in der Türkei Wort gleich Mord. Man konnte wegen Wörtern erschossen, gefoltert, aufgehängt werden. In solchen Jahren können die Wörter schlechte Erfahrungen machen.

Weißt du, in welchem Gefängnis Mehmet sitzt? Ja, in Selimiye. Er wartet darauf, aufgehängt zu werden.

Heute sind 8 Studenten ermordet worden. Ihre Väter sind mit Särgen gekommen und haben die Köpfe ihrer Söhne gesucht. Jahrelang solche türkischen Wörter. Ich wurde unglücklich in der türkischen Sprache. [...]

Man sagt, die Zunge hat keine Knochen. Ich drehte meine Zunge ins Deutsche, und plötzlich war ich glücklich – dort am Theater, wo die tragischen Stoffe einen berühren und zugleich eine Utopie versprechen. (Özdamar 2005: 129)

1 Einleitung

Die beiden oben zitierten, kurz aufeinander folgenden Ausschnitte aus der Dankrede der Autorin Emine Sevgi Özdamar, die sie 1999 zur Verleihung des Adelbert-von-Chamisso-Preises hielt,¹ verweisen eindrücklich darauf, was Sprachen (im Kontext von Migration) erzeugen können: Sie können Menschen *glücklich* und *unglücklich* machen. Sie können beängstigen und berühren, in ihren Wörtern, Sätzen und Texten werden Erfahrungen, Empfindungen und Erinnerungen unterschiedlichster Art gesammelt und bearbeitet. Diese sinnlich-materielle, körperbezogene Auffassung von Sprache – metonymisch pointiert als Zunge erfasst – ist der Ausgangspunkt für das Schreiben Özdamars und zeigt auf, dass Sprache nicht reduzierbar ist auf ein instrumentelles Mittel der Kommunikation, sondern dass die Sprechenden unterschiedlichste identitätsrelevante Erfahrungen und Emotionen mit ihr verbinden.² Gerade mit Blick auf politisch motivierte Migration, auf Flucht und Exil ist damit auch eine potentiell brüchige, schmerzhaft Dimension von Mehrsprachigkeit angesprochen, die den ressourcen- und kompetenzorientierten Diskurs über mehrsprachige Kommunikation um die Facette erweitert, die mit Sprachverlust und Sprachverbot verbunden ist. Özdamar erschreibt sich eine eigene literarische Sprache, die eine statische Zuordnung von ‚Mutter‘-, ‚Fremd‘- oder ‚Zweitsprache‘ auflöst. Sie zeigt vielmehr, dass das gesamte Sprachenrepertoire verflochten ist und dass gerade das poetische Umgehen mit mehreren Sprachen neue sprachspielerische, theatral-utopische Gestaltungsräume eröffnen kann, die „Spuren ihrer Migration auf stilistischer Ebene“ (Konuk 1997: 150) mit sich tragen.

Somit ist literarische Mehrsprachigkeit als poetologisches Programm aufgerufen (Sturm-Trigonakis 2007), das die Auseinandersetzung mit ganz individuellen Zugängen zum Deutschen und mit als dynamisch zu verstehenden Sprach(en)-biografien der Lernenden innerhalb des schulischen Literaturunterrichts initiieren kann. Dessen ursprüngliche Zielsetzung im Sinne einer geistig-nationalen (deutschen) Einigung durch Literatur nahm hauptsächlich sog. ‚deutsche Literatur‘³ in den Blick. Damit einhergehende sprachliche Homogenisierungsbemühungen, durch die weder lektale noch polyglotte Texte berücksichtigt wurden, stehen einer systematischen Öffnung des Fachs für mehrsprachige Texte bzw. Texte der Weltliteratur (Sturm-Trigonakis 2007) noch immer entgegen. Auch als sich die Intention literarischen Unterrichtens in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in Richtung einer literarischen Sozialisation Heranwachsender (Hegele 1996) verschob, verblieb der schulische Kanon im Paradigma der ‚Nationalliteratur‘. Seit den 1970er Jahren

¹ „Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit“, Dankrede zur Verleihung des Adelbert-von-Chamisso-Preises, München 1999, Özdamar (2005: 129).

² Vgl. hierzu auch Dobstadt; Riedner (2014), die das Spannungsverhältnis eines literarisch-ästhetischen und eines instrumentellen Sprachverständnisses für das (fremd-)sprachliche Lernen ausloten.

³ Damit sind literarische Texte gemeint, die dem*r Leser*in Angebote zur Identifikation mit der deutschen Sprache und Nation unterbreiten sollen und damit auch als Zeugnisse deutscher Lebensweisen und Gesellschaftsverhältnisse gelten.

rücken dabei vermehrt rezeptionstheoretische sowie handlungs- und produktionsorientierte Konzepte ins Zentrum, die literarisch-ästhetisches Lernen mit identitätsorientierter Persönlichkeitsentwicklung verbinden (u.a. Kirchner; Schiefer Ferrari; Spinner 2006, Waldmann 2000). Literatur als Vermittlungsgegenstand erhält so den Status eines Teilhabemediums, mit dem semiotische Prozesse erprobt werden können. Schewe (2002) spricht hier von einer Sozialisation durch Literatur. Gerade durch den ästhetisch-kreativen Umgang mit Literatur (u.a. das Schreiben von Texten, dramapädagogische Methoden wie das Lesetheater) können subjektive Zugänge entfaltet und unterschiedliche Lesepositionen aktiv in die Vermittlung eingebunden werden. Dass dies allerdings bis heute hauptsächlich anhand einsprachig-deutscher Literatur geschieht, bindet *gesellschaftliche Teilhabe* weiterhin implizit an die Beherrschung *einer*, und zwar der hegemonialen Sprache Deutsch und entspricht nicht der sprachlichen Realität von Lernenden in der Migrationsgesellschaft (Knappik; Thoma 2015).

Im Zusammenhang der Konzepte von Sprach- und Kulturvermittlung im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spielen literarische Texte eine systematisch andere Rolle. Sie sollen als authentische Träger sprachlicher und kultureller Spezifika oder als Rede- und Schreibanlass im Sinne einer lernerorientierten Unterrichtsgestaltung dienen. In landeskundlichen Zusammenhängen werden sie mitunter zu dokumentarischen Zwecken herangezogen. Die Interkulturelle Hermeneutik (u.a. Krusche; Wierlacher 1990) hat in Anknüpfung an die philosophische Hermeneutik (Gadamer 1960) sowie die Rezeptions- und Wirkungsästhetik (Ingarden 1931, Iser 1976) auf die besonderen Bedingungen des „fremdkulturellen Leseprozesses“ (Krusche; Wierlacher 1990) aufmerksam gemacht und den Grundstein für eine literarische Didaktik des Fremdverstehens (Bredella 2002) gelegt. Kramsch (2006) erweitert mit dem von ihr vorgeschlagenen Konzept der „Symbolischen Kompetenz“ den Horizont für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: „Through literature, they (the learners) can learn the full meaning making potential of language“ (ebd.: 251). Lernende können durch den sprachreflexiven und kreativen Umgang mit Literatur für den Zusammenhang von Sprache, Form und Funktion, für Mehrdeutigkeit und Ambiguität sensibilisiert werden (vgl. auch Dobstadt; Riedner 2014), ein Ansatz, der auch für den schulischen Deutschunterricht⁴ relevant ist.

Mit der Frage nach den *Zielen* von Literaturunterricht, die im Vorangegangenen skizziert wurden, werden auch Überlegungen zu seinen *Gegenständen* auf den Plan gerufen. Sind sog. migrationsliterarische Texte trotz interlingualer Bestandteile überhaupt als „deutschsprachig“ anzusehen und damit potentiell Gegenstand einer germanistischen Betrachtung? Hier nimmt Rösch (2017) eine grundlegende Bestimmung vor:

⁴ Gemeint ist der schulische Regelunterricht des Fachs Deutsch in amtlich deutschsprachigen Regionen in Abgrenzung zu anderen Kontexten der Deutschvermittlung wie etwa der Auslandsgermanistik oder DaF-Kurse.

Migrationsliteratur ist Teil der deutschsprachigen Literatur, sofern man sie sprachräumlich verorten möchte. Das heißt aber nicht, dass sie in deutscher Sprache verfasst sein muss, auch Literatur, die im deutschen Sprachraum entsteht, aber in einer anderen Sprache verfasst und in deutscher Übersetzung publiziert wird, zählt zur deutschsprachigen Migrationsliteratur. (Rösch 2017: 83)

Laut Robert-Bosch-Stiftung sind diese Texte, nicht zuletzt nach langjähriger eigener Förderpraxis im Rahmen des Adelbert-von-Chamisso-Preises (1985-2017), „zu einem selbstverständlichen und unverzichtbaren Bestandteil deutscher Gegenwartsliteratur geworden“.⁵ Allerdings spielen sie innerhalb germanistischer Studienfächer, der Lehrkräfteausbildung sowie im schulischen Deutschunterricht nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle. Hier setzt der vorliegende Beitrag mit der Annahme an, dass sich das ästhetische und sprachreflexive Moment migrationsliterarischer Texte⁶ gerade durch eine linguistisch angeleitete kleinschrittige Analyse erschließen und für die schulische und hochschuldidaktische Praxis fruchtbar machen lässt.⁷ Durch die Linse des Textanfangs bzw. der Eingangsszene der Erzählung „Mutterzunge“ (1990) werden vermittlungsrelevante Texteigenschaften fokussiert. In einem zweiten Teil wollen wir uns sodann den Perspektiven für die universitäre Lehrkräfteausbildung nähern. In einem Lesegespräch, das in einem an der Universität Duisburg-Essen durchgeführten Seminar zu „Literatur im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ geführt wurde⁸, beschäftigen sich angehende Lehrkräfte mit einem Ausschnitt aus Özdamars Erstlingsroman „Das Leben ist eine Karawanserei, hat zwei Türen, aus einer kam ich rein, aus der anderen ging ich raus“ (1992). Der Textausschnitt arbeitet hauptsächlich mit Phraseologismen, die aus dem Türkischen ins Deutsche übertragen wurden. Mit rekonstruktivem Interesse verfolgen wir in ausgewählten Sequenzen des Lesegesprächs die von den Studierenden eingenommenen Lesepositionen und die Konsequenzen, die sie aus ihrer eigenen Lektüreerfahrung für den Vermittlungskontext ziehen.

⁵ Der Adelbert-von-Chamisso-Preis geht auf die Initiative von Harald Weinrich zurück. Wurde die mit dem Preis gewürdigte Literatur in den 1980er Jahren zunächst noch „Gastarbeiterliteratur“ genannt, öffnete sich das Spektrum hin zu einer „Migrationsliteratur“ (<https://www.boschstiftung.de/de/projekt/adelbert-von-chamisso-preis-der-robert-bosch-stiftung>).

⁶ Özdamar selbst positionierte sich kürzlich kritisch zu dem Genrebegriff ‚Migrantenliteratur‘ und verwies darauf, dass „Literatur ein einziges zu Hause [hat], und das ist die Welt“ (<https://www.deutschlandfunkkultur.de/autorin-und-schauspielerin-emine-sevgi-oezdamar-literatur-100.html>). Wenn wir in diesem Beitrag von „Migrationsliteratur“ sprechen, wollen wir damit die ästhetische Umsetzung und Thematisierung von Migrationsbewegung(en) betonen. Zugleich sind die Texte Özdamars auch schlicht als deutschsprachige Gegenwartsliteratur zu lesen.

⁷ Die linguistische Befassung mit Literatur knüpft an unterschiedliche Traditionen an, im vorliegenden Beitrag an die Arbeiten von Jakobson zu einer linguistisch fundierten Poetik, die auch im engen Zusammenhang mit dem „linguistic turn“ der Avantgarde steht (im Überblick Birus; Donat; Meyer-Sickendiek 2003), sowie an die Arbeiten einer handlungstheoretisch fundierten Pragmatik, die die Funktion sprachlich-literarischer Mittel und Verfahren zur Lenkung der Rezeptionsleistung des Lesers in rekonstruieren (u.a. Krusche 2001; Redder 2000; Ehlich 1985).

⁸ S. Kap. 3, Fußnote 19.

2 Die Erzählung „Mutterzunge“ im Werk von Emine Sevgi Özdamar

Das erzählerische Werk von Emine Sevgi Özdamar zeichnet sich durch theatrale, szenisch-performative Verfahren aus, die eng verflochten sind mit ihrer Karriere als Dramatikerin, Schauspielerin und Theaterregisseurin. Mit dem Militärputsch von 1971 verlor Özdamar als Mitglied der türkischen Arbeiterpartei ihre Zukunftsperspektive in der Türkei, ging nach Berlin, wo sie an unterschiedlichen Bühnen tätig war. 1976 übernahm sie eine Regieassistentin an der Volksbühne in Ostberlin, arbeitete dort mit Benno Besson und Mathias Langhoff. Weitere Theaterstationen waren das Schauspielhaus in Bochum, Paris, Avignon und München. Im Film besetzte sie u.a. Rollen als türkische Migrantin in Hark Bohms „Yasemin“ (1988) und Jürgen Haases „Eine Liebe in Istanbul“ (1990).

Gutjahr (2016) zeigt in ihrer trefflichen Analyse des Özdamarschen Schreibverfahrens, dass die Autorin in ihrem epischen Werk komplexe „Erzählspiele“ inszeniert, in denen eine namenlose Erzählerin als Rollen-Ich auftritt und unterschiedliche Subjektpositionen einnimmt. Die durch Dialoge und Polyloge mehrstimmig gestaltete Epik ermöglicht es, „vorgegebene Erwartungen und tradierte Muster aufzugreifen und performativ zu transformieren“ (ebd.: 15). Wie nun wird diese theatrale Epik sprachlich umgesetzt?

Es lassen sich drei wesentliche literarische Verfahren identifizieren, die auf der sprachlichen Ebene mit nennenden und deiktischen Verfahren umgesetzt werden: (1) die interlinguale Bezugnahme auf die türkische Sprache durch Übersetzung und Insertion⁹, (2) die Nähe-deiktische Perspektive einer Ich-Erzählerin und (3) eine ausgeprägt dialogisch-topografische Struktur der Texte, die eine anschauliche Orientierung erzeugt.

Die Lektüre erfordert entsprechend eine hohe mentale Aktivität der Lesenden: Sie werden vom ersten Satz des Textes an involviert, müssen aktiv mitkonstruieren und Vorstellungsräume aufbauen, um die jeweiligen sprachlich-literarisch inszenierten Dialoge nachzuvollziehen.¹⁰ Hinzu kommt, dass eine dichte intertextuelle Verweisstruktur zu sprach- und gesellschaftskritischen Autorinnen und Autoren (u.a. Bertolt Brecht, Peter Weiss, Ingeborg Bachmann) auch eine über den Text hinausgehende Dialogizität etabliert.¹¹

Özdamars episches Werk umfasst vier Romane (Istanbul-Berlin-Trilogie und der jüngst erschienene Roman „Ein von Schatten begrenzter Raum“) und zwei Erzähl-sammlungen („Mutterzunge“, „Der Hof im Spiegel“). Die Texte sind autofiktional angelegt, wobei die biografischen Erfahrungen eingebettet sind in gesellschaftlich-

⁹ Vgl. Redder (2017a) zu Insertionen aus dem Arabischen in Texten von Peter Handke.

¹⁰ Das gemeinsame Handeln zwischen Autor·in und Leser·in setzt voraus, dass ein gemeinsamer Vorstellungsräum besteht, in dem der·die Autor·in die Aufmerksamkeit der Lesenden lenkt: „Will der Leser sich auf das Verständnis des Geschriebenen einlassen, so muss er den Vorstellungsräum im Vollzug seiner Lektüre rekonstituieren“ (Ehlich 2007: 315).

¹¹ Zum Verhältnis von Intertextualität und Dialogizität vgl. Redder (2017b).

historische Ereignisse und Diskurse, vornehmlich verortet in der Türkei und in Deutschland. Vielfach werden „Identitäten und Kulturen von ‚Rändern‘ der Gesellschaft“ differenziert geschildert und entsprechende Stereotype hinterfragt (Könuk 1997: 144). Die Erzählerin erinnert sich im ersten Teil der Trilogie „Das Leben ist eine Karawanserei“ (1992)¹² an die Kindheit in der Türkei, die durch Binnenmigration geprägt war. Im zweiten Teil der Trilogie, „Die Brücke am Goldenen Horn“ (1998), rekonstruiert die Ich-Erzählerin, wie sie sich als Gastarbeiterin durch nachahmendes Sprechen im studentenbewegten Berlin der 1968er Jahre behauptet hat und dann nach ihrer Rückkehr in Istanbul zur Schauspielschule ging. Der letzte Teil der Trilogie, „Seltsame Sterne starren zur Erde“ (2003), widmet sich in tagebuchartigen Aufzeichnungen den Stadtbeobachtungen der nach Westberlin zurückgekehrten Protagonistin in den Jahren 1976 bis 1978 und ihrer Auseinandersetzung mit der kritischen Theatertradition an der Volksbühne in Ostberlin.

Der Text „Mutterzunge“ ist vor diesen großen Romanen entstanden – ein Schlüsseltext, da sich hier das poetologische Programm einer literarischen Mehrsprachigkeit ableiten lässt, das für ihr gesamtes Werk charakteristisch ist. Er ist abgedruckt im gleichnamigen Prosaband „Mutterzunge“ (1990), in losem Zusammenhang stehen die weiteren Texte „Großvaterzunge“, „Karagöz in Alamania“ und „Karriere einer Putzfrau“. Zentrale Topoi bilden die Referenzstruktur des Textes: Die urbane, transnational aufgespannte Kartierung (Istanbul, Ost- und Westberlin, Düsseldorf, Köln, Stuttgart), die Auslotung der migrationsbedingten familiären Bruchlinien in der Kommunikation (Trennung von Mutter, Vater und Geschwistern durch Migration), die politischen Verhältnisse in der Türkei¹³ und auch im geteilten Deutschland. Leitend ist das Motiv der Suche nach der verlorenen Mutterzunge: „Wenn ich nur wüsste, wann ich meine Mutterzunge verloren habe“ (Özdamar 1990: 9).

Im Folgenden nehmen wir eine detaillierte, linguistisch angelegte Analyse des Textanfanges vor, um exemplarisch sprachlich-literarische Verfahren zu analysieren, die im Sinne Gutjohrs (2016) eine theatrale Epik begründen und Mehrsprachigkeit als poetologisches Verfahren nutzen.

Bereits der Titel und die ersten beiden Sätze der Erzählung involvieren die Lesenden in einen aktiven Prozess der Mitkonstruktion:

Mutterzunge

In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache.

Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin.

(Özdamar 1990: 9)

¹² 1991 erhielt Özdamar den Ingeborg-Bachmann-Preis für Auszüge aus diesem Roman.

¹³ Der Text gibt Hinweise auf Folter und Hinrichtungen als Formen staatlicher Gewalt, die unter der Militärdiktatur in der Türkei ab 1960 zur Emigration zahlreicher Oppositioneller führte.

Der Titel der Erzählung ist im Deutschen eine Wortschöpfung im Gewand der rhetorischen Stilfigur der Metonymie. Diese verfremdende Abweichung aktiviert sprachreflexives Denken, insofern der im Deutschen zu erwartende idiomatische Ausdruck „Muttersprache“ nicht verwendet wird. Das Kompositum „Mutterzunge“ bleibt aber semantisch motiviert, da die Metonymie die Ähnlichkeitsbeziehung von Sprache und Zunge nutzt,¹⁴ die in vielen Sprachen besteht, so auch im türkischen Ausdruck *ana dili*.¹⁵ Die wörtliche Übersetzung aus dem Türkischen – ein zentrales Verfahren von Özdamar – wird also stilistisch bewusst als Strategie der Deautomatisierung des Leseflusses eingesetzt und ruft Sprache in ihrer materiellen Sinnlichkeit und Körperlichkeit auf.

Diese metonymische Entfaltung des Ausdrucks ‚Zunge‘ findet sich auch in weiteren Texten der sog. interkulturellen Literatur (Pekar 2006: 223), eine Urszene lässt sich in Canettis Autobiografie „Die gerettete Zunge“ lesen:

Zeig die Zunge! Ich streckte die Zunge heraus, er greift in seine Tasche, zieht ein Taschenmesser hervor, öffnet es und führt die Klinge ganz nahe an meine Zunge heran. Er sagt: „Jetzt schneiden wir ihm die Zunge ab.“ (Canetti 1979: 7)

Auch bei Yoko Tawada figuriert die Zunge als Sprachkörper. Im Kurzroman „Das Bad“ (1989) erscheint eine Frau, die der Ich-Erzählerin die Zunge entwendet: „Sie zeigte mir, was sie in ihrer Hand hielt. Es war meine Zunge“ (Tawada 1989: 31).

Mit Bachtins Konzept der Heteroglossie (1979) lässt sich von einem zweistimmigen Wort sprechen, das eine verdeckte Anspielung auf ein ‚fremdes‘ Wort in der ‚eigenen‘ Rede enthält und somit eine hybride Konstruktion darstellt. Zum einen wird das Symbolfeld der Zunge auf sprachlicher Ebene genutzt, zum anderen wird die Mutter als Dialogpartnerin figuriert, die „Muttersätze“ (Özdamar 1990: 9) spricht. Das rhetorische Potenzial der Metonymie „Zunge“ entfaltet Özdamar im weiteren Textverlauf. Der Text beginnt damit, dass die Übersetzung als eine zentrale Strategie der Mehrsprachigkeit expliziert wird: „In **meiner** Sprache heißt **Zunge: Sprache**“¹⁶ (ebd.). Der Doppelpunkt zeigt sich als typografisches Verfahren, um das Übersetzen optisch salient zu gestalten. In syntaktischer Funktion markiert er den Satzakzent, zugleich erzeugt der Doppelpunkt auf der visuellen Ebene eine kleine Sehfläche: *Zunge* und *Sprache* werden aneinandergeschnitten. Dies erfolgt nicht durch ein Gleichheitszeichen, das eine formal-mechanistische Äquivalenz nahelegt; der Doppelpunkt markiert vielmehr einen Sprung zwischen zwei Paradigmen. Die Lesenden werden instruiert, das in der Vorgänger-

¹⁴ Jakobson spricht in seiner sog. Zweiachsentheorie von einer Kontiguitätsrelation, die weiter auf der syntagmatischen Ebene entfaltet wird, im Gegensatz zur Metapher, die auf der paradigmatischen Ebene funktioniert.

¹⁵ Hier können weitere sprachkontrastive Vergleiche zum idiomatischen Einsatz von Somatismen angestellt werden, z.B. zu *mother tongue* (engl.), *rodnoj jazyk* (russ.), *lingua materna* (ital.).

¹⁶ Der Fettdruck wird zu analytischen Zwecken vorgenommen.

konstruktion Verbalisierte als Ankündigung zu verstehen, der Satzakzent markiert eine Pause vor dem Doppelpunkt, einen Kontrastfokus. Der Doppelpunkt lenkt auch in einem späteren Abschnitt die Aufmerksamkeit grafo-stilistisch auf die Übersetzung: „Sehen: *Görmek*.“ (Özdamar 1990: 11). Es folgt eine Redewendung, die wiederum die türkische Sprache als Bezugspunkt für den deutschen Text aufgreift: „Zunge hat keine Knochen, **wohin** man sie dreht, dreht sie sich **dorthin**. *Dilin kemiği yok nereye çevirirsen oraya döner*“ (ebd.). Das türkische Verb *çevirmek* bedeutet ‚drehen und wenden‘, aber auch ‚übertragen‘ und ‚übersetzen‘ (Konuk 1997: 146). In dieser Struktur des zweistimmigen, heteroglossen Sprechens werden Strukturprinzipien der deutschen und türkischen Sprache genutzt: Durch die Übertragung des im türkischen Originaltext fehlenden Artikels erhält ‚Zunge‘ (anstelle von ‚die Zunge‘) im Deutschen eine konzeptuelle Bedeutung, wird zum Abstraktum. Anders gesagt, der Somatismus ‚Zunge‘ gerät zum Zeichenkörper, der übersetzt werden kann.¹⁷

Gleichermaßen klingt in der Exposition eine intertextuelle Spur an, die als Verweis auf die Erzählung „Das dreißigste Jahr“ von Ingeborg Bachmann (1961) gelesen werden kann und in Variationen im Laufe des Textes wieder aufgenommen wird. Bachmanns Erzählung endet mit folgender Aufforderung an den Protagonisten, der nach einem schweren Unfall erwacht und zuversichtlich eine neue, welthaltige Sprache entdeckt: „Ich sage dir: Steh auf und geh! Es ist dir kein Knochen gebrochen“ (Bachmann 1961: 137). Auch in der „Mutterzunge“ spricht sich das Ich Mut zu, eine neue Sprache zu suchen: „Steh auf, geh zum anderen Berlin“ (Özdamar 1990: 13); „Steh auf. Geh auf Fingerspitzen in die Türkei“ (ebd.). Die illokutionäre Kraft der imperativisch gefassten Aufforderung enthält somit bereits in der Exposition den Umschlagpunkt der Erzählung: Der von der Ich-Erzählerin beklagte Verlust der Mutterzunge wird in die Suche nach einer eigenen neuen Sprache gewendet. Allerdings erfolgt die Suche im Kopfstand, auf den Fingerspitzen – dieses sprachspielerische, beinahe karnevaleske Bild verlegt die Suche in den theatral-utopischen Raum und unterläuft somit das dem Aufruf eingeschriebene ideologische Pathos eines „Aufbruchs zu einer neuen Sprache“.

Ich saß mit meiner **gedrehten Zunge** in dieser Stadt Berlin. Negercafé, Araber zu Gast, die Hocker sind zu hoch, Füße wackeln. Ein altes Croissant sitzt müde im Teller, ich gebe sofort Bakshish, der Kellner soll sich nicht schämen. (Özdamar 1990: 9)

Der dritte Satz führt in der Partizipialkonstruktion ‚gedrehte Zunge‘ das metonymische Verfahren noch einen Schritt weiter. Dieser ebenfalls zweistimmige, neu

¹⁷ „Der Hörer weiß bei Indefinitheit, dass er allein auf sein Sprachwissen zurückgreifen, einen Gegenstand entwerfen und eine Leerstelle einrichten muss, die in der Folgekommunikation mit weiteren Eigenschaften des Gegenstandes zu füllen ist. Was dann kommt, kann auf dem neuen Gegenstandskonto verbucht werden“ (Hoffmann 2014: 104).

geschöpfte Begriff verweist auf den Sprachgebrauch in der Migration. Das namenlose Erzähler-Ich wird eingeführt, die Objektdeixis *dieser* orientiert die Aufmerksamkeit auf den urbanen Raum des geteilten Berlins. Die ‚Erzählkamera‘ schwenkt auf einen migrantisch markierten Ort.¹⁸ Aufgerufen wird die Blickkonstellation eines Theaterraums. Die szenische Handlung lässt sich als avantgardistisches Verfahren einer „performativen Ästhetik“ lesen (Breger 2008). Personen, Gesten und Dinge sind isoliert arrangiert und müssen von dem Leser aktiv in einen narrativen Zusammenhang gebracht und kontextualisiert werden. Mehrdeutige Leseweisen werden dadurch eröffnet; es handelt sich um Textstellen, an denen das Vorstellungsvermögen (Krusche 1985) und symbolische Fähigkeiten (Dobstadt; Riedner 2014) besonders gefordert sind und die dadurch didaktisch relevant sind. Der Ausdruck ‚N****‘ zeigt die Marginalisierung des Schauplatzes auch sprachlich an, an dem das Ich auf einem zu hohen Barhocker sitzt und – die Füße in der Luft – eine fragile Position innehat. Aus dieser Ausgangsposition heraus setzt unvermittelt die leitmotivische Frage nach der verlorenen Mutterzunge ein: „Wenn ich nur wüsste, wann ich meine Mutterzunge verloren habe“ (Özdamar 1990: 9). Es folgt die Einblendung einer Erinnerung an die Mutter, die durch eine wörtliche Rede sinnlich vergegenwärtigt wird. Das Schlüsselmotiv des Springens, das zuvor grafo-stilistisch durch den Doppelpunkt angelegt wurde, wird durch die Mutter verbalisiert. Ort und Zeit geraten in Bewegung, die Lesenden sind aufgerufen, das Verfahren des Übersetzens zu vollziehen, nämlich von einem Ort zum anderen zu springen, buchstäblich von Berlin nach Istanbul.

Wenn ich nur wüsste, wann ich meine Mutterzunge verloren habe. Ich und meine Mutter sprachen mal in unserer Mutterzunge. Meine Mutter sagte mir: „Weißt du, du sprichst so, du denkst, dass du alles erzählst, aber plötzlich **springst du** über nichtgesagte Wörter, dann erzählst du wieder ruhig, **ich springe mit dir mit**, dann atme ich ruhig.“ Sie sagte dann: „Du hast die Hälfte deiner Haare in Alamania gelassen.“ Ich erinnere mich jetzt an Muttersätze, die sie in ihrer Mutterzunge gesagt hat, nur dann, wenn ich ihre Stimme mir vorstelle, die Sätze selbst kamen in meine Ohren wie eine von mir gut gelernte Fremdsprache. Ich fragte sie auch, warum Istanbul so dunkel geworden ist, sie sagte: „Istanbul hatte immer diese Lichter, deine Augen sind an Alamanien-Lichter gewöhnt.“ (ebd.)

Konuk (1997) konstatiert in ihrer Analyse, dass die Texte von Özdamar ein palimpsestartiges Gewebe darstellen, in dem die türkische Sprache den Subtext für

¹⁸ Wir haben uns dazu entschlossen, den Originaltext Özdamars nicht zu zensieren, etwa in Form der Schreibweise „N****café“, in der Überzeugung, dass die mit diesem Begriff verbundenen rassistischen und verletzenden Konnotationen beim Lesen dennoch aufgerufen werden würden und dies nur zu einer (u.E. problematischen) wissenschaftsseitigen De-Thematisierung, nicht aber zu einer Aufhebung der dahinterliegenden Verhältnisse führen würde.

den deutschsprachigen Text bildet. Nach ihrer Einschätzung können nur bilinguale Lesende dieses Verfahren in seiner ganzen Reichweite erfassen:

Das linguistische Bewußtsein der Autorin bringt eine Sprache hervor, die einer Münze mit doppelter Prägung gleicht. Ein und derselbe Ausdruck kann etwas anderes bedeuten, wenn die andere Seite der Münze betrachtet wird, das heißt eine andere sprachliche Ebene miteinbezogen wird. Durch den ständigen Wechsel zwischen zwei Bedeutungssystemen erweitert die Autorin das kreative Potential von Sprache um unendliche Möglichkeiten von Referenzbezügen. (Konuk 1997: 152)

Zwar hat die vorangegangene Analyse des Özdamarschen Schreibens gezeigt, dass mehrsprachige literarische Schreibverfahren anhand linguistisch angeleiteter Analyseverfahren entdeckt werden können, doch bleibt (nicht nur für den Vermittlungskontext) die Frage bestehen, inwiefern der Zugang zu derart komponierten literarischen Texten überhaupt gedacht werden kann. Was bedeutet die Feststellung Konuks nun also für den Deutschunterricht? Sind derartige Texte ausschließlich unter der Voraussetzung ausreichend guter sprachlicher Kenntnisse von Lehrenden und Lernenden in den entsprechenden weiteren Sprachen möglich? Oder kann eine Vermittlung dieser Texte eben gerade von der Pluralität der individuellen Zugänge und (mitunter als sprachlich und kulturell different gedeuteten) Lesepositionen profitieren? Im folgenden Abschnitt wollen wir diese Frage diskutieren.

3 Perspektiven im Kontext der Lehrkräftebildung

An der Universität Duisburg-Essen ist das Thema Mehrsprachigkeit Teil der germanistischen Ausbildung.¹⁹ Das Seminar „Literatur im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ zielt darauf, Potenziale migrationsliterarischer Texte für die Lehrkräftebildung fruchtbar zu machen (vgl. auch Büttner 2018). Folgende Schwerpunkte bzw. Fragen werden behandelt:

- (1) (kritische) Beschäftigung mit dem Diskurs um „interkulturelle Literaturwissenschaft“
- (2) Lektüre literarischer Texte ehemaliger Chamisso-Preisträgerinnen und Preisträger (1985-2017) wie Aras Ören, Emine Sevgi Özdamar, Feridun

¹⁹ Im Lehramtsmaster Germanistik wird für die Schulformen Gymnasium, Gesamtschule und Berufskolleg (GYGE/BK) das Modul „Sprachförderung in der mehrsprachigen Schule“ mit vier Semesterwochenstunden verpflichtend angeboten. Die Lehre wird durch das Institut DaZ/DaF verantwortet: Das erste Seminar führt in wesentliche Methoden der Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung ein, im zweiten Seminar werden im Rahmen des forschenden Lernens eigene Projekte durchgeführt. Das Seminar „Literatur im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ wird von Heike Roll seit 2015 im Rahmen des ersten Seminartyps angeboten.

Zaimoğlu, Rafik Schami, Sharko Fatah, Ester Kinsky, Abbas Khider u.a.

- (3) Erprobung sprachreflexiver sowie produktions- und handlungsorientierter Lektürezugänge (z.B. Visualisierungen von Texten durch Skizzen oder Standbilder, kreative und generative Schreibaufgaben wie die Einnahme von Figurenperspektiven durch das Schreiben von Briefen oder inneren Monologen, dramapädagogische Umsetzungen durch szenisches Spiel oder mehrsprachiges Lesetheater)
- (4) Unterrichtspraktische Überlegungen: Welche Leseerfahrungen haben die Studierenden und wie fließen diese in die Unterrichtsplanung mit migrationsliterarischen Texten im Deutschunterricht ein?

In Annäherung an den vierten Schwerpunkt wurde mit den Studierenden ein Lesegespräch zu einem Ausschnitt aus Özdamars Roman „Das Leben ist eine Karawanserei“ (1992) geführt und audiografisch aufgenommen. Das Lesegespräch soll Aufschluss darüber geben, welche (unterschiedlichen) Lesepositionen die Studierenden beim Lesen Özdamars einnehmen und wie sie dies mit Blick auf den Einsatz im Unterricht verhandeln.

Bei dem Ausschnitt handelt es sich um ein „Sprichwörterduell“ (Dayıoğlu-Yücel 2005: 136) auf Grundlage von aus dem Türkischen ins Deutsche übertragenen Phraseologismen, in dem die Figuren darüber streiten, ob es angemessen sei, sich in ihrer finanziellen Notlage bei Fremden Geld zu borgen, oder nicht:

Mustafa sagte: „Bevor das Feuer das Dach erreicht, muss ich Hilfe holen.“

Ayşe sagte: „Mit dem Seil der Reichen kann man nicht den Brunnen runterklettern.“

Mustafa sagte: „Wer ins Meer fällt und nicht schwimmen kann, muss die Schlange umarmen.“

Großmutter sagte: „Das Geld der Reichen macht die Zunge der Armen nur müde.“

Mustafa sagte: „Die Reichen werden ihr vieles Geld nicht mit ihrem Sarg in die andere Welt mitnehmen. Ich gehe Geld borgen, bete für mich meine Tochter, dass dieser Regen sich beruhigt.“

Mustafa ging Geld borgen. (Özdamar 1992: 177)

Phraseologismen zeichnen sich durch ihre besondere Referenzstruktur aus. Sie weisen semantisch über die Bedeutung ihrer zu einer sogenannten festen Form gewachsenen Lexeme hinaus. Sie weisen sich durch ihren Wahrheitsanspruch aus, der auf dem „Erfahrungsschatz eingelebter Lebensweisen“ (Dayıoğlu-Yücel 2005: 136) beruht und mit deren Gebrauch in Gesprächssituationen Autorität auf Grundlage kollektiver Wissensbestände beansprucht werden kann (ebd.). Exemplarisch soll an dieser Stelle eine der von Özdamar aufgegriffenen Phraseologismen

näher betrachtet werden, da sich ein konkreter Austausch zwischen zwei Studierenden im Lesegespräch darüber ergeben hat: Die Aussage der Figur Mustafa „Wer ins Meer fällt und nicht schwimmen kann, muss die Schlange umarmen“ beruht auf dem türkischen Sprichwort „Denize düşen yılanı sarılır“, was wörtlich ins Deutsche übertragen „Wer ins Meer fällt, umarmt eine Schlange“²⁰ bedeutet. Lorenz (2016) bestimmt seine figurative Bedeutung mit: „Wer in Not ist, dem ist jedes Mittel recht“²¹ (ebd.: 175). Im Dialogzusammenhang legitimiert Mustafa damit sein Vorhaben, Geld borgen zu gehen, um der misslichen finanziellen Situation seiner Familie zu begegnen. Diese Situation verlangt außergewöhnliche Maßnahmen, die bedeuten, dass er hier sogar bereit ist, die Schlange – ein Sinnbild für den Feind – zu umarmen, um sich zu retten. Innerhalb dieser Interaktion wird deutlich, dass das Verwenden eines Sprichwortes argumentative Autorität beanspruchen und dadurch grundlegende Lebensentscheidungen legitimieren kann.

Das türkische Sprichwort, das den Subtext bildet, kann auf der deutschsprachigen Oberfläche des Textes nicht ohne weiteres entschlüsselt werden. Die idiomatische Bedeutung erschließt sich erst im Wissen über die Wendung im Türkischen bzw. ein Äquivalent im Deutschen. Wie nun ist im Vermittlungskontext mit diesem mehrstimmigen Schreiben umzugehen? Wie konstruieren Lesende den Referenzbereich ohne dieses sprachliche Vorwissen?²² Und sind Interpretationen „zulässig“, welche diese Ebene des Textes nicht mit berücksichtigen? Vor diesem Hintergrund scheint es besonders interessant zu sein, die Studierenden nach ihrer Einschätzung zu fragen, ob sie den Text im Unterricht einsetzen würden.²³ Wie relevant schätzen sie diese Texteigenschaft für den Vermittlungskontext ein? Und erhält der Text(ausschnitt) in diesem Zuge eine Sonderstellung als migrationsliterarischer bzw. mehrsprachiger Text?

Den Auftakt der fokussierten Sequenz macht eine Studentin, (= S1) nachdem die Leiterin des Seminars (= L1) gefragt hatte, ob die Studierenden den Ausschnitt aus der Erzählung Özdamars im Unterricht einsetzen würden.

²⁰ An dieser Rückübersetzung zeigt sich das Özdamarsche sprachschöpferische Verfahren des Übersetzens. Denn die Romanfassung des Sprichwortes weist eine interpretative Neuformung auf, etwa in dem Zusatz „und nicht schwimmen kann“ oder in dem Gebrauch des Modalverbs „muss“. Diese Bedeutungsnuancen lohnten sich im Einzelnen auch vor dem Hintergrund des Gebrauchskontextes analysiert zu werden und könnten in einem Lesegespräch auch im Romankontext diskutiert und ausgedeutet werden.

²¹ Eine entsprechende idiomatische Wendung im Deutschen laute: „sich an einen/jeden Strohhalm klammern“ (Lorenz 2016: 175).

²² Krusche (1985) bestimmt als Referenzstruktur die Bereiche außertextlicher Wirklichkeit, auf welche der Text sich bezieht, um aus dieser Bezugnahme sein Bedeutungspotential zu generieren (ebd.: 418). Aus Sicht einer interkulturellen Literaturvermittlung stellt er die Frage, wieviel Wissen vorhanden sein muss, um einen Text zu verstehen. Zu ergänzen ist die Frage, wie Sprachkenntnisse des Lesenden den Verstehensprozess steuern.

²³ Dies ist insofern eine berechnete Frage, als dass – im Gegensatz zu bereits dem Bildungskanon zugehörigen Texten, die sich in Curricula, Schulbüchern und Lektüreempfehlungen wiederfinden – sich die im Seminar behandelten Texte erst noch als mögliche Unterrichtsgegenstände bewähren müssen. Damit eröffnet das Seminar für die angehenden Lehrkräfte Räume, über ihr Fach und seine Gegenstände und Ziele zu reflektieren.

S1: „Ich würde den wohl einsetzen“

L1: „Hmhm“

Die Studentin bejaht die Frage, allerdings noch etwas zurückhaltend („wohl“). Im Folgenden begründet sie ihren Standpunkt:

S1: „Deswegen weil ich finde dass der viele Anknüpfungspunkte für eine Unter/ ähm Diskussion (..) bietet. Ähm viele Sachen, die man äh ohne Hintergrundwissen durchaus verstehen kann und ähm Sachen wo man dann aber auch ins Stolpern geraten kann. Und dann halt dieser (.) nochmal Deke/äh Denkprozess angeregt werden kann (...“

Sie begründet ihren Standpunkt damit, dass es unterschiedliche Referenzbereiche gibt, die unterschiedliches Vorwissen („Hintergrundwissen“) voraussetzen und man dies im Unterricht produktiv nutzen könne: Positiv stellt sie heraus, dass dieser Umstand zum einen eine *Diskussion initiieren* und zum anderen *durch Irritation Denkprozesse anregen* kann. Was genau sie mit diesem Wissen meint und vor allem, was das „Stolpern“ bei nicht ausreichendem Vorhandensein (auch für die Vermittlung) bedeutet, bleibt noch offen. Die Seminarleiterin fragt weiter:

L1: „Hmhm (...) (unv.) wie drauf reagieren? (..) Was wären denn solche Stolpersteine, die Sie sehen?“

Die Fragen zielen auf zwei zentrale Schwerpunkte des Seminars ab: Die *literaturwissenschaftliche* Analyse von „Stolpersteinen“, also Texteigenschaften, die bei der Lektüre deautomatisierend und irritierend wirken, und der Umgang mit ihnen bzw. ihre explizite didaktische Nutzung. Zu erwarten ist also, dass die Studentin hinsichtlich dieser zwei Aspekte ihre anfängliche Aussage vertieft.

S1: „Ähm (..) also (.) ich persönlich habs verstanden, also ich glaube es verstanden zu haben. Man konnte was damit verbinden, aber ich weiß nicht ob das jeder kann. (.) Und zwar wer ins Meer fällt und nicht schwimmen kann, muss die Schlange umarmen. Ähm wenn man jetzt nicht weiß, dass es sch/ Seeschlangen gibt, und man sich damit quasi über Wasser halten könnte, theoretisch, der wird damit nichts anfangen können.“

L1: „Hmhm, hmhm. Was würden Sie sagen, welche Art von Wissen setzt das dann voraus?“

S1: „(Schnauft) t/äh über klimatische Zone, also (.) es ist jetzt nicht Kultur, aber (.) schon auch über andere Länder.“

Der Studentin fällt es schwer, das Vorwissen, was laut eigener Aussage nötig ist, um die Textstelle zu verstehen, zu benennen. Auf Nachfrage („(...) welche Art von Wissen setzt das dann voraus?“) stellt sie fest: „es ist jetzt nicht Kultur, aber (.) schon auch über andere Länder.“ Ihre Ausführungen verweisen auf biologisches Wissen, denn die Lesenden müssen demnach wissen, dass es Schlangen gibt, die im Wasser leben und auch, wo sie vorkommen. Damit verbleibt ihre Erklärung der Phrase eng an der Wortsemantik und beinhaltet noch keine Deutung des übertragenen Sinns einer Phraseologie.²⁴ Interessant ist hier zudem, wie sie ihr Verständnis dieser Textstelle einführt. Sie formuliert nicht, *wie* sie es verstanden hat, sondern *dass* sie es verstanden hat („ich persönlich habs verstanden“). Dies deutet die Vorstellung von ‚Eindeutigkeit‘ der Textstelle an, die man eben verstehen oder nicht verstehen könne. Dann aber relativiert sie und expliziert ihr Verständnis unter Bezugnahme auf ihr eigenes Vorwissen, welches sie aktiviert hat („Wenn man jetzt nicht weiß...“). Im späteren Verlauf des Lesegesprächs bezieht sich eine andere Studentin (= S11) auf die Aussage wie folgt:

S11: „Ich fand es auch interessant, dass die ähm Kommilitonin ähm (.) dieses ins Meer fallen, wie sie das interpretiert hat. (.) Man kann das ja auch ähm thematisieren im Unterricht. (.) Wie verstehen die einen das und wie verstehen die anderen das. Weil das war ja theoretisch nicht falsch. (..) **Aber das was wir im Türkischen davon verstehen ist was Anderes** (.) und hat einen ganz anderen (..) ja Hintergrund und (.) vielleicht andere Zusammenhänge. (.) Und es gibt ja/ also dies/ damit wird ja deutlich dass es nichts Falsches gibt, dass jede Interpretation auch richtig ist.“

Sie knüpft an die vorausgegangene Diskussion an, indem sie sagt, dass die Deutung ihrer Kommilitonin „ja theoretisch nicht falsch“ gewesen sei. Das „theoretisch“ lässt darauf schließen, dass ihre Richtigkeit allerdings zunächst eingeschränkt wird. Diese Einschränkung wird dann auch expliziert, indem ein adversatives „aber...“ anschließt und den Fokus des Arguments umlenkt auf den als relevant gewichteten Punkt (Hoffmann 2014: 450): Die Kommilitonin zeigt an, dass sie sich in einem türkischsprachigen ‚Wir‘ verortet und damit ihrer Vorrednerin eine Deutungsposition außerhalb dieses ‚Wir‘ zuschreibt. Zu akzentuieren hieran sind mehrere Punkte: Zunächst ergibt sich eine ‚Wir‘ und ‚Sie‘-Zuschreibung, die für Sprachvermittlungskontexte typisch ist (Dirim; Mecheril 2010: 105). Es wurde nicht davon gesprochen, dass das Sprichwort *in der Türkei* oder *im Türkischen* oder unter *türkischsprachigen Sprecherinnen und Sprechern* anders verstanden werde, sondern auf eine ‚Wir‘-Konstruktion zurückgegriffen, die über die Kategorie *Sprache* funktioniert. Weiterhin wird hieran verhandelt, wer bezüglich dieser Phraseologie die Deu-

²⁴ Die Studierenden wurden durch ein Studierendenreferat zu diesem Zeitpunkt im Seminar bereits darüber informiert, dass es sich hier um aus dem Türkischen übertragene Phraseologismen handelt.

tungshoheit hat.²⁵ Die Kommilitonin räumt ein, dass es „theoretisch ja nicht falsch sei“ und dass man im Deutschunterricht darüber reden könne, welche Deutungen hier vorliegen – je nach Leseposition. Damit spricht sie das in der Textstelle zentrale mehrstimmige Schreibverfahren Özdamars an und schlägt vor, dies didaktisch zu nutzen. Sie schließt allerdings ebenso daraus, „dass jede Interpretation auch richtig ist“ und führt die Behandlung der Phraseologismen in eine Art sprachlich-kulturellen Relativismus, der Gefahr läuft, Texteigenschaften unberücksichtigt zu lassen, die rezeptionsleitend sind und eine ‚Interpretationswillkür‘ ausschließen. Damit sind Schlaglichter auf die Verhandlung dieser Textstellen innerhalb eines Seminarkontextes der Lehrkräfteausbildung geworfen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass hierbei mehrere Ebenen zu berücksichtigen sind: Zum einen sprechen die Studierenden über ihr Verständnis des Textes und seine didaktischen Herausforderungen bzw. Potentiale, zum anderen ruft die Beschäftigung mit dem Text auch die Positionierung von Studierenden in ‚Wir‘-/‚Sie‘-Konstellationen hervor. Dies macht deutlich, dass die Beschäftigung mit sowie die Vermittlung von Literatur immer auch in (sprach-)politischen Räumen geschieht, die es bei der Didaktisierung zu beachten gilt. Daraus resultiert auch eine Verschiebung innerhalb der Fragerichtung: es müsste für den Vermittlungskontext weniger danach gefragt werden, inwiefern ‚mitgebrachtes Sprachenrepertoire‘ einen Zugang zum Text ermöglicht bzw. verunmöglicht, sondern vielmehr in den Blick geraten, inwiefern unterschiedliche Sprecher:innenpositionen auch zu unterschiedlichen Interpretationen der Textstellen führen und wie diese im Unterrichtskontext untereinander (neu) ausgehandelt werden. Ein solcher erster Schritt hin zur Analyse des Özdamarschen mehrsprachigen Schreibverfahrens kann in eine wie in Abschnitt 2 durchgeführte kleinschrittige sprachliche Analyse einmünden, die es ermöglicht, die eingenommenen und zugewiesenen Lesepositionen anhand des literarischen Textes zu reflektieren.²⁶

4 Ausblick

Wie die kleinschrittige Analyse des Beginns von Özdamars Erzählung „Mutterzunge“ gezeigt hat, kann dieser Text als *paradigmatisches* und *kanonwürdiges* (Hegele 1996) sprachphilosophisches Werk der Gegenwartsliteratur gelten. Neben anderen vermag dieser Text den Blick um ein zentrales Thema der gegenwärtigen Migrationsgesellschaft zu weiten: Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für Biografien in

²⁵ Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass hier eine Türkisch-Sprecherin ihre Deutungshoheit beansprucht. Die legitime Sprache ist also nicht das Deutsche, das als Referenz hinzugezogen werden kann, sondern das Türkische – eine für den Vermittlungskontext nicht unerhebliche Verschiebung sprachlicher Verhältnisse.

²⁶ Aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive heraus schlagen Dirim; Springsits (2013) ein ähnliches Verfahren mit Literatur im Deutschunterricht vor. Es zielt auf einen subjektivierungskritischen Umgang, der ermöglicht, in Literatur ‚angebotene‘ Subjektpositionen zu dekonstruieren und damit einer Essentialisierung entgegenzuwirken.

Migrationskontexten. Aus diesem Grund scheint eine systematische Kanontwicklung in Deutschlernkontexten erstrebenswert, um einer „germanozentrischen“ (Rösch 1995) und monolingualen Normalitätsvorstellung entgegenzuwirken und entsprechende Lernräume zu schaffen, die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit von Lernenden als gesellschaftliches Faktum ernstnimmt. Denn ihr Einsatz ermöglicht – so die Annahme²⁷ – die Reflexion vielfältig angebotener Subjektpositionen und damit eine migrationsgesellschaftliche Konkretisierung des literarischen Lernens. Daraus ergeben sich für uns drei Vorschläge:

- (1) Die Aufnahme von „Mutterzunge“ in den schulischen Empfehlungs-
kanon,
- (2) die Nutzung von linguistisch angeleiteten Analysen zur Entschlüsselung literarischer Mehrsprachigkeit und ihres ästhetischen Potentials im Unterricht und nicht zuletzt
- (3) die Etablierung einer subjektivierungstheoretisch informierten rekonstruktiven Literaturdidaktik, mit Hilfe derer die erarbeiteten Konzepte immer auch unter Berücksichtigung des konkreten Vermittlungskontextes (weiter)entwickelt werden können.

Literatur

- Bachmann, Ingeborg (1961): *Das dreißigste Jahr. Erzählungen*. München: Piper.
- Bachtin, Michail M. (1979): *Die Ästhetik des Wortes*. Hrsg. von Rainer Gröbel. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Birus, Hendrik; Donat, Sebastian; Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hrsg.) (2003): *Roman Jakobsons Gedichtanalysen. Eine Herausforderung an die Philologien*. Göttingen: Wallstein.
- Bredella, Lothar (2002) (Hrsg.): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Breger, Claudia (2008): „Angebissene Bockwurst mit gefrorenem Ketchup“. Zur Poetik der Essensreste in Emine Sevgi Özdamars Seltsame Sterne starren zur Erde. In: Lillge, Claudia; Meyer, Anne-Rose (Hrsg.): *Interkulturelle Mahlzeiten. Kulinarische Begegnungen und Kommunikation in der Literatur*. Bielefeld: transcript, 125-142.

²⁷ Dies allerdings ist zugleich in qualitativ ausgerichteten Forschungssettings zu erforschen, was wir hiermit als Forschungsdesiderat formulieren wollen.

- Büttner, Denise (2018): Gestaltungsspielräume nutzen. Migrationspädagogische Perspektiven für den Einsatz von Migrationsliteratur im Deutschunterricht und in der Lehrerbildung. In: Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülsah; Schäfer, Andrea; Schmidt, Eva (Hrsg.): *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte für die Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, 233-254.
- Canetti, Elias (1979): *Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Dayioğlu-Yücel, Yasemin (2005): *Von der Gastarbeit zur Identitätsarbeit. Integritätsverhandlungen in türkisch-deutschen Texten von Şenocak, Özdamar, Ağaoglu und der Online-Community vaybee!*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Dirim, İnci; Eder, Ulrike; Springsits, Birgit (2013): Subjektivierungskritischer Umgang mit Literatur in migrationsbedingt multilingual-multikulturellen Klassen der Sekundarstufe. In: Gawlitzek, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 121-142.
- Dirim, İnci; Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, 99-116.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Dann machen Sie doch mal etwas anderes – Das Literarische im DaF-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 19-34.
- Ehlich, Konrad (1985): Literarische Landschaft und deiktische Prozedur: Eichendorff. In: Schweizer, Harro (Hrsg.): *Sprache und Raum*. Stuttgart: Metzler, 246-261.
- Ehlich, Konrad (2007): *Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns, Diskurs, Narration, Text, Schrift. Band 2*. Berlin: de Gruyter.
- Gadamer, Hans Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gutjahr, Ortrud (2016): Inszenierungen eines Rollen-Ich. Emine Sevgi Özdamars theatrales Erzählverfahren. In: *TEXT + KRITIK. Zeitschrift für Literatur* 211, 8-19.
- Hegele, Wolfgang (1996): *Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland (1850-1990)*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hoffmann, Ludger (2014): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt.

- Ingarden, Roman (1931): *Das literarische Kunstwerk. Eine Untersuchung aus dem Grenzgebiet der Ontologie, Logik und Literaturwissenschaft*. Halle: Niemeyer.
- Iser, Wolfgang (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar (2006) (Hrsg.): *Ästhetische Bildung und Identität*. München: Kopäd.
- Knappik, Magdalena; Thoma, Nadja (2015): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Eine Einführung. In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, 9-23.
- Konuk, Kader (1997): Heimat bei Emine Sevgi Özdamar. In: Ecker, Gisela (Hrsg.): *Kein Land in Sicht. Heimat – weiblich?* München: Fink, 143-158.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: *Modern Language Journal* 90, 249-252.
- Krusche, Dietrich (1985): Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Das Fremde und das eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: iudicium, 413-433.
- Krusche, Dietrich; Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1990): *Hermeneutik der Fremde*. München: iudicium.
- Krusche, Dietrich (2001): *Zeigen im Text. Anschauliche Orientierung in literarischen Modellen von Welt*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Lorenz, Daniel (2016) Phraseologie im Türkischen und im Deutschen. Online: <http://diglib.uibk.ac.at/ulbtirolhs/content/titleinfo/1484439>.
- Özdamar, Emine Sevgi (1992): *Das Leben ist eine Karawanserei – hat zwei Türen – aus einer kann ich rein – aus der anderen ging ich raus*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Özdamar, Emine Sevgi (2005²): Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit. Dankrede zur Verleihung des Adelbert-von-Chamisso-Preises (1999). In: Özdamar, Emine Sevgi: *Der Hof im Spiegel. Erzählungen*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 125-132.
- Özdamar, Emine Sevgi (1990): Mutterzunge. In: Özdamar, Emine Sevgi (2010): *Mutterzunge. Erzählungen*. Berlin: Rotbuch Verlag, 9-15.
- Pekar, Thomas (2006): Zum Motiv der Zunge in einigen interkulturellen Texten und besonders bei Yoko Tawada. In: Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, 222-241.

- Redder, Angelika (2000): Sprachliche Formen und literarische Texte – eine interdisziplinäre Aufgabe. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 61, 5-17.
- Redder, Angelika (2017a): Literarisches Einspielen des Arabischen – Roes' Rub' Al Khali und Handkes Bildverlust. In: Ekinci, Yüksel; Montanari, Elke; Selmani, Lirim (Hrsg.): *Grammatik und Variation. Festschrift für Ludger Hoffmann zum 65. Geburtstag*. Heidelberg: Synchron, 399-411.
- Redder, Angelika (2017b): Dialogizität und Intertextualität. In: Betten, Anne; Fix, Ulla; Wanning, Berbeli (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Literatur*. Berlin: de Gruyter, 252-271.
- Rösch, Heidi (1995): *Interkulturell Unterrichten mit Gedichten. Zur Didaktik der Migrationsforschung*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Sturm-Trigonakis, Elke (2007): *Global playing in der Literatur. Ein Versuch über die neue Weltliteratur*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Tawada, Yoko (1989): *Das Bad*. Tübingen: Konkursbuch.
- Waldmann, Günter (2000): *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Interkulturelle Hermeneutik der Literatur

Bernadette Malinowski (Chemnitz)

1 Hermeneutische Theoriewertigkeit der Literatur

Literaturwissenschaftler sind – anders als qualifizierte Lehrende im Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache – nicht im engeren Sinne mit Sprach- und Kulturvermittlung befasst. Was die Akteure in diesen (in sich wiederum hoch diversifizierten) Tätigkeitsfeldern eint, ist zum einen das Bemühen, Verstehens- und Verständigungsprozesse zu initiieren und professionell anzuleiten und zu begleiten, zum anderen das Bewusstsein, dass sich diese Verstehensprozesse auf sprachliche Konkretionen (Rede, Schrift) beziehen, die dem Ganzen einer Sprache entstammen und von denkend-sprechenden Individuen getätigt werden (vgl. Schleiermacher 2012: 120f., Szondi 2012: 172). Unser aller Geschäft ist, wenn man so möchte, das hermeneutische. Dieses schließt ein Verstehen von für uns Fremdem ein, ja im Grunde ist dies bereits eine tautologische Formulierung, nimmt das Verstehen bzw. der Versuch zu verstehen doch immer dann seinen Ausgang, wenn unser eigener Horizont in seiner aktuellen Verfasstheit an seine Grenzen stößt: etwas irritiert und verstört uns, erregt Anstoß, erweist sich mit unserem Wissen, unseren Erfahrungen und Erwartungen als unvereinbar – und eben deshalb, weil dieses ‚Etwas‘ unseren Horizont übersteigt, ist es bezogen auf uns selbst ein Unbekanntes, ein Nicht-Gewusstes, ein Fremdes eben. Der Begriff des Verstehens schließt das Fremde ein (im Sinne eines analytischen Urteils nach Kant), Verstehen ist demnach *immer* Fremdverstehen. Bereits Hans-Georg Gadamer hat in seinem philosophischen Hauptwerk „Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik“ mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die „Negativität

der Erfahrung“ (eine Formulierung, mit der er eben jenes Irritationsmoment beschreibt, wenn uns Unerwartetes begegnet) gerade darin ihren „produktiven Sinn“ entfaltet, dass sie neue Erfahrungen ermöglicht und Verstehensprozesse in Gang setzt und in Gang hält (Gadamer 1990: 359).¹ Dabei gehört es zu den grundlegenden Theoremen der Hermeneutik, dass sich diese Verstehensprozesse dialogisch, d.h. im Modus von Frage und Antwort vollziehen, wobei es das Fragen ist, das die Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen, gewährt. Diese hermeneutische Priorität des Fragens gründet, dies hat ebenfalls Gadamer ausführlich dargelegt, in der Leistung des „Offenlegens und Offenhaltens von Möglichkeiten“, denn: „Man macht keine Erfahrungen ohne die Aktivität des Fragens“ (ebd.: 368).

Von diesen sehr grundsätzlichen Überlegungen ausgehend, von denen ich meine, dass wir alle sie in gewisser Weise teilen, möchte ich im Folgenden eine spezifische Ausprägung dessen, was gemeinhin als „literarische Hermeneutik“ bezeichnet wird, vorstellen.² Aus zwei Gründen war ich mit diesem Terminus „literarische Hermeneutik“ nie besonders glücklich: Einmal, da mit ihm eigentlich eine *literaturwissenschaftliche* Weise des Verstehens von Literatur bezeichnet wird, er also die Differenz zwischen literaturwissenschaftlicher Methode und literarischem Gegenstand zu verwischen droht. (Eine ähnliche begriffliche Untugend finden wir vor allem im Bereich der Psychologie, wo zwischen ‚psychisch‘ und ‚psychologisch‘ oft kaum mehr unterschieden wird). Zum zweiten – und dieser Grund wiegt in meinen Augen ungleich schwerer: Er verdrängt bis zu einem gewissen Grad die Tatsache, dass nicht nur die *Literaturwissenschaft* ihren kontinuierlichen Beitrag zum Ausbau einer hermeneutischen Theorie und Methode leistet, sondern auch die Literatur selbst eine hermeneutische Theorie- und Methodenwertigkeit aufweist, indem sie Verstehens- und Interpretationsprozesse reflektiert und hinterfragt. Mit anderen Worten: Literatur ist nicht nur Gegenstand des Verstehens, sondern lehrt uns auch zu verstehen. Freilich tritt diese Hermeneutik der Literatur in den meisten Fällen nicht offen zu Tage, d.h., wir lesen nicht z.B. Peter Handkes „Spiel vom Fragen“ und sagen: „Ups, da wird uns ja eine Hermeneutik präsentiert.“ Vielmehr muss dieses theorie- und methodenwertige Potential der Literatur auf dem Weg der literaturwissenschaftlichen Analyse allererst extrapoliert und auf dem Weg der Abstraktion auf ein theoretisches Niveau gebracht werden.³ Dann allerdings zeigt sich, wie produktiv eine so verstandene ‚literarische Hermeneutik‘ für ganz verschiedene Bereiche sein kann, wie sehr sie also das Verständnis für Verstehensprozesse aller Art zu befördern vermag (damit ist die ‚bloße‘ Sensibilisierung für alltägliche Kommunikationsprozesse ebenso gemeint wie das Potential, die verschiede-

¹ Freilich gilt auch für die literaturwissenschaftliche Hermeneutik, die theoretisch ganz wesentlich auf das Fundament der philosophischen bezogen ist, dass sie ihren Ausbau entscheidend auch den hermeneutischen Erkenntnissen der Literatur zu verdanken hat. Aktuell jedoch scheint der weitere theoretisch-methodische Ausbau der Hermeneutik aufgrund einer Priorisierung der Theorie vor der Literatur zu stagnieren.

² Vgl. exemplarisch Szondi (2012: 9).

³ Statt von ‚Hermeneutik der Literatur‘ ließe sich auch von einer ‚Poetik des Verstehens‘ sprechen.

nen wissenschaftsbasierten Hermeneutiken – die philosophische, theologische oder eben auch literaturwissenschaftliche Lehre vom Verstehen – theoretisch auszubauen und methodisch zu verfeinern; vor allem sind damit auch die Möglichkeiten gemeint, die die literarische Hermeneutik bzw. die Hermeneutik der Literatur für die vielfältigen Gebiete, in denen Dozierende des Deutschen als Fremdsprache tätig sind, fruchtbar zu machen). Wenn ich also von der hermeneutischen Theorie- und Methodenwertigkeit der Literatur selbst spreche, dann impliziert das ganz unterschiedliche Theoriegrade, angefangen von Alltagstheorien, die man von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus sicherlich als ‚Prätheorien‘ bezeichnen müsste, bis hin eben zu elaborierten wissenschaftlichen Theorien, die, wollen sie diesen Namen verdienen, bestimmte Kriterien erfüllen müssen. Ich verwende hier also einen sehr basalen, in sich abgestuften Theorie-Begriff, wie ihn vielleicht am pointiertesten Goethe beschrieben hat:

Ist es doch eine höchst wunderliche Forderung, die wohl manchmal gemacht, aber auch selbst von denen, die sie machen, nicht erfüllt wird: Erfahrungen solle man ohne irgend ein theoretisches Band vortragen, und dem Leser, dem Schüler überlassen, sich selbst nach Belieben irgendeine Überzeugung zu bilden. [...] [D]as bloße Anblicken einer Sache kann uns [jedoch] nicht fördern. Jedes Ansehen geht über in ein Betrachten, jedes Betrachten in ein Sinnen, jedes Sinnen in ein Verknüpfen, und so kann man sagen, daß wir schon bei jedem aufmerksamen Blick in die Welt theoretisieren. Dieses aber mit Bewußtsein, mit Selbstkenntnis, mit Freiheit [...] zu tun und vorzunehmen, eine solche Gewandtheit ist nötig, wenn die Abstraktion, vor der wir uns fürchten, unschädlich und das Erfahrungsergebnis, das wir hoffen, recht lebendig und nützlich werden soll. (Goethe 1991: 14)

Es gibt demnach kein theorieunabhängiges Sehen oder Wahrnehmen (was wir ohne Theorie bestenfalls erhalten, sind verworrene Sinneseindrücke). Unser alltägliches Leben ist theoriegeleitet, d.h. geleitet von begrifflichen, konzeptuellen Verallgemeinerungen hinsichtlich der Frage, wie die Welt ist, auch wenn dieses ‚Weltwissen‘ oftmals nur implizites Wissen ist. „Theorie lässt“, wie Oliver Jahraus dies einmal sehr schön auf den Punkt gebracht hat, „nicht in erster Linie anderes sehen; vielmehr lässt Theorie ‚anders sehen‘, eröffnet einen anderen Blick auf die Wirklichkeit“ (Jahraus 2004: 70). Sie ermöglicht – dies nicht nur im Bereich der Wissenschaft – Zugänglichkeit, aber zugleich auch Distanz, indem sie die Gegenstände unserer bisherigen Erfahrung verfremdet und unsere bisherigen Ansichten und Urteile über die Welt in Frage stellt (vgl. ebd.: 67, 69).

Um nicht im Allgemeinen zu verschweben, möchte ich die bisherigen Ausführungen zunächst an einem Beispiel etwas ausführlicher veranschaulichen, ehe ich dann näher auf einige Kategorien eingehe, denen für eine interkulturelle Herme-

neutik der Literatur besondere Relevanz zukommt. Es handelt sich um einen Auszug aus dem ersten Kapitel von Musils „Mann ohne Eigenschaften“:

Diese beiden [ein Mann, eine Frau; B.M.] hielten nun plötzlich ihren Schritt an, weil sie vor sich einen Auflauf bemerkten. Schon einen Augenblick vorher war etwas aus der Reihe gesprungen, eine quer schlagende Bewegung; etwas hatte sich gedreht, war seitwärts gerutscht, ein schwerer, jäh gebremster Lastwagen war es, wie sich jetzt zeigte, wo er, mit einem Rad auf der Bordschwelle, gestrandet dastand. [...] Von seinem Wagen herabgekommen, stand der Lenker [...], grau wie Packpapier, und erklärte mit groben Zügen den Unglücksfall. Die Blicke der Hinzukommenden richteten sich auf ihn und sanken dann vorsichtig in die Tiefe des Lochs, wo man einen Mann, der wie tot dalag, an die Schwelle des Gehsteigs gebettet hatte. [...] Auch die Dame und ihr Begleiter waren herantreten und hatten über Köpfe und gebeugte Rücken hinweg, den Daliegenden betrachtet. Dann traten sie zurück und zögerten. Die Dame fühlte etwas Unangenehmes in der Herz-Magengrube, das sie berechtigt war für Mitleid zu halten; es war ein unentschlossenes, lähmendes Gefühl. Der Herr sagte nach einigem Schweigen zu ihr: „Diese schweren Kraftwagen, wie sie hier verwendet werden, haben einen zu langen Bremsweg.“

Die Dame fühlte sich dadurch erleichtert und dankte mit einem aufmerksamen Blick. Sie hatte dieses Wort wohl schon manchmal gehört, aber sie wußte nicht, was ein Bremsweg sei, und wollte es auch nicht wissen; es genügte ihr, daß damit dieser gräßliche Vorfall in irgend eine Ordnung zu bringen war und zu einem technischen Problem wurde, das sie nicht mehr unmittelbar anging. Man hörte jetzt auch schon die Pfeife eines Rettungswagens schrillen, und die Schnelligkeit seines Eintreffens erfüllte alle Wartenden mit Genugtuung. Bewundernswert sind diese sozialen Einrichtungen. Man hob den Verunglückten auf eine Tragbahre und schob ihn mit dieser in den Wagen. Männer in einer Art Uniform waren um ihn bemüht, und das Innere des Fuhrwerks, das der Blick erhaschte, sah so sauber und regelmäßig wie ein Krankensaal aus. Man ging fast mit dem berechtigten Eindruck davon, daß sich ein gesetzliches und ordnungsmäßiges Ereignis vollzogen habe. „Nach den amerikanischen Statistiken“, so bemerkte der Herr, „werden dort jährlich durch Autos 190.000 Personen getötet und 450.000 verletzt.“

„Meinen Sie, daß er tot ist?“ fragte seine Begleiterin und hatte noch immer das unberechtigte Gefühl, etwas Besonderes erlebt zu haben. „Ich hoffe, er lebt“, erwiderte der Herr. „Als man ihn in den Wagen hob, sah es ganz so aus.“ (Musil 2002: 10f.)

Diese Schilderung eines Unfalls vollzieht geradezu paradigmatisch einen hermeneutischen Prozess: Dieser beginnt mit der völlig unerwarteten Beobachtung eines außerordentlichen Ereignisses und endet – zumindest vordergründig – mit der Integration dieses Außerordentlichen in eine – in diesem Fall statistische – Ordnung. Musil führt uns darin, wie Bernhard Waldenfels formuliert, „jene Sinnumsetzung vor Augen [...], die ein sinnhaftes Ereignis zustande kommen läßt. Es gibt da etwas, das – gehörig zurechtgemacht und präpariert – am Ende in die Ressorts der verschiedenen ‚Sinnprovinzen‘ hineinpaßt“ (Waldenfels 2016b: 41). Betrachten wir den in dieser Passage erzählten Prozessverlauf etwas genauer:

- (1) Der gewohnte Gang der Dinge gerät ins Stocken: der Mann und die Frau „hielten nun ihren Schritt an“, „Auflauf“ einer Menschenmenge.
- (2) Es folgt ein Rückblick (des Erzählers) auf den unmittelbar vorhergehenden Augenblick: „etwas [war] aus der Reihe gesprungen, eine quer schlagende Bewegung; etwas hatte sich gedreht, war seitwärts gerutscht“. Man beachte, mit welchem narrativen Aufwand der Einbruch des Außerordentlichen beschrieben wird: die bis dahin offenkundig vorherrschende Ordnung weicht einem Chaos, der kontinuierliche Zeitfluss ist unterbrochen (vgl. die Plötzlichkeitsadverben), der homogene Raum wird zum Schwellenort, der die Unterschiedenheit von Ordnung und Chaos, Leben und Tod, Eigenem und Fremdem in der Schwebe hält.
- (3) Dieses zunächst vollkommen unbekanntes „[E]twas“ zeigt sich sodann als etwas Bestimmtes: „ein schwerer, jäh gebremster Lastwagen war es, wie sich jetzt zeigte“, wobei sukzessive weitere in den Unfall involvierte Menschen und Dinge zur Sprache kommen und der Unfall überhaupt erst *als* Unfall fassbar wird.⁴
- (4) Als nächstes erfahren wir Näheres über die Kette von Reaktionen, die der Mann und die Frau, die, wie auch andere stehengebliebene Passanten die Blicke vom Lastwagenfahrer auf einen wie tot daliegenden Mann lenken, sukzessive durchlaufen: Die Frau fühlt „etwas Unangenehmes in der Herz-Magengrube“ (ein physisch-affektives Symptom – eine Befremdung des scheinbar Eigensten – als Reaktions- und Artikulationsweise der Konfrontation mit dem einbrechenden Ereignis des Unfalls⁵), „ein unentschlossenes, lähmendes Gefühl“ (der topografi-

⁴ Das Gesamtgeschehen bzw. das Resultat des Unfalls ist – rhetorisch gesprochen – metonymisch ‚fragmentiert‘; eine Gesamtcharakterisierung der einzelnen Facetten geschieht lediglich durch das Wort „Unglücksfall“.

⁵ „Für Ereignisse, die nicht als abrufbares Etwas auftreten, als warteten sie bloß auf unser Stichwort oder auf unseren Tastenbefehl, die uns vielmehr widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen, scheint mir das alte Wort ‚Pathos‘ angebracht, das [...] ein Leiden durch Lernen, nicht aber ein Erlernen des Leidens verheißt. [...] Pathos bedeutet, daß wir von etwas getroffen sind, und zwar derart, daß dieses Wovon weder in einem vorgängigen Was fundiert, noch in einem nachträglich erzielten Wozu aufgehoben ist“ (Waldenfels 2016a: 42f.).

sche Ort der Schwelle manifestiert sich mit dieser Unentschlossenheit gleichsam auf der psychisch-affektiven Ebene).⁶ Der Mann hingegen hüllt sich in Schweigen, ehe er mit seiner Erklärung, dass Lastwagen einen zu langen Bremsweg hätten, das Geschehene kommentiert, in einen kausallogischen Zusammenhang rückt und das existentielle Ereignis (es geht für den Verletzten um Leben und Tod) zu einem „technischen Problem“ umdeutet – eine Interpretation, die – ohne dass sie diese verstehen würde – der Frau sichtlich Erleichterung und Beruhigung, vor allem aber Abstand zum Geschehen verschafft („Sie wußte nicht, was ein Bremsweg sei, und wollte es auch nicht wissen; es genügte ihr, daß damit dieser gräßliche Vorfall in irgend eine Ordnung zu bringen war und zu einem technischen Problem wurde, das sie nicht mehr unmittelbar anging“). Das „[G]räßliche“ erfährt durch die rationale Erklärung eine Ästhetisierung („Ordnung“), die „unmittelbare“ Betroffenheit weicht einer mittelbaren Distanz, die sich auch in der Erzählperspektive – im Wechsel von einer internen Fokalisierung (der Erzähler nimmt gleichsam mit der Figur der Frau wahr, vgl. Martinez; Scheffel 2000: 63ff.) zu einer Nullfokalisierung (der Erzähler überblickt das Geschehen, das er auktorial wiedergibt, vgl. die drei „man“-Sätze) – niederschlägt.

- (5) Das Auftreten des Rettungswagens – Vehikel einer sozialen Institution – verschafft nun allgemeine Bewunderung und Genugtuung. Die Reaktion der Frau wird verallgemeinert, die unangenehme Beschwerneis des Einzelnen wird gleichsam an eine gesellschaftliche Institution als Teil einer umfassenderen Ordnung (vgl. die „Uniform“ der Sanitäter, das „sauber[e] und regelmäßig[e]“ Innere des Krankenwagens) delegiert.
- (6) Am Ende erfolgt eine Beurteilung der (anonymen) Figuren durch den Erzähler: „Man ging fast mit dem berechtigten Eindruck davon, daß sich ein gesetzliches und ordnungsmäßiges Ereignis vollzogen habe“, ein Urteil, das durch das Statistikzitat des Mannes zusätzlich bekräftigt wird.

Nahezu mustergültig wird hier ein Verstehens-, näherhin Sinngebungsprozess erzählt: Die negative oder vielmehr ambivalente Erfahrung, Zeugen eines Unfalls

⁶ In gewisser Weise wiederholt sich an dieser Stelle auf der Mikroebene jener Vorgang des Verstehens und der Sinnkonstitution, der die gesamte Passage auf der Makroebene durchzieht: Das zunächst unbestimmte „Etwas“, das die Frau fühlt, wird von ihr – wie uns der Erzähler ironisch-konzedierend wissen lässt – fast umgehend als „Mitleid“ gedeutet, das wiederum als „ein unentschlossenes, lähmendes Gefühl“ näher beschrieben wird. Das Gefühl erhält einen Namen, wodurch es zwar nicht nachlässt, gleichwohl aber konzeptuell ‚gebannt‘, erklärt und legitimiert erscheint. Denkt man an Lessings Definition von Furcht als „das auf uns selbst bezogene Mitleid“ (Lessing 1985: 557), kann die Reaktion der Frau auf die Erfahrung des Fremden auch als Entfremdung von sich selbst gelesen werden (vgl. auch den Rekurs auf Plessner in Waldenfels 2016a: 44f.).

zu sein,⁷ provoziert Neugierde (ins Bild gesetzt durch die auflaufende Menschenmenge sowie die Beschreibung der Blicke), eine fragende Haltung (das Fragen artikuliert sich hier implizit und ungeformt als Schweigen und Unwohlsein).⁸ Diese fragende Haltung mündet wiederum in ein narrativ entfaltetes Antwortgeschehen, das die Bremsweg-Erklärung des Mannes (mitsamt dessen Versuch, das Ereignis statistisch einzugliedern) und deren schülerhaft-ignorante Akzeptanz durch die Frau ebenso umfasst wie die institutionelle Antwort „Rettungswagen“. All diese *Antwortereignisse* sorgen für zunehmende Beruhigung und Genugtuung ob dieses fast gesetzlich und ordnungsmäßig sich vollzogen habenden Ereignisses, für eine intellektuelle wie psychische Sättigung also, die signalisiert, dass Wissensdurst und Verstehenshunger nahezu getilgt sind.

All diese Beobachtungen am Text ließen sich als narratives Pendant zu den hermeneutischen Erkenntnissen ausweisen, wie sie vor allem Gadamer in seiner philosophischen Grundlegung der Hermeneutik gewinnt. – Alle diese Beobachtungen am Text lassen sich jedoch auch machen, wenn man noch nie von etwas wie Hermeneutik gehört hätte. Gewiss: Wie ich schon zuvor mit Goethe hinwies, theoretisieren wir bei jedem Blick in die Welt, auch bei jedem Blick in Textwelten, und – auch dies gehört zu den Grundannahmen der Hermeneutik – keiner von uns kann jemals hinter seinen Erfahrungs- und Wissenshorizont zurück. Das heißt: Meine spezifische Lesart dieses Textes wird von den theoretischen Voreinstellungen, die ich mitbringe – in diesem Fall Voreinstellungen der hermeneutischen Philosophie –, nie abstrahieren können oder anders (und erneut hermeneutisch ‚indoktriniert‘) ausgedrückt: Ich werde diesen und auch andere Texte niemals vorurteilsfrei lesen und die Gefahr, bekannte Kategorien der philosophischen Hermeneutik auf einen literarischen Text zu projizieren, ausblenden können. Solange es jedoch gelingt, den literarischen Text via Analyse selbst zum Sprechen zu bringen, wird man eben diese Gefahr, ihn lediglich als Illustrationsobjekt einer Theorie zu missbrauchen, bannen.⁹ Dies nun bewahrheitet sich vor allem dann, wenn der literarische Text über die Theorie hinausgeht bzw. von dieser abweicht.

⁷ Die Ambivalenz wird vor allem darin offensichtlich, dass – obwohl das einbrechende „Etwas“ sich als etwas Außerordentliches und Ungewöhnliches zeigt – weder das Paar noch die anderen Passanten die Flucht ergreifen. Vielmehr erweist sich die Szenerie als bedrohlich und anziehend zugleich (vgl. die auflaufende Menschenmenge, vgl. hierzu auch Waldenfels 2016a: 42ff.).

⁸ Obgleich die Fragen nicht explizit gestellt werden, teilen sie sich dem Mann mit. Sein Kommentar über den Bremsweg hat Antwortcharakter und kann diesen nur besitzen, weil der Mann sich durch u.a. das Unwohlsein der Frau angesprochen sieht (auch implizite oder ‚stumme‘ Fragen haben demzufolge Appellcharakter).

⁹ So wenig ich ganz allgemein Theorie und literarische Praxis in einem konkurrierenden Verhältnis sehe, so wenig sehe ich mit Blick auf das hier verhandelte spezifische Thema philosophische und literaturwissenschaftliche Hermeneutik in einem konkurrierenden Verhältnis zur Hermeneutik der Literatur. Vielmehr kommt es mir generell darauf an, wie man das eine für das andere produktiv machen kann und – erneut mit Blick auf das hier verhandelte Thema – im Speziellen darauf, dass Literatur und Poesie eine eigene Hermeneutik aufweisen können, die u.a. auch für den Ausbau einer philosophischen bzw. literaturwissenschaftlichen Hermeneutik fruchtbar gemacht werden kann.

Betrachten wir hierzu die Figur des Erzählers etwas genauer. Wir haben es mit einem sog. heterodiegetischen Erzähler zu tun, d.h., der Erzähler ist nicht Teil der von ihm erzählten Welt. Die Art und Weise, wie er das Geschehen perspektiviert, changiert vor allem zwischen externer und interner Fokalisierung, d.h., der Erzähler blickt mal von außen auf die Ereignisse, mal lässt er uns – besonders mit Blick auf die Frau – auch am Innenleben seiner Figuren teilhaben. Dieser Wechsel ist notwendig, da durch ihn auch das Verhältnis zwischen dem befremdenden Ereignis und dem jeweils Eigenen der Figuren (insbesondere der Frau) angezeigt und in seinen Veränderungen transparent gemacht wird. Der Erzähler fungiert als eine Art Beobachter dritter Ordnung und rückt – im Unterschied zu seinen Figuren – sehr bald nicht den Unfall selbst, sondern die stehen gebliebenen Passanten und deren Verhalten und Reaktionen in den Fokus seiner Wahrnehmung. Nun erfolgt die Erzählung natürlich nicht im Modus einer neutralen Berichterstattung; vielmehr kommentiert und deutet der Erzähler das von ihm Beobachtete auf recht subtile, v.a. ironische Weise (vgl. etwa Formulierungen wie „das sie berechtigt war für Mitleid zu halten“, das akzentuierte Gefälle zwischen dem offenkundig gebildeten Mann und seiner eher naiven Partnerin sowie die von der Menge beim Eintreffen des Rettungswagens empfundene Genugtuung, besonders die ‚kollektive Figurenrede‘ – „Bewundernswert sind diese sozialen Einrichtungen“ –, mit der der Erzähler das Verhalten der umstehenden Passanten kommentiert; ähnlich ironisch auch der Satz „Man ging fast mit dem berechtigten Eindruck davon ...“).

Auf der Diskursebene, also der Ebene des *Wie* des Erzählens (im Unterschied zur Inhaltsebene, die das *Was* des Erzählens meint), spielt sich, wie sich mit Bezug auf die uns interessierende Frage zuspitzen lässt, ein zweiter Verstehensprozess ab, der auf den Prozess der Sinnkonstitution auf der Figurenebene gerichtet ist und diesen mit den Mitteln der Ironie beobachtet, beschreibt, deutet – und vor allem unterläuft und in Frage stellt. Es sei in diesem Zusammenhang wenigstens kurz an das vor allem von Friedrich Schlegel geprägte romantische Ironieverständnis erinnert (instruktiv hierzu Oesterreich 1994: 351ff.), wonach die Funktion der Ironie im Verbund mit der Einbildungskraft das ‚In-die-Schwebe-Bringen‘ von vermeintlich Selbstverständlichem und Festgefügtem, damit also auch eine Strategie der Verfremdung ist, mit der – wie hier im konkreten Beispiel – der Erzähler sein Befremden gegenüber dem auf der Figurenebene sich abspielenden Prozess des Verstehens und der Sinnkonstitution zum Ausdruck bringt, in seiner Fragwürdigkeit offenlegt und den Leser, dessen Verstehensbemühungen auf einer dritten, Figuren und Erzähler gleichermaßen in den Blick nehmenden Ebene angesiedelt sind, zum Bedenken gibt.¹⁰ In der ironischen Haltung des Erzählers kündigt sich folglich kein

¹⁰ Der romantischen Ironie als eines ästhetischen Verfahrens wohnt per se ein reflexiv-kritisches Moment inne, das auch für diese Passage prägend ist. Die Reflexion richtet sich hier nicht nur auf das Verhalten der Passanten, sondern auch auf die Erzählerfigur selbst. Musil selbst spricht in einer Notiz von „konstruktiver Ironie“: „Ironie ist: einen Klerikalen so darzustellen, daß neben ihm auch ein Bolschewik getroffen ist. Einen Trottel so darstellen, daß der Autor plötzlich fühlt: das bin ich ja zum Teil selbst. [...] Es ist der Zusammenhang der Dinge, aus dem sie nackt hervorgeht“ (Musil 2002: 1939).

‚besseres‘ oder ‚richtigeres‘ Verstehen als das seiner Figuren an, vielmehr schließt die Ironie zumindest zum Teil seine eigene Perspektive auf das Geschehen mit ein (vgl. das wiederholte „man“, das auch als ein den Erzähler inkludierendes gelesen werden kann). Die Funktionalität – und mit Blick auf unsere Fragestellung vor allem die hermeneutische Funktionalität – der gegenläufigen Ebenen von Figuren und Erzähler, literaturwissenschaftlich gesprochen: von Handlung und Diskurs näher zu bestimmen, obliegt damit letztlich dem Leser, der sich nun seinerseits – und unvermeidlich – in einen Reflexionsprozess involviert sieht, innerhalb dessen sich das Verhältnis der beiden Ebenen als problematisch erweist.¹¹

Abweichend von jeder hermeneutischen Theorie vermittelt die Szenerie einen anschaulichen Eindruck von der situationsabhängigen Komplexität jener negativen Erfahrung, die einen Verstehensprozess initiiert und deren sie ‚formierendes‘ Zusammenspiel von äußerem Fremdeinbruch und innerem Pathos, von Situations- und Lebenskontext, von charakterlicher Disposition und kultureller Zugehörigkeit etc. Prozesse des Verstehens gravierend steuert. Gerade durch die ironische Erzählhaltung wird das Verstehen auf der Figurenebene als ein kaschiertes, uneigentliches, ja als ein Pseudo-Verstehen entlarvt, dessen Zweck gar nicht so leicht zu bestimmen ist. Das sukzessiv entfaltete Antwortgeschehen nimmt dem Unfall sein Schreckliches und Grässliches, es treten Beruhigung, Erleichterung, Genugtuung ein – eine allgemeine Entlastung und Distanzierung durch die (Wieder-)Herstellung einer abstrakten Ordnung, die vom konkreten Ereignis, von dem man nunmehr beruhigt absehen (und wegsehen) kann, völlig losgelöst ist.¹² Das Verstehen ist hier nicht länger auf ein spezifisch Fragwürdiges gerichtet, sondern erfüllt nurmehr die Funktion eines illusionsbasierten Sedativums, dessen Verabreichung im Zustand des unerwarteten Getroffenseins in der Begegnung mit dem Fremden notwendig ist.¹³ Dem Unfall ist damit sein Außerordentliches und Fremdes genommen, der Status quo scheint wiederhergestellt, das Ereignis, von dem die Umstehenden betroffen waren, geht sie nun nichts mehr an und muss nicht weiter hinterfragt bzw. verstanden werden¹⁴ – wie überhaupt das Verstehen der Figuren

¹¹ Im Übrigen wird der Rezipient zumindest ein Vorverständnis, ein ihn auf die zu erbringende Reflexionsleistung vororientierendes Verständnis von diesem im Text angelegten möglichen Sinn bereits bei der primären bzw. spontanen Lektüre gewinnen, die in der Regel geprägt ist von einer ästhetischen Erfahrung im Sinne des „verstehenden Genießens und genießenden Verstehens“ (Jauß 1981: 471), das frei von empirischen Zwecken „die Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des andern“ ermöglicht (Jauß 1991: 681).

¹² In Anlehnung an Waldenfels könnte man auch von der Aneignung des Fremden durch dessen Einverleibung in eine Ordnung sprechen. Physikalische Erklärungen wie die vom Bremsweg, statistische Berechnungen und medizinische Praktiken verwandeln den „gräßlichen Vorfall“ in ein ganz normales Geschehen.

¹³ Die Betroffenheit löst nicht nichts aus, sondern eben ein Fragen, das zu einem Verstehen führt, das zwar nicht auf das Ereignis selbst und das betroffene Individuum in Bezug zu dem Ereignis gerichtet ist, sondern sich vielmehr von beidem ablöst. Gleichwohl erfüllt dieses Verstehen eine Funktion, so dass auch diesbezüglich die Literatur Hermeneutisches zu denken gibt: über die möglicherweise vielfältigen Formen des Verstehens und dessen Funktionen.

¹⁴ Das Pathos weicht somit der Apathie, das Wissen- und Verstehenwollen kommt zum Stillstand, die Beziehung zwischen Individuum und Ereignis ist aufgekündigt oder, wie es an späterer Stelle des

als etwas enttarnt wird, „woraus bemerkenswerter Weise nichts hervorgeht“ (Musil 2002: 9). Lediglich in der Frau wirkt ein Rest von Unbehagen nach – immer noch, so der ironische Kommentar des Erzählers, hat sie „das unberechtigte Gefühl,¹⁵ etwas Besonderes erlebt zu haben“; sie ist es auch, die am Ende des Kapitels die Rede wieder zurück auf die existentielle Dimension des Unfalls lenkt: „Meinen Sie, dass er tot ist?“ Ihre eigentliche Fragwürdigkeit erhält diese Art der Sinnkonstitution jedoch durch die erwähnte, den Erzählstil durchgängig prägende Ironie, die bei genauerer Betrachtung nichts anderes ist als ein spezifischer Modus des Verstehens. Ironie meint ganz allgemein ja nichts anderes als „etwas durch sein Gegenteil zu verstehen zu geben“ (Oesterreich 1994: 353). Als ein Modus der „Abweichung und Kontrastwirkung zur Gewöhnlichkeit“ (ebd.: 359) und als Spiel mit den „Möglichkeiten des [...] Andersseinkönnens der Rede, des Lebens, des Seins“ (ebd.: 354) wird durch Ironie jegliche eindeutige Antwort, Positionierung und Beurteilung vermieden und eine fragende Haltung evoziert, die sich – denkt man von Friedrich Schlegels Konzept der romantischen Ironie her – im Rezipienten im günstigsten Fall als ein „infinites Wechselspiel entgegengesetzter Momente“ (ebd.: 356)¹⁶ erhält und für alle Verstehensprozesse prägend bleibt. Unversöhnlich „gegen jede Art von Identität und endgültiger Vermittlung“, stattdessen: „permanente Vergegenwärtigung einer unaufhebbaren Differenz“ (ebd.: 356). Diese Produktivität der Ironie – Schlegel spricht von der „ewigen Agilität“ (Schlegel, zit. n. Oesterreich 1994: 356) – motiviert, provoziert und ermöglicht, wie wir am Beispiel gesehen haben, die Produktivität unserer emotiven wie kognitiven Rezeptions- und Verstehensprozesse.

2 Systematische Aspekte einer Interkulturellen Hermeneutik der Literatur

Um nach diesem exemplarischen Aufriss nun zu einer systematischeren Entfaltung und Darstellung einer interkulturellen Hermeneutik der Literatur zu gelangen, möchte ich im Folgenden am Leitfaden einiger ausgewählter erzähltheoretischer Kategorien versuchen zu zeigen, dass und wie Literatur Prozesse und Probleme des Fremdverstehens nicht nur illustriert, sondern eben auch vielfältige theoriewertige Implikationen aufweist, die für die Weiterentwicklung einer interkulturellen Hermeneutik und deren Anwendungsfelder fruchtbar gemacht werden können.

Romans heißt: „Hat man nicht bemerkt, daß sich die Erlebnisse vom Menschen unabhängig gemacht machen?“ (Musil 2002: 150).

¹⁵ Die Wendung „hatte immer noch das unberechtigte Gefühl, etwas Besonderes erlebt zu haben“ korreliert mit der Wendung „man ging fast mit dem berechtigten Eindruck davon, daß sich ein gesetzliches und ordnungsmäßiges Ereignis vollzogen habe“ – ein sehr schönes Beispiel für ironisches Sprechen.

¹⁶ Dies ganz im Unterschied zum „binär definierte[n] Modell des rhetorischen Tropus“ der Ironie, in dem die „Opposition von Innen und Außen, Gemeintem und Gesagtem, Eigentlichem und Uneigentlichem“ fixiert ist (Oesterreich 1994: 362f.).

Wie wir an dem Textauszug aus Musils „Mann ohne Eigenschaften“ gesehen haben, ist uns in der *Ironie* im Sinne eben nicht nur einer rhetorischen Figur, sondern im Sinne einer Erzählhaltung und eines Erzählstils bereits eine wesentliche Kategorie einer literarischen Hermeneutik begegnet. Auf der äußeren Kommunikationsebene erwies sie sich – ganz im Sinne der sokratischen Ironie – als ein „gesprächstechnisches Mittel“ (Oesterreich 1994: 352), das das Gespräch zwischen Leser und Text initiiert und ineins damit Verstehens- und Erkenntnisprozesse maßgeblich motiviert und in Gang hält. Man könnte sagen, dass der Ironie eine Gesprächsstruktur immanent ist, die sie mit jeglichen hermeneutischen Prozessen teilt; der in ihr selbst als Kalkül angelegte notwendige Mitvollzug durch den Adressaten ist auch ein Mitvollzug des Verstehensvorgangs selbst. Dem Bewusstsein eröffnet der „ironische Spielraum“ das problematische Verhältnis von Gemeintem und Gesagtem (ebd.: 354) – und dies bereits vor jedem analytischen Durchdringen auf der Ebene des wie auch immer gearteten ästhetischen ‚Angesprochenseins‘, das – sei es aus eigenem Antrieb oder mit der Unterstützung von Lehrern¹⁷ – hinterfragt und im günstigsten Fall zur allmählichen Herausbildung eines auch in der Lebenspraxis offenen und reflektierenden, mithin eines hermeneutischen Bewusstseins führt. So betrachtet, erweist sich der ironische Spielraum als ein Spielraum des Fragens und des Erprobens von Denk- und Handlungsmöglichkeiten.¹⁸

Es dürfte bereits am Auszug von Musils „Mann ohne Eigenschaften“ deutlich geworden sein, dass auch der *Erzählperspektive* eine maßgebliche hermeneutische Funktion zukommt. Ein sehr schönes Beispiel hierfür, das wenigstens kurze Erwähnung finden soll, ist Christoph Heins 2004 erschienener Roman „Landnahme“, der die Lebensgeschichte des niederschlesischen Aussiedlers Bernhard Haber aus der erinnernden Sichtweise von fünf Erzählerinnen und Erzählern – allesamt Weggefährten Bernhards – rekonstruiert. Die einzige fehlende Perspektive ist die des Protagonisten selbst. In hermeneutischer Sicht aufschlussreich ist nun, dass die verschiedenen Perspektiven – so sehr sie sich in Vielem überschneiden und ergänzen, zum Teil allerdings aber auch widersprechen – sich mitnichten zu einer kohä-

¹⁷ „Auf allen Ebenen“, so Oesterreich (1994: 353f.), „stellt die Ironie ein geistig anspruchsvolles Kommunikationsphänomen dar, für das – z.B. im Unterschied zur metaphorischen Rede – der dialogische Bezug zum anderen konstitutiv ist. Die Ironie setzt dabei beim Adressaten den Mitvollzug einer doppelten Negation voraus. Das eigentlich Intendierte wird erstens durch die Setzung seines uneigentlichen Gegenteiles negiert, um dann zweitens aufgrund der mitgesetzten Ironiesignale seinerseits negiert zu werden. Die Ironie besitzt demnach nicht den Charakter des direkten Aufzeigens, sondern den einer durch zweifache Negation vermittelten indirekten Verweisung“.

¹⁸ Der blinde Fleck der philosophischen Hermeneutik ist meines Erachtens bis heute nicht hinreichend erhellt; er besteht ganz wesentlich in der Frage: Wie bringe ich jemanden dazu, überhaupt verstehen zu wollen? Die Erfahrung, die wir tagtäglich in der schulischen oder universitären Lehre machen, ist ja, dass die „Negativität der Erfahrung“ (z.B. eben eine Irritation oder ein Befremden; vgl. auch Sokrates, dessen Gesprächsmethode eine Phase einschließt, in der er seine Schüler allererst an den Punkt bringt, an dem sie diese negative Erfahrung im Sinne der Erkenntnis ihres vermeintlichen Wissens als Scheinwissen machen müssen) nicht automatisch einen Verstehensprozess initiiert. Das Ästhetische scheint mir ein Weg zu sein, diese theoretische Kluft zu überbrücken (etwa analog zu Schillers Reflexionen über die ästhetische Erziehung).

renten Biografie Bernhards zusammenfügen, die Figur vielmehr trotz ihres äußerlichen Aufstiegs zum erfolgreichen Unternehmer den ihr von Beginn an eigenen Status des Fremden beibehält. Für die Erzähler wie für den Leser wird der Protagonist als Individuum kaum fassbar; im Gegenteil: Die Figur Bernhard erweist sich bis zum Schluss als eine zunehmend expandierende Leerstelle. Die dem Roman inhärente Poetik des Verstehens führt damit nicht nur unabdingbare Prämissen jeglichen Verstehensprozesses vor Augen – mit Blick auf die hermeneutische Funktion der Erzählperspektiven etwa die unhintergehbare Befangenheit und Beschränktheit menschlicher Perspektive und Erfahrung (vgl. Jauß 1991: 661) oder (damit zusammenhängend) die „unaufhebbare Präferenz des Eigenen“, die jeglichem „Verhältnis zwischen Ich und dem Anderen, zwischen Eigen- und Fremdkultur eine unaufhebbare Asymmetrie verleiht“ (Waldenfels 2016a: 74) –, sondern die dem Roman inhärente Poetik des Verstehens zeigt vor allem auch Grenzen des Verstehens auf, indem sie – gleichsam gegenläufig – jegliche Versuche, einen anderen zu verstehen, problematisiert. Die geschichts- und empiriegesättigte Welt des Romans (der Horizont der erzählten Zeit spannt sich vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis kurz nach der deutschen Wiedervereinigung) mit ihren zum Teil recht naiven Erzählern, mit den verschiedenen sozialen Milieus, denen sie entstammen, mit ihren jeweiligen Interessen und Gesinnungen, die historische Situation, in die sie jeweils gestellt sind usw. usf., erweist sich, wie die folgenden beiden Auszüge zeigen, als nicht zu überwindender Widerstand bei jeglichen Bemühungen zu verstehen. Sie entstammen der Erzählung Marions, Bernhards erster Freundin:

Vielleicht lag es an schlimmen Geschichten, die in ihrer Heimat passiert waren oder bei der Vertreibung, denn auch die anderen Vertriebenen waren irgendwie seltsame Leute, oder der Argwohn lag ihnen im Blut, und sie schleppten ihn von den Urgroßeltern her immer weiter bis ans Ende der Welt. Ich weiß es nicht. Ich weiß, dass ich von seiner Familie nicht eben mit offenen Armen empfangen wurde, sondern eher wie ein Eindringling, den man vorsichtig beäugt und nie aus den Augen lässt. (Hein 2015: 124)

Da er keine Anstalten machte, mich zu küssen, konnte ich mir meinen schönen Plan sonst wohin stecken. [...] Jedenfalls war alles, was ich mir vorgenommen hatte, falls er mich küssen wollte, für die Katz. Alles, was ich mir ausführlich ausgedacht und zurechtgelegt hatte, war nutzlos, weil ich es war, die ihn küssen musste, ich meine, richtig küssen. [...] Ich glaubte, nun müsse er mich seinerseits küssen, denn schließlich war er der Junge, und ich wollte mich nicht zum Affen gemacht haben. [...] Aber er küsste mich nicht, und auf dem Heimweg fasste er lediglich nach meiner Hand und hielt sie, bis die Häuser zu sehen waren. Das war alles damals, und daheim habe ich lange darüber nachgedacht, wieso und warum ich ihn geküsst habe und er mich nicht. Warum ich es getan hatte,

dafür gab es mehrere Gründe, die alle glasklar waren, jedenfalls für mich, sein Verhalten dagegen konnte ich mir nicht erklären, denn das war etwas eigenartig. Andere Jungen hätten sich eine solche Gelegenheit kaum entgehen lassen. (Hein 2015: 98ff.)

Beide hier retrospektiv geschilderten Situationen thematisieren eine problematische hermeneutische Situation: Bernhards in jeder Hinsicht atypisches und merkwürdiges Verhalten stellt Marion vor ein Rätsel, das sie im Durchdenken verschiedener Hypothesen vergeblich für sich zu lösen versucht. Jeglicher Versuch, den Außensteher – obschon Freund der Erzählerin – zu verstehen, ist hier von vornherein blockiert, ein Gespräch – zentrale Vollzugsform des Verstehens – kommt aufgrund Bernhards notorischem Schweigen erst gar nicht zustande. Gerade die Kusszene, in der – hermeneutisch gesprochen – das Dialogische gleichsam ins Physisch-Leibliche transferiert erscheint, macht überdeutlich, wie sehr Marions Bemühen, sich dem Fremden anzunähern, vom Horizont des ihr Vertrauten aus determiniert ist: Die planmäßige Umsetzung ihres Vorhabens – vermutlich Küssen mit entsprechenden Weiterungen – scheidet erneut an Bernhards Apathie, die eine intimere Begegnung nicht zuzulassen scheint. Als Marion gegen alle Konvention die Initiative zum Kuss ergreift – dies abermals in Erwartung einer Erwidernung –, wird sie ein weiteres Mal enttäuscht. Auch diese Negativerfahrung setzt einen Prozess des Fragens und Selbstbefragens in Gang, der im Grunde lediglich den von Beginn an vorhandenen Wissens- und Erfahrungs-Status-quo, mithin die Mauer, die Eigenes und Fremdes trennt, zementiert.

Graduell, aber nicht prinzipiell anders stellt sich die hermeneutische Situation des empirischen Lesers dar: Zwar verfügt er gegenüber der Einzelperspektive Marions auch über die Erzählungen der anderen, d.h., bezogen auf den Gesamthorizont des Romans bieten sich ihm weitere mögliche Erklärungen für Bernhards befremdliches Verhalten – so wird er insbesondere die traumatischen Erfahrungen, die Bernhard und seine Familie kurz nach ihrer Ankunft in der sächsischen Kleinstadt Guldenberg erleiden mussten (angefangen von der Brandstiftung, bei der die mühsam aufgebaute Schreinerei des Vaters vernichtet wurde über die Tötung von Bernhards geliebtem Hund bis hin zur Ermordung des Vaters), einbeziehen; auch wird seine Einschätzung der Figur von seinen eigenen Erkenntnissen und Erfahrungen im Umgang mit Fremdem geprägt sein; der interpretatorische Zugang zum Protagonisten bleibt jedoch, eben aufgrund der vom Roman kategorisch verweigerten Perspektive Bernhards, die jegliche, auch nur partielle Identifikation mit ihm verhindert, auch dem Leser verwehrt (empathisch reagiert der Leser lediglich angesichts der furchtbaren Widerfahrnisse, die der Familie Haber zuteil wurden). Der Fokus der Lektüre wird jedoch permanent verschoben, und es ist gerade das ungesagte Bleibende, das sich im Kontext des Gesagten und Thematisierten und vor allem im Wie des Sagens und Thematisierens spezifiziert: Dieses sind etwa die Abwehrmechanismen einer Gesellschaft gegen das Fremde, überhaupt die komplexen Erscheinungsweisen des Fremden in der Erfahrung der Figuren, die Me-

chanismen der Gewalt, die Scheinhafteigheit vermeintlich gelungener Integration usw. Mehr noch: Ästhetisch vermittelt über Form und Inhalt – insbesondere über die spezifische Perspektivierung des Geschehens – schattet sich für den Leser im Gesamthorizont des Romans ein Wertediskurs ab, der das Verstehen selbst betrifft: nämlich ein (selbstredend immer nur partielles) Verstehen der Phänomenologie des Nichtverstehens (seiner komplexen Ursachen, Mechanismen und Funktionsweisen). Im Falle dieses Romans ist es die überaus große Nähe der fiktiven Welt zu unserer aktuell empirischen Welt, die den Leser fast dazu nötigt, das ihm in der ästhetischen Erfahrung Entdeckte und Verstandene mit seinem lebenspraktischen Horizont zu konfrontieren und diesen – mit welchem Ergebnis auch immer – einer Revision zu unterziehen. So erweist sich der Roman als Bestätigung der ihm innewohnenden, Figuren und Leser gleichermaßen betreffenden negativen Hermeneutik und zugleich als deren Kontrafaktur. Vielleicht ist es das größte Verdienst der Hermeneutik der Literatur, dass sie – vermittelt durch ihre fiktiven Welten – auch die reale Welt und Wirklichkeit – jenes bereits von Husserl angemahnte vergessene Sinnes- und Sinnfundament jeglicher Theorie (vgl. Husserl 1996: 52) – wieder in die Theorie zurückholt und damit jegliche Verstehenslehre zugleich auf den Prüfstand stellt und bereichert.

Eine weitere, ganz maßgebliche hermeneutische Dimension der Literatur manifestiert sich im poetischen Verfahren der *Intertextualität*, also der Bezugnahme eines Textes auf andere Texte. Wolfgang Preisendanz bezeichnete die Intertextualität einmal sehr treffend als „Verfahren des Bedeutungsaufbaus literarischer Werke“ (Preisendanz 1982: 26). Dabei handelt es sich wesentlich um ein ästhetisch inszeniertes intra- und interkulturelles Gespräch zwischen Texten (vgl. Mecklenburg 2003: 434), mithin also um ein hermeneutisches Verfahren. Unabhängig davon, in welcher Weise sich dabei die Bezugnahme eines Textes auf frühere Texte vollzieht: Ihr wohnt unabdingbar eine verstehende und (um)deutende Dimension inne, die sich sowohl auf der produktionsästhetischen Ebene als auch auf der rezeptionsästhetischen Ebene realisiert und aktualisiert findet und die nicht nur den gegenwärtigen ‚Intertext‘ umfasst, sondern sich – je nach Intensitätsgrad der Lektüre – auch auf all jene früheren Texte ausdehnt, auf die der aktuelle Bezug nimmt. Es ist ja stets ein Autor, der einen solchen intertextuellen Text produziert, und es ist ja immer ein Leser, der einen solchen intertextuellen Text, und dies nicht immer im Einklang mit der sog. Autorintention, rezipiert – und es ist schließlich immer der Text selbst, der die entsprechenden Möglichkeiten des Verstehens und Deutens vorhält.

Betrachten wir als Beispiel den 2013 in französischer Sprache erschienenen Roman von Kamel Daoud: „Der Fall Meursault – eine Gegendarstellung“, der sich bereits im Titel als literarische Replik auf einen der wohl meistrezipierten Texte der Weltliteratur ausweist, nämlich Albert Camus’ 1942 erschienenem Roman „Der Fremde“, dessen Held und Ich-Erzähler den Namen Meursault trägt. (Zur Erinnerung von Camus’ Roman: Meursault, ein extrem teilnahmsloser, sich selbst und anderen gegenüber völlig indifferent sich zeigender Erzähler, für den die Welt

ohne Sinn und Bedeutung ist, begeht einen völlig plan- und absichtslos, lediglich vom gleißenden Zufallsspiel der Sonne geleiteten Mord an einem in der Tat namenlos bleibenden Araber.) Überdies wird im Titel von Daouds Roman auch der Modus angekündigt, in dem diese Replik vollzogen wird, nämlich in der Form einer Gegendarstellung. Das Skandalon, das den Ich-Erzähler in Daouds Roman in narrative Bewegung setzt, ist eine Leerstelle, die Meursault in seiner Geschichte hinterlassen hatte: die Leerstelle des von ihm ermordeten Arabers, der niemanden je interessierte, keinen Namen hat und Bruder des Ich-Erzählers Haroun ist. Von einer „Gegendarstellung“ würde man erwarten, dass sie ansetzte, diese Leerstelle zu füllen, um gemäß dem medienrechtlich verbürgten Grundsatz *audiatur et altera pars* (auch der andere Teil soll gehört werden) das Persönlichkeitsrecht des ermordeten Bruders Moussa als ein Recht auf Selbstbestimmung über die öffentliche Darstellung seiner Person gleichsam stellvertretend für ihn einzulösen. Genau dies passiert jedoch nicht. Vielmehr fokussiert der Ich-Erzähler Haroun zunehmend seine eigene Leidensgeschichte, die überdies der Autobiografie Meursaults immer ähnlicher wird und in der Ermordung eines weißen Franzosen – ‚verkauft‘ als existentialistische Tat – gipfelt. Ausdrücklich adressiert Haroun seine Erzählung an vornehmlich der westlichen Welt zuzurechnende Leser,¹⁹ an eben all jene Leser, die Meursaults Geschichte seit Erscheinen von Camus' Roman 1942 gelesen haben.²⁰ Um diesen spezifischen Adressatenkreis auch zu erreichen, eignet sich Haroun, wie wir erfahren, die Sprache der einstigen Kolonialherren an, eben das Französische.

Der Mörder ist berühmt geworden und seine Geschichte ist so oft beschrieben worden, dass es mir nie in den Sinn käme, ihn nachzuahmen. Es war seine Sprache. Deshalb werde ich es genauso halten, wie man es in diesem Land seit seiner Unabhängigkeit macht: Stein um Stein von den ehemaligen Häusern der Kolonialherren nehmen, um mein eigenes Haus daraus zu bauen, meine eigene Sprache zu formen. Die Worte des

¹⁹ Adressat dieser Darstellung ist ein im Text immer wieder direkt angesprochenes „Du“, mit dem sich der Erzähler in einer Bar trifft. Dieses „Du“ weist als einziges stabiles Merkmal das der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe auf, konkret: Die Zugehörigkeit zur Gruppe der Rezipienten von Meursaults Geschichte, damit – der Zielgruppe einer Gegendarstellung adäquat – zu einer Gruppe, die durch die Erzählung Meursaults nur unzureichend, wenn nicht gar falsch über bestimmte Dinge informiert worden war (und immer noch informiert wird), Dinge, die es nun zu präzisieren, zu ergänzen, zu korrigieren gilt. Diese Gruppe beschränkt sich nicht auf die französischen Leser, sondern auf alle Leser, die Camus' Roman (bzw. Meursaults Geschichte) seit seinem Erscheinen 1942 hat. Würde man hier einen Kulturbegriff anlegen wollen, dann müsste man – hierin der Logik von Daouds Roman folgend – von der von einem spezifischen Werk ausgehenden Rezeptions-, Lese- und Interpretationskultur sprechen. Gelegentlich erscheint dieses „Du“ konkretisiert: Mal ist es der „Herr Kommissar“, also eine Figur aus Camus' „Der Fremde“, mal der „Herr ‚Literaturwissenschaftler‘“, meistens aber schlicht ein „Du“, das mit Wendungen wie „mein junger Freund“ angesprochen wird.

²⁰ Das Erscheinen von Meursaults Geschichte wird in Daouds Roman mit dem Erscheinen von Camus' Roman gleichgesetzt, wie es auch immer wieder zu intendierten Kreuzungen und Doppelkodierungen von Fiktion (Meursaults Geschichte) und Wirklichkeit (Camus' Roman „Der Fremde“, der die Geschichte des Ich-Erzählers Meursault zum Gegenstand hat) kommt.

Mörders und seine Ausdrücke sind für mich *wie herrenloses Gut*. Das Land ist übrigens übersät mit Worten, die niemandem mehr gehören und die man in den Schaufenstern der alten Läden, in den vergilbten Büchern und auf den Gesichtern wahrnimmt, oder in Worten, die sich durch diese seltsame Mischung völlig verschiedener Sprachen ganz neu bilden. Das alles bringt die Dekolonisation mit sich. (Daoud 2016: 10; Herv. i. Org.)

Die Aneignung der fremden Sprache geht zunächst mit der Intention eines ‚Sprachrückbaus‘ einher, d.h., das Französische soll, wie die Besitztümer der ehemaligen Kolonialherren, von seinen ‚hegemonalen‘ und ‚kolonialistischen‘ Gebrauchswesen und Funktionen befreit und gleichsam als reines (niemandem gehörendes) Sprachmaterial für den eigenen Gebrauch zugerüstet werden (konnotiert ist dies mit einem künstlerisch-kreativen Akt, vgl. die vom Text nahegelegte Metapher vom Bildhauer oder auch Architekten). Auch wenn der Ich-Erzähler das Verfahren der *Imitatio* negiert – ‚es käme ihm nie in den Sinn, den Mörder nachzuahmen‘ –, so koinzidiert sein diesbezügliches sprachliches Handeln doch exakt demjenigen, das er Meursault unterstellt, wenn es an anderer Stelle heißt: ‚Er [Meursault] schreibt so gut, dass seine Worte so genau passen wie von Hand behauene Steine‘ (ebd.: 11). Dieses Unterfangen der Aneignung der französischen Sprache und deren individuelle Zurüstung scheidet jedoch an der Usurpationskraft der Sprache selbst:

Eine Sprache trinkst und sprichst du und eines Tages nimmt sie von dir Besitz; dann nimmt sie sich heraus, die Dinge an deiner Stelle in die Hand zu nehmen, sie bemächtigt sich deines Mundes wie bei einem Liebespaar im hemmungslosen Kuss. (Daoud 2016: 17)

Der hier als Inkorporation, als Einverleibung beschriebene Aneignungsprozess, in dem sich das Erzählersubjekt des Sprachobjekts zu bemächtigen sucht, ‚kippt‘ gleichsam in sein Gegenteil: Die Sprache erweist sich als eigentliches Agens der Aneignung des Erzählers, das Sprachobjekt wird zum Subjekt, das Erzählersubjekt zum Objekt (man könnte auch von einer Täter-Opfer- oder Herr-Knecht-Konstellation sprechen). Mit zunehmender Aneignung und Beherrschung der fremden Sprache wird – aus der Perspektive des Aneigners Haroun – deren Fremdheit zwar ‚getilgt‘ oder zumindest minimiert; zugleich aber – und offenbar unhintergebar damit verbunden – ‚tilgt‘ das Angeeignete das Eigene, ‚nimmt die Dinge an deiner Stelle in die Hand, sie bemächtigt sich deines Mundes‘, entfremdet das Erzählersubjekt von sich selbst und degradiert es gleichsam zu einem Sprachrohr und Medium des (angeeigneten) Fremden. ‚Aneignung‘ erweist sich hier als eine Kippfigur, als eine Figur des Umschlags (ähnlich der *Peripetie* im Drama).

Diese paradoxe Dynamik der Aneignung prägt Plot- und Diskursebene des Romans ganz wesentlich. So dominiert ein exzessiv iteratives, den Camusschen

Text in allen möglichen Varianten wiederholendes Erzählen – etwa in Form von Inhaltsangaben, Zusammenfassungen oder wörtlichen Zitaten –, wobei all diese Prätextvariationen mal ironisch, mal spöttisch, immer jedoch im Duktus der Anklage gehalten und damit natürlich mit einer stark wertenden Interpretation unteretzt sind, die das Original in ein gänzlich anderes Licht rücken soll (vgl. z.B. Daoud 2016: 13, 14, 16, 82). Vordergründig sind solche intertextuellen Einspielungen Teil einer rhetorisch-persuasiven Strategie: Das adressierte „Du“ soll von der Unerhörtheit des Vorgangs und seiner Darstellung durch Meursault überzeugt werden. In der Verlaufslogik des Romans jedoch indizieren sie Harouns zunehmende ‚Assimilierung‘ und Angleichung an Meursault und dessen Welt. Harouns Anspruch, aus dem von der Kolonialmacht hinterlassenen Sprach-Steinbruch eine originale – nämlich seine und seines Bruders Welt – erstehen zu lassen, scheitert letztendlich: Die geplante Gegendarstellung ‚verkommt‘ zur bloßen Wiederholung. Sehr anschaulich wird dies im Falle der aus Camus’ Roman wörtlich zitierten Passagen. Diese sind kursiv gesetzt, fügen sich jedoch in die sprachlich-narrative Logik des Erzählertexts relativ bruchlos ein. Brüchigkeit weisen sie bestenfalls auf der inhaltlichen Ebene auf, so etwa, wenn der Erzähler Haroun sich durch negative Kommentare oder Gesten der Verwunderung davon distanziert.²¹ Diese Brüchigkeit schwindet jedoch in dem Maße, in dem sich das Erzähler-Ich als Spiegelbild Meursaults erweist. Die (wenigen) Zitate fügen sich dann sprachlich wie inhaltlich nahtlos in die eigene Erzählung ein, und es ist lediglich ihre typografische Markierung (kursiv), die die Unterscheidung zwischen Meursaults Erzählung und der des Ich-Erzählers Haroun ermöglicht (vgl. Daoud 2016: 123, 124, 145, 196ff.).

In diesem Zusammenhang sind die intertextuellen Verweise auf zwei weitere Erzählungen der abendländischen bzw. jüdisch-christlichen Tradition aufschlussreich. Zum einen rekurriert der Erzähler immer wieder vergleichend auf die Erzählung von Kain und Abel (vgl. ebd.: 129f.), die sowohl in der Bibel als auch im Koran überliefert ist (vgl. 1 Mose, Kap. 4; Koran Sure 5: 27ff.), zum anderen auf Daniel Defoes „Robinson Crusoe“ (vgl. Daoud 2016: 12, 14, 77). Damit aufgerufen wird die sich wiederholende Konstellation von Brudermord und Kolonisation: Kain und Abel, Robinson und Freitag, Meursault und der von ihm ermordete Araber, Haroun und der von ihm ermordete Franzose. Der erste (Bruder-)Mord – der Mord Kains an seinem Bruder Abel – wird dabei explizit als eine „Urerzählung“ ausgewiesen, die sich, wie gesagt, seit Jahrtausenden in der Wirklichkeit wie in der Fiktion wiederholt. Im Unterschied zum biblischen Brudermord deutet Haroun die Ermordung seines Bruders durch Meursault als eine ins Absurde gesteigerte Tat, in der es um buchstäblich nichts ging:

Du wirst meine Version der Dinge besser verstehen, wenn du die Idee akzeptierst, dass diese Geschichte einer Urerzählung gleicht: Kain kam

²¹ Vgl. exemplarisch die geographische Beschreibung der Szenerie aus „Der Fremde“ (Daoud 2016: 84, Camus 1957: 48).

hierher, um Städte und Straßen zu bauen, Leute, Tiere und Wurzeln zu bändigten. Zoudj war der arme Verwandte, dem zugeschrieben wird, dass er faul in der Sonne herumlag, er besaß nichts, nicht einmal eine Schafherde, die Habgier hervorrufen oder zu einem Mord motivieren könnte. Gewissermaßen hat dein Kain meinen Bruder völlig umsonst getötet! Nicht einmal, um ihm sein Vieh zu stehlen. (Daoud 2016: 87f.)

Mit dem Aufruf der Geschichte von Kain und Abel werden zwar jüdisch-christliche und islamische Tradition verschränkt, doch dieses interkulturelle Potential bleibt erzählerseitig dahingehend ungenutzt, dass Haroun – zumindest bezogen auf die zitierte Stelle – das Bruderpaar gleichsam ‚spaltet‘ und Kain der Allianz aus Mördern und Kolonisatoren, Abel hingegen der Allianz aus Opfern zuschlägt. Aber die Sache erweist sich als komplizierter: Zwar sieht Haroun sich selbst ebenfalls auf der Opferseite (vgl. ebd.: 12), zugleich aber – und dies zeigt ja vor allem seine Entwicklung zum Spiegelbild und Doppelgänger Meursaults – identifiziert er sich auch mit der Mörderseite. – Diese Doppelnatur ‚Kain-Abel‘ zeigt sich auch in seinem Verhältnis zu seinem toten Bruder Moussa (= Moses): Einerseits begreift er sich als dessen Stellvertreter – er erzählt ja ausdrücklich im Namen seines Bruders –, andererseits (dies zumindest in einem übertragenen Sinne) begreift er sich aber auch als dessen Mörder, eine Deutung, die sich vor allem durch eine weitere, wengleich sehr kaschierte Anspielung auf die Kain- und Abel-Erzählung plausibilisieren lässt: Nach einer mittelalterlich-muslimischen Exegesetradition trägt Kain seinen toten Bruder tage-, wenn nicht jahrelang mit sich herum, bis er – so zumindest in einer Variante – durch einen Raben (Symbol des Todes) von dieser Last erlöst wird. In Harouns Erzählung findet sich diese Koran-Auslegung indirekt mit dem Sisyphos-Mythos verschmolzen, wenn es heißt: „trotz der Absurdität meiner Existenz, die darin besteht, einen Leichnam einen Berg hinaufzuhieven, bevor er wieder von Neuem hinunterstürzt, und das ohne Ende“ (ebd.: 75). Indem Haroun also den Leichnam seines Bruders „ohne Ende“ – und d.h. ohne je erlöst zu werden – mit sich herumträgt, bekennt er sich auch als dessen (symbolischer) Mörder.

Die wiederholte Anspielung auf den Sisyphos-Mythos (vgl. ebd.: 75, 191)²² – und der Sisyphos-Mythos ist ja das Paradigma der Wiederholung schlechthin – verweist nicht nur auf die Absurdität der menschlichen Existenz, sondern auch auf die Absurdität eines potentiell unendlichen iterativen Erzählens und darüber hinaus auf die Absurdität eines potentiell unendlich sich wiederholenden Erzählplots: den Brudermord in allen seinen Varianten. Auf diese Weise wird der Mythos von Sisyphos auch zu einer dichtungstheoretischen Chiffre, die das Verfahren der Wie-

²² Im Kontext des Romans dient diese Anspielung als eine weitere Strategie, den Mörder und Erzähler Meursault mit dem Autor Camus, der bekanntlich auch Verfasser des philosophischen Essays „Der Mythos des Sisyphos“ (Le mythe de Sisyphe, erschienen 1942, also im selben Jahr wie „Der Fremde“) zu überblenden, wenn nicht gar ineins zu setzen. Das Daouds Roman prägende Spiel der ‚wiederholten Spiegelungen‘ umgreift damit Fiktion und Wirklichkeit, die durch keine Demarkationslinie mehr voneinander getrennt sind, gleichermaßen.

derholung (vgl. hierzu Middeke 2009: 191ff.) – und auch die Intertextualität ist eine Form der Wiederholung –, die Unausweichlichkeit der *Imitatio* (und die Unmöglichkeit einer *Creatio*) aufruft, vor allem aber Dichtung und humane Existenz als in ihrer Absurdität untrennbar miteinander verflochtene Bereiche ausweist.

Mit Blick auf die eigentliche, ausdrücklich erklärte Intention des Erzählers (nicht des Autors!), nämlich dem getöteten Bruder seinen Namen, sein individuelles Gesicht, seine eigene Geschichte zurückzugeben und damit das von Meursault begangene und von Millionen von Lesern wiederholte Unrecht, ihn im Schatten von Anonymität und Ignoranz zu belassen, gutzumachen, erfüllen diese Strategien des iterativen, intertextuellen Erzählens eine ganz andere, gerade gegen diese Intention gerichtete Funktion: Mit Aneignung der Fremdsprache rückt der Erzähler ganz offenbar auch in ein – hermeneutisch gesprochen – abendländisches Überlieferungs- und Tradierungsgeschehen, in eine abendländisch geprägte Wirkungsgeschichte ein; dies mit dem Effekt, dass die beabsichtigte Profilierung und Individualisierung seines Bruders Moussa immer konsequenter unterlaufen bzw. ad absurdum geführt wird. Denn durch die intertextuellen Verweise auf vergleichbare Mord- und Unterdrückungskonstellationen sowie durch die zusätzliche Spiegelung und Wiederholung dieser Konstellation in der Erzählerfigur selbst²³ erfährt die spezifische Konstellation Meursault – Moussa eine Vervielfältigung und ineins damit eine gegenüber dem Camusschen Bezugstext noch einmal gesteigerte Entindividualisierung und Anonymisierung des Arabers. Dieser gerät (wie letztlich ja auch der Erzähler im Sinne einer individuellen Instanz) im Grunde völlig aus dem Blick; in den Fokus rückt stattdessen die Urszene bzw. der Archetypus des Brudermords, der als ein geradezu universales Paradigma bestätigt wird. Indem sich der Erzähler in diese Urerzählung einschreibt und diese fortschreibt, wiederholt er, überspitzt formuliert, den Mord an seinem Bruder – dieses Mal mit der Waffe des Erzählens.²⁴

Reflektieren wir die skizzierte Interpretation nun etwas abstrakter in hermeneutischer Perspektive: Das Schöne an Daouds Roman ist, dass darin Intertextualität selbst – das Gespräch mit Camus' Roman – thematisch ist und er eben das,

²³ Meursaults Geschichte wiederholt sich als Geschichte des Erzählers Haroun, der genau diese Spiegelung auch reflektiert.

²⁴ In diesem Sinne kann auch das dem Roman vorangestellte Motto aus Emil Ciorans „Syllogismen der Bitterkeit“ gelesen werden: „Die Stunde des Verbrechens schlägt nicht für alle Völker gleichzeitig. Daraus erklärt sich die Kontinuität von Geschichte“. – Doch auch wenn der Erzähler im Versuch, seine Eigenes – etwa die Geschichte seines Bruders – zu erzählen, dieses durch die Usurpationskraft der Sprache selbst und allem, was in ihr an Erzählungen wirksam geworden ist, preisgibt, ja tötet zugunsten einer restlosen Annäherung und Angleichung an das Fremde, so ‚schattet‘ sich (ähnlich wie in Christoph Heins Roman) doch für den Leser dieser verfehlten Erzählung (verfehlt wird hier ja der erzählerseitig intendierte Erzählzweck) das Fremde als ein im Prozess der Aneignung sich Seditimentierendes ab. Und ich meine damit nicht in erster Linie die ja durchaus unternommenen Versuche, Meursaults Darstellung zu korrigieren oder dem Bruder Moussa eine zumindest skizzenhafte Geschichte zu verleihen, sondern viel eher die sich im Erzählen der Aneignungsprozeduren zeigenden, aber ihrerseits nicht erzählten Aspekte, Strukturen, Prozesse etc.

wovon er spricht, zugleich vollzieht²⁵ (der Erzähler Haroun sagt ja explizit, dass und warum er sich mit Meursaults Erzählung auseinandersetzt; und er ist, wie auch der empirische Leser des Romans, Rezipient, Interpret, Intertexter und Autor in einem). Durch das intertextuelle Verfahren spannt er zwischen seiner eigenen Gegenwart und der Vergangenheit von Meursaults/Camus' Erzählung und mehr noch: zwischen seiner eigenen Gegenwart und der mythischen Zeit einen mnemonischen, einen Gedächtnis-Raum auf, der auch noch die – aus Sicht des Erzählers natürlich höchst problematische – Rezeptionsgeschichte von Camus' Roman einbegreift (vgl. ebd.: 15, 16, 70, 77, 79, 81, 98, 166, 169). Harouns Erzählung ist – eben durch das darin sich vollziehende intertextuelle Gespräch, in dem ja nicht nur Zeichen- sondern auch Sinnschichten von Texten verschiedenster Zeiten und Kulturen einander berühren, kontaminieren, kollidieren und gleichsam miteinander kommunizieren²⁶ – „Speicher eines ‚lebendigen‘ Gedächtnisses“ (Lachmann 1984: 501), eines Gedächtnisses, an dem Haroun wie auch wir als Leser gleichermaßen partizipieren und gleichermaßen aktiv – verstehend tätig – partizipieren: Haroun, indem er die Erzählung Meursaults/Camus' mitsamt ihrer Überlieferungs- und Kanonisierungsgeschichte aufgreift und sie, im Horizont seiner eigenen Erfahrung, einer kritischen, komplettierenden ‚Gegendarstellung‘ mit all den damit verbundenen Um- und Neudeutungen unterzieht; der empirische Leser, indem er Harouns Erzählung und die in sie eingelagerten früheren Texte im Licht seines eigenen Erfahrungshorizonts zu verstehen versucht, d.h. sich anschickt, das Sinnpotential, das aus dem komplexen Zusammenspiel der Bezüge resultiert, die Daouds Roman zu den in ihn integrierten fremdtextuellen Elementen unterhält, zu aktualisieren bzw. zu konkretisieren. Wie auch immer der Leser Daouds Roman auslegen wird: Seine Interpretation wird auch Camus' Roman (sofern er diesen kennt) und dessen Rezeptionsgeschichte tangieren und für eine andere ästhetische Erfahrung und Lesart, die ggf. auch lebenspraktisch Wirkungen entfaltet, aufschließen.²⁷ So bietet letztlich jeder intertextuell komponierte Text eine ‚Lehrstunde‘ über das Verstehen selbst: seine Vollzugsform als Gespräch, seine unhintergehbare Zeitlichkeit und Historizität, seine ‚Aspekthaftigkeit‘ und Partialität (vgl. Iser 1984: 183f., Jauß 1991: 661), seine vielfach transformierenden Effekte (unser Selbst- und Weltverständnis, unser Verständnis von Literaturen, Kulturen, Traditionen und Geschichte[n] ist ja, wie die Intertextualität zeigt, ständigen Korrekturen, Modulationen, Verschiebun-

²⁵ In Anlehnung an die lyrikpoetologische Unterscheidung von Frank („Theorie *im* Gedicht“ und „Theorie *als* Gedicht“) könnte man von einer ‚Intertextualitäts- und Hermeneutiktheorie als Erzählung‘ sprechen. Überdies sollte deutlich geworden sein, dass sich in meinem Beitrag die Rede von der Theoriewertigkeit von Literatur nicht auf die explizite Verhandlung von Literaturtheorien im Medium der Literatur richtet (vgl. hierzu etwa Schilling 2015), sondern auf literarische – in unserem Fall: narrative – Handlungen und Darstellungsmodi, die ihrerseits (und unabhängig von existierenden Literaturtheorien) Theoriewertigkeit aufweisen.

²⁶ „Das *Gedächtnis des Textes* [ist] die Intertextualität seiner Bezüge“, so Lachmann pointiert und charakterisiert intertextuelles „Schreiben als Gedächtnishandlung“ (Lachmann 1990: 36, 34; Herv. i. Org.); dies gilt gleichermaßen für die intertextuelle Lektüre.

²⁷ Sehr schön spricht Jauß (1991: 795) von der „verjüngenden Rezeption“.

gen, Um- und Neuinterpretationen ausgesetzt, die eben nicht nur die jeweils eigene Gegenwart betreffen, sondern sich auf Vergangenes, aber auch Künftiges ausdehnen). Und auch hier lehrt uns die Literatur vor allem auch etwas über die Grenzen und Schattenseiten des Verstehens: Sieht man von den vielen hermeneutischen Problemen, die in Daouds Roman die Figurenebene prägen, einmal ab, so zeigt der Text gerade über die verschiedenen Weisen, in denen die fremden Textelemente in ihn eingespeist und dadurch in die verschiedensten Konstellationen zueinander gebracht werden, dass dem vielfach inszenierten intertextuellen Dialog auch etwas Usurpatorisches anhaften kann, hermeneutische Prozesse sich also auch (und ganz subtil) als Aneignungs-, Ermächtigungs-, und im Zusammenhang mit Daouds Roman: Kolonisierungsprozesse erweisen können.

3 Fazit: Erzählen und Verstehen

Mir scheint, dass, wenn die Literatur gegenwärtig in der Sprach- und Kulturvermittlung eine Rolle spielt, sie im Rahmen des sog. Leseverstehens zum Einsatz kommt, wo es um das Erfassen propositionaler Gehalte geht und somit hinsichtlich des Umgangs mit Texten kein wesentlicher Unterschied gemacht wird zwischen einem literarischen Text und einem Sachtext. Aber das, was Literatur zu Literatur macht, sind ja gerade nicht die Inhalte, sondern es sind die ästhetischen Formen und Verfahren, die die Inhalte überhaupt erst hervorbringen und die Möglichkeit einer ästhetischen Erfahrung durch den Leser begründen.

Es liegt in der Natur des literarischen Erzählens, per se eine kommunikative Kulturpraxis bzw. -technik zu sein und ferner zumeist dort anzusetzen, wo etwas befremdet. Dieser Sachverhalt führt dazu, dass sich die Literatur, weil sie eben Literatur ist, ganz zentral mit demjenigen befasst, was wir und vor allem die in der Sprach- und Kulturvermittlung tätigen Kolleginnen und Kollegen tagtäglich brauchen, nämlich mit dem Verstehen. Diese Befassung mit dem Verstehen geschieht, wie ich zu zeigen versucht habe, nicht primär auf der propositionalen Ebene, sondern über Formen und Verfahren wie Ironie, Erzählperspektive oder Intertextualität. Diese Formen und Verfahren sind nicht einfach nur Eigenschaften von Texten, sondern Verfahren der Dialogizität, die sich auf potentiell alle Ebenen eines fiktiven Textes, seine Produktion und Rezeption beziehen und auswirken können. Der Dialog aber wiederum ist Struktur und Vollzugsform des Verstehens. Erzählen erfordert also nicht nur Verstehen; vielmehr kann Erzähltes Prozesse und Vollzugsformen, Möglichkeiten und Grenzen des Verstehens für den Leser veranschaulichen, ästhetisch erfahrbar machen und auf je spezifische Weise ein Verstehen des Verstehens selbst ermöglichen.

Um die verwandtschaftliche Beziehung zwischen Erzählen und Verstehen zu verdeutlichen, möchte ich noch einmal kurz auf Musils „Der Mann ohne Eigenschaften“ zurückkommen. Im Gesamtkontext des Romans kann und soll das in der Unfall-Passage ironisch-kritisch erzählte hermeneutische Geschehen auch nar-

ratologisch gelesen werden. Die simplifizierende Auflösung des komplexen Ereignisses etwa durch die technische Erklärung, die der Mann gibt, korreliert nämlich mit einer spezifischen „erzählerischen Ordnung“, die der Protagonist Ulrich als das „primitiv Epische“ bezeichnet:

Jener einfachen Ordnung, die darin besteht, daß man sagen kann: „Als das geschehen war, hat sich jenes ereignet!“ Es ist die einfache Reihenfolge, die Abbildung der überwältigenden Mannigfaltigkeit des Lebens in einer eindimensionalen, wie ein Mathematiker sagen würde, was uns beruhigt. (Musil 2002: 650)

Es sei dies, wie wir weiter erfahren, die „bewährteste ‚perspektivische Verkürzung des Verstandes‘“, die nicht nur einen Kunstgriff der Epik bezeichne, sondern zum Leben selbst gehöre.

Die meisten Menschen sind im Grundverhältnis zu sich selbst Erzähler. Sie lieben nicht die Lyrik, oder nur für Augenblicke, und wenn in den Faden des Lebens auch ein wenig ‚weil‘ und ‚damit‘ hineingeknüpft wird, so verabscheuen sie doch alle Besinnung, die darüber hinausgreift: sie lieben das ordentliche Nacheinander von Tatsachen, weil es einer Notwendigkeit gleichsieht, und fühlen sich durch den Eindruck, daß ihr Leben einen ‚Lauf‘ habe, irgendwie im Chaos geborgen. (ebd.)

Wie die vermeintlich kausallogische Erklärung des Unfalls oder dessen statistische Einordnung, so erzeugt auch beim Erzählen das „ordentliche Nacheinander“ lediglich eine Scheinordnung, die das Befremdende, Diffuse, Ambivalente des Lebens ignoriert. Der Mehrwert genuin literarischen Erzählens besteht darin, dass es letztlich das ebenso verständnislose wie unverständige ‚primitiv-epische‘ Verstehen durch Verfahren der Dialogizität hintertreibt und gerade hierdurch den Leser auf die ‚Violdimensionalität‘ und die damit verbundene ‚Verschiedenverstehbarkeit‘ von Text- wie Lebensphänomenen hinweist und das Approximative eines jeden Verstehensversuchs mitkommuniziert.

Meine Hoffnung ist es, dass eine Didaktik der Literatur im Rahmen der Sprach- und Kulturvermittlung im Anschluss etwa an Dietrich Krusche oder Harald Weinrich wieder stärker darauf ausgerichtet ist, eine solche Dialogizität herzustellen, d.h., die Texte in ihrer literarischen Qualität zum Sprechen zu bringen und ihr hermeneutisches Angebot, nämlich „Prozesse und Probleme des Verstehens auf allen denkbaren Ebenen nicht nur vor[zuführen], sondern auch [zu] thematisieren und beobachtbar [zu] machen“ (Mecklenburg 2003: 437), anzunehmen.

Literatur

- Camus, Albert (1957 [1942]): *Der Fremde*. Aus dem Französischen Georg Goyert; Hans Georg Brenner. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag.
- Daoud, Kamel (2016 [2013]): *Der Fall Meursault – eine Gegendarstellung*. Aus dem Französischen v. Claus Josten. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Gadamer, Hans-Georg (1990 [1960]): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Goethe, Johann Wolfgang (1991 [1810]): *Zur Farbenlehre*. Wenzel, Manfred (Hrsg.). Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Husserl, Edmund (1996 [1936]): *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*. Ströker, Elisabeth (Hrsg.). Hamburg: Meiner.
- Iser, Wolfgang (1984): Zur Phänomenologie der Dialogregel. In: Stierle, Karlheinz; Warning, Rainer (Hrsg.): *Das Gespräch*. München: Fink, 183-189.
- Jahraus, Oliver (2004): *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen: UTB.
- Jauß, Hans Robert (1981): Zur Abgrenzung und Bestimmung einer literarischen Hermeneutik. In: Fuhrmann, Manfred; Jauß, Hans Robert; Pannenberg, Wolfgang (Hrsg.): *Text und Applikation*. München: Fink, 459-483.
- Jauß, Hans Robert (1991 [1982]): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lachmann, Renate (1984): Bachtins Dialogizität und die akmeistische Mythopoetik als Paradigma dialogisierter Lyrik. In: Stierle, Karlheinz; Warning, Rainer (Hrsg.): *Das Gespräch*. München: Fink, 489-515.
- Lachmann, Renate (1990): *Gedächtnis und Literatur: Intertextualität in der russischen Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lessing, Gotthold Ephraim (1985 [1767/69]): Hamburgische Dramaturgie. In: Bohnen, Klaus (Hrsg.): *Werke 1767-1769*. Frankfurt a.M.: Deutscher Klassiker Verlag, Werke und Briefe in zwölf Bänden, Bd. 6.
- Martinez, Matias; Scheffel, Michael (2000): *Einführung in die Erzähltheorie*. C. H. Beck.
- Middeke, Martin (2009): Literatur und Wiederholung. In: Butzer, Günter; Zapf, Hubert (Hrsg.): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven*, Bd. IV. Tübingen, Basel: A. Francke, 191-215.

- Musil, Robert (¹²2002 [¹1930/32/43]): *Der Mann ohne Eigenschaften*. Frisé, Alfred (Hrsg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Oesterreich, Peter L. (1994): „Ironie“. In: Schanze, Helmut (Hrsg.): *Romantik-Handbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner, 351-365.
- Preisendanz, Wolfgang (1982): Zum Beitrag von Renate Lachmann. Dialogizität und poetische Sprache. In: Lachmann, Renate (Hrsg.): *Dialogizität*. München: Fink, 25-28.
- Schilling, Erik (2015): Literatur als Theorie – Theorie als Literatur. Chancen und Grenzen der Deutung literaturtheoretischer Komponenten in literarischen Werken. In: Albrecht, Andrea; Danneberg, Lutz; Krämer, Olav; Spoerhase, Carlos (Hrsg.): *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens*. Berlin: de Gruyter, 609-633.
- Schleiermacher, Friedrich (2012 [¹1838]): *Vorlesungen zur Hermeneutik und Kritik*. Virmond, Wolfgang (Hrsg.). Berlin: de Gruyter.
- Szondi, Peter (⁶2012 [¹1975]): *Einführung in die literarische Hermeneutik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, Studienausgabe der Vorlesungen, Bd. 5.
- Waldenfels, Bernhard (⁷2016a [¹1997]): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (⁵2016b [¹2006]): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Themenschwerpunkt 2: Unterrichtsinteraktion und Zweitspracherwerb Deutsch

Relevanz authentischer Arzt-Patienten-Interaktionen für Mediziner-Deutschkurse. Am Beispiel von dokumentierten Aufklärungsgesprächen mit L2-Anästhesist:innen

Damaris Borowski (Tübingen)

1 Einleitung

Angemessene Anforderungen an Deutschkenntnisse von Ärzt:innen dienen nicht zuletzt der Patientensicherheit. Gleichwohl sind von Seiten der Forschung bisher sprachliche Kompetenzen von Ärzt:innen in der Berufspraxis kaum betrachtet worden. In diesem Beitrag werden Daten und didaktische Schlüsse aus der ersten Studie präsentiert, die authentische Arzt-Patienten-Interaktionen mit Ärzt:innen in den Blick nimmt, die Deutsch als Zweitsprache sprechen (Borowski 2018a).¹ Das Forschungsinteresse für diese Studie hat sich in der Unterrichtspraxis – Deutschkurse für Mediziner:innen – entwickelt. Die Studie hat gezeigt, dass die eingeschränkte Sprachkompetenz von Ärzt:innen, die bereits verschiedene Sprachkurse besucht haben und seit drei bis fünf Jahren in Deutschland arbeiten, ihre Fähigkeit zur angemessenen Interaktion mit Patient:innen stark beeinträchtigt.

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse werden in diesem Beitrag Vorschläge für die Sprachvermittlung für Ärzt:innen mit Deutsch als Zweitsprache präsentiert. Anhand von konkreten Beispielen wird gezeigt, dass Transkripte von authentischen anästhesiologischen Aufklärungsgesprächen im Sprachunterricht eingesetzt werden können. Zunächst wird ein Überblick über die Studie gegeben

¹ Diese Studie wurde in enger Zusammenarbeit mit Niels Rahe-Meyer (Chefarzt) an der Klinik für Anästhesiologie und operative Intensivmedizin des Franziskus Hospitals in Bielefeld durchgeführt.

und der Aufbau anästhesiologischer Aufklärungsgespräche kurz umrissen. Im Anschluss werden die zentralen Ergebnisse präsentiert. Anschließend werden anhand von drei Beispieltranskripten Gesprächsausschnitte abgebildet und betrachtet sowie darauf aufbauend Vorschläge für den Unterricht entwickelt.

2 Die Studie

2.1 Überblick

Das Ziel der Studie ist es, den Einfluss mangelnder Deutschkenntnisse von Ärzt*innen mit Deutsch als Zweitsprache auf ihre Patientengespräche zu untersuchen. In der Studie treffen damit zwei Forschungsfelder aufeinander: die sprachanalytische Forschung zu Arzt-Patienten-Interaktion und die Zweitspracherwerbsforschung. Es handelt sich um eine qualitative Studie mit ethnomethodologischer Rahmung, die sich an *workplace studies* (s. Bergmann 2006) anlehnt.

An der Studie haben drei Anästhesist*innen mit Deutsch als Zweitsprache und 12 Patient*innen teilgenommen.² Die Anästhesist*innen haben ihr Medizinstudium nicht in Deutschland absolviert und hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits drei bis fünf Jahre an deutschen Krankenhäusern gearbeitet.³

Es wurden insgesamt 12 ambulante anästhesiologische Aufklärungsgespräche (vier Gespräche pro Ärzt*in) gefilmt. Es handelt sich um authentische Gespräche – d.h. um reguläre Gespräche, die auch stattgefunden hätten, wenn diese Studie nicht durchgeführt worden wäre. Bei der Datenerhebung wurde besonders darauf geachtet, die Abläufe an der Klinik so wenig wie möglich zu beeinflussen (s. Borowski 2018a: 88ff.). Die Gespräche wurden mit dem Transkriptionsprogramm EXMARALDA⁴ nach der GAT2-Konvention (Selting; Auer; Barth-Weingarten; Bergmann, J.; Bergmann, P.; Birkner; Couper-Kuhlen; Deppermann; Gilles; Günthner; Hartung; Kern; Mertzluft; Meyer; Morek; Oberzaucher; Peters; Quasthoff; Schütte; Stukenbrock; Uhlmann 2009) transkribiert.

Um zu analysieren, welche sprachlichen Fehler in den Äußerungen der Anästhesist*innen auftauchen und welchen Einfluss diese auf die Gespräche mit den Patient*innen haben, wurde eine Kombination von Fehleranalyse (s. Borowski 2018a: 115ff.) und Konversationsanalyse (s. ebd.: 119ff.) durchgeführt:

² Alle Teilnehmenden wurden umfassend über die Studie informiert. Sie haben freiwillig teilgenommen und ihr schriftliches Einverständnis gegeben (s. Borowski 2018a: 84ff.).

³ Um eine Arbeitserlaubnis in Deutschland zu bekommen, mussten sie ein B2-Zertifikat vorlegen und die sogenannte Fachsprachenprüfung bei der Ärztekammer ablegen (s. Borowski 2018a: 72ff.).

⁴ <https://exmaralda.org/de/partitur-editor-de/>.

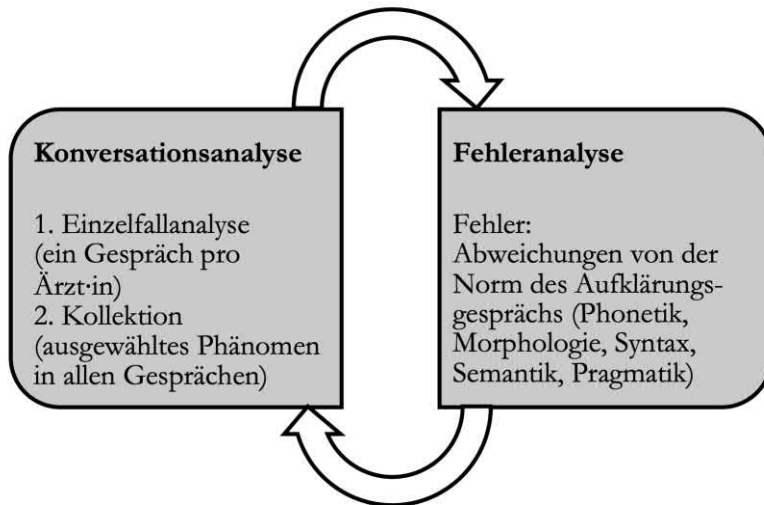


Abb. 1: Kombination von Konversations- und Fehleranalyse

Bei der Fehleranalyse wird alles als Fehler verstanden, was in Bezug auf die Phonetik, Morphologie, Syntax, Semantik oder Pragmatik von der Norm eines anästhesiologischen Aufklärungsgesprächs abweicht. Die Norm definiert sich über den gegebenen Kontext: Es handelt sich um institutionalisierte, asymmetrische Gespräche, in denen bestimmte festgelegte Handlungsziele verfolgt werden. Dementsprechend werden beispielsweise elliptische Äußerungen (wie „fragen dazu“) nicht als Fehler verstanden, weil sie in diesem Gesprächstyp üblich sind. Es soll an dieser Stelle ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Fehler im Rahmen der Studie nicht defizitär, sondern als Indikatoren eines Kompetenzniveaus verstanden wurden.

Die Konversationsanalyse wurde in zwei Schritten vorgenommen. Zunächst wurde je ein Gespräch pro Ärzt-in in seiner Gesamtheit analysiert (Einzelfallanalyse). Im zweiten Schritt wurden Verfahren der Verstehenssicherung in allen Gesprächen gesammelt und analysiert (Kollektion). Anders als bei Barkhuizen und Ellis (2005) wurden die Konversationsanalyse und Fehleranalyse (wie in der Abb. 1 veranschaulicht) getrennt voneinander eingesetzt und erst im Anschluss wurden die Ergebnisse miteinander in Beziehung gesetzt.

Zusätzlich wurde eine Systematisierung der Gesprächsabläufe mithilfe der Systematik von Nowak (2010: 231) vorgenommen, um die dokumentierten Gespräche miteinander und mit Gesprächen aus bereits vorliegenden Studien vergleichen zu können (s. Borowski 2018a: 122ff.).

Die dokumentierten anästhesiologischen Aufklärungsgespräche sind die Primärdaten dieser Studie. Aufgrund der Komplexität dieses Gesprächstyps wurden ergänzend weitere Daten als Sekundärdaten erhoben. Dabei wurde auch die Per-

spektive der Gesprächsteilnehmenden einbezogen. Dies wird in der Abb. 2 veranschaulicht:

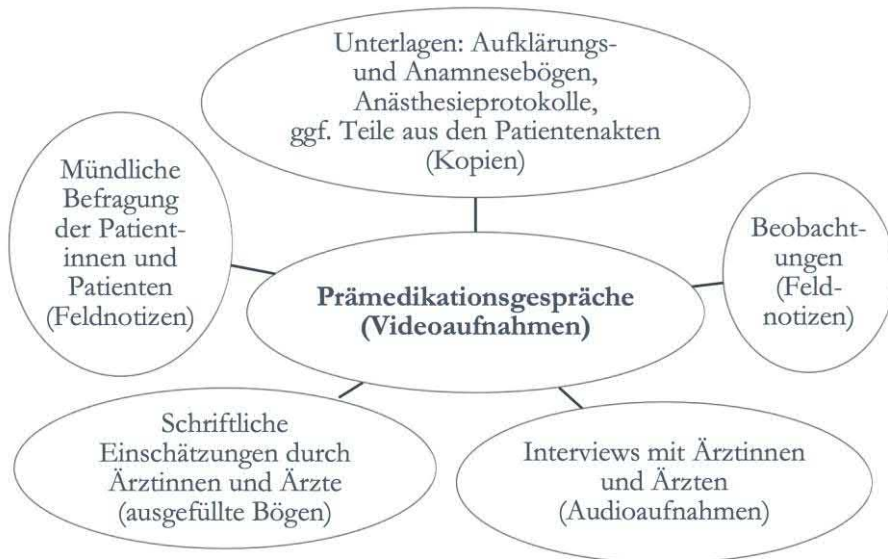


Abb. 2: Primär- und Sekundärdaten der Studie

Die Sekundärdaten wurden bei der Analyse der Primärdaten ergänzend herangezogen, um ein umfassenderes Verständnis der anästhesiologischen Aufklärungsgespräche zu erlangen.

2.2 Anästhesiologische Aufklärungsgespräche

Anästhesiologische Aufklärungsgespräche sind Arzt-Patienten-Gespräche zur Vorbereitung operativer Eingriffe. Sie weisen – aufgrund der rechtlichen und medizinischen Anforderungen – ein hohes Maß an Standardisierung auf und müssen individualisiert und dokumentiert werden. In den Gesprächen spielen schriftliche Unterlagen (Aufklärungs- und Anamnesebögen sowie Patientenakten) eine zentrale Rolle.

Auf der Grundlage der Systematik von Nowak (2010) konnten sechs Standardkomponenten anästhesiologischer Aufklärungsgespräche identifiziert werden. Die übliche Reihenfolge dieser Komponenten im Gesprächsverlauf wird in der Abb. 3 veranschaulicht. Ebenfalls wird deutlich, dass die Gespräche in der Regel mehrfach durch krankenhausinterne Anrufe von Kolleg:innen gestört werden.

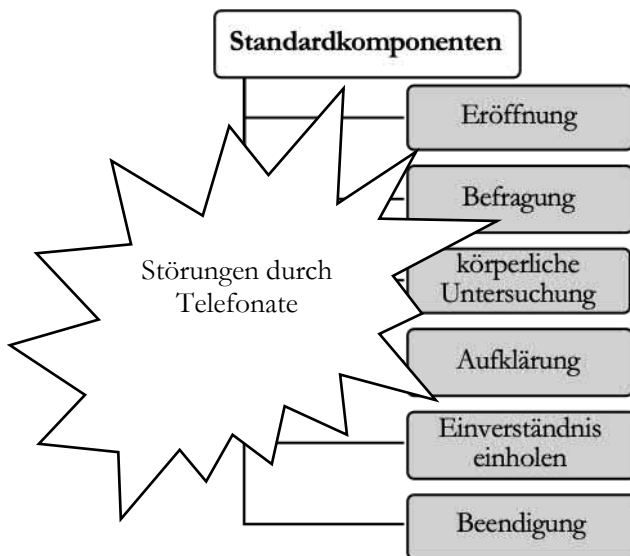


Abb. 3: Standardelemente anästhesiologischer Aufklärungsgespräche

Die *Eröffnung* der Gespräche beinhaltet interaktive Handlungen wie Begrüßung, Vorstellung und Orientierung über das Gespräch (etwa „ich möchte mit ihnen über die Narkose bei ihrer bevorstehenden Operation sprechen“). Bei der anschließenden *Befragung* bzw. Anamnese ermitteln die Ärzt:innen anästhesierelevante Informationen über den Gesundheitszustand der Patient:innen. Dazu kann eine *körperliche Untersuchung* (beispielsweise eine Blutabnahme) erforderlich sein. Die Anästhesist:innen sind dazu verpflichtet, ihre Patient:innen angemessen über das geplante und alternative Verfahren *aufzuklären* und gegenseitiges Verstehen zu sichern. Letztlich ist das Ziel dieser Gespräche das Einholen des rechtlich wirksamen *Einverständnisses* der Patient:innen (informed consent). Nun kann die *Beendigung* folgen.

2.3 Zentrale Ergebnisse der Studie

Eine ausführliche Darstellung der Studienergebnisse ist bei Borowski (2018a: 356f.) zu finden. An dieser Stelle werden lediglich zentrale Ergebnisse knapp umrissen. Statt dessen werden unten drei ausgewählte Gesprächsausschnitte genauer betrachtet und didaktische Schlüsse gezogen.

Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass in allen Gesprächen eine erhebliche Anzahl sprachlich-kommunikativer Fehlleistungen in den Äußerungen der Ärzt:innen auftreten. Diese sprachlich-kommunikativen Fehlleistungen führen zu Störungen, Beeinträchtigungen und vielfach sogar zum partiellen Scheitern der

Interaktion. So ist auch das Kernziel der Gespräche – *informed consent* – erheblich beeinträchtigt (s. dazu auch Borowski; Koreik; Ohm; Rahe-Meyer; Riemer 2019).

Dennoch konnten in den Gesprächen keine sprachproblembezogenen Aushandlungen beobachtet werden. Nach dem Einstieg in die Praxis stagniert der Spracherwerb oder wird gar rückläufig. Sprachliche Fehler werden immer weniger wahrgenommen, reflektiert oder bearbeitet. Stattdessen schleifen sich die sprachlichen Fehler immer weiter ein. Diese Entwicklung ist der Situation geschuldet: Die festgelegten Rollen (Ärzt·in und Patient·in) und ihr hierarchisches Verhältnis zueinander, das Skript (Ablauf und Inhalte der Gespräche) und der Zeitdruck lassen keinen Raum für sprachproblembezogene Aushandlungen oder gar sprachbezogenes Feedback. In der Folge gewinnen die Ärzt·innen den Eindruck, dass keine sprachlich bedingten Verständnisschwierigkeiten vorliegen.

3 Transkriptbeispiele

Die 12 im Rahmen der Studie dokumentierten Gespräche haben eine durchschnittliche Länge von 11 Minuten und 25 Sekunden. Das längste Gespräch dauerte 27 Minuten und 53 Sekunden, das kürzeste lediglich fünf Minuten und drei Sekunden.

Die Transkripte aller Gespräche stehen (in anonymisierter Form) als PDF online zur Verfügung (s. Borowski 2018b).⁵ Diese Transkripte bieten authentisches Material, das im Sprachunterricht für die Ärzt·innen mit Deutsch als Zweitsprache verwendet werden kann. Die Transkription wurde, orientiert an dem Gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT2, vorgenommen. Eine ausführliche Darstellung und Beschreibung aller hier verwendeten Transkriptionszeichen ist bei Selting et al. (2009) zu finden. Im Folgenden werden die drei ausgewählten Beispiele authentischer Arzt-Patienten-Interaktion analysiert und auf dieser Grundlage sprachdidaktische Vorschläge gemacht.

3.1 Erstes Beispiel

Das erste Beispiel zeigt einen kurzen Ausschnitt (ca. 30 Sekunden) aus der Komponente *Befragung* eines anästhesiologischen Aufklärungsgespräches. Der Patient (P112) hat bereits unmittelbar vor dem Gespräch im Wartebereich den Anamnesebogen ausgefüllt. Dabei hat er 5 Angaben zur Person gemacht, 36 Ja/Nein- und 27 W-Fragen beantwortet. Im Gespräch geht die Ärztin (A103) chronologisch nahezu alle Fragen mit dem Patienten noch einmal durch. In dem hier abgebildeten Ausschnitt fragt die Ärztin nach Muskelerkrankungen bei Blutsverwandten. Hierbei kommt es zu einem Missverständnis, das nicht geklärt wird.⁶

⁵ Da es sich um besonders sensible Daten handelt, wurden und werden keine Ton- und Bildpräsentationen (auch nicht in anonymisierter Form) veröffentlicht.

⁶ Borowski (2018a: 346ff.) gibt einen Überblick über alle Stellen in den für ihre Studie dokumentierten Gesprächen, in denen Missverständnisse zutage treten, aber nicht geklärt werden können.

Quelle: Borowski (2018b: 142ff.)

Dokumentation: Bielefeld, den 17.12.2015

Gesamtdauer der Aufnahme: 05:53 Minuten

[40]	126 [04:42.4]		
A103 [v]	gut ehm: (schau) gibt es eine muskelschwäche in die familie wie emes oder so		
[pnv]	<i>A103 blättert den Anamnesebogen um und schaut dann P112 an.</i>		
[41]	--	127 [04:47.4]	128 [04:49.2]
A103 [v]	muskelerkrankungen		
P112 [v]	meine schwester hatte		
[pnv]	<i>P112 schließt die Augen und bläst die Backen auf. (- -)</i>		
[42]	--	129 [04:50.4]	130 [04:52.4]
A103 [v]	mhm::		
P112 [v]	ne neurale muskelatrophie		
[pnv]	<i>A103 nickt. und schaut P112 an.</i>	<i>A103 nickt einmal langsam und wendet sich dann</i>	
[43]	--	131 [04:53.3]	132 [04:54.6] 133 [04:55.6]
A103 [v]	ich weiß nicht ob das da hin gehört		schwester aber von ihre mutter
P112 [v]			ja
[pnv]	<i>dem Anamnesebogen zu. P112 deutet kurz in Richtung Anamnesebogen.</i>		<i>A103</i>
[44]	--	135 [04:57.2]136 [04:57.6]	137 [04:58.7] 138 [05:00.1]
A103 [v]	oder vater↑	ja dann nicht	
P112 [v]	ne: meine schwester	<<pp> hehe>	
[pnv]	<i>schaut P112 an. (-)</i>	<i>P112 hebt kurz die linke Hand. A103 schaut auf den Bogen. (-) A103 dreht den Kuli zwischen</i>	
[45]	--	139 [05:01.1] 140 [05:02.1]	141 [05:11.5]142 [05:12.4]143 [05:13.2]
A103 [v]	dann nicht	o:kei	allergien haben wir gesagt
[pnv]	<i>den Fingern.</i>	<i>(9.427) A103 schreibt.</i>	<i>(-)</i>

Die Ärztin fragt: „gibt es eine muskelschwäche in die familie wie emes oder so muskelerkrankungen“ (Seg. 126). Der Patient informiert daraufhin, dass bei seiner Schwester eine neurale Muskelatrophie diagnostiziert wurde. Die Ärztin signalisiert Verstehen durch „mhm::“ und ein Nicken.

Für die Familienanamnese sind in erster Linie Erkrankungen der Eltern relevant. Daher ist es höchst wahrscheinlich, dass die Ärztin im nächsten Schritt über eine mögliche Erkrankung der Eltern informiert werden möchte. Dem entsprechend fragt sie nach „mutter oder vater“ (Seg. 135). Die sprachliche Umsetzung der Frage ist allerdings so ungünstig, dass der Patient sie nur missverstehen kann.

Die Ärztin sagt: „schwester aber von ihre mutter oder vater↑“ (Seg. 132, 133). Die Ärztin scheint zunächst noch einmal die Information des Patienten zu bestätigen: „schwester“. Es kann in diesem Kontext (Familienanamnese) davon ausgegangen werden, dass die Ärztin nun nach möglichen Erkrankungen der Eltern fragen möchte. Durch die elliptische Form und die hohe Sprechgeschwindigkeit verschmilzt die Bestätigung „schwester“ mit der Frage „aber von ihre mutter oder

vater↑“. Durch die Verwendung der Präposition *von* wird darüber hinaus ungewollt der Bezug zwischen Schwester und Mutter (also Tante mütterlicherseits) sowie Schwester und Vater (also Tante väterlicherseits) hergestellt. Es sind unterschiedliche Erklärungen denkbar, wie es dazu kommt, dass die Ärztin hier die Präposition *von* verwendet. Möglicherweise wollte sie fragen, ob bei *einem von* den Elternteilen eine Erkrankung vorliegt.

In Folge der sprachlichen Schwierigkeiten missversteht der Patient die Ärztin. Er nimmt an, dass die Ärztin wissen möchte, ob die neurale Muskelatrophie bei einer Tante mütterlicherseits oder einer Tante väterlicherseits diagnostiziert wurde. Nun widerspricht er mit „ne: meine schwester“ (Seg. 127). Die Antwort zeigt, dass der Patient von einem Missverständnis ausgeht. Er nimmt an, dass die Ärztin nicht verstanden hat, dass er in Segment 127 von seiner Schwester gesprochen hat – nicht von einer Schwester seiner Mutter oder seines Vaters. Das folgende kurze Lachen könnte ein Hinweis darauf sein, dass der Patient von diesem Missverständnis irritiert ist. Ein solches Missverständnis ist tatsächlich höchst unwahrscheinlich. Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass die Ärztin nicht verstanden hat, dass der Patient zuvor von der Erkrankung seiner Schwester gesprochen hat. Offensichtlich hat sie das Wort „schwester“ wahrgenommen, da sie Verstehen signalisiert (Seg. 130) und das Wort wiederholt (Seg. 132). Darüber hinaus unterstellt die Annahme, dass sie statt des Wortes „Tante“ die Bezeichnung „schwester von mutter oder vater“ verwendet, dass sie auch die Bedeutung des Wortes „Schwester“ kennt. Stattdessen gibt es (wie oben beschrieben) Grund anzunehmen, dass die Ärztin nach möglichen Erkrankungen der Eltern fragen möchte. Die sprachlichen Schwierigkeiten bei der Formulierung dieser Frage führen allerdings dazu, dass der Patient die Frage falsch versteht.

Diese Verständigungsschwierigkeiten könnten als Anlass für eine Aushandlung zur Sicherstellung des gegenseitigen Verstehens oder sogar für eine sprachproblembezogene Aushandlung genutzt werden (vgl. Foster; Ohta 2005). Beides findet in dem Gespräch nicht statt. Die Ärztin bricht die Sequenz stattdessen mit „ja dann nicht dann nicht“ (Seg. 137) ab und fährt mit der nächsten Frage fort, ohne eine Antwort auf ihre Frage erhalten zu haben. Eine Erklärung für das Verhalten der Ärztin könnte sein, dass sie die Frage nicht für relevant genug hält, um die Zeit und den interaktiven Aufwand für einen Aushandlungsprozess einzuräumen.

Im Unterricht könnten gemeinsam mit den Lernenden anhand dieses Transkriptausschnitts die Verständigungsschwierigkeiten und die zugrunde liegenden sprachlichen Schwierigkeiten herausgearbeitet werden. Gemeinsam könnte überlegt werden, wie die Ärztin die Frage besser hätte formulieren können (zum Beispiel: „Ihre Schwester – ich verstehe. Aber wie sieht es mit ihren Eltern aus?“). Dabei könnte thematisiert werden, dass sprachliche Fehler dann besonders das Verstehen beeinträchtigen, wenn sie in stark elliptischen Äußerungen vorkommen. Auch bei Ärzt:innen, die in ihrer Erstsprache sprechen, konnte gezeigt werden, dass elliptische Äußerungen zur Verkomplizierung der Gespräche führen (Lalou-

schek 2004: 149). Vor diesem Hintergrund kann Zweitsprachlernenden dazu geraten werden, möglichst auf elliptische Äußerungen zu verzichten.

3.2 Zweites Beispiel

Das zweite Beispiel besteht aus vier Gesprächsausschnitten (insgesamt ca. eine Minute), die hier in chronologischer Folge abgebildet sind.⁷ In allen vier Gesprächsausschnitten wird die Medikamenteneinnahme am Operationstag thematisiert, wobei es sich um Ausschnitte aus unterschiedlichen Gesprächskomponenten (*Eröffnung, Befragung, Aufklärung, körperliche Untersuchung*) handelt. Bereits bei der *Eröffnung* des Gespräches thematisiert die Patientin (P102) ihre Medikamente:

Quelle: Borowski (2018b: 2ff.)
 Dokumentation: Bielefeld, den 16.11.2015
 Gesamtdauer der Aufnahme: 13:08 min

[4]		11 [04:18.2]	12 [04:19.1]	
A101 [v]	problem		kein problem	
P102 [v]	entschuldigung		und dann ha	zettel
[pnv]	<i>Bürostuhl. Ein Papier fällt fast vom Tisch, P102 hält es auf. A101 schiebt die Unterlagen zurecht und setzt sich. P102</i>			
[5]		14 [04:21.9]	15 [04:22.6]	16 [04:23.3] 17 [04:23.6] 18 [04:24.1]
A101 [v]		ja		ganz genau
P102 [v]	kriegen sie noch von tabletten	muss mehrere nehmen da		hab ich
[pnv]	<i>setzt sich dabei. (-) P102 holt</i>			
[6]				19 [04:26.9*]
P102 [v]	dann lieber einen zettel geschrieben als kriege ich ja alles gar nicht	da		
[pnv]	<i>eine Mappe aus ihrer Tasche. P102 deutet mit dem</i>			
[7]		20 [04:27.0] 21 [04:27.7]	22 [04:29.9]	
A101 [v]		o:ke:	darf isch zuerst misch	
P102 [v]		drauf		
[pnv]	<i>Kinn zu den Unterlagen auf dem Tisch. Beide sortieren Unterlagen. A101 schaut P102 an.</i>			
[8]		23 [04:31.6]		
A101 [v]	vorSTELlen↑ (.) A101 mein name isch bin die narkoseärztin			
[pnv]	<i>P102 hält inne und schaut A101 an. A101 beugt den Oberkörper leicht zu P102 hin und lächelt.</i>			

⁷ Eine ausführliche Analyse des gesamten Gespräches gibt Borowski (2018a: 148ff.).

[9]	24 [04:33.7]	25 [04:35.9]26 [04:36.1]27 [04:36.6]
A101 [v]	ich werde gerne mit ihnen über die narkose spreschen	ja↑ alles klar
P102 [v]		ja gerne entschuldigung
[pnv]	<i>P102 lächelt.</i>	
[10]	28 [04:37.3]	29 [04:39.7]30 [04:40.0] 31 [04:40.7]32 [04:41.2]
A101 [v]	kein problem eh°hehe	
P102 [v]	dass ich (nicht erst) gewartet habe	hehe so das
[pnv]	<i>P102 sucht weiter in der Mappe nach der Medikamentenliste. (-) P102 holt die Liste heraus (-) P102 legt</i>	
[11]	33 [04:42.6]	34 [04:43.8]
A101 [v]	suber	sie sind suber vorbereitet
P102 [v]	ist dann die liste	mit meinen medikamenten
[pnv]	<i>ein Blatt zu den Unterlagen auf dem Tisch. A101 legt das Blatt zurecht. A101 schlägt den Fragebogen um.</i>	

Direkt zu Beginn des Gespräches sucht die Patientin eine handschriftliche Medikamentenliste in ihrer Tasche und erklärt, dass der Platz auf dem Anamnesebogen nicht zum Eintragen ihrer Medikamente ausreicht (Seg. 12-19). Die Ärztin geht nicht darauf ein, sondern fragt: „o:ke: darf isch zuerst misch vorSTELlen↑“ (Seg. 22). Als die Patientin daraufhin innehält und die Ärztin anschaut, beginnt die Ärztin mit ihrer Standardäußerung zur Vorstellung „A101 mein name isch bin die narkoseärztin“ (Seg. 23) und Orientierung über das Gespräch „ich werde gerne mit ihnen über die narkose spreschen“ (Seg. 24). Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Ärztin sich bei der Gesprächsführung an einem bestimmten Ablauf orientiert.

Die Patientin entschuldigt sich nun bei der Ärztin dafür, dass sie „(nicht erst) gewartet“ hat (Seg. 26-28) und lacht. Wahrscheinlich fühlt die Patientin sich in gewisser Weise ertappt beim Übergehen von allgemeinen Höflichkeitsformen. Im Anschluss kommt sie direkt auf ihr Anliegen zurück und legt die Medikamentenliste auf den Tisch. Die Ärztin legt die Liste zurecht und kommentiert „suber sie sind suber vorbereitet“ (Seg. 33, 34). Damit ordnet die Ärztin das Erstellen und Hervorholen der Liste der Gesprächsvorbereitung zu. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Medikamenten scheint an dieser Stelle von der Ärztin nicht vorgesehen. Erst im Rahmen der *Befragung* kommt sie wieder auf die Medikamentenliste zurück:

[17]	54 [05:15.9]	55 [05:16.9]	56 [05:18.7]	57 [05:19.6]
A101 [v]	und unten bitte vor d_operation muss rausge nommen werden <<p>o:ke:>			
P102 [v]	hmhm hmhm		hmhm ja_a	ja
[pnv]				(-)
[18]	59 [05:20.5]	60 [05:22.6]	61 [05:22.9]	62 [05:23.7]
A101 [v]	nehmen sie zurzeit regelmäßig medikamente↑=da sehe isch jetzt den plan→			
P102 [v]		ja		ja:
[pnv]				
[19]	63 [05:24.2]	64 [05:29.7]	65 [05:31.3]	
A101 [v]		sind sie schon mal oberiert worden		
P102 [v]				ja:
[pnv]	<i>A101 sich den Medikamentenplan an und macht Notizen.</i>			

Die Ärztin liest die Frage „nehmen sie zurzeit regelmäßig medikamente↑“ (Seg. 59) aus dem Anamnesebogen vor. Sie gibt der Patientin an dieser Stelle keinen Raum zur Antwort, sondern fährt direkt anschließend fort mit: „=da sehe isch jetzt den plan→“ (Seg. 60, 61). Durch „jetzt“ markiert sie, dass dies der vorgesehene Zeitpunkt für die Medikamentenliste ist. Die Ärztin liest die Liste und macht sich Notizen. Dann fährt sie unmittelbar mit der nächsten Frage fort. Im Rahmen der *Aufklärung* werden die Medikamente nun auf Initiative der Patientin wieder thematisiert:

[96]	303 [11:56.3]	304 [11:57.0]	305 [11:57.4]	306 [11:57.9]	307 [11:58.8]	308 [11:59.3]	309 [12:02.1]
A101 [v]		können sie ganz normal essen ab mitternacht nisch mehr essen (.)					
P102 [v]	vor kann ich	hmhm		hmhm		hmhmhm	
[pnv]		<i>P102 nickt.</i>					
[97]							
A101 [v]	danach vielleicht schluck wasser trinken dürfen sie °h bis vier uhr morgens						
P102 [v]							
[98]	310 [12:02.8]	311 [12:04.5]				312 [12:08.0]	
A101 [v]	und das wars					die tablette	
P102 [v]		°h ehm gucken sie m muss ich m medikame ein				oder zwei	
[pnv]	<i>A101 lächelt.</i>	<i>P102 deutet auf die Unterlagen.</i>				<i>P102 zählt mit den Fingern ab.</i>	
[99]	313 [12:08.8]	314 [12:10.4]	315 [12:11.0]	316 [12:11.6]			
A101 [v]		eigentlich		äh lassen sie bitte am			
P102 [v]	medikamente davon NEHmen oder		kann ich alles weglassen				

[100]	317 [12:14.2]		318 [12:17.6]	
A101 [v]	o:be: tag alles weg		das spray↑	
P102 [v]	aber äh mein asthmamittel (.) das tu ich ja ei so		sprü nehmen	
[pnv]	P102 deutet das Sprühen an. P102 zieht ihre Jacke aus.			
[101]	319 [12:18.7]	320 [12:20.2]	321 [12:20.8]322 [12:20.9]	323 [12:22.0]
A101 [v]	äh: (.) k kein problem da können sie		ganz normal einnehmen (es)	
P102 [v]	(das) nehmen ja		und augentropfen sicher auch nehme ich an (.)	
[102]	325 [12:23.5]326 [12:24.0]	327 [12:24.4]	328 [12:25.3]	329 [12:26.0]
A101 [v]	auch ja		hauptSACHe der magen leer ist das ist äh sehr wichtig	
P102 [v]	ja gut		dann weiß ich bescheid ja alles klar	

Die Ärztin gibt der Patientin die Anweisung, am Operationstag nüchtern zu erscheinen. Die Patientin nutzt diese Situation, um zu fragen, welche Medikamente von ihrer Liste sie am Operationstag einnehmen bzw. anwenden soll und welche nicht. Die Ärztin gibt zunächst die Anweisung „lassen sie bitte am o:be: tag alles weg“ (Seg. 316). Diese Anweisung hätte leicht dazu führen können, dass die Patientin ihr Asthmaspray, ihre Augentropfen und die Thrombosespritze, die im folgenden Ausschnitt thematisiert wird, am Operationstag nicht angewendet hätte. Da es sich um eine ambulante Operation handelte, ist die Patientin erst zur Operation in die Klinik gekommen. Dementsprechend musste die Patientin selbst dafür sorgen, alle nötigen Medikamente anzuwenden bzw. einnehmen. Glücklicherweise fragt die Patientin beharrlich weiter und erhält so die Information, dass sie ihr Asthmaspray und ihre Augentropfen anwenden soll.

In diesem Ausschnitt verfolgen die Ärztin und die Patientin unterschiedliche Anliegen. Die Patientin möchte wissen, welche ihrer Medikamente – unabhängig davon, ob es sich um Tabletten, ein Spray, Tropfen oder eine Spritze handelt – sie am Operationstag anwenden soll. Die Ärztin dagegen möchte sicherstellen, dass die Patientin am Operationstag mit leerem Magen erscheint und also keine Tabletten schluckt: „hautSACHe der magen leer ist das ist sehr wichtig“ (Seg. 327). Hier wird besonders deutlich, dass die Ärztin sich so stark an einem bestimmten Gesprächsablauf orientiert, dass sie Schwierigkeiten hat, angemessen auf die Frage der Patientin einzugehen.

Bei der *körperlichen Untersuchung*⁸ fällt der Patientin ein, dass sie noch eine weitere Frage zur Medikamentenanwendung am Operationstag hat:

⁸ Bei diesem Gespräch findet die körperliche Untersuchung erst nach der Aufklärung statt.

[109]	353 [12:56.1]	354 [12:58.2]	355 [12:59.0]
A101 [v]	hmhm gut es wird einmal kalt→		
P102 [v]	hmhm		
[pnv]	(8.77) A101 schüttelt das Desinfektionsmittel und sprüht es auf.		
[110]	356 [13:07.7]		
P102 [v]	ach diese thrombosespritze die ich ja jetzt für das andere nehme °h am abend vorher		
[pnv]	A101 reißt eine Verpackung auf.		
[111]	357 [13:13.1]	358 [13:15.5]	359 [13:27.4]
A101 [v]	ja auf jeden fall das ist sehr wichtig	gut läuf	
P102 [v]	nochmal od	ja ne↑ hmhm hmhm	
[pnv]	(11.98) A101 nimmt Blut ab.		

Die Ärztin nimmt der Patientin Blut ab. Dabei fragt die Patientin, ob sie auch ihre Thrombosespritze am Operationstag braucht. Die Ärztin antwortet „ja auf jeden fall das ist sehr wichtig“ (Seg. 357). Hier fällt besonders auf, dass die Ärztin die Anwendung der Thrombosespritze als „sehr wichtig“ wertet. Dennoch hätte die Patientin diese wichtige Information nicht erhalten, wenn sie nicht beharrlich nachgefragt und sich an alle wichtigen Fragen erinnert hätte.

Beharrliches Nachfragen ist für Patient*innen ein eher untypisches Verhalten (s. Klüber 2015: 221). Das Verhalten dieser speziellen Patientin kann darauf zurückgeführt werden, dass sie aufgrund ihres medizinischen Expertenwissens – sie war selbst Krankenschwester – um die Relevanz dieser Fragen wusste.

Die Gesprächsausschnitte zeigen, dass die Patientin das konkrete Anliegen hat zu erfahren, welche ihrer Medikamente sie am Operationstag anwenden bzw. einnehmen soll und welche nicht. Sie verfolgt ihr Anliegen anhand mehrerer Fragen während der *Aufklärung* und der *körperlichen Untersuchung*. Es muss festgestellt werden, dass die Patientin relevante Informationen zu der Medikamentenanwendung nicht erhalten hätte, wenn sie nicht so beharrlich nachgefragt hätte.

Die Ärztin orientiert sich stärker an ihrem üblichen Gesprächsskript als an dem Anliegen der Patientin. Die starke Orientierung an einem Skript und die Schwierigkeiten, auf die Anliegen der Patient*innen einzugehen, wurden bei mehreren Ärzt*innen mit Deutsch als Zweitsprache beobachtet (s. Borowski 2018: 302ff.). Es kann davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um Strategien handelt, mit sprachlicher Unsicherheit umzugehen.

Anhand dieses Beispiels kann im Unterricht die Relevanz der Berücksichtigung von Patientenanliegen veranschaulicht werden. Es kann gemeinsam überlegt werden, wie das Gespräch sich entwickelt hätte, wenn die Ärztin stärker auf das Anliegen der Patientin eingegangen wäre.

Ein mögliches Ergebnis könnte sein: Die Ärztin hätte direkt zu Gesprächsbeginn auf die Medikamentenliste eingehen und die Patientin fragen können, ob sie Fragen zu der Liste hat. So hätte die Patientin gleich zu Beginn alle Fragen zu der

Liste stellen können. In der Folge hätte die Ärztin im Verlauf des Gespräches nicht immer wieder auf die Fragen der Patientin eingehen müssen, es wären weniger Abweichungen vom Gesprächsablauf nötig gewesen und es wäre nicht zu dem Aneinander-Vorbeireden im dritten Ausschnitt gekommen.

So kann anhand dieses Beispiels im Unterricht gezeigt werden, dass das Zurückweisen von Patientenanliegen in der Regel zur Verkomplizierung von Gesprächen führt (vgl. auch Nowak 2010: 226ff.). Es kann dazu ermutigt werden, Patient*innen möglichst früh Raum für ihre Anliegen einzuräumen.

3.3 Drittes Beispiel

Wie in allen im Rahmen der Studie analysierten Gesprächen macht auch die Ärztin (A101) im folgenden Gespräch mit dem Patienten (P104) zahlreiche sprachliche Fehler. In diesem Gespräch fallen besonders die Probleme hinsichtlich der Wortwahl auf, die zur Beunruhigung des Patienten führen können. Darüber hinaus ist zu beobachten, dass die Ärztin wiederholt nicht auf Fragen des Patienten reagiert. Immer wieder treten Missverständnisse allein durch die vom Patienten initiierten Aushandlungen zutage. Auch in diesem Gespräch orientiert die Ärztin sich stärker an ihrem Gesprächsplan und an ihren Standardformulierungen als an den Anliegen des Patienten. Der Patient betreibt dabei einen bemerkenswert hohen interaktiven Aufwand, um Verstehen zu sichern: Er setzt Fragen, Wiederholungen, Rephrasierungen, Zusammenfassungen und zunehmend unterstützende Gestik und Mimik ein. Es ist davon auszugehen, dass der Patient so auf die von ihm wahrgenommenen sprachlichen Einschränkungen der Ärztin reagiert. Als kompetenter Sprecher setzt er verschiedene Verfahren zur Sicherung des Verstehens ein, d.h. er modifiziert den Input, da er sprachliche Schwierigkeiten wahrnimmt (s. beispielsweise Aguado 2010: 818).⁹

Unmittelbar vor dem Ausschnitt (in den ersten Gesprächsminuten) informiert die Ärztin den Patienten darüber, dass zwei Anästhesieverfahren zur Auswahl stehen – entweder eine Vollnarkose oder eine Teilnarkose (Seg. 62-68). Der Patient sieht sich in der Verantwortung, sich für eines der beiden Verfahren zu entscheiden. Um diese Entscheidung treffen zu können, beginnt der Patient nun, entsprechende Fragen zu stellen.

Quelle: Borowski (2018b: 36ff.)

Dokumentation: Bielefeld, den 16.11.2015

Gesamtdauer der Aufnahme: 06:51 Minuten

⁹ Eine ausführliche Darstellung und Analyse des gesamten Gesprächs sind bei Borowski (2019) zu finden. In diesem Beitrag soll zur Veranschaulichung lediglich ein Auszug aus dem Gespräch betrachtet werden.

[23]	68 [01:49.1]	69 [01:50.0]	70 [01:51.0]71 [01:51.7]	72 [01:53.8]
A101 [v]	vollnarkose		h° die beiden sind gut he also wenn sie	
P104 [v]	was empfehlen sie			
[pnv]	(-)			A101 lacht beim Ausatmen.
[24]	...		73 [01:57.4]74 [01:57.9]75 [01:58.3]	
A101 [v]	kooperativ sind (.) dann machen wir gerne ein teilnarkose		weil	
P104 [v]			öh klar	
[pnv]		(-)		
[25]	76 [01:58.8]77 [01:59.3]			78 [02:03.2]
A101 [v]	eh das der arm wird eh nur betäubt aber sie sind wach ansprechbar.			hm
P104 [v]				
[pnv]	<i>P104 faltet mühevoll den Fragebogen, da er seine linke Hand nicht richtig bewegen kann.</i>			
[26]	...	79 [02:03.6]		
A101 [v]	aber jederzeit können sie natürlich was zum dämmen schlafen bekommen			
P104 [v]	hm			
[pnv]	<i>A101 macht mit der linken Hand eine Geste.</i>			
[27]	...	81 [02:07.2]82 [02:07.8]83 [02:08.0]		
A101 [v]			äh oder (.) vollnarkose das heißt dass sie tief und fest	
P104 [v]	ja:			
[pnv]	(-)		<i>P104 faltet den Fragebogen</i>	
[28]	...	84 [02:12.2]85 [02:12.8]		
A101 [v]	schlafen werden		ehm birgt denn eine vollnarkose irgendwie mehr	
P104 [v]		(-)	<i>P104 faltet den Fragebogen</i>	
[29]	...	86 [02:16.2]87 [02:16.5]	88 [02:17.6]	89 [02:18.7]
A101 [v]	nein		also jede narkose also jeder medizinische eingriff	
P104 [v]	mehr risiken mit sich als eine teilnarkose			
[pnv]				
[30]	...		90 [02:22.7]	91 [02:23.7]
A101 [v]	baar risiken hat hehe das ist genau so		°h also die risiken steht hier und auch also	
P104 [v]			ja klar	hm_hm
[pnv]	<i>P102 lässt den Blick durch den Raum wandern.</i>			
[31]	93 [02:25.2]		94 [02:27.2]95 [02:27.4]	
A101 [v]	in beiden anästhesieverfahren			
P104 [v]			o:ke: und gibt es ein verfahren mit mehr	
[pnv]		(-)		
[32]	...		96 [02:32.2]97 [02:32.8]	
A101 [v]			also ich finde mit der	
P104 [v]	risiken oder ist es ist es egal welches ich nehme. ()			

[33]	98 [02:36.8]99 [02:37.1]100 [02:37.5]		
A101 [v]	mit der eh vollnarkose ist eher mehr risiken		aber mit teilnarko se ist
P104 [v]			gut
[pnv]	(.)		
[34]	102 [02:38.8] 103 [02:39.3]104 [02:39.7]		
A101 [v]	definitiv besser		
P104 [v]	ehm geht das so dass ich ein bisschen was kriege damit ich ein		
[pnv]	<i>P104 gestikuliert mit dem gesunden Arm und wippt</i>		
[35]	105 [02:42.9] 106 [02:43.5] 107 [02:44.5]108 [02:45.2]		
A101 [v]	sicher	sicher	
P104 [v]	bisschen:	duselig bin und dann erst öh die	
[pnv]	<i>den Kopf nach rechts und links. A101 nickt.</i>		<i>P104 deutet auf seine linke Achselhöhle.</i>
[36]	109 [02:45.7] 110 [02:46.5] 111 [02:47.1]112 [02:47.6]		
A101 [v]	das ist klar	ja	o:ke: also wie läuft das ab↑ ich erkläre es
P104 [v]	teilnarkose dann mache ich das so		
[pnv]	<i>A101 nickt.</i>		<i>A101 schlägt den Fragebogen auf und dreht ihn P104 hin. P104</i>

Zunächst bittet der Patient um eine Empfehlung: „was empFEHLen sie“ (Seg. 69). Es wäre zu erwarten, dass die Ärztin nun zunächst darüber informiert, dass eine Vollnarkose grundsätzlich mit einem höheren Risiko für den Patienten verbunden und daher in der Regel eine Teilnarkose vorzuziehen ist. Stattdessen stellt die Ärztin fest, dass beide zur Auswahl stehenden Verfahren gut sind: „die beiden sind gut“ (Seg. 71).

Sie fährt fort mit „also wenn sie kooperativ sind (.) dann machen wir gern eine teilnarkose“ (Seg. 72). Durch die Einschränkung „wenn sie kooperativ sind“ (Seg. 72) impliziert die Ärztin, dass sich der Patient unkooperativ verhalten könnte. Der Patient reagiert sichtlich irritiert: Er zuckt mit den Achseln, guckt erstaunt, zögert und sagt: „öh klar“ (Seg. 74-75). Die Irritation des Patienten ist aufgrund der beschriebenen Implikation nachvollziehbar. Mit „dann machen wir gern eine teilnarkose“ (Seg. 72) informiert die Ärztin den Patienten darüber, dass die Klinik eine Regionalanästhesie vorziehen würde. In den folgenden Segmenten (75-77) erklärt sie, welche Vorteile dieses Verfahren für das medizinische Personal hat: „weil eh das der arm wird eh nur betäubt und sie sind wach anschpreschbar“. Noch immer informiert sie nicht darüber, welche Vorteile eine Regionalanästhesie für den Patienten hat.

Die Ärztin klärt nun darüber auf, dass der Patient bei einer Regionalanästhesie zusätzlich ein Beruhigungsmittel bekommen kann: „aber jederzeit können sie natürlich was zum dämmma schlafen bekommen“ (Seg. 79). Die Information bleibt allerdings vage: „was zum dämmma schlafen“. Die Ärztin fährt fort mit: „äh oder (.) vollnarkose das heißt dass sie tief und fest schlafen werden“ (Seg. 83). Diese Gegenüberstellung ist nicht eindeutig – gemeint sein könnten folgende Optionen:

- a. Regionalanästhesie + ggf. Beruhigungsmittel *oder* Regionalanästhesie + ggf. nachträgliche Einleitung einer Allgemeinanästhesie *oder*
- b. Regionalanästhesie + ggf. Beruhigungsmittel *oder* Allgemeinanästhesie.

Im Folgenden konkretisiert der Patient seine Frage, indem er einen Aspekt herausgreift, der ihm für seine Entscheidung relevant erscheint. Er fragt, ob mit einem der beiden Verfahren mehr Risiken verbunden sind: „ehm bringt denn eine vollnarkose irgendwie mehr mehr risiken mit sich als eine teilnarkose“ (Seg. 85). Die Ärztin antwortet – noch während der Patient spricht – mit „nein“ (Seg. 86). Da außer Frage steht, dass eine Allgemeinanästhesie (im Normalfall) mit mehr Risiken verbunden ist als eine Regionalanästhesie, kann davon ausgegangen werden, dass die Ärztin die Frage nicht verstanden oder nicht wahrgenommen hat. Statt einer Antwort reproduziert die Ärztin ihre Standardformulierung zur Relativierung von Risiken: „also jede narkose also jede medizinische eingriff baar risiken hat hehe das ist genau so“ (Seg. 88-89). Der Patient scheint leicht frustriert: Er bläst die Backen auf, seine Augen wandern durch den Raum und er kommentiert „ja klar“ (Seg. 89-90). Möglicherweise ist das kurze Lachen der Ärztin eine Reaktion auf die Frustration des Patienten und bringt ihre Verlegenheit zum Ausdruck. Nun verweist die Ärztin auf den Aufklärungsbogen: „also die risiken steht hier und auch also in beiden anästhesieverfahren“ (Seg. 90-93). Damit geht sie noch immer nicht auf die Frage des Patienten ein.

Der Patient zögert kurz und reformuliert dann seine Frage: „o:ke: und gibt es ein verfahren mit mehr risiken oder ist es ist es egal welches ich nehme“ (Seg. 95). Scheinbar geht der Patient davon aus, dass die Ärztin seine Frage nicht verstanden hat und versucht durch die Reformulierung Verstehen herzustellen. Jetzt erst antwortet die Ärztin auf die Frage: „also ich finde mit der mit der vollnarkose ist eher mehr risiken aber mit teilnarkose ist definitiv besser“ (Seg. 96-103). Allerdings markiert sie ihre Antwort durch „ich finde“ als persönliche Meinung. Im Kontext eines anästhesiologischen Aufklärungsgesprächs ist das eher unangemessen. Angemessener wäre eine objektive Gegenüberstellung der Risiken beider Verfahren.

Die folgende Äußerung des Patienten zeigt, dass er noch Sorgen hat: „geht das so dass ich ein bisschen was kriege damit ich ein bisschen: duselig bin und dann erst öh die teilnarkose“ (Seg. 104-109). Möglicherweise versucht der Patient, die unklare Äußerung der Ärztin aus Segment 79 (wie oben ausgeführt) hier noch einmal aufzugreifen und zu klären. Bei seiner Äußerung verwendet der Patient auffällige Körpersprache: Er wippt den Kopf hin und her, um „duselig“ zu veranschaulichen (Seg. 104) und bei „teilnarkose“ deutet er auf seine linke Achselhöhle (Seg. 108-109). Nachdem die Ärztin ihm mehrfach versichert hat, dass er ein beruhigendes Medikament bekommen kann (Seg. 105-109), entscheidet der Patient sich für die Regionalanästhesie: „dann mache ich das so“ (Seg. 110-111). Im Folgenden informiert die Ärztin den Patienten über den Ablauf des entsprechenden Anästhesieverfahrens.

Anhand dieses Beispiels könnten im Unterricht die Irritation des Patienten (wie in Seg. 72) und seine Versuche herausgearbeitet werden, Verstehen zu sichern (Wiederholung, Reformulierung, veranschaulichende Gestik). Es können Stellen identifiziert werden, an denen die Ärztin sich unklar (wie „was zum dämma schlafen“ Seg. 79) oder unangemessen (wie „ich finde“ Seg. 97) ausdrückt und Stellen, an denen sie nicht auf die Fragen des Patienten eingeht (wie Seg. 86-93). In diesem Zusammenhang könnte thematisiert werden, dass ein zentrales Handlungsziel anästhesiologischer Aufklärungsgespräche die Verringerung der Ängste und Sorgen der Patient:innen ist (s. Borowski 2018a: 53).

Das Eingehen auf Patientenfragen und eine angemessene Ausdrucksweise sind dafür äußerst relevant. Im Anschluss könnten angemessenere Äußerungen erarbeitet werden – wie z.B. eine objektive Gegenüberstellung der Risiken verschiedener Anästhesieverfahren).

4 Schluss

Die Studie von Borowski (2018a) hat gezeigt, dass die sprachlichen Fehler von Ärzt:innen, die bereits verschiedene Sprachkurse besucht haben und seit drei bis fünf Jahren in Deutschland arbeiten, ihre Patientengespräche stark beeinträchtigen. Nach dem Einstieg in die Praxis werden sprachliche Fehler immer weniger wahrgenommen, reflektiert oder bearbeitet. Stattdessen schleifen sich die sprachlichen Fehler immer weiter ein und der Spracherwerb stagniert.

In der Praxis lassen die festgelegten Rollen, Skripte und der Zeitdruck keinen Raum für sprachproblembezogene Aushandlungen oder gar sprachbezogenes Feedback. Die Ärzt:innen gewinnen so den Eindruck, dass keine relevanten sprachlichen Schwierigkeiten vorliegen.

Aus sprachdidaktischer Perspektive können folgende Schlüsse aus den Ergebnissen der Studie gezogen werden:

- Ausländische Ärzt:innen benötigen sowohl berufsvorbereitende als auch berufsbegleitende Sprachkurse.
- Die Ärzt:innen benötigen einerseits reguläre Sprachkurse für das B2- und C1-Niveau. Darüber hinaus sind spezielle medizinische Sprachkurse nötig. Letztere sollten direkt an den entsprechenden Arbeitsplätzen angeboten werden und sich an den tatsächlichen sprachlichen Herausforderungen vor Ort orientieren. Im Rahmen der medizinischen Sprachkurse sollten auch Strategien zur Bewältigung sprachlicher Herausforderungen in der Praxis reflektiert werden.
- Zusätzlich zu Sprachkursen sollten die Ärzt:innen die Möglichkeit haben, individuelles Sprachcoaching in Anspruch zu nehmen. Ein solches Coaching sollte regelmäßige Arbeitsplatzbeobachtungen beinhalten

und individuelles Feedback zu sprachlichen Fehlern und Fortschritten geben.

Eine vielversprechende Möglichkeit der sprachlichen Unterstützung ist, an authentischem Material – Gesprächstranskripten – tatsächliche sprachliche Herausforderungen gemeinsam zu reflektieren. In diesem Beitrag wurden drei konkrete Beispiele betrachtet sowie deren Potential für den Einsatz im Sprachunterricht aufgezeigt.

Es wurde nachgewiesen, dass anhand von Transkriptausschnitten Missverständnisse und unklare oder unangemessene Ausdrucksweisen gemeinsam herausgearbeitet werden können. Zudem wurde aufgezeigt, dass das Verhalten von Patient:innen gemeinsam untersucht und die Relevanz von Anliegen von Patient:innen herausgearbeitet werden kann. Es wurde angeregt, gemeinsam angemessenere Formulierungen zu finden und Wege, besser auf Patientenanliegen einzugehen. Auf der Grundlage dieser Transkripte kann im Unterricht dazu ermutigt werden, elliptische Äußerungen zu meiden und den Patient:innen möglichst früh Raum für ihre Anliegen zu geben.

Literatur

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band. 1*. Berlin: de Gruyter, 817-826.
- Barkhuizen, Gray; Ellis, Rod (2005): *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bergmann, Jörg (2006): Studies of Work. In: Rauner, Felix (Hrsg.): *Handbuch der Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, 2-9.
- Borowski, Damaris (2018a): *Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesisten/innen bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu Deutsch als Zweitsprache im Beruf*. Berlin: Frank & Timme.
- Borowski, Damaris (2018b): *Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesisten/innen bei Aufklärungsgesprächen. Eine gesprächsanalytische Studie zu Deutsch als Zweitsprache im Beruf. Anhang*. Berlin: Frank & Timme. Online: https://www.frank-timme.de/fileadmin/docs/Borowski_Anhang.pdf.
- Borowski, Damaris (2019): Relevanz sprachlicher Kompetenzen im Anästhesistenberuf in Deutschland. In: Gehrman, Siegfried; Turković, Slađan (Hrsg.): *Anglophonisierung der Wissenschaftssprache*. Zagreber Germanistische Beiträge 28, 177-207.

- Borowski, Damaris; Koreik, Uwe; Ohm, Udo; Rahe-Meyer, Niels; Riemer, Claudia (2019): Informed consent at stake? Language barriers in medical interactions with immigrant anaesthetists: A conversation analytical study. *BMC Health Services Research*.
- Foster, Pauline; Ohta, Amy Snyder (2005): Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. In: *Applied Linguistics* 26, 402-430.
- Klüber, Maike (2015): Verstehenssicherung zwischen Anästhesist und Patient im Aufklärungsgespräch. In: Busch, Albert; Spranz Fogasy, Thomas (Hrsg.): *Handbuch Sprache in der Medizin*. Berlin: de Gruyter, 208-224.
- Lalouschek, Johanna (2004): Kommunikatives Selbst-Coaching im beruflichen Alltag. Ein sprachwissenschaftliches Trainingskonzept am Beispiel der klinischen Gesprächsführung. In: Becker-Mrotzeck, Michael; Brünner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt a.M.: Verlag für Gesprächsforschung, 137-158.
- Nowak, Peter (2010): *Eine Systematik der Arzt-Patient-Interaktion. Systemtheoretische Grundlagen, qualitative Synthesemethodik und diskursanalytische Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Ärztinnen und Ärzten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (Hrsg.) (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. Online: <https://exmaralda.org/de/partitur-editor-de/>.

Scaffolding in der Peer-Interaktion im DaF-Unterricht

*Max Möller (Berlin), Torsten Andreas (Potsdam), Ingo Febrmann (Berlin),
Nicole Schumacher (Berlin)*

1 Peer-Interaktion und Scaffolding

Im Rahmen des Interaktionsparadigmas der Zweitspracherwerbsforschung (vgl. Mackey 2012: 3) hat sich die Analyse von Interaktion zwischen Lerner·innen, die Peer-Interaktion, als zentraler Untersuchungsgegenstand herauskristallisiert. Die noch von Eckerth (2003) polemisch im Titel seines Beitrags gestellte Frage „Lerner-Lerner-Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Fehlerquelle oder Lerngelegenheit?“ zielte auf didaktische Diskussionen zum Nutzen von Gruppen- und Partnerarbeit im Rahmen einer kommunikativen vs. grammatikzentrierten Unterrichtskonzeption ab.

Aus Erwerbsperspektive geht es heute – im Einklang mit einem generell handlungsorientierten Unterrichtsansatz (vgl. Europarat 2001: 21ff.) – nicht mehr darum, ob, sondern in welcher Weise Peer-Interaktion im Unterricht erwerbsfördernd ist. Insbesondere im Rahmen der Forschung zu Formfokussierung (Focus on Form) und aufgabenbasiertem Unterricht (Task based language teaching, TBLT, vgl. für einen Überblick R. Ellis 2016) vor dem Hintergrund sowohl kognitiv als auch soziokulturell ausgerichteter Ansätze der Interaktionsforschung ist eine Vielzahl an empirischen Studien zur Erforschung des Lernpotenzials von Peer-Interaktionen entstanden (s. hierfür einfürend Aguado 2010).

Im Zentrum des vorliegenden Beitrags steht die Frage, inwiefern Lernende einander bei gemeinsamen Aufgabenlösungsprozessen unterstützen und so zu einer

erwerbsförderlichen Sprachproduktion in der L2 Deutsch gelangen. Hierfür legen wir das Konzept des Scaffolding (Wood; Bruner; Ross 1976) zugrunde, mit dem in Anlehnung an Vygotskij (1992, 2002 [1934]) ursprünglich Prozesse beschrieben wurden, in denen Erwachsene Kinder dabei unterstützen, Aufgaben zu bewältigen, die über ihrem aktuellen individuellen Entwicklungsniveau liegen. In der Sprachdidaktik sowie in der DaZ-Didaktik zu sprachsensiblen Fachunterricht wird das Scaffolding-Konzept auf die gesamte Unterrichtsgestaltung ausgedehnt und als Unterstützungssystem für Lerner·innen durch Lehrende bei der Entwicklung und Förderung sowohl alltagssprachlicher als auch bildungssprachlicher Kompetenzen diskutiert (vgl. allgemein Hammond; Gibbons 2001: 6 sowie zur DaZ-Didaktik Ohm 2010, Kniffka 2012). Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf konkrete Unterrichtsinteraktionen (das „micro level“ nach Hammond; Gibbons 2001: 6), nimmt jedoch nicht die Lehrer-Lerner-Interaktion, sondern die Interaktion zwischen Lerner·innen in den Blick. Wir betrachten Scaffolding in hierarchiefreien Peer-Konstellationen im Kontext des Deutschen als Fremdsprache. Hierbei beleuchten wir diejenigen Charakteristika der Interaktion, die zu einer „assisted performance“ (Ohta 2000: 52) führen, bei der Lerner·innen durch gegenseitige Unterstützung Aufgaben in der Zielsprache lösen.

Vor dem Hintergrund soziokultureller (vgl. van Compernelle 2015) und sozio-kognitiver, gebrauchsbasierter Ansätze der Zweitspracherwerbsforschung (vgl. N. Ellis 2015) gehen wir davon aus, dass Scaffolding in einer Interaktion stattfindet, in der Lerner·innen in Zusammenarbeit Probleme lösen. Dabei bauen sie gemeinsam Äußerungen und Wissen auf, das jeweils individuell verarbeitet werden kann. Dieser gemeinschaftliche Prozess wird als kollaborativer Dialog bezeichnet, als „dialogue in which speakers are engaged in problem solving and knowledge building“ (Swain 2000: 102). Ausgehend von der gemeinsamen Bearbeitung eines Problems im Rahmen einer Aufgabe ko-konstruieren Lerner·innen Äußerungen und unterstützen einander dabei, ihre Aufmerksamkeit auch auf sprachliche Formen zu lenken und den jeweils eigenen Sprachgebrauch zur Verständnissicherung wie auch zur Annäherung an die zielsprachlichen Normen zu modifizieren (vgl. Swain; Watanabe 2013: 2). So kann Noticing, das bewusste Bemerkens sprachlicher Formen im Input (vgl. Schmidt 1990), in der Peer-Interaktion entstehen, was im Rahmen gebrauchsbasierter Ansätze der Spracherwerbsforschung auch als „[s]ocially scaffolded ‚noticing““ (N. Ellis 2015: 61) bezeichnet wird: In jeder Konversation unterstützen Gesprächspartner einander und ko-konstruieren Bedeutungen vor dem Hintergrund von „[s]hared attention, shared cooperative activity, and shared cognition“¹ (Hulstijn et al. 2014: 400). Um zu erfassen, inwiefern sich dies auch in Peer-Interaktionen beobachten lässt, analysieren wir kognitive Strategien von Lerner·innen, die als Noticing fördernd gelten (Nachfragen in Form von Confirmation Checks, Hypothesentesten, vgl. Mackey 2012: 12), sowie Selbstkorrekturen als

¹ Das Zitat stammt aus dem von Nick Ellis verantworteten Abschn. „Cognitive and Social Language Usage“ in dem Gemeinschaftsbeitrag mit Hulstijn; Young; Ortega; Bigelow; DeKeyser; Ellis; Lantolf; Mackey; Talmy (2014: 400).

Häsitationsphänome, die auf erhöhte Aufmerksamkeit schließen lassen (vgl. Lütke 2016). Diese lassen sich insbesondere im Rahmen von Ko-Konstruktionen und im Zusammenhang mit sozialen Strategien wie dem Ermuntern zum Weitersprechen, dem Wiederholen und passgenauer Fremdkorrektur mit unterstützender Funktion beobachten (vgl. Ohta 2000).

Hierfür beleuchten wir die Interaktion zwischen Lerner:innen in Partnerarbeit im universitären DaF-Unterricht auf A1- und B1-Niveau, indem wir einzelne Sequenzen qualitativ analysieren. Elizitiert wurden die Daten durch fokussierte Aufgaben. Diese sind als bedeutungszentrierte Aktivitäten konzipiert, die auf den Gebrauch bestimmter zielsprachlicher Strukturen in kommunikativen Kontexten zielen. Fokussierte Aufgaben sind auf ein Resultat ausgerichtet, das Lerner:innen in der Interaktion gemeinsam erarbeiten, wofür die zu vermittelnden L2-Strukturen natürlich oder nützlich sind (vgl. R. Ellis 2003: 141-173, 2016: 409).

Im folgenden Abschnitt 2 zeigen wir, dass bereits bei Lerner:innen auf A1-Niveau erwerbsförderliche Scaffoldingprozesse mit ko-konstruierten Äußerungen in Partnerarbeiten zu beobachten sind, in deren Rahmen Lerner:innen ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auch auf die Form richten. Hierbei spielt insbesondere der Rückgriff auf die gemeinsame L1 eine Rolle, der es den Lerner:innen ermöglicht, die Aufgaben erfolgreich zu lösen. Mit unseren Analysen möchten wir hier einen Beitrag sowohl zur Rolle der L1 im Unterricht (vgl. van Compernelle 2015: 89ff.) als auch zur Frage der Einsetzbarkeit von Partner- und Gruppenarbeit im Unterricht mit Lerner:innen in den Anfangsstadien des Spracherwerbs leisten. Die Verwendbarkeit von Partner- und Gruppenarbeit im Anfangsunterricht wird zuweilen kritisch betrachtet, für sie besteht jedoch insgesamt ein Forschungsdesiderat (vgl. R. Ellis 2017: 519f.).

In Abschnitt 3 präsentieren wir Interaktionsdaten von Lerner:innen auf B1-Niveau, in denen diese einander beim Aufgabenlösen unterstützen, indem sie während eines gemeinsamen Problemlösungsprozesses spontan Metasprache, sog. „language-related episodes“ (LREs), produzieren und ihre jeweiligen Hypothesen über L2-Strukturen miteinander aushandeln (vgl. z.B. Swain; Lapkin 2001). Auch hier sind Ko-Konstruktionen zu finden, und auch die B1-Lerner:innen greifen auf ihr jeweiliges mehrsprachiges Repertoire zurück, in diesem Fall auf das Englische als erstgelernte Fremdsprache und Lingua franca, teilweise auch als L1. In Ergänzung zu Studien zu „scaffolded help“ durch die L1 beim kollaborativen Dialog (z.B. Antón; DiCamilla 1999) beleuchten wir die Rolle der L2 Englisch in der Peer-Interaktion von Lerner:innen des Deutschen als L3.

2 Peer-Interaktion auf A1-Niveau

2.1 Datenerhebung

Die hier vorgestellten mündlichen Interaktionsdaten wurden in einem Deutschintensivkurs von japanischen Studierenden auf A1-Niveau während des Unterrichts produziert, videografisch dokumentiert und transkribiert. Die Datenerhebung fand innerhalb einer Stationsarbeit im Unterricht statt, und zwar im Rahmen einer Information-Gap-Aufgabe, in der jeweils zwei Lerner:innen mit vorgegebenen unterschiedlichen Terminkalendern per Videokonferenz einen Termin vereinbaren sollten. Da eine entsprechende Aktivität auch außerhalb des Klassenzimmers vorkommen kann, lässt sie sich als „real world task“ mit situationeller Authentizität klassifizieren (vgl. R. Ellis 2017: 508). Diese Aufgabe setzte einen sprachlichen Fokus auf die Vorfeldbesetzung durch temporale Adverbiale, allerdings einen sehr impliziten, denn es gab keinerlei sprachliche Unterstützung zu dieser Struktur. Grundlegend für die Konzeption der Aufgabe war die Annahme, dass bei mündlichen Terminvereinbarungen im Deutschen das Vorfeld häufig durch temporale Adverbiale besetzt wird (Aufgabenstellung und Materialien sind unter dem Titel „Skype-Termin“ in Fehrmann; Schumacher; Andreas 2018: 5ff. dokumentiert).

2.2 Datenauswertung

Im Folgenden wird exemplarisch die qualitative Analyse zweier im Rahmen der Aufgabe „Skype-Termin“ entstandener Interaktionssequenzen vorgestellt, in der Lerner:innen einander im Sinne eines kollaborativen Dialogs dabei unterstützen, die Aufgabe zu lösen.

Generell lässt sich festhalten, dass die Lerner:innen den fokussierten Lerngegenstand, die zielsprachenadäquate Vorfeldbesetzung, während der gemeinsamen Bearbeitung der Aufgabe nicht in ihren Aufmerksamkeitsfokus rücken. Sie produzieren zwar die gewünschten Vorfeldbesetzungen, richten ihre Aufmerksamkeit während der Interaktion jedoch primär auf inhaltliche Phänomene sowie auf Phänomene der Wortschatz-Syntax-Schnittstelle, insbesondere auf temporale Präpositionen.

Als typisch für Äußerungen auf A1-Niveau gelten Hässitationen in Form von Pausen und Selbstkorrekturen, Wechsel in die L1 sowie Wiederholungen, in Sequenz (1) durch die Interaktionspartnerin².

² Die Kürzel für die Lerner:innen, deren Interaktionsdaten wir dokumentieren, folgen dem Prinzip Jahr der Datenerhebung – Nummer des Teilnehmers/der Teilnehmerin (TN). Die Erhebung der Daten aus Sequenz (1) erfolgte demnach 2014. In Anlehnung an GAT 2 markieren die spitzen Klammern in unseren Transkripten fremdsprachliche Äußerungsteile (vgl. Selting; Auer; Barth-Weingarten; Bergmann, J.; Bergmann, P.; Birkner; Couper-Kuhlen; Deppermann; Gilles; Günthner; Hartung; Kern; Mertzluft; Meyer; Morek; Oberzaucher; Peters; Quasthoff; Schütte; Stukenbrock; Uhmann 2009). Die Veröffentlichung unserer Daten ist für 2022 geplant (vgl. Andreas; Fehrmann; Schumacher i. Vorb.).

- | | | | |
|-----|----|--------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) | 1 | TN1406 | ah (.) ehm MONtag <<jap>a chigau(=falsch)>=am mon tag, |
| | 2 | TN1405 | ja. |
| | 3 | TN1406 | zwö:lf uhr, |
| | 4 | TN1405 | zwölf uhr, |
| | 5 | TN1406 | spra.: ah' ich mache sprachkurs; |
| | 6 | TN1405 | kurs. (--): a:hm von bis? |
| | 7 | TN1406 | <<jap>eto:(=also)> (--): (bis): ((unverständliches flü- tern)) (---):vier. |
| | 8 | TN1405 | vier, |
| | 9 | TN1406 | zwölf uhr bis vier; (--): vier=fünf.
<<jap>gomen(=entschuldigung)> fünf |
| | 10 | TN1405 | fünf uhr=fünf uhr=<<jap>e:to(=also)>
zwölf=<<jap>a chigau(=falsch)> von zwölf bis ä:h |
| | 11 | TN1406 | fünfs |
| | 12 | TN1405 | fünfze:hn (---): siebzehn uhr, |
| | 13 | TN1406 | hm=hm ja=ja=ja siebzehn; |
| | 14 | TN1405 | uhr montag; |
| | 15 | TN1406 | montag. |

Insgesamt lassen sich mehrere Indizien dafür finden, dass TN1405 ihre Interaktionspartnerin TN1406 bei ihrem Äußerungsaufbau unterstützt. Die Wiederholungen der für die gemeinsame Terminfindung zentralen Nennungen von Uhrzeiten („zwölf uhr“ in Zeile 4 und „vier“ in Zeile 8) lassen sich als Confirmation Checks zur Verständnissicherung – TN1405 vergewissert sich, ob sie ihre Interaktionspartnerin richtig verstanden hat – und gleichzeitig als Ermunterung zum Weiterprechen interpretieren. Dass Ermunterungen zu zentralen sozialen Strategien der gegenseitigen Unterstützung in der Peer-Interaktion gehören, haben Foster und Ohta (2005) mit dem Verweis darauf begründet, dass Confirmation Checks oftmals als sog. *Continuers* fungieren: „The learners’ expression of interest, through the use of *continuers*, provides a supportive environment which encourages increased L2 production“ (Foster; Ohta 2005: 421). Die Funktion von *Continuers*, auch „backchannels“ genannt (vgl. Iwasaki 1997), den/die Gesprächspartner:in dazu zu ermuntern, die eigenen Ausführungen weiter zu elaborieren, lässt sich in Sequenz 1 deutlich auch im Gebrauch der Partikel „ja“ in Zeile 2 erkennen.

TN1405 unterstützt ihre Gesprächspartnerin auch dadurch, dass sie den situativ erforderlichen Input stimuliert. Beispielsweise benötigt sie für die gemeinsame Terminfindung nicht nur die Information über den Beginn des Sprachkurses, den TN1406 von Zeile 1-5 formuliert, sondern auch dessen zeitlichen Endpunkt, den sie in Zeile 6 – nach der Wiederholung eines Teilworts („kurs“) – explizit erfragt („von bis?“). Dadurch führt sie ihre Gesprächspartnerin zu einer sprachlichen Spezifizierung des gesuchten Zeitraums unter Verwendung der zielsprachlich geforderten Präposition „bis“ in Zeile 7. An dieser Stelle lässt sich eine geteilte Auf-

merksamkeit („shared attention“ gemäß Hulstijn et al. 2014: 400) in Bezug auf die Form erkennen, die punktuell von einer bedeutungszentrierten Aushandlung ausgeht, während die Sprechintention noch aktiv ist. Ad-hoc-Wechsel von der Bedeutungs- zur Formebene dieser Art gelten in der Focus-on-Form-Debatte als erwerbsfördernd (vgl. Doughty 2001, N. Ellis 2015). Dieser hier lernerseitig und kollaborativ initiierte Focus on Form betrifft den Lerngegenstand der temporalen Präpositionen und lässt sich in vielen der Dialoge im Rahmen der Aufgabe „Skype-Termin“ finden.

Ausgehend von einer selbstinitiierten Selbstkorrektur von „vier“ zu „fünf“ in Zeile 9, die die Unsicherheit von TN1406 in Bezug auf das Ende des in Frage stehenden Zeitraums zeigt, hilft TN1405 ihrer Interaktionspartnerin wiederum, indem sie die Formulierung dieses Zeitraums von TN1406 nun ihrerseits übernimmt (Zeile 10). Als Auslöser für diese unterstützende Turnübernahme lässt sich neben der Selbstkorrektur in Zeile 9 der begleitende metakognitive Kommentar in der L1 („gomen“ (jap. ‚Entschuldigung‘)) benennen, der für TN1405 möglicherweise zudem als Cue dafür dient, ihre Gesprächspartnerin zu unterstützen. Hier ist eine „sensitivity for the partner’s readiness for help“ (Ohta 2000: 53) zu erkennen, die zentral für eine „assisted performance“ in der Peer-Interaktion ist, wie Ohta (2000) detailliert ausführt. Die Sequenz endet mit dem Resultat einer erfolgreichen Terminfindung, das insgesamt sprachlich ko-konstruiert wird, wobei TN1405 ab Zeile 10 die dominante Rolle einnimmt und TN1406 ihre Formulierungsvorschläge bestätigt (Zeilen 13, 15).

Die während der gemeinsamen Erarbeitung dieses Resultats zu beobachtenden Häitationen und spontanen Wechsel zur L1 verweisen in verschiedener Weise auf Aufmerksamkeitsschwerpunkte der Lernerinnen. Die gefüllten Pausen ohne propositionalen Gehalt wie „ah(.) ehm“ (Zeile 1), „ah“ (Zeile 5), „ä:h“ (Zeile 10), „hm=hm ja=ja=ja“ (Zeile 13) und – im Rahmen von Code-Switching – „eto“ (Zeilen 7, 10) fungieren als Turnhaltesignale und ermöglichen es den Sprecherinnen, mehr Zeit für die Planung ihrer Äußerung in Anspruch zu nehmen (vgl. Belz; Sauer; Lüdeling; Mooshammer 2017: 122). Sie sind folglich wie sämtliche Disfluency-Phänomene generell „Hinweisgeber auf kognitive Prozesse im Verlauf der Sprachproduktion“ (Lütke 2016: 107). Die Instanzen von Code-Switching zur L1 mit propositionalem Gehalt im Rahmen von selbstinitiierten Selbstkorrekturen verweisen darüber hinaus auf eine besondere Aufmerksamkeit der Lernerinnen hinsichtlich des zielsprachlichen Gebrauchs von Präpositionen. Die zu beobachtenden metasprachlichen Kommentare in der L1 zeigen die in der Forschung zu Code-Switching oftmals identifizierte Monitorfunktion des Sprachwechsels (vgl. Jessner 2005): TN1406 bewertet in Zeile 1 ihre Produktion des reinen Nomens „Montag“ als falsch und korrigiert sich, indem sie die Präposition „am“ hinzufügt. Auch TN1405 kommentiert auf Japanisch ihre Produktion des reinen Zahlworts „zwölf“ in Zeile 10 als falsch und korrigiert sich durch die Hinzufügung der Präpositionen „von“ und „bis“. Dieser Beginn der Präpositionalphrase „von zwölf bis“ mit anschließendem Häitationselement führt wiederum TN1406 dazu, diese

Phrase in Zeile 11 weiterzuführen („fünfs“), woraufhin TN1405 dann ihrerseits ergänzt durch „fünfze:hn (--) siebzehn uhr“. Es ist nicht erkennbar, ob bereits TN1406 durch „fünfs“ oder erst TN1405 durch „fünfze:hn“ den Wechsel zu den – in den jeweiligen Terminkalendern vorgesehenen – Uhrzeitangaben im 24-Stunden-System vornimmt; zentral ist hier, dass die beiden Lernerinnen das Resultat der Aufgabe, die Terminfindung, sprachlich ko-konstruieren, ihre Aufmerksamkeit gemeinsam auf die hierfür benötigten Formen richten und so gemeinsam Wissen zu Form-Bedeutungs-Zusammenhängen aufbauen, das das Potenzial trägt, jeweils individuell internalisiert zu werden.

Eine Fortsetzung desselben Dialogs bildet das folgende Transkript (2) ab. Inzwischen wurde von TN 1405 erwähnt, dass der Sprachkurs an einem anderen Wochentag von halb drei bis halb elf gehe. TN 1406 fragt – als Confirmation Check – nach:

- (2) 66 TN1406 halb elf?
 67 TN1405 ja. (.) ich (4.0) halb elf=<<jap>e::to(=also)> zwanzig, ah zwa ah zweiundzwanzig uhr, ah dreißig. (--) bis. okay?
 68 TN1406 ha; <<eng>long long(=lang)> <<jap>nagai(=lang)>. (--) mh okay.

Ein unmittelbarer Kommentar ohne die den Dialog sonst begleitenden Häsitationen von TN1406 (Zeile 68) zur Äußerung von TN1405 (Zeile 67) ist sprachlich vermutlich nur mittels Code-Switching in die gemeinsamen Erst- und Zweitsprachen Japanisch und Englisch umsetzbar. Auslöser dafür ist die für einen Sprachkurs ungewöhnliche zeitliche Ausdehnung. TN1405 drückt durch die Bewertung der Sprachkurslänge als „lang“ ihr Erstaunen aus und weist implizit auf eine potenzielle – inhaltsbezogene – Fehlerquelle in der Äußerung ihrer Interaktionspartnerin hin.

Genau auf diesen Kommentar des ungewöhnlich spät endenden Kurses reagiert dann auch TN1405:

- (3) 71 TN1405 aus (-) ausflug ins deutsche (.) historische museum (-) und wir trinken mit dem sprechkurs.

Der Rückgriff auf das gemeinsame mehrsprachige Repertoire beider Lernerinnen ermöglicht es TN1406 hier, typische alltagssprachliche Sprachhandlungen, die auch Einschätzungen und Bewertungen enthalten, in ihre Sprachproduktion zu integrieren und so auch ihre Interaktionspartnerin darin zu unterstützen, die eigene Äußerung zu elaborieren. Hierdurch gelingt es, gemeinsam das Interesse an der Aufgabe aufrechtzuerhalten (vgl. auch Antón; DiCamilla 1999: 237) und tatsächlich während der Peer-Interaktion authentisch zu kommunizieren. Code-Switching zur L1 und zur L2 führt somit dazu, dass dieses zentrale Ziel von handlungsorientierten Aufgaben erreicht werden kann.

Resümierend lässt sich festhalten, dass Lerner:innen bereits auf A1-Niveau ausgehend von Aufgaben mit impliziter Formfokussierung erfolgreich in Partnerarbeit spontan und realitätsnah miteinander interagieren können. Diese Interaktion kann insofern als spracherwerbsförderlich charakterisiert werden, als die Lerner:innen einander dabei unterstützen, ihre Aufmerksamkeit gemeinsam sowohl auf inhaltliche als auch auf formbezogene Dimensionen zu lenken, wobei insbesondere Confirmation Checks mit sozialer Funktion sowie in der Ko-Konstruktion von Äußerungen berücksichtigte selbstinitiierte Selbstkorrekturen und Code-Switching eine zentrale Rolle spielen. Inwiefern fortgeschrittenere Lerner:innen in der Peer-Interaktion ihre Aufmerksamkeit gegenseitig und gemeinsam auf die Form lenken, indem sie ausgehend von fokussierten Aufgaben metasprachlich Hypothesen über zielsprachliche Strukturen aushandeln, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

3 Peer-Interaktion auf B1-Niveau

3.1 Datenerhebung

Die nun präsentierten Daten wurden von Studierenden in einem semesterbegleitenden Deutschkurs auf B1.1-Niveau während einer Partnerarbeitsphase im Unterricht produziert³. Sie wurden als Audio-Aufnahmen dokumentiert und transkribiert. Die TN haben verschiedene Herkunftssprachen, Englisch haben sie als L2 vor Deutsch oder aber als L1 erworben.

Zur Elizitierung der Daten wurde ein Dictogloss eingesetzt (vgl. Wajnryb 1990), das als spracherwerbsförderliches Aufgabenformat mit expliziter Formfokussierung in der Forschung zum gesteuerten Zweit- und Fremdsprachenerwerb bereits etabliert ist (vgl. für einen Überblick Basterrechea; Garcia Mayo; Leeser 2014). Im Zentrum dieser Aufgabe steht ein kollaborativ zu rekonstruierender Text. Der Text wird zweimal in normalem Sprechtempo vorgelesen, die TN machen sich beim zweiten Hören Notizen. Die Peer-Interaktionsphase beginnt im Anschluss: Die TN nehmen ihre jeweiligen Notizen zur Hand und rekonstruieren in Partnerarbeit den Ursprungstext. Dabei handeln sie mündlich den Wortlaut des Textes aus, den sie gleichzeitig verschriftlichen. Die Aufgabenstellung sieht vor, dass ein Text entstehen soll, der so nah wie möglich am Original ist. Wichtig ist aber der Hinweis, dass es nicht um Akribie bis ins letzte Detail geht, sondern um die Rekonstruktion eines inhaltlich möglichst vollständigen, in Ausdruck und Grammatik möglichst korrekten Textes. Die TN werden dazu ermutigt, Lücken in den Aufzeichnungen mit ihnen vertrauten Ausdrucksmitteln zu füllen. Zum Abschluss vergleichen sie den selbst rekonstruierten Text mit dem Original.

³ Wir danken Karin Madlener für die Kooperation in der initialen Phase der Datenerhebung und -auswertung.

Es handelt sich um eine explizit formfokussierende Aufgabe, weil Sprache beim Lösen der Aufgabe nicht nur Werkzeug, sondern zudem Gegenstand der Peer-Interaktion ist (vgl. auch Swain; Lapkin 2001: 100). Durch die Kombination von inputverarbeitenden und outputfordernden Aktivitäten sollen Lernende dazu angeregt werden, während der gemeinsamen Textrekonstruktion metasprachlich ihre jeweiligen Hypothesen zu zielsprachlichen Formen im Rahmen von „language related episodes“ (LREs) zu formulieren. LREs lassen sich als „those segments of the participants’ dialogue in which learners talk about or question their own or their interlocutors’ language use while trying to complete the task“ (De la Colina; García Mayo 2007: 93) fassen.

Im Gegensatz zu der oben beschriebenen Aufgabe „Skype-Termin“ zielt ein Dictogloss nicht auf situationelle, wohl aber auf interaktionale Authentizität, da die hier anvisierte Sprachverarbeitung und Interaktion – beispielsweise in Bezug auf Muster von Turn-Taking oder Verständnissicherungen – auch für die außerunterrichtliche Alltagskommunikation typisch ist (vgl. R. Ellis 2017: 508). Ein Dictogloss regt Lerner:innen somit dazu an, in einer authentischen Kommunikationssituation ausgehend von der inhaltlichen Rekonstruktion eines Textes auch über Sprache zu sprechen.

In dem Dictogloss-Text, durch den die im Folgenden präsentierten Interaktionsdaten elizitiert wurden, wurden die sogenannten Wechselpräpositionen fokussiert. Hierfür wurde ein narrativer Hörtext mit entsprechenden lokalen und direktionalen Angaben geflutet. Der Text befindet sich im Anhang.

3.2 Datenauswertung

Im Rahmen eines insgesamt qualitativen Vorgehens haben wir folgende Daten von vier Lernpaaren ausgewertet:

- individuelle Notizen beider Lernender, die beim zweiten Hören des Dictogloss erstellt wurden.
- den gemeinsam rekonstruierten Text in Schriftform inklusive farblich abgesetzter Ergänzungen, die sich aus dem Vergleich mit dem Originaltext ergeben haben.
- Transkripte der Aushandlungen (Peer-Interaktionen) in der Rekonstruktionsphase.

Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die rekonstruierten Texte und die mündlichen Dialoge zwar viele direktionale und lokale Präpositionalphrasen enthalten, die Lerner:innen diese jedoch nur vereinzelt in ihren Aufmerksamkeitsfokus rücken. Sie richten ihre Aufmerksamkeit vielmehr auf verschiedene Phänomene, die in den Aushandlungen ad hoc relevant werden. Somit ergibt sich Lernpotenzial in Bezug auf mehrere – lexikalische, grammatische und orthografische – Gegenstände, wo-

von in Dictogloss-Studien immer wieder berichtet wird (vgl. z.B. Eckerth 2008). LREs ergeben sich in unseren Daten in 35 Fällen zu Grammatik, in 14 Fällen zu Orthografie und in 13 Fällen zu Lexik. Im Folgenden zeigen wir exemplarisch anhand von drei Sequenzen, inwiefern Lerner:innen einander in der Interaktion dabei unterstützen, ihre Aufmerksamkeit im Rahmen von LREs auf die Form zu richten, wobei wir insbesondere lexikalische und grammatische Formen berücksichtigen.

Ein Blick in die individuellen Notizen der TN belegt das Potenzial der gemeinsamen Rekonstruktionsaufgabe. Die Strategien beim Mitschreiben variieren, was teilweise auch auf unterschiedliche Kompetenzen im Hörverstehen zurückzuführen ist. So wird beispielsweise der Satz

- (4) Sie fährt mit dem Lift auf die Dachterrasse, aber auch dort ist niemand.

von TN1502 (L1 Serbisch) nahezu vollständig mitgeschrieben:

- (5) Sie fährt mit dem Lift auf die Dachterrasse, niemand

Ihre Partnerin TN1501 (L1 Englisch) notiert dagegen ein Satzfragment:

- (6) P fährt Lift terrace niemand dort

Gemeinsam wird der Satz nahezu originalgetreu rekonstruiert:

- (7) Sie fährt mit dem Lift auf die Dachterrasse, aber niemand ist dort.

Diese schriftliche Satzrekonstruktion entsteht in einem mündlichen Aushandlungsprozess zu Lexik, der sich aus der Frage entwickelt, ob Satz (4) mit *niemand ist da* oder *niemand ist dort* rekonstruiert werden soll. Diese Frage ist zwar für die Natürlichkeit und Korrektheit des Satzes unerheblich, das Bewusstsein über die Ausdrucksalternative *dort* in der entsprechenden Äußerung könnte aber eine Wortschatzerweiterung oder -festigung aufseiten der TN darstellen. Der Aushandlungsprozess zeigt exemplarisch die Ko-Konstruktion einer Äußerung, in der eine Lernerin (TN1501) eine andere (TN1502) unterstützt⁴:

- | | | | |
|-----|-----|--------|-----------------|
| (8) | 198 | TN1501 | niemand |
| | 199 | TN1502 | niemand [is DA] |
| | 200 | TN1501 | [is da] is DORT |
| | 201 | TN1502 | aha |

⁴ In Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009) markieren die eckigen Klammern überlappendes Sprechen.

202		(0.21)<<wahrscheinlich schreibend>>
203		aber niemand
204	TN1501	is dort
205	TN1502	IST
206		(0.55)<<wahrscheinlich schreibend>>
207		DORT

In der eigenen Mitschrift (5) fehlt TN1502 das entscheidende Wort (*dort*) und sie ergänzt den von ihrer Interaktionspartnerin in Zeile 198 begonnenen Satz mit „da“. TN1501 interveniert mittels einer Fremdkorrektur in Zeile 200, worauf TN1502 in Zeile 201 mit „aha“ reagiert. Es sind interaktionale Reaktionen dieser Art, die in der Feedbackforschung als Uptake bezeichnet und im Rahmen der Debatte um Noticing diskutiert werden (vgl. Sheen 2006). Ob hier ein „noticing the gap“ (vgl. Schmidt; Frota 1986) vorliegt, d.h. ob TN1502 in diesem Moment bewusst eine Diskrepanz zwischen ihrer eigenen Äußerung und der ihrer Interaktionspartnerin wahrnimmt, ließe sich mit Bestimmtheit nur durch weitere retrospektive Erhebungsverfahren ermitteln. Dass TN1501 im Rahmen des nächsten Segments der Ko-Konstruktion (Zeile 204-207) ihr unterstützendes Angebot wiederholt und ihre Partnerin so zur zielsprachlichen und lexikalisch originalgetreuen schriftlichen und mündlichen Formulierung führt, bietet hierbei erneutes Potenzial für das bewusste Bemerken des Lexems.

Neben kurzen lexikalischen LREs wie dieser sind es vor allem ausführlichere metasprachliche Dialoge zu Lexik und Grammatik, die auf Noticing schließen lassen. Sequenz (9) zeigt die kollaborative Beschäftigung mit dem Präfixverb *entdecken*, bei der die Lernerinnen ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die lexikalische Dimension der Wortbildung und dann auf die grammatische Dimension der Trennbarkeit bestimmter Verben richten. TN1501 unterstützt ihre Interaktionspartnerin zunächst darin, das Verb nicht als einfaches, sondern als präfigiertes Verb zu produzieren, und richtet ausgehend davon dann die Aufmerksamkeit beider Lernerinnen auch auf die Form des Präfixes.

(9)	215	TN1502	what [is this]
	216	TN1501	[paula] entdeckt kleines häuschen that's the next thing I got I think
	217	TN1502	deckt
	218	TN1501	(0.4) ENTdeckt
	219	TN1502	(0.43) aha vielleicht paula schaut neben das hotel?
	220	TN1501	(0.55) okay
	221	TN1502	und deckt kleines (0.41) ja
	222	TN1501	ENTdeckt klein[es häuschen]
	223	TN1502	[aha]

224		(4.18)
225	TN1501	is it UNdeckt or [,] ENTdeckt
226	TN1502	(1.04) entdeckt <<lachend>I don't know I'm just guessing>

Nachdem TN1501 bereits in Zeile 216 das Präfixverb „entdeckt“ äußert, was ihre Partnerin in Zeile 217 als Simplexverb „deckt“ wiederholt, reagiert sie mit einer Fremdkorrektur unter Betonung des Präfixes („ENTdeckt“ in Zeile 218). Dass Uptakes in Form von „aha“, wie auch schon im Zusammenhang mit Sequenz (8) angesprochen, nicht notwendigerweise auf „noticing the gap“ zwischen der eigenen und der korrigierten Form schließen lassen, lässt sich auch hier erkennen: TN1502 bleibt bei ihrer ursprünglichen Hypothese, dass die zu rekonstruierende Form „deckt“ sei (Zeile 221), woraufhin ihre Interaktionspartnerin erneut korrigiert („ENTdeckt“, Zeile 222), was wiederum zu einem Uptake durch „aha“ in Zeile 223 führt. Daraufhin stellt TN1501 die eigene Korrektur infrage: Könnte es auch „UNdeckt“ heißen? Sie lenkt so ihre eigene Aufmerksamkeit gemeinsam mit der ihrer Partnerin noch expliziter auf die Form des Präfixes. Auch wenn TN1502 in ihrer – nun zielsprachlichen – Antwort in Zeile 226 noch Unsicherheit zeigt, wird ab diesem Moment der Interaktion mit der Form „entdeckt“ weitergearbeitet, und TN1502 bleibt nun nicht nur bei dieser zielsprachlichen Form, sondern initiiert zudem eine LRE zu deren Trennbarkeit:

(10) 227	TN1501	un:d (0.75) entdeckt kleines
228	TN1502	entdeckt is not äh äh trennbar no? (0.68)
229		it's like entdeckt
230		ja ja it's not it's not it's not ja
231	TN1501	oh yeah it doesn't [split]
232	TN1502	[und ent]deckt kleines
233	TN1501	häuschen

Im Anschluss an die Unterstützung bei der Wortfindung durch ihre Interaktionspartnerin stellt TN1502 nun in Zeile 228 die Hypothese auf, dass „entdeckt“ nicht trennbar sei. Diese Hypothese wird von TN1501 in Zeile 231 bestätigt, und die Sequenz endet mit der Ko-Konstruktion des Satzteils „und entdeckt kleines Häuschen“.

Bei dieser LRE verwenden die Lernerinnen Fachtermini in der Zielsprache Deutsch („trennbar“) und auf Englisch („it doesn't split“). Englisch ist die primär genutzte Arbeitssprache dieses Lernpaares innerhalb der Aushandlungen, sodass die Verwendung des deutschen Terminus zu einem satzinternen Code-Switching führt. Dass die Lernerinnen ihre Hypothesen mit Fachtermini aus beiden ihnen zur Verfügung stehenden Sprachen bekräftigen, lässt auf eine vertiefte Aufmerksamkeit für das Phänomen schließen. Die Wahl des Englischen als gemeinsamer Aushandlungssprache ermöglicht es den Lernerinnen generell, spontan metasprachlich

miteinander zu kommunizieren und so die Aufgabe erfolgreich zu lösen. In Ergänzung zu Dictogloss-Studien zu „scaffolded help“ durch den Gebrauch der L1 beim kollaborativen Dialog (vgl. Antón; DiCamilla 1999) zeigt die Nutzung des Englischen das Potenzial der individuellen Mehrsprachigkeit von Lerner:innen und einer gemeinsamen Lingua franca im Drittspracherwerb (vgl. für didaktische Implikationen Schumacher 2020).

Auch in der folgenden Sequenz greifen zwei Lernerinnen auf das Englische und das Deutsche für eine LRE mit grammatischem Gehalt zurück. Die Lernerinnen mit L1 Englisch (TN1507) und Spanisch (TN1508) rekonstruieren den zielsprachlichen Satz „Sie verbringen ein langes Wochenende in einem kleinen Hotel direkt an der Küste“ und fokussieren dabei eine der beiden vorkommenden lokalen Angaben mit Wechselpreposition.

- (11) 232 TN1508 neben dem hote::l
 233 (2.27)
 234 TN1507 kleines hotel ((unverständlich))
 235 (1.97)
 236 dativ
 237 (4.19)
 238 is that dativ?
 239 in eiNEM kleiNEN hotel ich bin nicht sicher ist das da[tiv?]
 240 TN1508 [wo] (.) wo is äh dativ ja
 241 TN1507 ja? okay so [im einem]
 242 TN1508 [im einem]
 243 TN1507 eiNEM kleiNEN
 244 (1.23)
 245 TN1508 im einem kl[einen]
 246 TN1507 [kleinen] ja ((lacht)) ja: ich bin nicht sicher
 aber ja okay

Die Äußerungen von TN1507 in Zeile 234 bis 239 zeigen bereits durch die Häsitationen erhöhte Aufmerksamkeit auf die Frage, welcher Kasus in der zu produzierenden Präpositionalphrase realisiert werden sollte. Ausgehend von der Nominalphrase „kleines hotel“ formuliert sie dann explizit den deutschen Fachbegriff „dativ“, fragt auf Englisch, ob sie einen Dativ realisieren sollte, und formuliert die zielsprachliche Phrase „in eiNEM kleiNEN hotel“, wobei sie ihre Unsicherheiten in Bezug auf ihre Hypothese – auf Deutsch – deutlich formuliert. TN1508 nimmt in ihrer Antwort in Zeile 240 direkt Bezug auf die für Wechselprepositionen typische Regelherleitung („wo is äh dativ ja“). Diese Hilfestellung führt dann zu einer starken Aufmerksamkeit auf die Form des Dativs, die sich in der Betonung der Kasusendungen am Artikel und am Adjektiv sowie insbesondere auch an einer Generalisierung der Dativmarkierung bei beiden Lernerinnen zeigt: In den Zeilen 241-242

und 245 realisieren sie den Dativ sowohl an einem mit der Präposition verschmolzenen definiten Artikel („im“) als auch am indefiniten Artikel („einem“). Auch in ihrer ko-konstruierten schriftlichen Lösung bleibt diese doppelte Markierung erhalten:

- (12) Sie verbringen eines langes Wochenende im einem kleinen Hotel direkt an die Küste.

Auch wenn die Unterstützung durch die Regelherleitung für die Kasusreaktion von *in* in lokaler Lesart durch TN1508 nicht zu einer gemeinsamen zielsprachlichen Lösung führt und auch die zweite lokale Angabe mit Wechselpreposition („an der Küste“) aus dem Hörtext nicht zielsprachlich realisiert, sondern ohne LRE direkt aus der Mitschrift von TN1507 übernommen wird, ist hier ein Lernpotenzial zu erkennen. Die Lernerinnen richten ihre Aufmerksamkeit während der Rekonstruktion eines narrativen Textes gemeinsam auf die Formebene von Sprache und markieren ausgehend von einer LRE mehrere Möglichkeiten für die im Fokus stehende Kasusmarkierung innerhalb der Präpositionalphrase. Die dritte Phase des Dictogloss, der Vergleich mit dem Originaltext im Anschluss an die Rekonstruktionsphase, bietet die Möglichkeit, an das hier schon entstandene Noticing anzuknüpfen.

Resümierend lässt sich festhalten, dass das Dictogloss als Aufgabenstellung angenommen wird. Die TN handeln im kollaborativen Dialog Formulierungen aus, sie unterstützen sich dabei wechselseitig (Scaffolding) und bilden Ko-Konstruktionen. Die eigentliche Zielstruktur des Dictogloss-Textes (Wechselprepositionen) wird zwar nur bedingt fokussiert, die TN besprechen aber zahlreiche Phänomene aus den Bereichen Lexik, Grammatik und Orthografie, die für sie unmittelbar bei der Textrekonstruktion relevant sind. Selbst- und Fremdkorrekturen sind Zeichen dafür, dass sich die Aufmerksamkeit der TN gezielt auf bestimmte Phänomene richtet. Aushandlungsprozesse und metasprachliche Äußerungen werden durch die Verwendungen des Englischen unterstützt oder erst ermöglicht.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Peer-Interaktionsdaten aus Partnerarbeiten im universitären DaF-Unterricht wurden unter den Fragestellungen betrachtet, inwieweit erstens Lerner:innen sich bei der Lösung der verschiedenen formfokussierenden Aufgaben unterstützen und – darauf aufbauend zweitens – inwieweit sich innerhalb der hierarchiefreien Peer-Interaktion, im kollaborativen Dialog, spracherwerbsförderliches Potenzial entfaltet.

Zur ersten Frage: Die Lerner:innen in den betrachteten Peer-Gruppen lösen die Aufgaben gemeinsam. Sie erreichen die kommunikativen Ziele der Aufgaben und unterstützen sich dabei gegenseitig in Form von Korrekturen und ko-kon-

struierten sprachlichen Äußerungen. Dies geschieht bemerkenswerterweise auch innerhalb der A1-Gruppe (Abschn. 2), obwohl der Sprachfluss der betreffenden Peers erwartbar stockend und von Häsitationen geprägt ist. Die L1 und das Englische werden u.a. eingesetzt, um spontane Kommentare zu geben (A1) oder komplexe Aushandlungen beispielsweise auf der metasprachlichen Ebene zu führen (B1). Die Lerner:innen bleiben bei der Bearbeitung der Aufgaben nicht auf der inhaltlichen Ebene, sondern sie richten ihre Aufmerksamkeit auch auf formale Aspekte des Deutschen, was sich insbesondere in den Interaktionen der B1-Gruppe in „language related episodes“ (LREs) manifestiert. Dabei fokussieren die Lerner:innen jedoch nicht zwingend die ursprünglich intendierten Lerngegenstände, sondern darüber hinaus eine Vielzahl weiterer sprachlicher Phänomene.

Dies leitet über zur zweiten Frage: Spracherwerbsförderliches Potenzial identifizieren wir in beiden Lerngruppen. Innerhalb der A1-Aufgaben mit eher implizit formfokussierendem Charakter interagieren die Lerner:innen realitätsnah und richten ihre Aufmerksamkeit auf den benötigten Wortschatz und die Wortschatz-Grammatik-Schnittstelle, mit anderen Worten: Sie konstruieren bzw. ko-konstruieren kommunikativ erfolgreiche Äußerungen und setzen dabei die naturgemäß noch eingeschränkten sprachlichen Mittel möglichst zielsprachlich ein.

Die Dictogloss-Aufgabenstellung der B1-Gruppe motiviert die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem zu rekonstruierenden Text, regt die Lerner:innen aber nachweislich auch dazu an, ihre Aufmerksamkeit auf formale Aspekte, auf Wortschatz, Grammatik und – bedingt durch die Verschriftlichung – Orthografie zu richten. Indem sich die Peers innerhalb der kollaborativen Dialoge gegenseitig unterstützen, sich wechselseitig korrigieren, ergänzen und Äußerungen und Wissensbestände gemeinsam aufbauen, werden Noticing-Effekte möglich.

Um Effekte bzw. nachhaltige Lernerfolge nachzuweisen, bedürfte es umfangreicherer Datenerhebungen und -auswertungen in Form von Prä- und Posttests sowie retrospektiver Interviews. Unsere Daten belegen aber, dass die kommunikativen formfokussierenden Aufgabenstellungen von den Lernenden angenommen werden und bereits auf A1-Niveau funktionieren. Sie zeigen außerdem, wie die sich während der Bearbeitung der Aufgaben entwickelnde Peer-Interaktion dazu führt, dass Lerner:innen ihre Aufmerksamkeit gemeinsam ad hoc auf die gerade benötigten inhaltlichen und formalen Aspekte der Zielsprache richten, kurzum, dass im kollaborativen Dialog spracherwerbsförderliches Potenzial liegt.

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*. Berlin: de Gruyter, 817-826.
- Andreas, Torsten; Fehrmann, Ingo; Schumacher, Nicole (Hrsg.) (i. Vorb.): *JaDe. Ein Korpus aus Interaktionen japanischer DaF-Lernender im Anfangsunterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Antón, Marta; DiCamilla, Frederick (1999): Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. In: *The Modern Language Journal* 83/2, 233-247.
- Basterrechea, María; García Mayo, María del Pilar; Leeser, Michael (2014): Pushed output and noticing in a dictogloss: Task implementation in the CLIL Classroom. In: *Porta Linguarum* 22, 7-22.
- Belz, Malte; Sauer, Simon; Lüdeling, Anke; Mooshammer, Christine (2017): Fluently disfluent? Pauses and repairs of advanced learners and native speakers of German. In: *International Journal of Learner Corpus Research* 3/2, 118-148.
- De la Colina, Ana Alegría; García Mayo, María del Pilar (2007): Attention to form across collaborative tasks by low-proficiency learners in an EFL setting. In: García Mayo, María del Pilar (Hrsg.): *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters LTD, 69-116.
- Doughty, Catherine (2001): Cognitive Underpinnings of Focus on Form. In: Robinson, Peter (Hrsg.): *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 206-257.
- Eckerth, Johannes (2003): Lerner-Lerner-Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Fehlerquelle oder Lerngelegenheit? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 214-229.
- Eckerth, Johannes (2008): Investigating consciousness-raising tasks: pedagogically targeted and non-targeted learning gains. In: *International Journal of Applied Linguistics* 18/2, 119-145.
- Ellis, Nick (2015): Cognitive and social aspects of learning from usage. In: Cadierno, Teresa; Eskildsen, Soren W. (Hrsg.): *Usage-Based Perspectives on Second Language Learning*. Berlin: de Gruyter, 49-73.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2016): Focus on form: A critical review. In: *Language Teaching Research* 20/3, 405-428.

- Ellis, Rod (2017): Position paper: Moving task-based language teaching forward. In: *Language Teaching* 50/4, 507-526.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fehrmann, Ingo; Schumacher, Nicole; Andreas, Torsten (2018): *Aufgaben zur Elizitierung spontaner Lernersprache im Unterricht: Kommentierte Dokumentation der Erhebungsinstrumente aus dem Projekt „Spontane Sprachproduktion japanischer Lernender im DaF-Unterricht“*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. [DOI: 10.18452/19550].
- Foster, Pauline; Ohta, Amy S. (2005): Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. In: *Applied Linguistics* 26/3, 402-430.
- Hammond, Jennifer; Gibbons, Pauline (2001): What is scaffolding? In: Hammond, Jennifer (Hrsg.): *Scaffolding: Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown (NSW, Australia): Primary English Teaching Association, 1-14.
- Hulstijn, Jan H.; Young, Richard F.; Ortega, Lourdes; Bigelow, Martha; DeKeyser, Robert; Ellis, Nick C.; Lantolf, James P.; Mackey, Alison; Talmy, Steven (2014): Bridging the gap. Cognitive and social approaches to research in second language learning and teaching. In: *Studies in Second Language Acquisition* 36/3, 361-421.
- Iwasaki, Shoichi (1997): The Northridge earthquake conversations: The floor structure and the ‚loop‘ sequence in Japanese conversations. In: *Journal of Pragmatics* 28, 661-693.
- Jessner, Ulrike (2005): Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. In: *Language Awareness* 14/1, 56-68.
- Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Manuela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 208-225.
- Lütke, Beate (2016): Selbstreparaturen im zweitsprachlichen Erzählen: Anschlussmöglichkeiten für den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht? In: Kreyer, Rolf; Güldenring, Barbara; Schaub, Steffen (Hrsg.): *Angewandte Linguistik in Schule und Hochschule. Neue Wege für Sprachunterricht und Ausbildung*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 102-134.
- Mackey, Alison (2012): *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- Ohm, Udo (2010): Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung. Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 87-105.
- Ohta, Amy Snyder (2000): Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 51-78.
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in L2 learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Schmidt, Richard; Frota, Sylvia N. (1986): Developing basic conversational ability in a second language. In: Day, Richard R. (Hrsg.): *Talking to Learn*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- Schumacher, Nicole (2020): Sprachvergleiche beim Erwerb des Deutschen als L3 für italophone Lernende. Zur Nutzung von Mehrsprachigkeit als Ressource im DaF-Unterricht. In: Hepp, Marianne; Salzmann, Katharina (Hrsg.): *Sprachvergleich in der mehrsprachig orientierten DaF-Didaktik. Theorie und Praxis*. Studi Germanici, 11-28.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (Hrsg.) (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/pxgat2.pdf>.
- Sheen, Younghee (2006): Exploring the relationship between characteristics of recasts and learner uptake. In: *Language Teaching Research* 10/4, 361-392.
- Swain, Merrill (2000): The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, James P. (Hrsg.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 97-114.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (2001): Focus on form through collaborative dialogue: Exploring task effects. In: Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill (Hrsg.): *Researching Pedagogic Tasks, Second Language Learning, Teaching and testing*. Harlow: Longman, 99-118.
- Swain, Merrill; Watanabe, Yuko (2013): Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. In: Chapelle, Carol A. (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell, 1-8.

- Van Compernelle, Rémi A. (2015): *Interaction and Second Language Development. A Vygotskian Perspective*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Vygotskij, Lev Semenovič (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Aus d. Russ. übertr. von Regine Kämper. Hrsg. u. mit einem Vorw. vers. von Alexandre Métraux. Münster, Hamburg: Lit.
- Vygotskij, Lev Semenovič (2002 [1934]): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim: Beltz.
- Wajnryb, Ruth (1990): *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): The role of tutoring in problem-solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.

Anhang

Dictogloss-Text (zu Abschn. 3)

Tom in Gefahr

Paula und Tom sind an die Ostsee gefahren. Sie verbringen ein langes Wochenende in einem kleinen Hotel direkt an der Küste. Neben dem Hotel steht ein kleines Häuschen. Die Tür ist offen und Tom ist neugierig.

Er geht in das Häuschen und merkt nicht, dass die Tür ins Schloss fällt. Es ist jetzt ganz dunkel und Tom hat Angst. Paula sucht Tom überall. Sie sucht ihn in der Hotelbar, aber Tom ist nicht da. Sie fährt mit dem Lift auf die Dachterrasse, aber auch dort ist niemand.

Als Paula auf dem Dach steht und neben das Hotel schaut, entdeckt sie das kleine Häuschen.

Schnell läuft sie auf die Straße. Sie hört schon Toms Schreie und mit ihrer ganzen Kraft öffnet sie die Tür. Tom sitzt auf dem Boden und zittert, aber jetzt ist Paula da und alles wird gut.

„Wir sagen nicht halb Juli.“ – Micro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen

Markus Willmann (Freiburg)

1 Einleitung

Die Zunahme globaler Migrationsbewegungen in den letzten Jahren rückt ein latent vorhandenes Problem in den Vordergrund didaktischer Diskussionen: die unzureichenden sprachlichen Kompetenzen vieler Schülerinnen und Schüler. Die Forderung, jeder Fachunterricht möge gleichzeitig auch Sprachunterricht sein, wurde bereits vor mehr als 20 Jahren aus der Perspektive der Fachsprachendidaktik formuliert (z.B. Fluck 1992). In den letzten Jahren erweiterte sich dieses Verständnis durch einen umfassenderen Blick auf den Zusammenhang zwischen sprachlichem Lernen und Teilhabe an schulischer Bildung (z.B. Ahrenholz 2018, Becker-Mrotzek; Roth 2017, Harren 2015). Einen weiteren Schritt markiert das wissenschaftliche Nachdenken über den Zusammenhang zwischen sprachlichem und fachlichem Lernen in Unterrichtsformaten, die bislang vor allem als sprachliche Vorbereitung auf den Regelunterricht galten (in Baden-Württemberg sog. Vorbereitungsklassen). Diese Vorbereitung wird mittlerweile in viel stärkerem Maße auch als fachliche Vorbereitung im Sinne eines *fachsensiblen Sprachunterrichts* (Kniffka 2019) betrachtet: Dass Sprache Unterrichtsmedium und Unterrichtsgegenstand zugleich ist, gilt also für jeglichen Unterricht, hat sich aber bislang noch nicht in empirisch fundierten Konzepten für den Unterricht in Vorbereitungsklassen (VKL) niedergeschlagen. Dieses Desiderat stellt nicht nur die jeweiligen Lehrenden dieser Klassen vor besondere Anforderungen, sondern auch die Aktanten in der hochschulischen Aus- und Fortbildung von Lehrenden. Allemann-Ghionda kon-

statiert diesbezüglich: „Die sprachliche Förderung, die eine vornehmliche Aufgabe der Schule und des Unterrichts ist, ist ein bisher unterschätztes Problem der Lehrerbildung“ (2005: 14).

Die Diskussionen um Spracherwerbstheorien und die daraus resultierenden Konsequenzen für den (DaZ-)Unterricht machen deutlich, dass der Erwerb allgemeiner sprachlicher Kompetenzen nicht ausreicht, um erfolgreich am Bildungs-geschehen teilzuhaben (vgl. stellvertretend für viele Morek; Heller 2012). Vielmehr erstreckt sich der Bedarf auf sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, die aktuell häufig als *bildungssprachliche Kompetenzen* zusammengefasst werden (vgl. u.a. Gogolin; Lange 2011 sowie die Quellen des Begriffs *Bildungssprache* bei Habermas 1977).

Aus der engen Verflechtung sprachlicher und fachlicher Inhalte ergeben sich nicht nur Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrkräften, sondern auch für das konkrete Unterrichtsgeschehen: Sprachunterricht (wie z.B. in VKL) hat sich an den Fachcurricula des Regelunterrichts zu orientieren, während der Fachunterricht sprachsensibel gestaltet werden soll. Mittels der Metapher des *Scaffolding* stellt Pauline Gibbons (2006a, 2015) einen Ansatz vor, der die Vermittlung (bildungs-)sprachlicher und fachlicher Inhalte notwendigerweise verbindet. Gibbons betont den dynamischen Charakter des Scaffolding, das sich am individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler orientieren soll. Sie unterscheidet zwischen dem vorausplanenden *Macro-* oder auch *Designed-in Scaffolding* und dem *Micro-* oder auch *Interactional Scaffolding*, der tatsächlichen Interaktion im Unterricht (s. Abschnitt 2). Da letztere nicht planbar ist, bedarf es auf Seiten der Lehrkräfte eines hohen Maßes an Sprachbewusstheit und einer entsprechenden Schulung, um im Unterricht die Verknüpfung sprachlicher und fachlicher Inhalte flexibel und mehr oder weniger spontan leisten zu können.

Wie Seedhouse (2005) darlegt, bietet die qualitative Forschungsrichtung der Gesprächsanalyse¹ mit ihrem mikroanalytischen Blick auf die kommunikative Interaktion die Möglichkeit, den gesteuerten Zweitspracherwerb in seiner Vollzugswirklichkeit detailliert zu untersuchen.

In diesem Beitrag soll anhand der gesprächsanalytischen Untersuchung eines Unterrichtsausschnitts dargestellt werden, a) welche didaktischen Verfahren des Micro-Scaffolding von der beobachteten Lehrkraft genutzt werden; b) wie diese Verfahren jeweils interaktiv realisiert werden; und c) welche kommunikative Wirkung dies hinsichtlich der Fokussteuerung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten entfaltet. Die Daten und Analysen stammen aus meinem Dissertationsprojekt „Micro-Scaffolding in Vorbereitungsklassen“ im Rahmen des Promotionskollegs „Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht“², das in Baden-Württemberg landesweit an den sechs Pädagogischen Hochschulen verortet ist.

¹ Der deutsche Begriff *Gesprächsanalyse* (GA) wird in diesem Beitrag synonym zu *Conversation Analysis* (CA) verwendet.

² <https://www.ph-freiburg.de/deutsch/forschung/promotionskolleg-dafdz.html>.

2 Scaffolding

2.1 Ursprünge und Zielsetzungen

Die Metapher *Scaffolding* geht auf die Entwicklungspsychologie zurück und wurde dort von Wood, Bruner und Ross (1976) für die dynamische Hilfestellung geprägt, die Erziehende Kleinkindern beim Lösen von Aufgaben geben. Dabei geht Scaffolding aber weit über eine punktuelle Hilfestellung hinaus und eröffnet somit eine Perspektive auf methodischen und strategischen Kompetenzzuwachs: Es zielt darauf ab, den Lernenden genau die Hilfe zu geben, ohne die sie eine Aufgabe (Task) allein nicht lösen könnten, damit sie sich auf die Anteile konzentrieren können, die für sie zu bewältigen sind.

Im Rahmen des gesteuerten Zweitspracherwerbs bezieht sich Scaffolding auf das Konzept von Pauline Gibbons (2006a; 2015). Ihre Zielgruppe sind dabei sprachlich benachteiligte Schülerinnen und Schüler, die am Regelunterricht teilnehmen. In ihrem Konzept führt sie Elemente der „Textlinguistik, der Zweitspracherwerbsforschung und der Unterrichtsforschung“ (Kniffka; Neuer 2008) zusammen. Mit der Annahme, dass die zu leistende Aufgabe knapp oberhalb der Grenze dessen liegen soll, wozu Lernende allein in der Lage wären, beruft sich Gibbons auf Vygotskijs (2002) These der *Zone of Proximal Development* (ZPD) (vgl. Hammond; Gibbons 2005: 8f.). Aufgaben, die das Lernen begünstigen, sind demnach von einer hohen Anforderung (*high challenge*) und einem hohen Maß an Unterstützung (*high support*) geprägt (vgl. Mariani 1997).

Weiter betont Gibbons, dass die Reduktion fachlicher Inhalte des Regelunterrichts zur Vermeidung sprachlicher Hürden auf Dauer eine Benachteiligung für L2-Lerner:innen darstelle, stattdessen müsse ihnen gezielte Unterstützung beim Erwerb der notwendigen sprachlichen Register für die Teilhabe am jeweiligen Fachdiskurs gegeben werden (Gibbons 2006b: 270). Ein wie von Gibbons vorgeschlagenes Unterrichtskonzept, das fachliche und sprachliche Inhalt verbindet, zeichnet sich durch folgende Merkmale aus (vgl. Kniffka; Neuer 2008: 129):

- sukzessiver Ausbau des Abstraktionsgrads von praktischem Tun/konkreter Anschauung zu abstrahierender Distanz;
- Progression von Alltagssprachlichen bzw. konzeptionell mündlichen Registern zu konzeptionell schriftlichen bzw. fachsprachlichen Registern;
- Vermittlung sprachlicher/methodischer Kenntnisse neben Fachinhalten;
- temporäre, angepasste Unterstützung der Lernenden.

2.2 Macro- und Micro-Scaffolding

Die oben aufgezählten Merkmale setzen sprachliche Kompetenzen und Sprachbewusstheit der Lehrenden voraus: Die Sprachstände der Lernenden müssen erhoben werden, der Sprachbedarf für die Behandlung fachlicher Inhalte muss analysiert und die entsprechenden Aufgabenformate sowie sprachlichen Hilfsangebote müssen konzeptioniert werden. Außerdem müssen die Inhalte mit den Curricula des Regelunterrichts abgestimmt werden, um fachliche Inhalte angemessen zu berücksichtigen. Diese konzeptionelle und planerische Makroebene umschreibt Gibbons mit dem Begriff *Macro-* oder *Designed-in Scaffolding*. In den beobachteten Klassen verwenden die Lehrkräfte das Lehrwerk INTRO DaZ (Kniffka; Neuer 2017), das auf dem Konzept des Scaffolding basiert und Lehrkräfte auf der Ebene des Macroscaffolding entlastet.

Ausgehend von einem sozial-interaktiven Ansatz des (Sprach-)Lernens betonen Hammond und Gibbons die Bedeutung der kommunikativen Interaktion im Unterricht: „effective teaching is not simply the transmission of information from one individual to another, but is a collaborative and negotiated social process, whereby knowledge is constructed between, rather within individuals” (Hammond; Gibbons 2005: 9). Diese tatsächliche interaktionale Umsetzung von Scaffolding im Unterricht nennt Gibbons *Micro-* oder *Interactional Scaffolding*. Da Unterrichtsinteraktion nicht planbar ist, setzt sie seitens der Lehrkräfte bewusste Zielsetzungen, geschulte Wahrnehmung kommunikativer Prozesse, ein Repertoire kommunikativer Werkzeuge sowie deren flexiblen Einsatz voraus.

2.3 Merkmale und Verfahren des Micro-Scaffolding

Für den Bereich des Micro- bzw. Interactional Scaffolding nennt Gibbons verschiedene Merkmale und didaktische Verfahren (vgl. Gibbons 2006a; Hammond; Gibbons 2005). Von diesen sollen diejenigen vorgestellt werden, die für die folgende Analyse relevant sind:

- Hinweisende Elizitierungen (*cued elicitation*): Die lehrerseitige Frage oder Aufforderung enthält starke Hinweise auf das Elizitierungsziel bzw. sprachliche Mittel der Antwort, z.B. „Alle Bundesländer zusammen sind die Bundes-...“.
- Metakommunikative Hinweise und Rahmungen (*talking about the talk*): Es wird ausdrücklich auf den Gebrauch neuer Register/bildungssprachlicher Mittel verwiesen; z.B. „Ein Mathematiker würde sagen...“.
- Aufgreifen (inhaltlich richtiger) schülerseitiger Aussagen und deren Reformulierung in bildungs- bzw. fachsprachlichen Registern durch die Lehrkraft (*appropriating/ recasting/ modelling*), z.B. „Meinst du mit ‚wegmachen‘, man muss hier subtrahieren?“.

- Erinnern an/Bewusstmachen von fach-/bildungssprachlichen Mitteln und Aufforderung zur Reformulierung durch die Schülerinnen und Schüler (*reminding and handing over*), z.B. „Sag's nochmal, wie es ein Mathematiker sagen würde!“.

3 Fragestellung und Methode

3.1 Fragestellung

Häufig entsteht im Zusammenhang mit didaktischen Konzepten eine Diskrepanz zwischen Theorie und praktischer Anwendung. Im vorliegenden Projekt soll daher nicht präskriptiv ein theoretisches Konzept in die Praxis implementiert werden, sondern die Untersuchung der Praxis Aufschlüsse über Realisationsmöglichkeiten des Konzepts *Micro-Scaffolding* geben. Mit Blick auf die Zielstellungen ergeben sich folgende Fragen:

- Wie wird Micro-/Interactional Scaffolding im Unterricht in VKL umgesetzt?
- Welcher interaktionaler Praktiken bedienen sich (die) Lehrkräfte dabei?
- Welche Wirkung entfalten diese Praktiken?
- Wie steuern Lehrkräfte zwischen inhaltlichem und sprachlichem Fokus?
- Welche Handlungsoptionen für Professionalisierungsmaßnahmen lassen sich aus den gewonnenen Erkenntnissen ableiten?

Um den Unterricht unter diesen Fragestellungen zu untersuchen, bedarf es methodisch eines Werkzeugs, das Einblicke gewährt in die „micromoments of social interaction in communities of interaction“ (Firth; Wagner 2007: 807). Dieses Werkzeug wird im folgenden Kapitel vorgestellt.

3.2 Gesprächsanalyse (Conversation Analysis)

Die Gesprächs- oder Konversationsanalyse „ist wie die Ethnomethodologie in den 1960er Jahren im Rahmen der amerikanischen Soziologie entstanden“ (Stukenbrock 2013: 223). Ihr Forschungsgegenstand ist die alltägliche kommunikative Interaktion oder „talk-in-interaction“ (Hutchby; Wooffitt 2011: 11). Die Gesprächsanalyse geht davon aus, dass jeglicher sozialer Interaktion und damit auch Gesprächen eine Ordnung zugrunde liege: „there is order at all points“ (Sacks 1985: 22). Diese Ordnung drückt sich unter anderem in der sequenziellen Organisation der Interaktion und dem Sprecherwechsel aus.

Um gesprochene Sprache trotz ihrer Flüchtigkeit intensiv untersuchen zu können, steht am Anfang einer gesprächsanalytischen Untersuchung die audiovisuelle Aufzeichnung. Die darauffolgende Transkription erschließt die Daten für die Analyse. Dabei haben die Forschenden empirisch und induktiv vorzugehen und ihre „Fragestellungen, Konzepte und Hypothesen *materialgestützt* zu entwickeln“ (Deppermann 2008: 11, Herv. i. Org.).

Ausgehend vom anglophonen Sprachraum konnte sich die Gesprächsanalyse als Methode zur Erforschung des (Zweit-)Sprachunterrichts etablieren (vgl. Seedhouse 2004, 2005, Firth; Wagner 2007).

3.3 Zielsetzung und methodologisches Vorgehen

Im Zusammenhang mit dem Konzept des Scaffolding betont Gibbons, dass viele Lehrkräfte über Erfahrungswissen verfügten, dieses aber zuerst für die Reflexion sichtbar gemacht werden müsse, damit es für Professionalisierungszwecke nutzbar gemacht werden könne (vgl. Gibbons 2006: 11). Heller und Morek (2016: 225) heben hervor, dass mittels konversationsanalytischer Vorgehensweisen unbemerkt genutzte Praktiken sichtbar gemacht werden könnten. Die Gesprächsanalyse bietet sich mithin als ideales Werkzeug für die Erforschung interaktionaler Praktiken der Unterrichtskommunikation an. Das vorgestellte Forschungsprojekt hat zum Ziel,

- Praxiswissen und verwendete Praktiken von Lehrkräften sichtbar zu machen;
- diese Praktiken zu untersuchen;
- Aussagen über Interaktionsmuster zu treffen und
- das Potenzial der so gewonnenen Erkenntnisse für die Professionalisierung von Lehrkräften auszuloten.

Aus dieser Zielsetzung ergibt sich folgendes methodologische Vorgehen: Forschungsgegenstand ist die Interaktion zwischen Lehrkräften und Lernenden in plenaren Unterrichtssituationen, da diese Interaktion dort am besten zu beobachten ist. Der Analysefokus wird einerseits bestimmt durch die von Gibbons beschriebenen didaktischen Verfahren, andererseits durch die Methode der Gesprächsanalyse selbst, die die Frage nach dem ‚Why that now?‘ stellt. Am Ende sollen als Ergebnisse (verfeinerte) Fragestellungen, Hypothesen und Aussagen über Muster der interaktionalen Umsetzung von Verfahren des Micro-Scaffolding stehen.

Die Datenbasis der Untersuchung bilden ca. 675 Minuten Videoaufzeichnung des Unterrichts von zwei Lehrkräften an zwei Schulen in drei Vorbereitungsklassen. Beide Lehrkräfte sind ausgebildete Fremdsprachenlehrerinnen, eine verfügt zusätzlich über ein Hochschulzertifikat DaF/DaZ. Die Daten wurden zwischen März 2018 und April 2019 erhoben. An beiden Schulen findet ein teilintegrativer

Unterricht statt, d.h. die Schüler:innen besuchen den Unterricht vorwiegend in der Vorbereitungsklasse und phasenweise den Regelunterricht. Das Alter der Schüler:innen liegt zwischen zehn und fünfzehn Jahren. Von den erhobenen Daten wurden bislang ca. 80 Minuten in unterschiedlicher Granulation nach GAT 2 (Selting; Auer; Barth-Weingarten; Bergmann, J.; Bergmann, P.; Birkner; Couper-Kuhlen; Deppermann; Gilles; Günthner; Hartung; Kern; Mertzluft; Meyer; Morrek; Oberzaucher; Peters; Quasthoff; Schütte; Stukenbrock; Uhmman 2009) transkribiert und analysiert.

4 Ergebnisse

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das angefügte Transkript einer Unterrichtssequenz. Das Rahmenthema der Stunde bildet aus fachinhaltlicher Perspektive die saisonale Verfügbarkeit bestimmter Obstsorten in Deutschland. Sprachlicher Lerngegenstand ist die Informationsentnahme aus nichtlinearen Texten und die Verbalisierung von Zeitspannen. Der plenaren Unterrichtssequenz gehen Phasen voraus, in denen die Schülerinnen und Schüler paarweise und in Kleingruppen das verfügbare Obstangebot im Handel anhand von Werbeprospekten ermitteln. Die Lehrerin führt darauf den tabellarischen Saisonkalender (s. Abb. 1) und dessen Funktion ein. Im vorliegenden Unterrichtsgespräch besteht die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler darin, die entsprechenden Zeitspannen für die jeweiligen Obstsorten abzulesen und zu verbalisieren.

Obst	JAN	FEB	MÄRZ	APRIL	MAI	JUNI	JULI	AUG	SEP	OKT	NOV	DEZ
Apfel												
Aprikose												
Birne												
Brombeere												
Erdbeere												
Hasel- / Walnuss												
Heidelbeere												
Himbeere												
Johannisbeere												
Kirsche												
Pflaume, Zwetschge												
Rhabarber												
Stachelbeere												
Traube weiß / blau												

Abb. 1: Saisonkalender im Lehrwerk INTRO DAZ (Kniffka; Neuer 2017: 116)

Als sprachliche Mittel benötigen die Schülerinnen und Schüler u.a. die bereits eingeführten Namen für Obstsorten, die Monatsnamen und die Redemittel für Zeitangaben, die als Redemittelkasten ebenfalls im Buch vorgehalten werden (Abb.2).

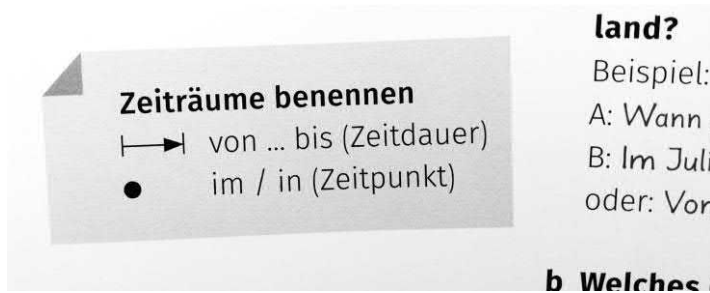


Abb. 2: Redemittelkasten im Lehrwerk INTRO DaZ (Kniffka; Neuer 2017: 116)

4.1 Okkurrenz und Trennschärfe der didaktischen Verfahren

Alle in 2.3. vorgestellten Verfahren des Micro-Scaffolding sind in der vorgestellten Unterrichtssequenz wiederzufinden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über ihr Vorkommen:

Tab. 1: Vorkommen der didaktischen Verfahren

Verfahren	Zeilen
cued elicitation	2, 3, 6, 8, 10, 20, 24, 36, 42, 44
talking about the talk	14, 15,
appropriating/recasting	14, 20, 36, 51
reminding and handing over	36

Die Tatsache, dass einige Zeilen mehreren didaktischen Verfahren zugeordnet werden können, weist darauf hin, dass die Verfahren nicht immer so trennscharf auftreten, wie Gibbons' Beschreibungen möglicherweise vermuten lassen könnten. So greift die Lehrerin beispielsweise in Zeile 20 Kevins Äußerung aus Zeile 19 „MITte juli.“ auf (*appropriating*) und ergänzt sie mit „BIS?“, was im Sinne einer *cued elicitation* als Aufforderung zum Ausbau von Kevins Äußerung und als Hinweis auf das dafür zu verwendende Redemittel gedeutet werden kann. Ebenso kann die Äußerung der Lehrerin in Zeile 36 „bis zum ENde.“ als *appropriating* und *recasting* von Ivankas Äußerung „ENde.“ in Zeile 32 betrachtet werden. Die hierzu synchronen Zeigegesten auf Ivanka und Mergim stellen aber auch einen Bezug zwischen den beiden schülerseitigen Äußerungen und der registerangemessenen Reformulierung der Lehrerin her. Sie fungieren für Mergim somit als *cued elicitation* und *reminding and handing over* mit dem Ziel, eine Synthese aus seiner inhaltlich richtigen, aber ungenauen Äußerung „OKtober.“ in Zeile 22 und Ivankas Präzisierung *Ende* herzustellen, während die Lehrerin die Präposition *bis* als sprachliches Mittel

beisteuert. Dass ihre Geste so zu verstehen ist, belegt die folgende explizite Turnzuteilung und an Mergim gerichtete Frage in Zeile 38.

4.2 Interaktionale Realisation der didaktischen Verfahren

Wichtiger als die Frage nach dem Vorkommen ist aus praktischer Sicht die Art der Realisation dieser Verfahren. Hier zeigt sich analog zu den Überschneidungen der einzelnen didaktischen Verfahren eine große Vielfalt und Flexibilität bei der Verwendung der interaktionalen Mittel.

Natürlich ist die klassische Form der Lehrerfrage auch in einem an Scaffolding orientierten Unterricht zu finden: Die Frage in Zeile 10 „mErgim (-) von wann bis wann gibt es äpfel?“ ist jedoch auch als *cued elicitation* zu betrachten, denn sie enthält den verbalen Hinweis auf die zu verwendenden Redemittel *von* und *bis*. Darüber hinaus wird die Antwort zusätzlich durch ein dichtes Netz aus verbalen und multimodal realisierten Hinweisen (z.B. indexikalische und ikonische Gesten, Verweise auf visuelle und verschriftlichte Inhalte) vorbereitet und sprachlich entlastet. *Cued elicitations* werden mehrheitlich multimodal mit zeitlich sehr genau auf die verbalen Äußerungen abgestimmten indexikalischen oder ikonischen Gesten sowie Verweisen auf verschriftlichte oder visualisierte Elemente realisiert. Die redibegleitenden Gesten zu den Äußerungen der Lehrerin in den Zeilen 3-8 illustrieren dies. Die längeren Pausen in den Zeilen 5 und 7 werden von den Schülerinnen und Schülern offensichtlich nicht zur Turnübernahme genutzt, was die Lehrerin veranlasst, ihre Initiierung weiter multimodal auszubauen. Die Modellierung des Informationsgehalts und der Modalität, in der sie ihn den Schülerinnen und Schülern zugänglich macht, bewirkt einen Informationsüberschuss, den Gibbons (2006a: 169) als *message abundancy* bezeichnet. Dieser Überschuss verschafft den Schülerinnen und Schülern zum einen multiple Anknüpfungspunkte an vorhandenes Wissen und Zugänge zum Inhalt, zum anderen wird ihnen auf diese Weise Zeit zum Verarbeiten des Inhalts und zur Vorbereitung eigener Äußerungen in der Zweitsprache eingeräumt.

Abgesehen von ‚echten‘ Fragen, d.h. syntaktisch als Fragen realisierte Äußerungen, bedient sich die Lehrkraft häufig einer weiteren Technik, um schülerseitige Erwidern zu elizitieren. Es handelt sich dabei um syntaktisch unvollständige Äußerungen mit steigender Intonation am Ende, sogenannte *designedly incomplete utterances* (DIU). Die Abbruchstelle und steigende Intonation der Äußerung setzen eine Turnübernahme zur Vervollständigung seitens der Schülerinnen und Schüler relevant (vgl. Koshik 2002; Margutti 2010; Netz 2016). Je nach Abbruchstelle gewährt dieses Verfahren sowohl ein hohes Maß an Kontrolle über Art und Umfang des Scaffolds als auch über das Elizitierungsziel: So reagiert z.B. in Zeile 20 die Lehrerin auf Mergims Äußerung „MITte juli.“ mit „mitte juli (.) BIS?“. Der Abbruch nach der Präposition lenkt Mergims Blick auf das zu ergänzende Ende des Zeitraums, was von der Lehrerin mit einem gestischen Verweis auf die Tabelle des Saisonkalenders unterstützt wird. Damit wird die Nennung des Monats Oktober

(Z. 21) für Mergim relevant gesetzt. Im weiteren Verlauf dieser Sequenz setzt die Lehrerin in Zeile 24 erneut eine DIU ein: „MITte oktober oder,“. Die Lehrerin verwendet die DIU hier zur fremdinitiierten Reparatur von Mergims inhaltlich fehlerhaften Präzisierung des Zeitraums. Die leicht steigende Intonation setzt eine Turnübernahme zur selbstdurchgeführten Reparatur seitens Mergim relevant. Dabei ist die Fehlerquelle prosodisch durch den Akzent auf „MITte“ markiert. Da Mergim offenbar Probleme hat, das Ende des Zeitraums richtig zu benennen, gestaltet die Lehrerin mittels einer DIU eine weitere *cued elicitation* in Zeile 30: „von ANfang bis zum?“ und unterstützt dies mit einer ikonischen Geste.

Mergims ursprüngliche Äußerung in Zeile 11 „AB halb jUli (.) bis äh oktO-ber.“ ist inhaltlich zwar unpräzise, aber grundsätzlich richtig. Auf sprachlicher Ebene sind jedoch Unregelmäßigkeiten festzustellen: Er verwendet *ab* statt der als Redemittel vorgegebenen Präposition *von*. Die individuelle Formulierung „halb Juli“ ist formal zwar nicht korrekt, doch ist sie im lokalen Gesprächskontext verständlich und erfüllt im dortigen Rahmen ihren kommunikativen Zweck. Die Lehrerin bestätigt folglich die inhaltliche Richtigkeit in Zeile 12. Es folgt eine metakommunikative Rahmung in den Zeilen 14 und 15: „weiß wie man das SAGT halb jUli,“ und „wir sagen nicht HALB juli.“ Zunächst fällt auf, dass die Lehrerin hier im Sinne des *appropriating* Mergims Äußerung „HALB juli“ aufgreift, d.h. sie stellt diese inhaltlich nicht zur Debatte. Die zweimalige Verwendung des Verbs *sagen* und die prosodische Markierung von „SAGT“ (Z. 14) verschiebt den Fokus allerdings auf die sprachliche Ebene – es geht nicht länger darum, was Mergim sagt, sondern darum, wie er es sagt. Die unpersönliche Formulierung mit dem Indefinitpronomen *man* und dem nicht näher definierten *wir* dienen hier als Hinweis auf eine allgemein gültige Ausdrucksweise, wie sie in größeren kommunikativen Rahmen als der lokalen Gemeinschaft verwendet wird. Allgemeine Verständlichkeit ist u. a. ein Kennzeichen von Bildungssprache, denn sie hat die Funktion, Wissen „in einheitsstiftenden Alltagsdeutungen einzubringen“ (Habermas 1977: 40). Dies ist jedoch nur in einer allgemein verständlichen sprachlichen Form möglich. Im Sinne des Scaffolding verweist die Lehrerin mit diesem *talking about the talk* auf eine sprachliche Ebene, in der derselbe Inhalt auf andere – nämlich allgemein verständliche und gültige – Weise formuliert wird. Gibbons hebt hervor, „[...] dass es für Zweitsprachlernende wichtig ist, Möglichkeiten zu haben, das Gesagte zu modifizieren, um ihre Rede für die Zuhörenden verständlicher, kohärenter und syntaktisch richtiger oder klarer zu machen“ (Gibbons 2006b: 274). Dabei soll die Reformulierung mit angemessenen sprachlichen Mitteln jedoch nicht einfach seitens der Lehrkraft vorgegeben werden, da den Schülerinnen und Schülern dann allenfalls die Wiederholung der angebotenen Form bleibe. Wirksamer sei es, den Lernenden Gelegenheit zur Selbstkorrektur zu geben, dazu müsse ihnen aber im Gespräch auch die Möglichkeit eingeräumt werden (vgl. Gibbons 2006a: 51). Dieses Vorgehen ist auch hier zu beobachten: Die Lehrerin gibt nicht *Mitte* als Reformulierung von Mergims Äußerung vor, sondern unterstützt ihn mittels einer *cued elicitation* in Zeile 17 bei der Konstruktion des Lexems.

4.3 Sequenzialität und Fokussteuerung

Die Analysebeispiele zeigen nicht nur, dass die von Gibbons beschriebenen Verfahren mit vielfältigen interaktionalen Praktiken realisiert werden und funktional miteinander verflochten sind, auch ihre sequenziellen Positionen und Funktionen zeigen sich in der Praxis als sehr flexibel und vielgestaltig. Selbst ein Verfahren wie *cued elicitation*, dessen Bezeichnung ja eine sequenzielle Positionierung im ersten Teil des dreizügigen IRF-Schemas nahelegt (vgl. Z. 1-10), kann sequenziell z.B. innerhalb des Feedbacks als fremdinitiierte Reparatur auftauchen (z.B. in den Z. 20, 24). Eine eindeutige Zuordnung der didaktischen Verfahren zu bestimmten sequenziellen Positionen ist offenbar nicht möglich. Dies bedeutet aber auch, dass die interaktionalen Verfahren, mit denen die didaktischen Verfahren jeweils realisiert werden, sich keinen festen sequenziellen Positionen zuordnen lassen. Diese umfassende Flexibilität ist möglicherweise der Spontaneität und dem hohen Tempo geschuldet, mit dem sich der Unterrichtsdiskurs entfaltet. Es wäre jedoch voreilig, die erwähnte Flexibilität als zufällig oder arbiträr zu betrachten. Wie anhand dieses Analysebeispiels sichtbar wird, hat sie vielmehr eine steuernde Funktion für die thematische Fokussierung im Spannungsfeld zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten. Schematisch lässt sich die wechselnde Fokussierung im Verlauf des Diskurses so darstellen:



Abb. 3: Fokussteuerung zwischen Sprache und Inhalt

Die holzschnittartige Unterscheidung zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten dient hier der Veranschaulichung und muss natürlich differenziert betrachtet werden. Sprechen über fachliche Inhalte erfordert immer auch fachsprachliche Mittel, dies ist im Bereich der Lexik besonders offensichtlich: Die sprachliche Form lexikalischer Elemente ist immer untrennbar mit inhaltlichen Konzepten

verbunden. Es liegt daher nahe, das Spannungsfeld zwischen fachlichen und sprachlichen Inhalten als Kontinuum zu betrachten, in dem der Diskurs sich bewegt. Eindeutiger gestalten sich Situationen, in denen die Sprache und Sprachgebrauch selbst zum Gegenstand des Diskurses werden. Der erste Fokuswechsel von einer eher inhaltlichen Ebene auf eine sprachliche ist daher eindeutig nachzuvollziehen und zeigt sich in der metakommunikativen Rahmung des *talking about the talk* in Zeile 14 und 15. Indem die Lehrerin Mergims Äußerung in Zeile 12 als inhaltlich richtig ratifiziert, aber den Fokus des Diskurses mit „wir sagen nicht HALB juli.“ auf einen angemessenen Sprachgebrauch verschiebt, verschafft sie Mergim die Möglichkeit, seine Äußerung auf sprachlicher Ebene zu reflektieren, ohne dass er von inhaltlichen Überlegungen abgelenkt wird. Mergim trägt diese Fokusverschiebung offenbar mit, denn es gelingt ihm mit den Hinweisen der Lehrerin schnell, die gewünschte Formulierung „MITte“ in Z. 18 zu konstruieren.

Die nachfolgende Präzisierung ab Zeile 20 bewegt sich wieder stärker im inhaltlichen Bereich. Hier hat Mergim aber offenkundig mehr Probleme, die grafische Darstellung des Zeitraums im Kalender mit *Ende Oktober* zu verbalisieren. Die inhaltliche Fokussierung der Lehrerin zeigt sich darin, dass ihre Scaffolds sich auf die Darstellung im Saisonkalender beziehen, z.B. der Verweis auf die entsprechende Tabellenzeile in Zeile 20 oder der Hinweis „der GANze oktober,“ in Zeile 27, verbunden mit einer Zeigegeste auf die entsprechende Zelle der Tabelle.

Im Verlauf des Diskurses erkennt sie wohl, dass Mergim das passende Lexem *Ende* fehlt und versucht nun, den Fokus zur Elizitierung des lexikalischen Elements stärker auf die sprachliche Ebene zu verschieben. Dies zeigt sich in Zeile 30, als sie mittels der DIU „vom ANfang bis zum?“ versucht, *Ende* zu elizitieren. Bezeichnenderweise verzichtet sie dabei auf die Einbeziehung der Tabelle und verwendet einen rein sprachlichen Hinweis, nämlich die erwartbare Kollokation von Anfang und Ende. Das gesuchte Wort wird allerdings nicht von Mergim, sondern von Ivanka in Zeile 32 beigesteuert. Die Lehrerin greift Ivankas Beitrag mit *appropriating* und *recasting* in Zeile 36 mit „bis zum Ende.“ auf. Trotz dieses sehr starken Hinweises und des nonverbal realisierten *reminding and handing over* in Zeile 36 gelingt es Mergim in Zeile 39 nicht, das Ende des Zeitraums angemessen zu benennen. Erneut bestätigt die Lehrerin die inhaltliche Richtigkeit in Zeile 40, setzt aber gestisch Reparaturbedarf relevant, den sie mit der Frage „WANN im Oktober?“ und einer Vagheit ausdrückenden Geste in Zeile 42 präzisiert. Da Mergim die folgende Pause nicht zur Turnübernahme nutzt, ergänzt die Lehrerin mit einer verbal realisierten *cued elicitation* in Zeile 44: „Anfang oktober, mITte oktober?“, was als DIU verstanden werden kann, die eine Ergänzung der Aufzählung durch „Ende Oktober“ erwartbar macht.

Nach einer längeren Pause antwortet Mergim in Zeile 46 mit „wann oktober ist FERTig hä.“. Die vorangehende Pause weist darauf hin, dass Mergim mit der Verarbeitung des Gehörten beschäftigt war. In seiner Erwiderung drückt er die Bedeutung der Form ‚Ende Oktober‘ mit eigenen Worten aus. Seine Antwort lässt erkennen, dass er das inhaltliche Konzept hinter der Formulierung ‚Ende Oktober‘

verstanden und sich angeeignet hat, mit anderen Worten: Er hat aus einem Input einen Intake gemacht, indem er sich die Bedeutung des lexikalischen Elements erschlossen hat. Das Beispiel bestätigt VanPattens Prinzip *primacy of meaning*, demnach Lernende bei der Verarbeitung von Input zunächst die Bedeutung erschließen, bevor sie sich der sprachlichen Form zuwenden (vgl. VanPatten 2002: 758). Dies erklärt einerseits, warum Mergim trotz zahlreicher Hilfestellung die Formulierung „Ende Oktober“ nicht in seine Äußerungen einbaut, andererseits wird offensichtlich, dass die von der Lehrerin angestrebte Fokussierung der sprachlichen Ebene von Mergim nicht mitgetragen wird, da er noch auf inhaltlicher Ebene mit der Verarbeitung der Bedeutung beschäftigt ist. Die folgende Sequenz ab Zeile 49 zeigt, dass er nach der Erschließung der Bedeutung offenbar keine Probleme mehr damit hat, die geforderte Formulierung zu verwenden.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die gesprächsanalytische Untersuchung von Unterricht gewährt auf lokaler Ebene Einblicke in Realisation und Wirkungsweise interaktionaler Praktiken des Micro-Scaffolding und kann Handlungsoptionen für die interaktionale Ausgestaltung von didaktischen Konzepten des *Interactional Scaffolding* aufzeigen.

Die von Gibbons beschriebenen Verfahren sind in der Praxis empirisch nachweisbar, allerdings treten sie kaum trennscharf, sondern häufig in wechselnden Kombinationen auf. Sie erfahren dabei vielgestaltige interaktionale, verbale und multimodale Ausformungen und haben vielerlei sequenzielle Funktionen, wie z.B. Elizitierung, Initiierung von Reparaturen oder Feedback. Somit sind sie selbst nicht als interaktionale Verfahren, sondern als didaktische Verfahren zu betrachten, die jedoch durch interaktionale Praktiken realisiert werden. Ihr Einsatz erfolgt nicht willkürlich, sondern gestattet den Lehrkräften eine rasche und zielgerichtete Steuerung des Fokus im Kontinuum zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten. Sie tragen ferner dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler den jeweiligen Fokus verstehen und aufrechterhalten. Eine Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Fokussierung der sprachlichen Ebene setzt allerdings voraus, dass diese sich die Bedeutung der betreffenden Formen zuvor erschlossen haben. Die enge Verflechtung von Sequenzen mit Fokus auf Sprache bzw. Inhalt ermöglichen es, einen „simultaneous dual focus on both form and meaning“ (Seedhouse 2004: 63) herzustellen.

Nachdem Verfahren des Micro-Scaffolding sichtbar gemacht und auf ihre Wirkung hin untersucht sind, stellt sich die Frage nach der Nutzbarkeit dieser Erkenntnisse für die Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Vielerorts sind Praktika und Hospitationen fester Bestandteil der Lehramtsstudiengänge. Ziel der Praktika ist es u.a., die Beobachtung und Reflexion fremden und eigenen didaktischen Handelns die Bewusstheit für die Planung und Durchführung von Unterricht schulen. Dies gilt auch für die Schärfung der Sprachbewusstheit und den

bewussten Einsatz interaktionaler Verfahren im Rahmen eines fachsensiblen Sprachunterrichts – der idealiter im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung (vgl. Gogolin; Lange 2011: 118f.) in einen sprachsensiblen Fachunterricht mündet.

Als Desiderata lassen sich daher folgend Punkte festhalten:

- die Untersuchung der Wirksamkeit von Praktiken des *Interactional Scaffolding* bei Lernenden;
- die Entwicklung gesprächsanalytisch basierter Trainings für (angehende) Lehrkräfte;
- die Implementierung von Trainings im Rahmen von Praktika und zugehöriger Begleitveranstaltungen und
- die Untersuchung der Wirkungsentfaltung solcher Trainings.

6 Transkriptionskonventionen und Transkript

Die Transkription erfolgte nach GAT 2 (Selting et al. 2009). Ergänzend hierzu werden zur besseren Übersicht verbale Äußerungen im Fettdruck dargestellt. Außersprachliche Handlungen, die synchron oder in unmittelbarem Zusammenhang mit verbalen Äußerungen auftreten, wurden unter der jeweiligen Sprecherzeile notiert. Asteriske (*) markieren die jeweiligen Einsatzpunkte der außersprachlichen Handlungen in Relation zu den betreffenden verbalen Äußerungen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernt (2018): Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin: de Gruyter, 1-32.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2005): Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In: Kostrzewa, Frank (Hrsg.): *Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern*. Tagungsband. Eitorf: Gata-Verlag, 9-22.
- Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster, New York: Waxmann, 11-36.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

- Firth, Alan; Wagner, Johannes (2007): Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment. Elaborations on a Reconceptualized SLA. In: *The Modern Language Journal* 91, 800-819.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Gibbons, Pauline (2006a): *Bridging discourses in the ESL classroom. Students, teachers and researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, Pauline (2006b): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269-290.
- Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language – Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107-127.
- Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaft*, 36-51.
- Hammond, Jenny; Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect: an Australian journal of TESOL* 20/1, 630.
- Harren, Inga (2015): *Fachliche Inhalte sprachlich ausdrücken lernen. Sprachliche Hürden und interaktive Vermittlungsverfahren im naturwissenschaftlichen Unterrichtsgespräch der Mittel- und Oberstufe*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Heller, Vivien; Morek, Miriam (2016): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223-246.
- Hutchby, Ian; Wooffitt, Robin (2011): *Conversation analysis*. Cambridge: Polity.
- Kniffka, Gabriele (2019): Fachsensibler Sprachunterricht in der Erstintegration neu zugewanderter Schüler_innen. In: Decker, Lena; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Von (Erst- und Zweit-)Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*. Duisburg: Gilles & Francke, 265-280.

- Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (2008): „Wo geht’s hier nach Aldi?“ Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam: Universitäts-Verlag Potsdam, 121-135.
- Kniffka, Gabriele; Neuer, Birgit (Hrsg.) (2017): *Intro. Deutsch als Zweitsprache*. Braunschweig: Schroedel.
- Koshik, Irene (2002): Designedly Incomplete Utterances. A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. In: *Research on Language and Social Interaction* 35/3, 277-309.
- Margutti, Piera (2010): On Designedly Incomplete Utterances. What Counts as Learning for Teachers and Students in Primary Classroom Interaction. In: *Research on Language & Social Interaction* 43/4, 315-345.
- Mariani, Luciano (1997): *Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy*. Online: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57/1, 67-101.
- Netz, Hadar (2016): Designedly Incomplete Utterances and Student Participation. In: *Linguistics and Education* 33, 56-73.
- Sacks, Harvey (1985): Notes on methodology. In: Atkinson, J. Maxwell; Heritage, John (Hrsg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-27.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom. A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.
- Seedhouse, Paul (2005): Conversation Analysis and Language Learning. In: *Language Teaching* 38/04, 165-187.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elisabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (Hrsg.) (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
- Stukenbrock, Anja (2013): Sprachliche Interaktion. In: Auer, Peter; Behrens, Heike (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik, Interaktion, Kognition*. Stuttgart: Metzler, 217-259.

VanPatten, Bill (2002): Processing instruction: An update. In: *Language Learning* 52, 755-803.

Vygotskij, Lev S. (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Weinheim: Beltz.

Wood, David; Bruner, Jerome S.; Ross, Gail (1976): The Role of Tutoring in Problem Solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17/2, 89-100.

Anhang: Transkript „Nicht halb Juli“

Clip: Nicht halb Juli
Zeit: 0:15:09.2 - 0:16:44.3 (Länge: 0:01:35.1)
Episode: VS_2018.07.05.2

LE= Lehrerin; ME= Mergim; KE= Kevin; JA= Jasir IV= Ivanka;
 SX= nicht zuzuordnende Schüleräußerungen

01 LE: wann gibt es äpfel in DEUTSCHland?
 02 **FRische äpfel(-)-**
 03 **nicht *aus dem] (.) **kÜhlschrank ***sondern a2 ****vom BAUM.**
 *((zeigt mit geöffneter Handfläche nach oben kurz in Richtung Klasse))
 *((bewegt die Hand in Richtung Körper))
 ***((hält die Hand mit der Handfläche nach oben und hebt sie an))
 ****((macht eine "Pflückgeste"))

04 **ganz FRISCH.**
 ((zeigt auf die betreffende Tabellenzeile))
 05 (3.0)
 06 ***dieser grÜne BAL:ken (-) zeigt das an.**
 *((bewegt den Zeigefinger entlang der Zeile hin und her))
 07 (2.0)
 08 **und *das sind die MÖnate.**
 *((bewegt den Zeigefinger die Spalten entlang))

09 SX: ((unverständlich))
 10 LE: **mErgim (-) von *wAnn bis WANN gibt es äpfel?**
 *((streckt den Arm mit der Handfläche nach oben in einer ausladenden Bewegung in Richtung ME))

11 ME: **AB (.) halb jUli bis (.) äh Oktober.**
 12 LE: **geNAU.**
 ((stellt die Projektion der Tabelle ein))
 13 (5.0)
 14 LE: **weiß wie man das SAGT halb jUli,**
 15 **wir sagen nicht HALB juli.**
 16 (2.5)
 17 **nicht am *A:Nfang,**
 *((hebt den linken Arm in einer bogenförmigen Bewegung, öffnet dabei die Handfläche nach oben hält sie in dieser Stellung, hebt dann den rechten Arm, um diesselbe Bewegung auszuführen))

18 ME: **MITte.**
 ((LE bricht die begonnene Bewegung ab und weist mit geöffneten, Handflächen nach oben pointiert in Richtung ME))

19 KE: **MITte juli.**
 20 LE: **mitte juli (.) BIS?**
 ((zeigt mit dem Finger auf das Ende des entsprechenden Balkens))

21 KE: **OK[tober.**
 22 ME: **[OKtober.=**
 23 KE: **mitte OKtober.**
 24 LE: **MITte oktober oder,**
 25 (1.0)
 26 KE: **MITte.**
 ((IV meldet sich))
 27 LE: **der GANze oktober,**
 ((zeigt auf das entsprechende Tabellenfeld))

28 JA: (es ist AUCH)
 29 KE: ist [(es)
 30 LE: [*von ANfang bis zum?=
 *((hebt den linken Arm in einer bogenförmigen Bewegung, öffnet dabei die Handfläche nach oben und hält sie in dieser Stellung, wiederholt die Geste dann mit der rechten Hand))

31 JA: juli [bis okTOber.
 32 IV: [ENde.
 33 LE: SO.=
 34 JA: Kann ich nicht [(entscheiden)
 35 LE: [jAsir du bist jetzt grad GAR nicht dran.
 36 *bis zum ENde.
 *((zeigt mit der rechten Hand kurz auf IV, zeigt dann mit der linken Hand auf ME))

37 (--)
 38 LE: MERgim (.) wann gibt es äpfel in deutschland?
 39 ME: ab (.) mitte JULi (-) bis ok(.)tOber.
 40 LE: geNAU.
 ((hebt die linke Hand mit der Handfläche nach oben))

41 (1.0)
 42 *WANN im oktober?
 *((macht eine kurze Bewegung aus dem Handgelenk))

43 (1.0)
 44 bis *ANfang oktober bis mitte oktober?
 *((IV meldet sich))

45 (4.0)
 46 ME: wann oktober ist FERTig hä.=
 47 LE: =ge!NAU!.
 ((LE zeigt auf IV))

48 iVANKa,
 49 IV: bis ENde oktober.
 50 ME: bis ENde oktober.
 51 LE: bis ENde oktOber gibt es *äpfel genau.
 *((zeigt auf die entsprechende Zelle der Tabelle))

**Themenschwerpunkt 3: Niederschwellige
Deutschangebote im A1-/A2-Bereich und
Zielgruppenspezifik**

Weniger ist mehr! Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis¹

David Hünlich & Ingo Schöningh (Mannheim)

1 Problem und Fragestellungen

Sprachliche Selbstständigkeit im Alltag, Darstellung der Bildungsbiografie, Nennung der Berufswünsche im Vorstellungsgespräch – so lauten einige der Zielsetzungen des Integrationskurses (IK) laut gesetzlichen Vorgaben und dem derzeit gültigen Rahmencurriculum (vgl. § 43 Abs. 2 AufenthG). Als sprachliches Zielniveau des IK gilt nach sechs Monaten die Niveaustufe B1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) – ein hochgestecktes Ziel, wenn man Deutschland mit anderen europäischen Ländern vergleicht. Nach einer Befragung der *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) aus den Jahren 2018/2019 verlangen zwar 22 der 41 befragten Länder einen Sprachnachweis für eine Niederlassungserlaubnis, allerdings halten nur Deutschland, Großbritannien und Dänemark an dem Anspruch des B1-Niveaus fest.

Bereits in der Vergangenheit wurde kritisiert, dass ein flächendeckender Lernerfolg auf der angepeilten Niveaustufe für die IK-Teilnehmenden nicht nachweisbar sei, da bisherige Studien nur auf Selbsteinschätzungen beruhten (vgl. Schroeder; Zakharova 2015). Thematisiert wurde auch die für den Lernprozess eventuell

¹ Die IDS-Goethe-Studie war mit großem Personaleinsatz verbunden. Wir danken an dieser Stelle allen Beteiligten, insbesondere Ibrahim Cindark, Arnulf Deppermann, Ludwig Eichinger, Christian Lang, Marc Oberle, Michaela Perlmann-Balme, Sascha Wolfer. Ausführlichere Einzelergebnisse dieser Studie finden sich in Artikeln und Forschungsberichten (s. Hünlich; Wolfer; Lang; Deppermann 2018a, Hünlich; Wolfer; Lang 2018b, Cindark; Deppermann; Hünlich; Lang; Perlmann-Balme; Schöningh 2019).

hinderliche extrem heterogene Zusammensetzung der Kurse (vgl. Ohliger; Polat; Schammann; Thränhard 2017). Das Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS) und das Goethe-Institut widmeten sich ab 2016 in einer gemeinsamen Erhebung genau diesen Desideraten: In 42 Kursen mit 606 Teilnehmenden wurde eine Panelstudie durchgeführt, um Kurszusammensetzungen zu analysieren und einige wichtige Sprachlernziele nach dem GER anhand von Sprachaufnahmen zu überprüfen. In diesem Beitrag werden die wesentlichen Ergebnisse dieser IDS-Goethe-Studie dargestellt und Vorschläge zur Verbesserung der derzeitigen Situation diskutiert.

Die schlechten Nachrichten vorweg: Im Hinblick auf das Sprachniveau am Ende des Kurses verfehlten mindestens 93% der Teilnehmenden wichtige berufsbezogene Lernziele auf dem derzeitig angesetzten Niveau B1 – sofern sie überhaupt noch in den von uns untersuchten Kursen anzutreffen waren. Erst wenn wir für die vorliegende Analyse ein Zielniveau fiktiv auf A2 setzen, lassen sich Zusammenhänge zwischen den soziodemografischen und sprachbiografischen Hintergründen der Teilnehmenden und ihrer Leistung untersuchen, und schließlich Teilnehmergruppen identifizieren, die sich im Hinblick auf die erbrachten Leistungen deutlich unterscheiden. Doch hier liegt auch die gute Nachricht: Auf dieser empirischen Basis könnte das derzeitige Kurssystem umstrukturiert und vermutlich erheblich verbessert werden, weil es sich an nachgewiesenen Lernergruppen orientieren würde.

Den Ergebnissen der IDS-Goethe-Studie liegen vor allem drei Forschungsfragen zugrunde:

- (1) Wie sahen die Kurszusammensetzungen im Jahr 2016 im Vergleich zu den Vorjahren aus? Welche Teilnehmergruppen lassen sich empirisch feststellen?²
- (2) Wie viele Teilnehmende erreichen bei der Bewältigung einer mündlichen Performanzaufgabe basierend auf dem derzeitigen Rahmencurriculum das eigentliche Kursziel, d.h. ein B1-Niveau nach GER?
- (3) Welche sozialen und sprachlichen Prädiktoren korrelieren stark mit guten Leistungen und finden sich diese in den Teilnehmergruppen wieder?

Im Zentrum der Studie stand eine Aufgabe zur mündlichen Performanz im Handlungsfeld *Arbeitssuche*, da sich eine Teilhabe am Arbeitsmarkt immer wieder als starke Bedingung für eine erfolgreiche Integration und vor allem auch für ein zufriedenes, gesundes, selbstbestimmtes Leben erweist.

Nach einem kurzen Überblick über die Grundzüge des Integrationskurssystems zeigen wir in Abschnitt 2 zunächst am Beispiel des Handlungsfelds *Arbeitssuche*, wie sich die Erwartungen an das Sprachniveau der Lernenden in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt haben. Anschließend fassen wir einige Ergebnisse ak-

² Mit etwas anderer Schwerpunktsetzung ziehen Hünlich et al. (2018a) einen ausführlichen Vergleich zwischen Geflüchteten und anderen Migranten. In Hünlich et al. (2018b) werden die gleichen Fragen nur im Hinblick auf die Geflüchteten und ihre Spracherwerbsbiographien beantwortet.

tueller Begleitstudien des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zusammen. In Abschnitt 3 beschreiben wir die Datenerhebung der IDS-Goethe-Studie im Jahr 2016/17. Die Ergebnisse der Studie werden in Abschnitt 4 in mehreren Untersektionen präsentiert: Abschnitt 4.1 widmet sich der Heterogenität der Kurszusammensetzungen und beschreibt soziodemografische und sprachbiografische Ähnlichkeiten jenseits der Nationalität und Erstsprache. Abschnitt 4.2 beschreibt empirisch feststellbare Teilnehmergruppen, die sich aus einer Clusteranalyse der Teilnehmerdaten ergeben. Den starken Teilnehmerschwund von über 50% in den von uns erhobenen Kursen zwischen der ersten und zweiten Erhebungswelle thematisieren wir in Abschnitt 4.3. Die Einstufung der mündlichen Leistungen der gebliebenen Kursteilnehmenden (n = 247) bei einer spezifischen Aufgabe, die im letzten Modul gestellt wurde, präsentieren wir in Abschnitt 4.4. Da weniger als 7% der Teilnehmenden Performanzen auf dem Niveau B1 des GER zeigten, konzentriert sich Abschnitt 4.5 auf die Ergebnisse einer Regression zur Vorhersage der Leistungen auf dem Niveau A2. Dazu wurden soziodemografische und sprachbiografische Daten als Prädiktoren für die Leistungen eingesetzt. Auch die Relevanz der empirisch festgestellten Teilnehmergruppen wurde überprüft. Die klaren Ergebnisse münden in eine anwendungsbezogene Diskussion zu einer realistischen Vereinfachung der Struktur der IKs (Abschnitt 5).

2 Der Integrationskurs und erste Begleitstudien

2.1 Struktur und Hintergrund des Integrationskurses

Der im Zuge des Zuwanderungsgesetzes im Jahre 2005 bundesweit eingeführte IK besteht derzeit aus einem Sprachkurs von 600 Unterrichtseinheiten à 45 Minuten und einem gesellschaftskundlichen Orientierungskurs von weiteren 100 Unterrichtseinheiten. Er verfolgt nach der Integrationskursverordnung (IntV) der Bundesregierung das Ziel einer erfolgreichen Vermittlung ausreichender Kenntnisse der deutschen Sprache.

Ausreichende Kenntnisse besitzt demnach, „wer sich im täglichen Leben in seiner Umgebung selbständig sprachlich zurechtfinden und entsprechend seinem Alter und Bildungsstand ein Gespräch führen und sich schriftlich ausdrücken kann (Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen)“ (§ 3 Abs. 2 IntV). Im Referenzrahmen wird das B1-Niveau wie folgt beschrieben:

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen

und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.³

Der Bezug zwischen den in der Integrationskursverordnung beschriebenen Sprachkenntnissen und dem in Klammer spezifizierten Niveau B1 ergibt sich also nicht unmittelbar aus der gewählten Formulierung. Sowohl das Niveau B1 als auch das Niveau B2 fallen im Referenzrahmen unter die Überschrift „Selbstständige Sprachanwendung“, wobei auf dem Niveau B1 eine geringere sprachliche Komplexität, weniger spontane Äußerungen und weniger abstrakte Themengebiete zu erwarten sind. Ein weiteres Ziel des Integrationskurses ist die Vermittlung von Alltagswissen, Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands.

Alle Teilnehmenden nehmen vor Kursbeginn an einem Einstufungstest teil und werden dann einem der sechs Sprachmodule zugeordnet. Der Sprachkurs endet mit dem Abschlusstest „Deutschtest für Zuwanderer“ (DTZ). Der Orientierungskurs und der dazugehörige Abschlusstest „Leben in Deutschland“ (LiD) schließen den IK ab. Zur Teilnahme am gesamten Kurs sind Zugewanderte verpflichtet, die „sich nicht auf einfache Art in deutscher Sprache mündlich verständigen können“ (BAMF 2018). Ebenfalls verpflichtet werden können Ausländer·innen mit besonderem Integrationsbedarf und solche, die Sozialleistungen beziehen. Weitere Gruppen, die eine Bleibeperspektive oder Aufenthaltserlaubnis besitzen (z.B. EU-Bürger), können freiwillig teilnehmen. Um den individuellen Situationen der vielfältigen Zielgruppen entgegenzukommen und die Durchführung der Kurse zu erleichtern, wurden mehrere Arten von Kursen entwickelt, nämlich Alphabetisierungskurse, Zweitschriftlernerkurse, Frauenkurse, Elternkurse, IK für junge Erwachsene, Förderkurse, Intensivkurse.

Mit Ausnahme der Alphabetisierungskurse werden einige dieser Kurse von vielen Trägern nur sehr selten angeboten, da eine derartige Ausdifferenzierung zu wirtschaftlichen Kannibalisierungseffekten führt: Nur in wenigen Kommunen ist die Nachfrage nach IKs derart groß, dass alle sechs Wochen – spätestens dann muss definitiv nach Zuweisung ein Kurs auch zustande kommen – alle diese acht verschiedenen Kursformate mit jeweils etwa 15 Teilnehmenden beginnen können. Zudem bewerben sich in den Kommunen auch immer mehrere Träger um die Durchführung, was die Rentabilität des Betriebs im Falle eines Überangebots an Kursen aufgrund zu geringer Teilnehmerzahlen weiter schmälert. Auch ist die Zuweisung nicht eindeutig: Wie beispielsweise ist eine junge Mutter einzuordnen? Praktisch mag dies nur selten Probleme bereiten, da konkurrierende Angebote aus dargelegten Gründen kaum von einem Träger parallel durchgeführt würden. Dennoch zeigt sich hier eine Zufälligkeit, deren historische Entstehung sich u.a. auch auf politische und budgetäre Ursachen und Zwänge zurückführen lässt.

³ <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachniveau.php>.

Die Einführung des IK im Jahr 2005 war ein Wendepunkt im Hinblick auf den Umgang mit Migration und Spracherwerb in Deutschland. Allerdings hat das derzeitige Curriculum für IKs auch Vorgänger: Von Mai bis Oktober 1990 untersuchte das Goethe-Institut im Auftrag des damaligen Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung in einem Modellversuch, ob Aussiedler:innen „in sechs Monaten einen Sprachstand erreichen können, der die Grundvoraussetzungen für die Kommunikation in der Alltags- und Berufswelt erfüllt“ (Dürsch et al. 1991: 14). Bereits im „Curriculum zur Gestaltung eines sechsmonatigen Sprachlehrgangs für Aussiedler“ (CSS) finden sich die Lernziele „über die frühere Berufstätigkeit berichten können“ und „Gespräch mit einem Arbeitsberater führen können“ (Dürsch et al. 1991: 59). Das CSS will sich dabei verstanden wissen als „Minimalkatalog von Lernzielen, die jeder Aussiedler in einem sechsmonatigen Sprachkurs erreichen soll“ (ebd.: 25). Dieser „Minimalkatalog“ ist als ähnlich komplex zu bewerten wie die Standards, welche im 2016 aktualisierten „Rahmencurriculum für Integrationskurse“ (Buhlmann et al. 2007) aufgeführt werden – wobei das RC die Lernziele lediglich als „maximal möglich“ (Buhlmann; Ende; Kaufmann; Kilimann; Schmitz 2007: 15) beschreibt: „Kann in einfachen Worten darstellen, welche beruflichen Erfahrungen er/sie gesammelt hat“ (ebd.: 94). Die bereits im CSS exemplarisch aufgeführten Redemittel finden sich also mit leichten Änderungen auch im RC.

Als zentral im RC erscheinen die Lernziele zur Darstellung der „eigenen Qualifikationen und Kompetenzen“, beispielsweise „Ziele und Berufswünsche formulieren“ (Buhlmann et al. 2007: 94ff.). Im Handlungsfeld *Arbeitsuche* des RC sind elf Lernziele aufgelistet, u.a. soll ein Lerner auf B1-Niveau Folgendes sprachlich bewältigen: „Kann im Vorstellungsgespräch auf die Fragen der Gesprächspartner eingehen, z.B. zu seiner/ihrer Ausbildung und seinen/ihren bisherigen beruflichen Erfahrungen“ (Buhlmann et al. 2007: 100). Wie dieses Niveau erreicht werden soll, ist allerdings unklar. In der 2005 entwickelten *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften* (Buhlmann 2005) – der maßgeblichen Handreichung des BAMF für die Qualifizierung von Integrationskurslehrkräften – wird der Bereich des „Berufsorientierenden DaZ-Unterrichts“ lediglich als fakultatives Wahlthema (neben 28 obligatorischen curricularen Bausteinen) behandelt.

2.2 Begleitstudien des BAMF

Der IK unterliegt regelmäßigen Qualitätskontrollen. Auf drei Studien, die wir mit unseren Ergebnissen kontrastieren werden, soll hier kurz eingegangen werden.

Mit dem Ziel, den Bedarf an zielgruppenorientierten IKs zu eruieren, führten Haug; Zerger (2006) im Auftrag des BAMF nach Einführung der Kurse im Jahr 2005 eine bundesweite Befragung mit 1.304 Teilnehmenden aus 86 allgemeinen IKs durch, bei der neben soziodemografischen Daten auch Fragen zum Kurs und zu Änderungswünschen gestellt wurden. Das Durchschnittsalter lag bei 34,2 Jahren, wobei etwas mehr Frauen an den Kursen teilnahmen als Männer (55% vs.

45%). Zum Zeitpunkt der Befragung bestand der Teilnehmerpool zur Hälfte aus in 2004 und 2005 neu zugewanderten Personen. Darunter befanden sich sehr viele Spätaussiedler:innen (über 55%). Nur 5% der Teilnehmenden stammten aus der EU. 36,7% der Neuzugewanderten gaben an, bei der Ankunft in Deutschland über Deutschkenntnisse verfügt zu haben. Insgesamt hatten über 80% der Kursteilnehmenden im Herkunftsland bereits gearbeitet. Entsprechend häufig wurde eine „sehr ausführliche“ Behandlung der Themen „Arbeitsplatzsuche“ (22%), „Schule und Ausbildungssystem“ (19%) und „Ausbildungsplatzsuche und Bewerbung“ (16%) gewünscht. Auf die Frage nach den Plänen nach dem Kurs antworteten die meisten Teilnehmenden, „weitere Sprachkenntnisse erwerben“ (78%), „einen Ausbildungs-/Arbeitsplatz finden“ (77%) und „Kontakte zu Deutschen finden“ (77%) zu wollen. Die Ergebnisse dieser Umfrage führten zu ersten Ausdifferenzierungen im Kursangebot.

Im Jahr 2007 konzipierte das BAMF das „Integrationspanel“ mit dem Ziel, den Integrationsverlauf von IK-Teilnehmenden verfolgen zu können (Schuller; Lochner; Rother 2011). In einer ersten Welle im Jahr 2007 wurden die soziodemografischen Daten von ca. 4.000 Kursteilnehmenden und einer Kontrollgruppe von ca. 3.700 Zugewanderten erhoben, die nicht im IK Deutsch erwarben. Demografisch ergab sich folgendes Bild: 37% der IK-Teilnehmenden waren im Jahr 2007 unter 30 Jahre alt, das Durchschnittsalter lag bei 35 Jahren. Mit 63% war die Mehrheit der Teilnehmenden weiblich. Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer in Deutschland lag bei 5,2 Jahren, wobei 56% vor kurzem zugewandert waren. Die Herkunft war wesentlich heterogener als noch zwei Jahre zuvor: 18% kamen aus Russland, 17% aus der Türkei und 16% aus den GUS-Staaten (ohne Russland). 41% der Teilnehmenden stammten aus Drittstaaten in Asien, Afrika und Südosteuropa und 8% kamen aus der EU. 71% besaßen Berufserfahrung. Die Entwicklung der Deutschkenntnisse wurde über eine Selbsteinschätzung in den verschiedenen Sprachfertigkeiten erfasst und mit anderen Integrationsindikatoren in Beziehung gesetzt (zum Beispiel mit der Häufigkeit deutscher Kontakte, der Teilnahme am Arbeitsmarkt, der Verbundenheit mit Deutschland, etc.). Integrationsverläufe wurden außerdem nach Gruppenzugehörigkeiten untersucht (z.B. nach Herkunftsländern, Sprachgruppen, Teilnehmenden aus binationalen Ehen etc.). Erste Ergebnisse wurden von den Autoren dahingehend interpretiert, dass der IK beim Spracherwerb und auch für die anderen Faktoren positive Wirkung im Gegensatz zur Kontrollgruppe entfaltet. Kritik am Integrationspanel übten vor allem Schroeder; Zakharova (2015). Sie merkten an, dass Selbsteinschätzungen bei zunehmendem Sprachgefühl kritischer ausfallen und man durch längsschnittlich erhobene Selbsteinschätzungen nicht auf das Ausmaß von Spracherwerbsfortschritten schließen kann.

Nach dem Zuzug von 1.100.000 Flüchtlingen nach Deutschland in den Jahren 2015 und 2016 entstand der Bedarf nach einer repräsentativen Datenbasis bezüglich der Geflüchteten. Das Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB), das Forschungszentrum des BAMF (BAMF-FZ) und das „Sozio-oekonomische

Panel“ (SOEP) setzten dieses Vorhaben im Jahr 2016 gemeinsam um (von Gos-tomski; Böhm; Brücker; Fendel; Friedrich; Giesselmann; Holst; Kosyakova; Kroh; Liebau; Richter; Romiti; Rother; Schacht; Scheible; Schmelzer; Schupp; Siegert; Sirries; Trübswetter; Vallizadeh 2016). In 450 Fragen wurden Fluchtursachen, Fluchtwege, Bildungs- und Erwerbsbiografien, Sprachkenntnisse, der familiäre Kontext, die soziale Vernetzung, die Nutzung integrations- und arbeitsmarktpoliti-scher Maßnahmen und zahlreiche andere Bereiche erfasst. 2.349 Interviews lagen 2016 zu einer ersten Auswertung vor. Damit handelt es sich bei der IAB-BAMF-SOEP Befragung um die international umfangreichste Erhebung von Merkmalen zur Analyse von Fluchtmigration und Integration. Bereits bei den grundlegenden soziodemografischen Angaben zeigen sich deutliche Unterschiede zur Population in den IK. Die Geflüchteten waren zu 66% männlich und zu 58% unter 30 Jahre alt. 73% der Befragten hatten vor dem Zuzug nach Deutschland Berufserfahrungen gesammelt. Die Herkunft war sehr heterogen, ein deutlicher Schwerpunkt lag auf Syrien (41,5%), Afghanistan (10%) und dem Irak (8%). All diese Zahlen weisen bereits auf eine zukünftige Verschiebung der Kurszusammensetzungen und eine mögliche Erhöhung der Heterogenität in den Kursen hin, die in der IDS-Goethe-Studie untersucht wird.⁴

Überraschenderweise gaben 18% der befragten Geflüchteten auch an, über „gute“ bis „sehr gute“ und 35% über „mittlere“ Deutschkenntnisse zu verfügen. Wie bei allen BAMF-Studien ist dabei jedoch das elementare Problem, dass diese Selbsteinschätzungen keine solide Basis für die Bewertung des Spracherwerbs lie-fern. Die IDS-Goethe-Studie bietet durch die Analyse von Tonaufnahmen eine Kontrollmöglichkeit.

3 Datenerhebung und Methoden

Die IDS-Goethe-Studie wurde als Panelstudie mit zwei Erhebungswellen auf Tab-lets durchgeführt. Die Daten wurden zu Beginn des IK (in den Modulen 1 bzw. 2) und am Ende (in Modul 6) erhoben. Dreizehn Kursträger in Städten und Regionen mit einer repräsentativen Anzahl von Geflüchteten in Baden-Württemberg (3), Bayern (5), Hessen (2), Nordrhein-Westfalen (2) und Sachsen (1) konnten als Part-ner gewonnen werden. Unter den Partnern waren Volkshochschulen ebenso wie kleinere private Kursanbieter. Die Durchschnittszahl der Teilnehmenden in den 42 IKs lag zwischen zehn und 15.

Sämtliche Fragen wurden in einem mehrstufigen Prozess in die 16 Sprachen übersetzt, die nach Statistiken des BAMF als wahrscheinliche Erstsprachen oder

⁴ Die Geflüchteten verdrängen natürlich die bestehenden Teilnehmerstrukturen nicht. Sie bilden zu-sätzliche Herkunfts- und Erfahrungsgruppen im Teilnehmerpool. Lokal führt dies aufgrund der Zu-weisung von Geflüchteten in den ländlichen Raum durchaus auch zu homogenen Kursen. Doch ge-rade in Städten kann genau das Gegenteil passieren.

bekannteste Fremdsprachen gelten konnten.⁵ In fast jedem Fall wurde von den Teilnehmenden eine andere Sprache als Deutsch gewählt. Die sich im Verlauf der Umfrage als irrelevant erweisenden Fragen überspringt die Software automatisch.

In der ersten Erhebungswelle wurden soziodemografische Daten auf den Tablets erhoben, zurückübersetzt und mit den Spracherwerbsbiografien korreliert. Inkonsistente Angaben wurden gelöscht.⁶ Die Teilnehmenden konnten sich direkt über ihren Status als geflüchtete Person identifizieren oder dies durch den Grund ihrer Migration kenntlich machen (z.B. politische und/oder religiöse Verfolgung im Heimatland). 305 Teilnehmende konnten als „geflüchtet“ kategorisiert werden, während 301 Teilnehmende andere Migrationsursachen anführten.

In der zweiten Erhebungswelle wurde – ebenfalls auf dem Tablet – ein Bewerbungsgespräch fingiert, wobei die Teilnehmenden auf Audiofragen reagieren mussten und dabei über ein Headset aufgenommen wurden (ähnlich, wie im Prüfungsteil „Mündlicher Ausdruck“ der TestDaF-Prüfung). Die Teilnehmenden stellten 502 auswertbare Aufnahmen zur Verfügung, 247 davon stammen von Gebliebenen, also ursprünglichen Teilnehmenden. Die Aufnahmen von 255 neuen Teilnehmenden wurden zu Vergleichszwecken ebenfalls berücksichtigt.

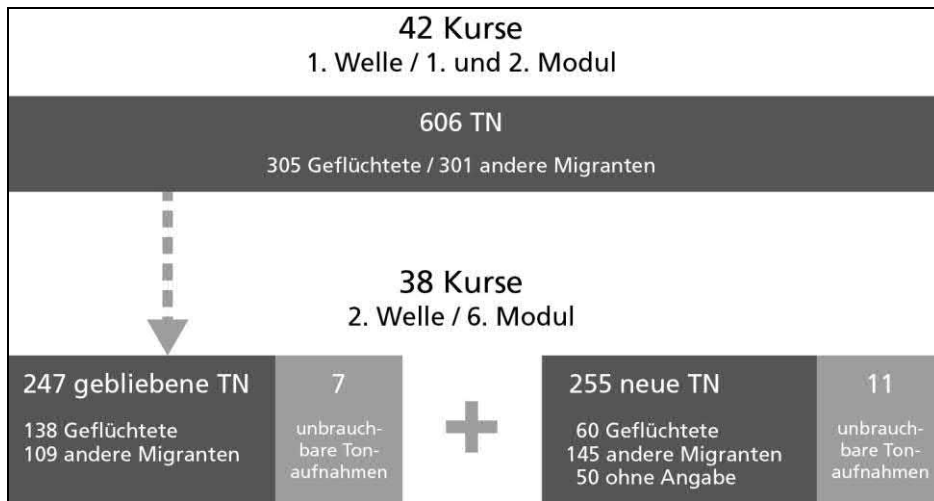


Abb. 1: Überblick über die Teilnehmenden an den zwei Erhebungswellen

Zunächst wurden mithilfe der soziodemografischen Angaben zum Lebensalter, den Bildungsjahren, der Anzahl der Berufstätigkeiten vor der Einreise nach

⁵ Konkret waren dies Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Nordkurdisch, Persisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Tigrinisch, Ungarisch. Bis auf Kurdisch wurden all diese Sprachen auch mehrfach verwendet.

⁶ Wenn zum Beispiel eine Altersangabe offensichtlich mit einem Bedienungsfehler der App begründet war (z.B. 99 Jahre) wurde diese Angabe durch das übliche „NA“ (nicht anwendbar/keine Angabe) ersetzt.

Deutschland, der Dauer des Aufenthalts in Deutschland sowie mithilfe der sprachbiografischen Angaben zur Anzahl der Erstsprachen, Fremdsprachen und Berufssprachen eine hierarchische Clusteranalyse durchgeführt, um einschlägige Teilnehmergruppen zu identifizieren.⁷ Diese Teilnehmergruppen bildeten eine wichtige Grundlage für die Analyse der späteren mündlichen Leistungen.

Alle Aufnahmen wurden in einem zweistufigen Prozess einer der GER-Kategorien zugeordnet: „B1 oder höher“, „A2“ oder „unter A2“. Zuerst führten 20 Prüfer:innen (Mitarbeitende des IDS, des Goethe-Instituts, des BAMF, weitere Kursanbieter und externe Angewandte Sprachwissenschaftler) einen gemeinsamen Benchmarking-Workshop durch. Anhand der gewonnenen Fallbeispiele, die von einer hohen Übereinstimmung bei der Bewertung gekennzeichnet waren, bewerteten sieben Prüfer:innen mit Einstufungserfahrung die verbleibenden Aufnahmen.

Eine erste soziolinguistische Analyse wurde mit einer Liste von Faktoren aus der ersten Erhebung durchgeführt. Als soziodemografische und linguistische Variablen, die mit einem erfolgreichen Abschneiden in der Aufgabe als Prädiktoren in signifikanter Beziehung stehen könnten, wurden die Faktoren „Lebensalter“, „Bildungsjahre“, „Anzahl Berufstätigkeiten vor Einreise nach Deutschland“, „Dauer des Aufenthalts in Deutschland“, „Anzahl L1“ (frühe Familien- oder Nachbarschaftssprachen), „Anzahl L2“ (Sprachen, die in der Schule oder bei der Arbeit erworben wurden), „Migrationsmotiv Flucht“ und die linguistische Distanz der Erstsprache zum Deutschen getestet. Die gleichen Faktoren wurden von Scheible; Rother (2017) bereits in ihrem Verhältnis zu Selbstbewertungen von IK-Teilnehmende getestet, sodass hier ein direkter Vergleich mit realen Sprachaufnahmen vorgenommen werden konnte.

Die zweite Analyse setzte unsere empirisch gewonnen Teilnehmergruppen aus der Clusteranalyse mit den Leistungseinstufungen in Beziehung. Auf diese Weise konnten die prädiktiven Eigenschaften der Teilnehmergruppen im Hinblick auf mögliche Leistungsunterschiede überprüft werden.

4 Ergebnisse

4.1 Heterogenität der Kurse

4.1.1 Soziodemografische Verteilungen und geografische Schwerpunkte

Tab. 1 fasst wesentliche Eckdaten der Begleitstudien des BAMF seit 2006 zusammen und vergleicht diese mit unserer Studie. Wie erwartet, verschieben sich die Statistiken in Richtung der Geflüchteten: In der IDS-Goethe-Studie ist die Teilnehmerpopulation jünger, männlicher und kürzer in Deutschland. Durch die Ein-

⁷ Für eine genauere Beschreibung der Methodik verweisen wir auf Hünlich et al. (2018a), Abschnitt 5.3.

führung spezieller Alphabetisierungskurse verringert sich der Teil der Teilnehmenden ohne Schulabschluss und es erhöhen sich die Schulabschlussraten. Die Anzahl der Teilnehmenden aus den GUS-Staaten sinkt auf 2%. Gleichzeitig steigt die Zahl der Teilnehmenden aus der EU auf 21%, was auch mit der Aufnahme neuer Staaten in die EU zusammenhängt.

Zwei Herkunftsregionen stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit den Migrationsmotiven. Die meisten Geflüchteten stammen aus dem Mittleren und Nahen Osten sowie aus Ostafrika.⁸ Andere Zugewanderte stammen oft aus Süd-, Ost- und Südosteuropa und haben bildungs-, arbeits- oder familienbezogene Migrationsmotive.

Tab. 1: Überblick über soziodemografische Eckdaten früherer IK-Studien und der IDS-Goethe-Studie

	Haug; Zerger (2006): Befragung 2005	Schuller et al. (2011): Integrationspanel 2008	von Gostomski et al. (2016): IAB-BAMF-SOEP- Befragung von Geflüchteten 2016	IDS-Goethe-Studie (2018): Erste Welle 2016
Teilnehmerzahl, Kursanzahl:	1.304 Kursteilnehmende aus 86 Kursen	2094 Kursteilnehmende aus 253 Kursen	2349 Geflüchtete aus 1.766 Haushalten	606 Teilnehmende aus 42 Kursen
Altersverteilung und Geschlecht:	Durchschnittsalter 34 45% männl., 55% weibl.	Durchschnittsalter 35 37% männl., 63% weibl.	58% sind 30 oder jünger 66% männl., 34% weibl.	Durchschnittsalter 31 61% männl., 38% weibl.
Herkunft:	Über 55% GUS-Staaten (potent. Spätaussiedler:innen), 11% Türkei, 5% EU, 25% andere Länder	Ca. 32% GUS-Staaten (potent. Spätaussiedler:innen), 17% Türkei, 8% EU, 41% andere Länder	41,5% Syrien, 10% Afghanistan, 8% Irak, 6% Balkan, 7% Eritrea/ Somalia, 28% andere Länder	Ca. 2% GUS-Staaten, 2,3% Türkei, 21% EU, 37% Syrien, 39% andere Länder
Aufenthaltslänge:	Mittelwert: 2,5 Jahre (50% < 1 Jahr)	Mittelwert: 5 Jahre (55,5% > 2 Jahre)	Reichweite: 0-3 Jahre (2013-2016)	Mittelwert: 1,4 Jahre Reichweite: 0-26 Jahre

⁸ Hünlich et al. (2018) untersuchen die Hintergründe dieser Teilnehmenden genauer und gehen auch auf die Migrationsrouten und Spracherwerbsbiographien der Geflüchteten ein.

	Haug; Zerger (2006): Befragung 2005	Schuller et al. (2011): Integrationspa- nel 2008	von Gostomski et al. (2016): IAB-BAMF- SOEP- Befra- gung von Ge- flüchteten 2016	IDS-Goethe- Studie (2018): Erste Welle 2016
				54% < 1 Jahr
Schulab- schluss:	81%	84%	84%	99%
Berufserfah- rung:	82,4%	71%	73%	76%

4.1.2 Sprachbiografien: Erstsprachen und Erstsprachkombinationen

Die regionalen Unterschiede zwischen den Geflüchteten und den anderen Zugewanderten legen nahe, auch die Angaben der Sprachbiografien getrennt zu betrachten. Die Abb. 2 und 3 zeigen die Erstsprachen, wobei als „Erstsprachen“ alle Familiensprachen und Nachbarschaftssprachen gelten, die im ungesteuerten Erwerb bis zum Alter von fünf Jahren erworben wurden. 20% aller Teilnehmenden sind nach dieser Definition mehrsprachig aufgewachsen. 10% geben sogar drei oder mehr Erstsprachen an. 56% der Geflüchteten sind monolinguale Arabisch-sprechende (Abb. 2). Wesentlich kleiner ist die Gruppe der Kurdisch- und Arabisch-sprechenden. Siebzehn Teilnehmenden gaben an, auch Englisch als zweite Erstsprache erworben zu haben. Zwanzig Geflüchtete machten keine Angabe.

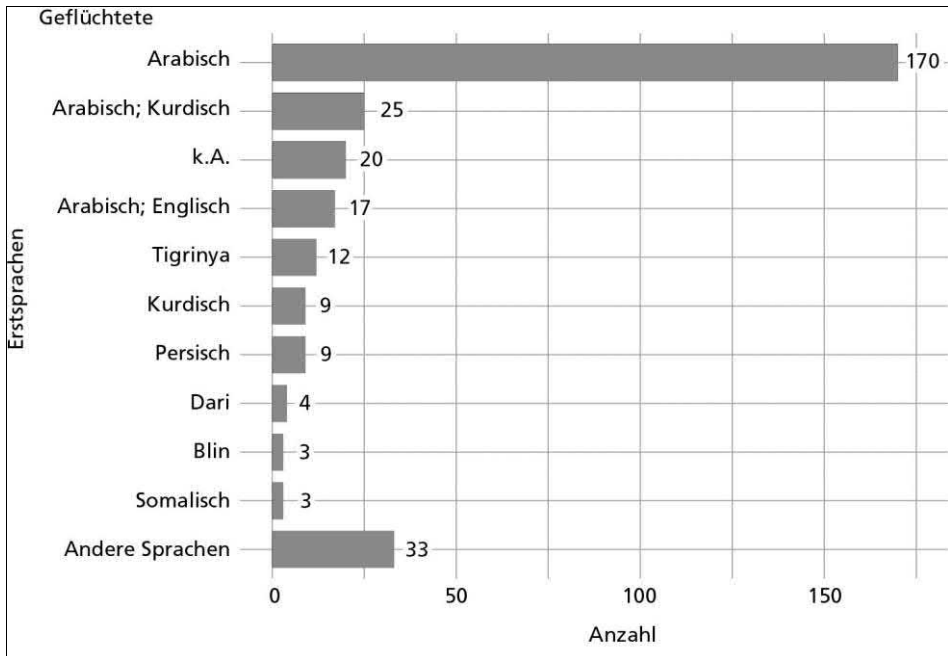


Abb. 2: Die häufigsten Erstsprachen(-kombinationen) unter den Geflüchteten

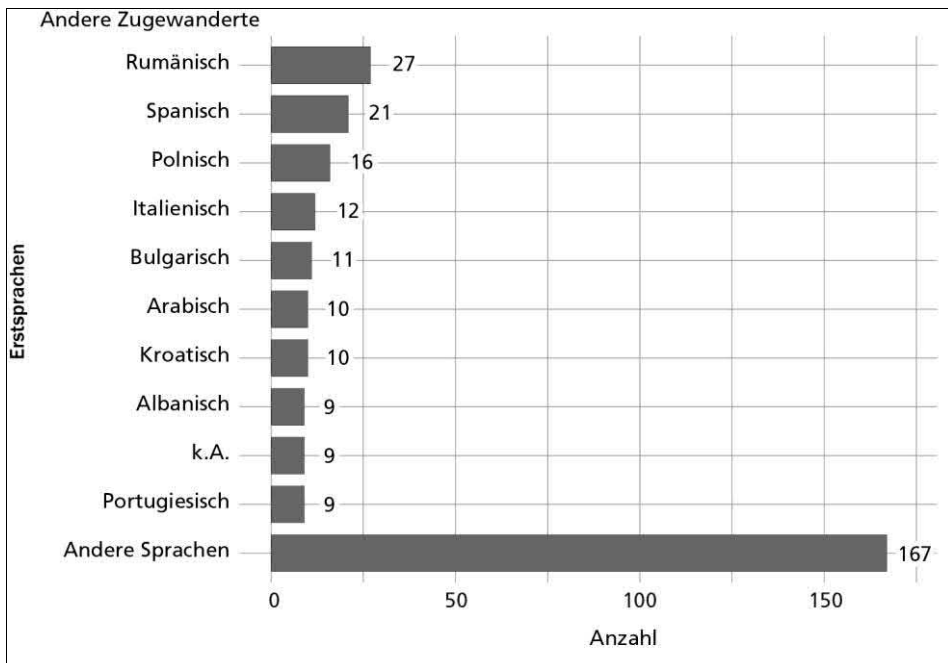


Abb. 3: Die häufigsten Erstsprachen(-kombinationen) unter den anderen Zugewanderten

Beim Vergleich mit den anderen Migrant:innen zeigt sich, dass keine einzelne Sprache so dominiert wie das Arabische für die Geflüchteten. Mit 9% ist Rumänisch die meistgesprochene Erstsprache. Fast alle Sprachen der Top-Ten sind europäische Nationalsprachen. Die 167 Angaben anderer Sprachen und Sprachkombinationen weisen auf die vielen verschiedenen Herkunftsländer/-regionen der anderen Zugewanderten hin.

4.1.3 Fremdsprachen

Weil sich die Umstände des Fremdspracherwerbs für die Teilnehmenden sehr stark unterscheiden, wird im Folgenden nicht zwischen Zweitsprachen und Fremdsprachen differenziert, sondern ein genereller Überblick gegeben. Mehr als zwei Drittel unserer Teilnehmenden geben an, im Verlauf ihres Lebens mindestens eine zweite Sprache erworben zu haben (n=427). Ca. die Hälfte der 606 Teilnehmenden lernte Englisch. Etwa 100 Personen gaben an, Französisch gelernt zu haben. In Abb. 4 ist Arabisch die dritthäufigste Fremdsprache unter den Geflüchteten, was an der hohen Anzahl kurdischer Teilnehmender liegt. Es folgt Türkisch auf Platz vier. Überraschenderweise ist Deutsch die dritthäufigste Fremdsprache unter den anderen Zugewanderten (vgl. Abb. 7). Es folgen Italienisch, Russisch, Spanisch, Arabisch und Griechisch.

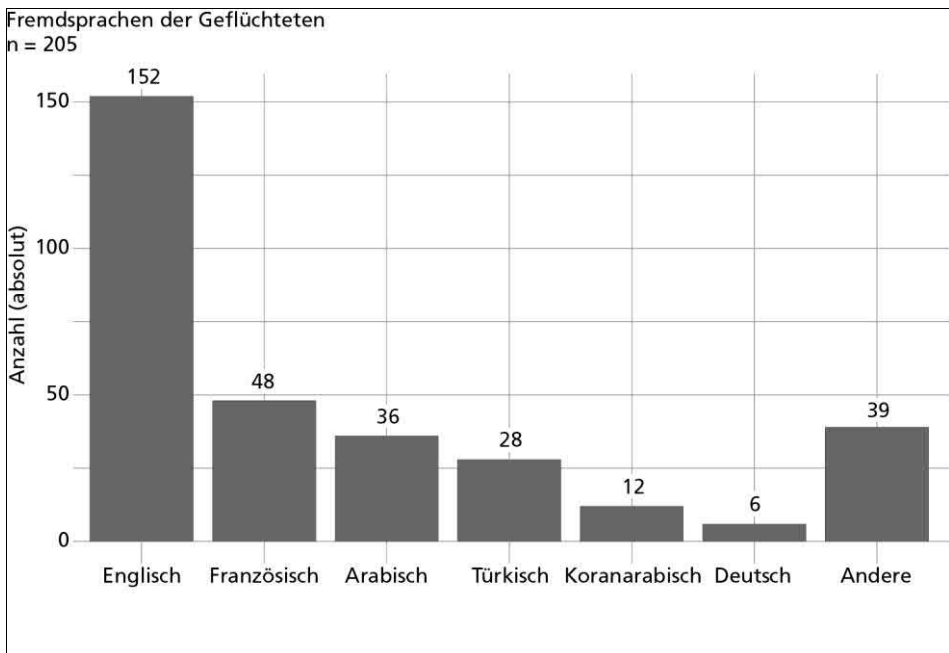


Abb. 4: Die häufigsten Fremdsprachen unter den Geflüchteten

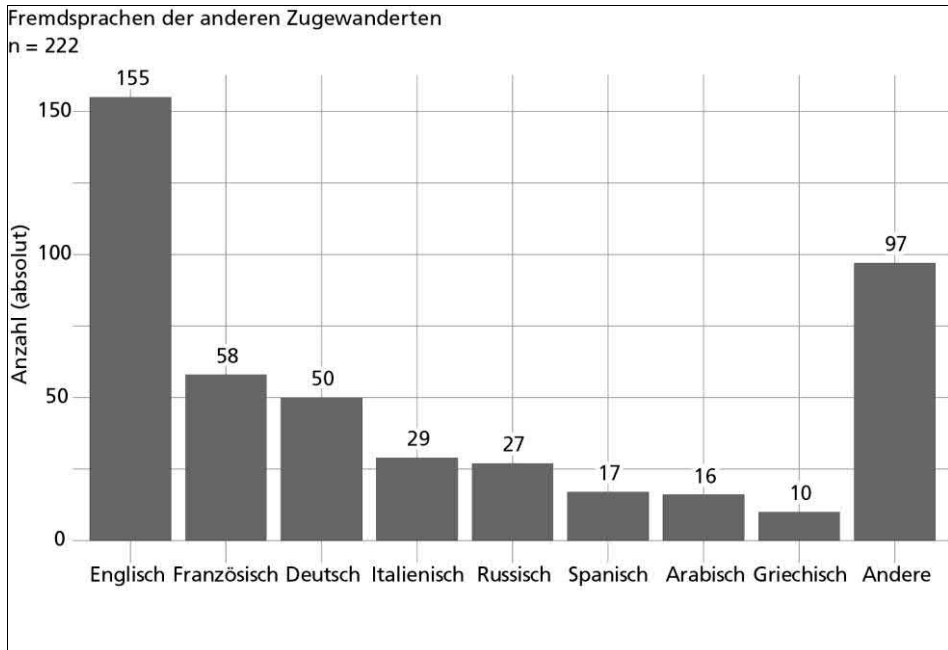


Abb. 5: Die häufigsten Fremdsprachen unter den anderen Zugewanderten

Analysiert man Erst- und Fremdsprachen nach der angegebenen Häufigkeit ihrer Verwendung in verschiedenen Lebensabschnitten (Kindheit, Jugend und Zeitpunkt der Erhebung), dann zeigt sich, dass vor allem Türkisch, Italienisch, Spanisch und Griechisch in Deutschland häufiger gesprochen werden als in der Vergangenheit. Mindestens 85 der 150 Sprecher:innen geben an, diese Sprachen in Deutschland 50% der Zeit oder öfter zu verwenden. Ausschlaggebend für dieses Muster dürften die vorhandenen sozialen Netzwerke in diesen Sprachen sein, die Sozialkontakte, Orientierung im Alltag oder bei der Arbeitssuche Anlaufpunkte bieten. Außerdem wurde jede der genannten Sprachen von mindestens zehn Sprecher:innen vor der Ankunft in Deutschland als Fremdsprache erlernt. Typische Migrationsrouten nach Mitteleuropa führen über die Türkei, Italien, Griechenland oder Spanien. In mehreren Fällen wurden die Sprachen in diesen Ländern erworben.

Die Rolle des Englischen in Deutschland darf hingegen nicht überschätzt werden. Weniger als 190 Teilnehmende geben an, die Sprache in Deutschland oft zu verwenden. 60% der Geflüchteten und 50% der anderen Zugewanderten geben an, in Deutschland nie Englisch zu sprechen. Fragt man nach den Deutschkenntnissen, halten 22% ihre Deutschkenntnisse für „mittelmäßig“ bis „gut“. 2% schätzen ihr Deutsch sogar „sehr gut“ ein. Dies steht im Kontrast zu der Studie von Haug; Zenger (2006) und dem Integrationspanel (2011). Hier hatten 50% respektive 70% der Teilnehmenden angegeben, deutsch zu sprechen.

4.2 Ergebnisse der Clusteranalyse: Empirisch belegbare Teilnehmergruppen

Aus unserer Clusteranalyse ergeben sich insgesamt fünf Gruppen von Teilnehmenden, die in Tab. 2 zusammengefasst sind. Die von uns gewählten Bezeichnungen sollen veranschaulichen, wer sich typischerweise in den Gruppen befindet. Alle Gruppen setzen sich sowohl aus Geflüchteten als auch aus anderen Zugewanderten zusammen, wobei sich Geflüchtete und andere Zugewanderte nicht gleichmäßig über die Gruppen verteilen. Eine ausführlichere Beschreibung der Gruppen findet sich in Hünlich et al. (2018a). Hier gehen wir nur auf die wichtigsten Merkmale ein.

Die *Spätausgewanderten* sind in aller Regel älter und haben ihre prägenden Jahre im Herkunftsland verbracht. Durch das Alter erklärt sich auch die umfangreiche Arbeitserfahrung, die von 52% der Gruppe sogar in komplexen Berufsfeldern gesammelt wurde.⁹ Im Beruf wurden auch Fremdsprachen gelernt.

Eine viel geringer ausgeprägte Arbeitserfahrung haben die *Unterprivilegierten*, denen in den meisten Fällen auch die Bildungserfahrung fehlt. In der Gruppe gibt es deutlich mehr Geflüchtete (60%) und Männer (70%). Mehrsprachigkeit ist auffällig selten. Für diese Gruppe ist eine schwierige Lage auf dem Arbeitsmarkt voraussehbar.

Die größte Gruppe stellen die *Hoffungsträger:innen*. Sie sind mehrheitlich jung (18 bis 35 Jahre) und verfügen über Schul- bzw. Studienabschlüsse. Die Gruppe ist überwiegend männlich (70%) und mehrheitlich geflüchtet (70%). Über 70% stammen aus dem Nahen Osten. Die Arbeitserfahrung hängt eng mit dem Alter zusammen: Jüngere haben wenig und Ältere in der Gruppe haben mehr Erfahrung. Die Gruppenbezeichnung soll auf die hohen Erwartungen verweisen, die gut gebildete junge Menschen an sich selbst haben, die jedoch auch von ihren Familien und von der Aufnahmegesellschaft reproduziert werden. Ob die Erwartungen erfüllt oder enttäuscht werden, hängt wesentlich vom Verlauf des Spracherwerbs und vom weiteren Integrationsprozess ab.

Die *Durchstarter:innen* sind das junge, gut gebildete Pendant der Hoffnungsträger:innen; sie unterscheiden sich aber deutlich im Hintergrund: Es gibt einen leichten Überhang an Frauen, sie haben eine kürzere Aufenthaltsdauer in Deutschland und kaum Fluchterfahrungen. 30% kommen aus den Ländern des Nahen Ostens, 25% aus Osteuropa und den Balkanländern. Weitere Herkunftsregionen sind Asien und Südamerika und südwesteuropäische Länder.

In der Gruppe der *Langmigrierten* gibt es eine hohe Altersstreuung. Die verbindenden Merkmale der Gruppe sind die lange Aufenthaltsdauer in Deutschland (durchschnittlich 30 Monate bis Kursbeginn) und im Durchschnitt zwei weitere Auslandsaufenthalte vor der Ankunft in Deutschland. Die Bildungsdauer ist mit

⁹ Zur Definition s. Hünlich et al. (2018: 14f.). Basis bildete die *Klassifikation der Berufe 2010* der Bundesagentur für Arbeit. Die Kategorien „Helfer/in“ und „Fachkraft“ wurden zu „einfachen Berufen“ zusammengefasst, die Kategorien „Spezialist/in“ und „Experte/Expertin“ zu „komplexen Berufen“.

elf Jahren höher als bei den „Unterprivilegierten“, aber niedriger als in den anderen Gruppen. 30% haben keine und 44% nur einfache Berufserfahrung als Helfer:in oder Fachkraft. 18% der Menschen aus dieser Gruppe stammen aus dem subsaharischen Afrika.

Tab. 2: Die fünf empirisch gewonnenen Teilnehmergruppen

Cluster:	I Spätaus- gewander- te	II Unter- privilegierte	III Hoffungs- träger:innen	IV Durchstar- ter:innen	V Langmi- grierte
% von n = 606	24%	12%	30%	14%	14%
n	147	72	185	84	85
Alter	Ø 43 Jahre	Ø 30 Jahre	Ø 24 Jahre	Ø 25 Jahre	Ø 31 Jahre
Bildung	14 Jahre	6 Jahre	14 Jahre	15 Jahre	11 Jahre
Aufent- haltungsdauer	Ø 10 Mo- nate	Ø 10 Mona- te	Ø 11 Mona- te	Ø 3 Monate	Ø 30 Mo- nate
Erstspra- chen	Ø 1	Ø 1	Ø 1	Ø 1-2	Ø 1-2
Fremd- sprachen in der Schule	Ø 1	Ø 1	Ø 1	Ø 1-2	Ø 1
Zweit- u. Fremd- sprachen bei der Arbeit	Ø 1-2	Ø 1	Ø 1	Ø 1	Ø 1
Sprachen insgesamt	Ø 3	Ø 2	Ø 2-3	Ø 3	Ø 2-3
Bisherige Jobs ins- gesamt	Ø 2	Ø 1	Ø 1-2	Ø 1-2	Ø 1-2

Cluster:	I Spätaus- gewander- te	II Unter- privilegierte	III Hoffungs- träger·innen	IV Durchstar- ter·innen	V Langmi- grierte
Keine Arbeits- erfahrung	9%	32%	34%	35%	30%
Einfache Berufe	39%	46%	42%	24%	44%
Komplexe Berufe	52%	22%	24%	41%	26%
Ge- schlecht	♂ 57%, ♀ 42%	♂ 70%, ♀ 30%	♂ 70%, ♀ 29%	♂ 43%, ♀ 56%	♂ 59%, ♀ 41%
Herkunft	45% Na- her Osten, 29% Ost- europa u. Balkan, 18% Asi- en, Süd- amerika	61% Naher Osten, 25% Osteu- ropa u. Balkan	70% Naher Osten, 12% Osteu- ropa u. Balkan, 18% Rest der Welt	30% Naher Osten, 25% Osteu- ropa u. Balkan, 14% Asien, 14% Südame- rika, 7% Italien u. Spanien	32% Na- her Osten, 32% Ost- europa u. Balkan 18% Ostafrika, subsahari- sches Afrika
Geflüch- tet	40%	60%	70%	25%	45%

4.3 Teilnehmerschwund

Konzentriert man sich auf die oben aufgeführten fünf Teilnehmergruppen, wären zum zweiten Erhebungszeitpunkt noch 531 Teilnehmende in den 38 Kursen zu erwarten gewesen. Allerdings befanden sich am Ende der untersuchten IK lediglich 245 der erwarteten Personen in den Kursen.¹⁰ Diese große Zahl von Kursabgängen (286 von 531 Personen, also 54%) ist bemerkenswert, wobei unklar ist, wo die Kursteilnehmenden verbleiben. Die Kursabgänge sind insbesondere bei den

¹⁰ Neun von 32 „Ausreißern“, die aufgrund von fehlenden Angaben oder extrem langen Aufenthaltszeiten in keine der Gruppen fallen, waren ebenfalls in den Kursen geblieben (vgl. Hünlich et al. 2018a: 35).

„Unterprivilegierten“ (58%) und den „Durchstarter:innen“ (65%) besonders hoch. Dass die Quoten gerade bei den Gruppen mit den jeweils wenigsten bzw. meisten Bildungsjahren am höchsten sind, steht im Einklang mit der Kritik, dass die „langsam“ und „schnell“ Lernenden in den allgemeinen IKs überfordert bzw. unterfordert sind (vgl. Schroeder; Zakharova 2015: 258f., Ohliger et al. 2017: 4). Möglicherweise zeigen sich hier aber auch Auswirkungen der unterschiedlichen Teilnahmebedingungen am IK sowie der sozialen Situation. Verpflichtete Teilnehmende weisen nach Angaben unserer Kooperationspartner vor Ort nämlich generell geringere Abbruchquoten auf als berechnigte Teilnehmende. Viele der Durchstarter:innen kommen aus dem EU-Ausland und sind damit nicht zum Kurs verpflichtet.

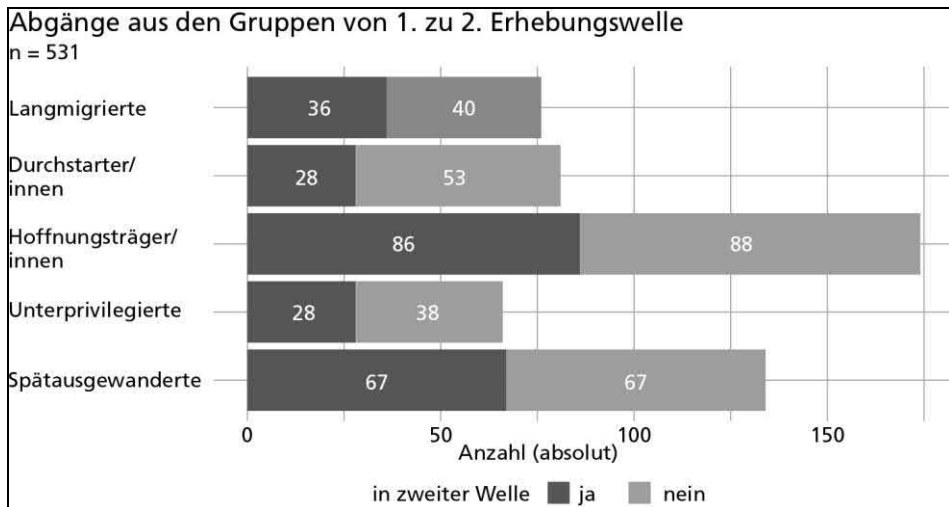


Abb. 6: Teilnehmerschwund von der 1. zur 2. Erhebungswelle nach Gruppen

4.4 Ergebnisse der Einstufung mündlicher Leistungen

Aufgrund des enormen Teilnehmerschwunds von der ersten zur zweiten Erhebungswelle liegen lediglich 247 Tonaufnahmen von gebliebenen Teilnehmenden vor. Hinzu kommen 255 Aufnahmen von neuen Teilnehmenden, die zumeist Vorkenntnisse im Deutschen hatten. Alle Aufnahmen wurden in sechs Durchgängen bewertet, wobei zwei von sieben Juror:innen ein Team bildeten. Trotz der Vertrautheit mit dem GER wurden die Juror:innen nochmals gezielt an die Skalen *Mündliche Produktion allgemein* und *Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs* (Europarat 2001) herangeführt. Danach wurde die Einstufung in Einzelarbeit durchgeführt, bevor sie in einer Tabelle zusammengeführt wurden. Die Einstufungen der Leistungen wurden zunächst nach dem absoluten Mehrheitsprinzip vorgenommen: Wenn eine absolute Mehrheit der sechs Einstufungen auf dem Niveau

„unter A2“, „A2“ oder „über A2“ vorlag, wurde die Aufnahme entsprechend kategorisiert. Insgesamt konnten 81% der Aufnahmen auf diese Weise klar zugeordnet werden. 19% dieser aggregierten Vergleiche führten jedoch zu Pattsituationen (3 vs. 3) oder ergaben keine Mehrheit für eine Stufe, weil alle Stufen vergeben wurden. Als klares Ergebnis zeigte sich jedoch, dass über die Hälfte unserer gebliebenen Teilnehmenden (55,5%) das A2-Niveau nicht erreichten. 23,5% erreichten das A2-Niveau und nur fünf Teilnehmende (2%) erreichten das Niveau B1.

Bei den neuen Teilnehmenden zeigen die Sprachaufnahmen ein etwas höheres Erwerbsniveau: Die Niveaus A1 und A2 waren nahezu gleichmäßig vertreten (zu 34,9% und 33,3%). Aber auch hier erreichten nur 22 Teilnehmende (8,6%) das Niveau B1. In einem Versuch, diesen ernüchternden Ergebnissen die positivste Interpretation abzugewinnen, wiesen wir alle unklaren Fälle der jeweils nächsthöheren Stufe zu – behandelten sie also so liberal wie möglich. Diese positivste Interpretation aller Aufnahmen ist in Abb. 7 wiedergegeben. Am deutlichsten steigt bei nachsichtiger Handhabung das A2-Niveau. Die Einstufungen auf dem B1-Niveau bleiben unter 7%.

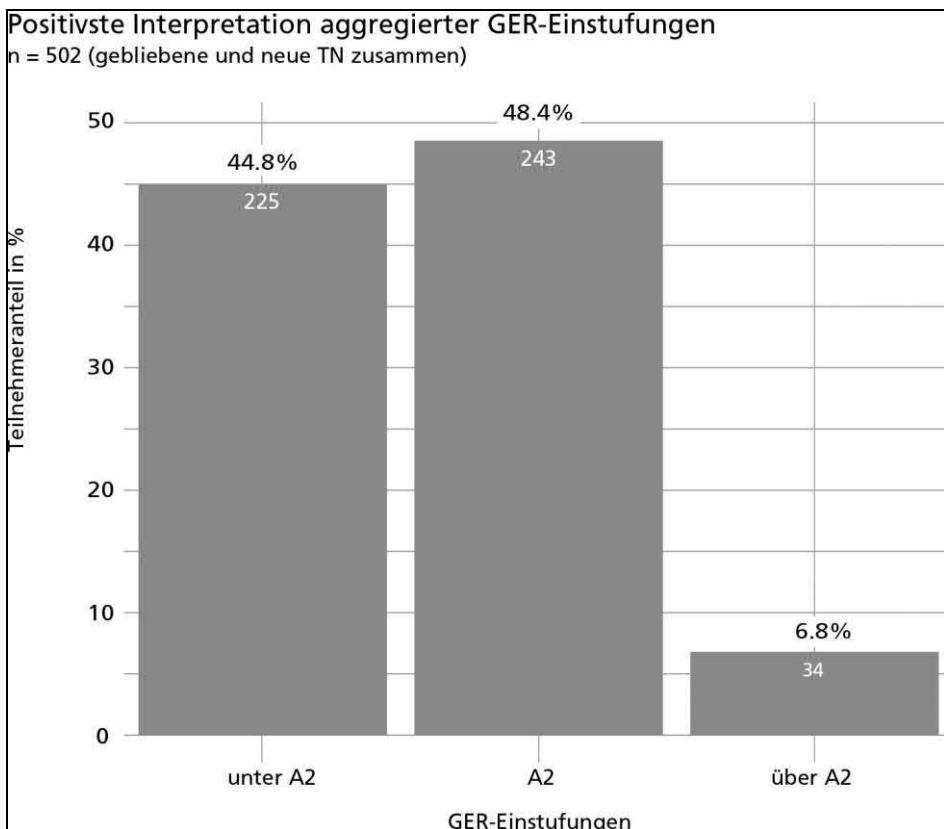


Abb. 7: Die positivste Interpretation aller Einstufungen

4.5 Ergebnisse der Regressionsanalyse: Prädiktoren des A2-Niveaus

Da nur 2% der ursprünglichen Teilnehmenden klar dem B1-Niveau zugerechnet wurden, konnte eine nähere Untersuchung der Sozialfaktoren und Sprachhintergründe, die zum B1-Niveau führen, nicht durchgeführt werden. Allerdings lässt sich untersuchen, inwiefern die Erfüllung des A2-Niveaus von bestimmten Faktoren begünstigt wird. Dazu bildeten wir die statistisch vergleichbaren Kategorien „unter A2“ und „A2 oder besser“. Es zeigt sich, dass Bildung, Alter sowie die Anzahl der Fremdsprachen einen hochsignifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit haben, dass eine teilnehmende Person das Niveau „A2 oder besser“ erreicht. Diese klaren Zusammenhänge decken sich mit den Ergebnissen von Scheible und Rother (2017) auf Basis des Integrationspanels. Abweichend zu Scheible und Rother (2017) gibt es einen negativen Effekt für die Aufenthaltsdauer in Deutschland: Wer länger in Deutschland ist, hat weniger Chancen, das A2-Niveau zu erreichen. Dies könnte daran liegen, dass sich eingeprägte lernersprachliche Muster mit der Zeit immer schwieriger ablegen lassen (vgl. Han 2004; Selinker 1972). Kein Effekt konnte für die Arbeitserfahrung vor der Ankunft in Deutschland nachgewiesen werden. Auch frühe Mehrsprachigkeit und sprachliche Verwandtschaft der Familiensprache mit dem Deutschen zeigten keinen Effekt. „Flucht“ als Migrationsmotiv hat ebenfalls keine Auswirkung auf die Leistungen.

Eine weitere Regressionsanalyse mit den von uns festgestellten empirischen Gruppen ergibt, dass die Leistungen der *Hoffungsträgerinnen* und der *Durchstarterinnen*, also der jüngsten Teilnehmenden mit den besten Bildungsvoraussetzungen, in jedem Test signifikant über denen der übrigen Teilnehmercluster liegen.¹¹ Dagegen erreichen die *Spätausgewanderten* und *Unterprivilegierten* mit der geringsten Wahrscheinlichkeit das A2-Niveau. Die hohe Arbeitserfahrung und etwas bessere Bildung der *Spätausgewanderten* kann die Nachteile des Alters nicht kompensieren. Die Chance, das A2-Niveau zu erreichen, steht für die „Langmigrierten“ etwas besser. Viele Zugewanderte in dieser Gruppe befanden sich jedoch bereits lange vor ihrer Teilnahme am IK in Deutschland. Eine lange Aufenthaltsdauer hat einen negativen Effekt.

5 Diskussion: Mögliche Konsequenzen für die Praxis

Junge, gut gebildete Kursteilnehmende mit Erfahrungen im Fremdspracherwerb, die noch nicht allzu lange in Deutschland sind, erreichen also das A2-Niveau mit höherer Wahrscheinlichkeit innerhalb einer begrenzten Zeit als ältere Lernende mit wenig Bildung und ohne Fremdspracherfahrungen – insbesondere, wenn letztere bereits lange in Deutschland sind. Es spielt dabei keine Rolle, ob die Teilnehmenden

¹¹ Um zu testen, ob die Gruppenzugehörigkeit einer Person über das Erreichen des A2-Niveaus Auskunft gibt, musste jede Gruppe als Vergleichsbasis für die übrigen Gruppen herangezogen und mit den Einstufungen in Beziehung gesetzt werden. In jedem der fünf Tests ergab sich ein ähnliches Bild.

den geflüchtet sind oder nicht. Während sich diese Ergebnisse weitestgehend mit Analysen des BAMF decken, stehen die präsentierten Leistungseinstufungen in starkem Kontrast zu den Selbsteinschätzungen der Deutschlernenden in vorausgegangenen Studien. So schrieben sich im Jahr 2017 in der zweiten Welle der IAB-SOEP-Studie ein Drittel der Teilnehmenden sehr gute Deutschkenntnisse zu (vgl. Brücker; Croisier; Kosyakova; Kröger; Pietrantonio; Rother; Schupp 2019). Noch mehr überrascht freilich eine weitere gravierende Diskrepanz: Nach den Geschäftsstatistiken des BAMF lagen die B1-Prüfungsergebnisse des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ) in den Jahren 2016, 2017 und 2018 (bis September) jeweils bei 66,9%, 58,6% und 52,6%. Zur Erklärung der Differenz zwischen den DTZ-Ergebnissen und der IDS-Goethe-Studie sind einige Punkte zu berücksichtigen:

- (1) Der Unterschied zwischen Kurs- und Prüfungsteilnahme: In der IDS-Goethe-Studie wurden alle Kursteilnehmenden in Modul 6 befragt – unabhängig von einer späteren Teilnahme am DTZ.
- (2) Die Zahl der Kurswiederholungen und der Sonderkurse: In der IDS-Goethe-Studie wurden gesamte Kurse erhoben, ohne die Wiederholenden bei der Analyse auszuschließen. Die Studie erhebt außerdem ausschließlich Daten von Teilnehmenden an allgemeinen IKs.
- (3) Der Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2017: Die zweite Erhebungswelle der IDS-Goethe-Studie fand zu einem Tiefpunkt der Gesamtleistungen in den vergangenen Jahren statt. Das BAMF weist in der Geschäftsstatistik 2018 auf die stark sinkenden Leistungen „durch Änderungen in der Teilnehmerstruktur“ ab dem Jahr 2015 hin (BAMF 2018: 21) und sah sich deswegen veranlasst, 2018 die Zählweise der Bestehensquoten zu ändern. Seitdem werden nicht mehr Testteilnahmen, sondern das jeweils beste Ergebnis der Testteilnehmenden in die Statistiken aufgenommen (ebd.).

Berücksichtigt man diese Punkte, so erklären sich die Diskrepanzen zwischen unserer Studie und den DTZ-Ergebnissen zumindest teilweise.

5.1 Anpassungen des Zielniveaus

Ein weiterer Grund für die Diskrepanz liegt in den inhaltlichen Unterschieden zwischen dem DTZ und der gezielten Forschungsfrage der IDS-Goethe-Studie. Im DTZ weisen Teilnehmenden den erreichten Sprachstand in Lesen/Hören, Schreiben sowie Sprechen nach. Ziel ist der Nachweis der Sprachbeherrschung auf dem Gesamtniveau B1 mit besonderem Schwerpunkt auf gesprochener Sprache. Die Prüfung ist bestanden, wenn das Niveau B1 in mindestens zwei Prüfungsteilen erreicht wird, wobei es im Sprechen als obligatorisch festgelegt ist. In der mündlichen DTZ-Prüfung müssen Teilnehmende „sich vorstellen“ (Teil 1), „über eigene Erfahrungen sprechen“ (Teil 2) und „zu zweit gemeinsam etwas planen“, z.B. eine Feierlichkeit (Teil 3) (Perlmann-Balme; Plassmann; Zeidler 2009: 62ff.). Die münd-

liche Aufgabe in der IDS-Goethe-Studie fokussiert hingegen Leistungen auf dem Gebiet der beruflichen Selbstdarstellung. Zwar wurde dieser Bereich bereits in der Überarbeitung der Handlungsfelder 2 bis 4 im RC 2016 betont (vgl. Buhlmann; Ende; Kaufmann; Kilimann; Schmitz 2007, überarbeitet von Hammann; Kaufmann 2016), doch findet er in der DTZ-Prüfungsvorbereitung bislang keine erhöhte Aufmerksamkeit. Das Ergebnis unserer Untersuchung wirft trotzdem die generelle die Frage auf, ob das Leistungsniveau B1 ein realistisches Zielniveau für die Mehrheit der Integrationskursteilnehmenden nach 600 bzw. 900 Unterrichtseinheiten darstellt.

Unsere Ergebnisse legen nahe, dass eine Prüfung mit dem Zielniveau A2 zu höheren Erfolgsraten führen würde. Entgegen der Einschätzung, dass dieses Niveau für einen sechsmonatigen Sprachkurs zu niedrig sei, halten wir es für nötig, zunächst eine solide Grundlage für den Spracherwerb auf den Stufen B1 und B2 zu schaffen. Mit einer Anpassung des Zielniveaus auf A2 wäre Deutschland nicht alleine: Auch in anderen europäischen Ländern mussten Erwartungen der Realität angepasst werden (s. Abschnitt 1). Ein Ziel des IKs sollte es sein, erfolgreich abgeschlossen zu werden, was auch die Motivation der Teilnehmenden steigern dürfte.

Anschließen würden sich der Orientierungskurs und spezifischere Instrumente der Sprachförderung – zum Beispiel die Kurse der Universitäten und Volkshochschulen für angehende Studierende oder die fachspezifischen, berufsvorbereitenden Kurse im Rahmen der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV). Letztere werden bereits im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales mit jeweils 300 Unterrichtseinheiten in Form von „Spezialkursen“ ab Niveau A2 angeboten. Diese dienen nicht mehr primär der „Vermittlung von Alltagswissen“ (IntV 2019: § 3), sondern haben das Ziel, „die Chancen auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt zu verbessern“ (Bundesamt für Justiz 2019 § 3). Sie könnten sich zukünftig direkt an den Orientierungskurs anschließen und zu den Sprachniveaus B1 und B2 führen. Ein Vorschlag für ein realistisches und übersichtliches Kurssystem zeigt folgende Abb. 8:

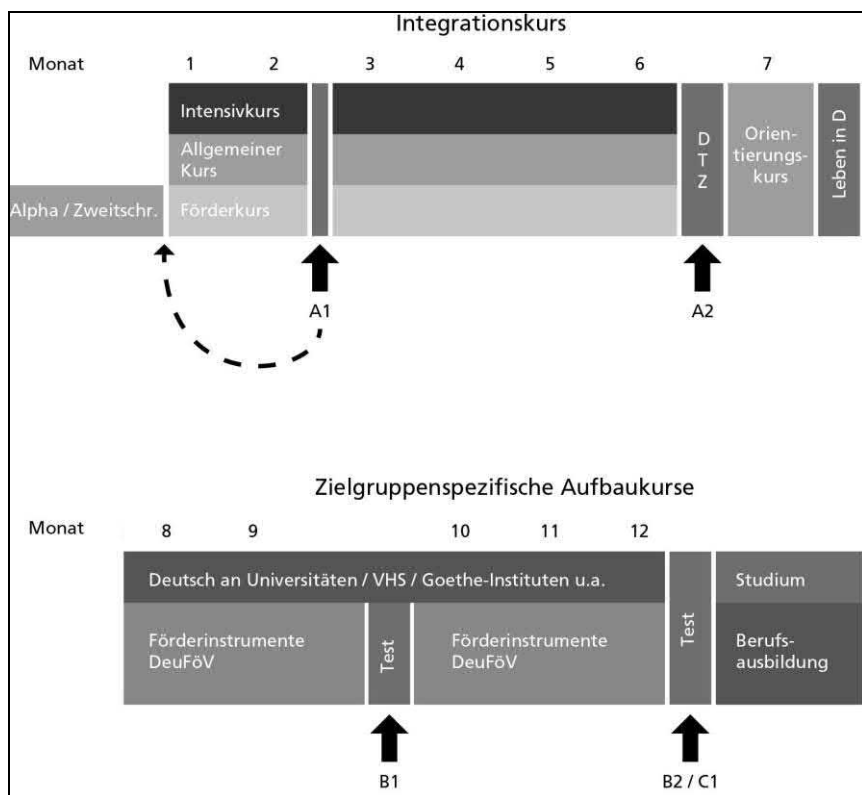


Abb. 8: Vereinfachte Gliederung des Kurssystems basierend auf empirisch belegbaren Prädiktoren und Feedback aus der Praxis

Neben einer klaren Zuordnung der A1- und A2-Niveaus zum IK und einer Verschiebung des B1- und B2-Niveaus in die berufsvorbereitende Zeit berücksichtigt die Abb. auch die notwendige und empirisch begründete Ausdifferenzierung der Kurstypen.

5.2 Optimierung der Kurszusammensetzung

Jenseits der Gemeinsamkeiten wie Herkunftsland, Erstsprache oder Fluchterfahrung sollten die Kurszusammensetzungen – wo immer möglich – homogenisiert werden. Die große Heterogenität stellt eine Hürde für den Lernerfolg aller Lernenden dar und erschwert es den Lehrkräften, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Wie anfangs erwähnt werden Kurse für Frauen, Jugendliche und Eltern, aber auch die Intensiv- und Förderkurse heute aus Kostengründen nur sehr selten angeboten (< 1% der Kursangebote). Orientiert man die Ausdifferenzierung der Angebote an den belastbaren Prädiktoren der IDS-Goethe-Studie, dann führt dies zu genau zwei gesonderten Kursarten: Intensivkurse für

jüngere Lernende mit besonders starkem Bildungshintergrund sowie gesonderte Kurse für Lernende mit Förderbedarf.

Insgesamt sollten von Beginn an bis zu 900 Unterrichtseinheiten für alle Teilnehmenden für das Bestehen des DTZ auf Niveau A2 vorgesehen sein, da weniger als 50% der Teilnehmenden unserer Studie das Niveau A2 in 600 Unterrichtseinheiten erreichten. Wir schlagen außerdem eine Wiederholungsoption der Module 1 und 2, also des A1-Niveaus vor, damit nicht bereits nach wenigen Modulen ganze Kurse durch schwächere Leistungen in ihrem Verlauf gebremst werden.

5.3 Weiterbildung von Lehrkräften im Rahmen der Zusatzqualifizierung

Ein weiterer, so wesentlicher wie naheliegender Ansatzpunkt zur Optimierung der IKs liegt in der Fort- bzw. Weiterbildung der eingesetzten Lehrkräfte. Diese ist grundlegend definiert im KZL (s. Buhlmann 2005: Kap. 2.1) von 2005, welche somit als eine Referenz des RC von 2007 gelten darf. In dessen Aktualisierung (nämlich des RC) von 2016 findet sich nun bereits eine erhebliche Stärkung des Bereichs *Arbeitsuche*: Während die erste Version des RCs (2007) lediglich 16 Lernziele in diesem Bereich listet, sind in der 2016 überarbeiteten RC-Version bereits 54 Lernziele dieser Kategorie jeweils einer GER-Niveaustufe zugeordnet. Allerdings wurde die inhaltliche Betonung sprachlicher Mittel zur Integration in das Berufsleben in der Aus- bzw. Fortbildung der Lehrkräfte für IKs bislang noch nicht nachvollzogen. Der Auftrag zu einer Neubearbeitung der KZL erging im September 2019 an das Goethe-Institut; bei der nun anstehenden Ausarbeitung wäre ebendies entsprechend umzusetzen.

Im Vordergrund des IKs steht bereits heute die Förderung mündlicher Fertigkeiten (s. Buhlmann et al. 2007: 166ff.). Ohne diese ist eine spätere Eingliederung in das System Arbeit unmöglich. Unsere Studie unterstreicht, dass das Primärziel des IK, nämlich die sprachliche Handlungsfähigkeit und Orientierung, vor allem für das Handlungsfeld Arbeit gestärkt werden muss. Pädagogische Hilfen für die Unterrichtsbausteine in diesem Feld sollten in enger Abstimmung mit der Konzeption der DeuFöV-Kurse entwickelt werden und auch praktisches Feedback der Arbeitgeberseite berücksichtigen.

Literatur

- Babka von Gostomski, Christian; Böhm, Axel; Brücker, Herbert; Fendel, Tanja; Friedrich, Martin; Giesselmann, Marco; Holst, Elke; Kosyakova, Yuliya; Kroh, Martin; Liebau, Elisabeth; Richter, David; Romiti, Agnese; Rother, Nina; Schacht, Diana; Scheible, Jana A.; Schmelzer, Paul; Schupp, Jürgen; Siegert, Manuel; Sirries, Steffen; Trübswetter, Parvati; Vallizadeh, Ehsan (2016): *LAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. (= IAB-Forschungsbericht 14). Online: IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse.
- BAMF (2018): *Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2018*. Online: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Integration/2019/2018-integrationskursgeschaeftsstatistik-gesamt_bund.pdf.
- Brücker, Herbert; Croisier, Johannes; Kosyakova, Yuliya; Kröger, Hannes; Pietrantuono, Giuseppe; Rother, Nina; Schupp, Jürgen (2019): *Zweite Welle der LAB-BAMF-SOEP-Befragung: Geflüchtete machen Fortschritte bei Sprache und Beschäftigung* (= IAB-KURZBERICHT 3/2019). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
- Buhlmann, Rosemarie (2005): *Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-pdf.pdf>.
- Buhlmann, Rosemarie; Ende, Karin; Kaufmann, Susan; Kilimann, Angela; Schmitz, Helen (2007): *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe Institut. Online: <http://www.integration-in-deutschland.de>
- Bundesamt für Justiz (2019): *Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (Deutschsprachförderverordnung – DeuFöV)*. Online: https://www.gesetze-im-internet.de/deuf_v/BJNR612500016.html.
- Cindark, Ibrahim; Deppermann, Arnulf; Hünlich, David; Lang, Christian; Perlmann-Balme, Michaela; Schöningh, Ingo (2019): *Perspektive Beruf. Mündliche Kompetenz von Teilnehmenden an Integrationskursen und Vorschläge für die Praxis*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.

- Dürsch, Barbara; Herrmann, Karin; Hubatsch, Irmtraut; Jochem, Klaus; Köchling, Margareta; Piehler-Braun, Thurid; Semmler, Martina; Tamoschus, Angelika; Zappel, Kristiane (1991): *Curriculum zur Gestaltung eines sechsmonatigen Sprachlehrgangs für Aussiedler. Projekt Sprachförderung für Aussiedler im Auftrag des Bundesministers für Arbeit und Sozialordnung*. München: Goethe-Institut.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt. Online: <http://www.euro-paeischer-referenzrahmen.de/>.
- Europarat (Hrsg.) (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2d>.
- Hammann, Andrea; Kaufmann, Susan (2016, Überarbeitung von Buhlmann Rosemarie; Ende, Karin; Kaufmann, Susan; Kilimann, Angela; Schmitz, Helen 2007): *Rahmencurriculum für Integrationskurse – Deutsch als Zweitsprache*. Hrsg. v. Goethe-Institut e.V. im Auftrag des Bundesministeriums des Innern. Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf>.
- Han, Zhao Hong (2004): *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Haug, Sonja; Zerger, Fritjhjof (2006): *Integrationskurse. Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung*. BAMF Abschlussbericht. (= Working Papers 5). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-350444>.
- Hünlich, David; Wolfer, Sascha; Lang, Christian; Deppermann, Arnulf (2018a): *Wer besucht den Integrationskurs? Soziale und sprachliche Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Mannheim: IDS. Online: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf.
- Hünlich, David; Wolfer, Sascha; Christian, Lang (2018b): Die IDS-Goethe-Studie in den Integrationskursen: Kollektive Sprachbiografien, erkennbare Teilnehmergruppen und sprachliche Selbsteinschätzungen. In: Deppermann, Arnulf; Cindark, Ibrahim; Hünlich, David; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Flüchtlinge in Deutschland: Sprachliche und kommunikative Aspekte*. Deutsche Sprache. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 209-244.
- IntV (2019): *Integrationskursverordnung*. Online: <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/IntV.pdf>.

- Ohliger, Rainer; Polat, Filiz; Schammann, Hannes; Thränhard, Dietrich (2017): *Integrationskurse reformieren. Steuerung neu koordinieren: Schritte zu einer verbesserten Sprachvermittlung*. (= E- Paper #3). Berlin: Heinrich Böll Stiftung. Online: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/e-paper_36_integrationskurse_reformieren_baf_1.pdf.
- Perlmann-Balme, Michaela; Plassmann, Sibylle; Zeidler, Beate (2009): *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen.
- Scheible, Jana; Rother, Nina (2017): *Schnell und erfolgreich Deutsch lernen – wie geht das? Erkenntnisse zu den Determinanten des Zweitspracherwerbs unter besonderer Berücksichtigung von Geflüchteten*. (= Working Papers 72). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp72-erfolgreich-deutsch-lernen-wie.pdf>.
- Schroeder, Christoph; Zakharova, Natalia (2015): Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. In: *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR)* 8, 257-262. Online: <https://mediendienst-integration.de/artikel/10-jahre-integrationskurse-eine-kritische-bilanz.html>.
- Schuller, Karin; Lochner Susanne; Rother, Nina (2011): *Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Nachhaltigkeit und Wirksamkeit von Integrationskursen*. (= BAMF Forschungsbericht 11). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf>.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209.

Anhang

Das fiktive Vorstellungsgespräch wurde als Interview bei einer Personalvermittlung eingeführt. Eine Personalvermittlerin und ein Personalvermittler, die mit einem Porträtfoto vorgestellt wurden, stellten abwechselnd je eine Frage zu insgesamt vier Themen. Als Einführung erschien auf dem Bildschirm folgender Überblick:

Willkommen zu unserem fiktiven Bewerbungsgespräch!

Das Gespräch hat vier Teile:

- 1) Vorstellung
- 2) Arbeitsbereich
- 3) Interesse

4) Freizeit und Hobbys

Zu jedem Thema hören Sie eine Frage. Dann machen Sie eine Audio-Aufnahme.

Bitte drücken Sie auf „Weiter“, wenn sie bereit sind.

Auf die Übersicht folgten die vier Audiofragen, die zu Selbstdarstellungen anregen sollten. Die Teilnehmenden sollten auf jede Frage mithilfe des Mikrofons am Headset antworten. Die Fragen lauteten:

Frage 1: Vorstellung

Personalberater: Ja, erstmal herzlich willkommen, schön, dass Sie da sind. Mein Name ist Manuel Schmitt, ich arbeite schon viele Jahre als Personalvermittler.

Personalberaterin: Ja, und ich bin Anne Meyer. Ich bin auch Personalvermittlerin und Herr Schmitt und ich werden jetzt das Bewerbungsgespräch mit Ihnen führen. Und das Gespräch wird vier Teile haben. Personalberater: Genau. Wir würden gerne damit anfangen, dass Sie sich kurz vorstellen. Bitte erzählen Sie uns kurz, wer Sie sind und woher Sie kommen.

Frage 2: Arbeitsbereich

Personalberaterin: Ja, vielen Dank! Als nächstes würden wir gerne wissen: Was sind denn Ihre Berufswünsche? Welche Berufe interessieren Sie?

Frage 3: Interesse

Personalberater: Vielen Dank! Als nächstes würden wir gerne wissen: Warum interessieren Sie sich für diese Arbeit?

Frage 4: Freizeit und Hobbys

Personalberaterin: Zum Schluss jetzt noch eine persönliche Frage: Was machen Sie denn so gerne in Ihrer Freizeit? Treiben Sie Sport? Machen Sie vielleicht Musik oder tanzen Sie gerne? Oder haben Sie ein besonderes Hobby? Was machen Sie besonders gerne?

Deutsch als Fremdsprache in tourismusbezogenen Serviceberufen auf den Niveaustufen A1/A2: Aktuelle Lehrmaterialien und empirisch basierte Erkenntnisse

Michael Seyfarth (Leipzig)

1 Einleitung

Tourismusbezogene Serviceberufe haben in der Landschaft aktueller Lehrwerke einen festen Platz, was sich im Programm der großen Verlage in den deutschsprachigen Ländern (vgl. u.a. Cohen; Grandi; Lemcke 2007, Cohen; Grandi; Lemcke 2012, Grunwald 2014) zeigt, aber auch in zahlreichen kleineren regionalen Lehrwerkprojekten (vgl. u.a. Blažević 2004; Reihe 2007 und Pavlovová et al. 2010) seinen Ausdruck findet. Häufig sind die Materialien dabei an eine Zielgruppe auf den Niveaustufen A1/A2 gerichtet (vgl. Seyfarth 2018) und zielen auf Lernende ab, die Tätigkeiten ausüben, für die oftmals keine Berufsausbildung vorausgesetzt wird. Aber auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen nach der Erforschung kommunikativer Praktiken hat in jüngerer Vergangenheit zu neuen Erkenntnissen geführt (vgl. u.a. die Sammelbände von Ammon; Costa 2018, Bosch; Schlak 2013).

Mit dem vorliegenden Beitrag wird der Versuch unternommen, empirische Erkenntnisse zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen und deren Repräsentation in aktuellen Lehrwerken gegenüberzustellen. Dazu wird zunächst das Forschungsprojekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen“ (vgl. Seyfarth 2020) skiz-

ziert, außerdem werden zentrale Befunde in Auszügen vorgestellt. Die Ausführungen bieten die Grundlage dafür, in einem zweiten Schritt aktuelle Lehrmaterialien daraufhin zu überprüfen, inwieweit diese auf die im o.g. Projekt empirisch nachgewiesenen sprachlich-kommunikativen Anforderungen der jeweils abgebildeten Tätigkeiten vorbereiten.

2 Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen

2.1 Das Forschungsprojekt

Das Forschungsprojekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen“ ist Gegenstand einer zur Veröffentlichung überarbeiteten Dissertation (vgl. Seyfarth 2020) und kann an dieser Stelle nur überblicksartig skizziert werden, um eine grobe Vorstellung der empirischen Grundlagen zu geben, die der späteren Reflexion von Lehr- und Lernmaterialien als Basis dient. Der Studie zur Ermittlung sprachlich-kommunikativer Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen geht eine Vorstudie voraus, deren Ziel es war, den tourismusbezogenen Arbeitsmarkt zu strukturieren. Auf der Basis tourismusökonomischer Ansätze zur Gliederung des Arbeitsmarkts in Vertriebswesen (Information und Vertrieb von Reisedienstleistungen), Verkehrswesen (Information und Vertrieb von Mobilitätsdienstleistungen), Beherbergungswesen (Hotellerie und Gastronomie) und Destinationen (v.a. Dienstleistungen, die am Reiseziel erbracht werden) wurden hierzu Berufsführer aus dem deutschsprachigen Raum analysiert. Die Liste mit Berufen, die aus dieser Analyse hervorging, wurde eingrenzend hinsichtlich der Kriterien *Nähe zu den Reisenden* und *Relevanz zielsprachlicher Kompetenzen* analysiert. Für die Hauptuntersuchung ergab sich daraus eine Aufstellung von Serviceberufen, die sich einerseits dadurch hervorheben, dass die Tätigkeiten, die Beschäftigte dieser Berufe ausüben, sich durch eine große Nähe zu den Reisenden auszeichnen. Andererseits ist für diese Berufe charakteristisch, dass Kompetenzen im Bereich der deutschen Sprache im Kontext des Deutschen als Fremdsprache zwar nicht zwingend Voraussetzung zur Erfüllung der Aufgaben sind, jedoch u.U. einen Wettbewerbsvorteil gegenüber konkurrierenden Unternehmen oder eine von den Reisenden wertgeschätzte Serviceleistung darstellen. Bei den Berufen, die diesen Kriterien entsprechen, handelt es sich um Kaufleute für Tourismus und Freizeit, Fachkräfte im Fahrbetrieb, Reiseverkehrskaufleute, Hotelfachleute und Restaurantfachleute.

Diese Berufe (verstanden als Gesamtheit möglicher Tätigkeiten)¹ wurden im Zuge der Hauptstudie näher untersucht, um jeweils relevante Situationen (verstan-

¹ Ausführlicher hierzu: Dostal; Stooß; Troll (1998: 438).

den als Arbeitsplätze, also als kleinste räumliche Struktureinheit eines Betriebs)² herauszuarbeiten und an diesen auftretenden Szenarien, verstanden als „Kette von [...] handlungsbezogenen Aufgaben“ (Sass; Eilert-Ebke 2014), zu identifizieren. Auf einer weiteren Ebene wurden diese Handlungsketten durch ihre einzelnen Schritte (Elemente) näher beschrieben. Für die Untersuchung wurden mit unterschiedlichen Akteur:innen in den Berufsfeldern Interviews geführt, Beobachtungsdaten an den Arbeitsplätzen gesammelt und Fachkundebücher sowie Berufsbeschreibungen hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen Aufgaben untersucht. Das Material wurde qualitativ inhaltsanalytisch untersucht, wobei induktiv Kategorien auf den genannten Ebenen (Situationen – Szenarien – Elemente) gebildet wurden und somit arbeitsplatzbezogene Szenarienbäume entstanden, die im folgenden Abschnitt skizziert werden.

2.2 Zentrale Befunde

Zu den nachgewiesenen Situationen (Arbeitsplätzen) gehören Touristeninformationen, Kundencenter in Verkehrsunternehmen, Bahnsteige und Gebäude, öffentliche Verkehrsmittel sowie Empfang und Etage (im Hotel), aber auch der Gast- und Barbereich in Gastronomiebetrieben. An diesen Arbeitsplätzen konnten insgesamt 28 Szenarien nachgewiesen werden, die sich in vier Gruppen einteilen lassen: Verkaufsgespräche, Informationsgespräche, Servicegespräche und Interventionsgespräch. Exemplarische Szenarien zu den jeweiligen Gruppen zeigt Tab. 1.

Jedes einzelne der insgesamt 28 Szenarien wird dabei wiederum durch Elemente (Handlungsschritte) näher beschrieben. So ergibt sich etwa für das Szenario *Hotelgäste einchecken* eine 32 Elemente umfassende Liste, die mit der Begrüßung der Reisenden beginnt, über Elemente wie *über die Funktion des W-LANs informieren* führt und, nachdem man sich danach erkundigt hat, ob man noch etwas für die Reisenden tun könne, mit einer Verabschiedung endet.

Der umfangreiche Szenarienkatalog, der aus dieser Untersuchung hervorgegangen ist, kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Der konkrete institutionell geprägte Untersuchungskontext, aber auch die jeweils variierende Relevanz einzelner Szenarien je nach Region führen dazu, dass der Katalog zunächst lediglich als Reflexionsgrundlage zu verstehen ist und mithilfe weiterer Untersuchungen ergänzt und an konkrete DaF-relevante Zielkontexte angepasst werden muss. Die in Kapitel 3 dargestellte Untersuchung muss vor diesem Hintergrund gelesen werden.

² Ausführlicher: Springer Gabler Verlag (Hrsg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Arbeitsplatz, online: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/74646/arbeitsplatz-v10.html>.

Tab. 1: Beispielszenarien

Verkaufsgespräche	<ul style="list-style-type: none"> • Tickets für den öffentlichen Personennahverkehr verkaufen • Pauschalangebote verkaufen • ...
Informationsgespräche	<ul style="list-style-type: none"> • Wege beschreiben • Über die touristische Infrastruktur informieren • ...
Servicegespräche	<ul style="list-style-type: none"> • Reklamationen bearbeiten • Hotelgäste einchecken • ...
Interventionsgespräche	<ul style="list-style-type: none"> • Randalierende/ungeduldige Reisende beruhigen • Diebe stellen • ...

2.3 Implikationen für die Konzipierung von Lehrwerken

Die zitierte Untersuchung (vgl. Seyfarth 2020) liefert Erkenntnisse über die Struktur des tourismusbezogenen Arbeitsmarkts, zu den relevanten Arbeitsplätzen sowie zu den Szenarien und Elementen, im Rahmen derer Lernende kommunikative Aufgaben zu bewältigen haben. Eine Implikation, die sich hieraus für die Erstellung von Lehr- und Lernmedien ergibt, ist die Forderung nach einer vollständigen Abbildung der jeweiligen Szenarien. Mit berufsbezogenen Lehr- und Lernmedien wird das Ziel verfolgt, Lernende auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen vorzubereiten, mit denen sie am Arbeitsplatz konfrontiert werden. Wenn es in diesem Beitrag um Lehrwerke auf den Niveaustufen A1/A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2001) geht, so scheint es sinnvoll, an dieser Stelle auch noch einmal die Kann-Beschreibung der Globalskala des GER für die entsprechenden Niveaustufen zu zitieren (Europarat 2001):

A2: Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen [...]. Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht [...]

A1: Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Mit den als elementare Sprachverwendung zu verstehenden Kann-Beschreibungen zu den Niveaustufen A1 und A2 wird deutlich, dass Lernende darauf angewiesen sind, in wie auch immer gestalteten Lehr- und Lernarrangements umfassend an die „einfachen, routinemäßigen Situationen“ bzw. daran, „sich auf einfache Art [zu] verständigen“, herangeführt zu werden. Ein kreatives Reagieren auf Szenarien, die zuvor nicht Gegenstand des Lernprozesses waren, kann jedoch nur in sehr begrenztem Umfang erwartet werden. Mit Blick auf Lehr- und Lernmedien für Lernende, die in tourismusbezogenen Serviceberufen arbeiten, bedeutet dies, dass entsprechende Materialien auf alle Szenarien vorbereiten und diese Szenarien entsprechend vollständig abgebildet werden müssen. Nur so ist die Entwicklung kommunikativer Kompetenz (unter Berücksichtigung linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen) im notwendigen Umfang möglich.

Aus den Ergebnissen der Untersuchung lassen sich jedoch weitere Erkenntnisse für die Konzipierung von Lehrwerken ableiten. Vor dem Hintergrund dessen, dass in den meisten tourismusbezogenen Lehrwerken verschiedene Arbeitsplätze in den Blick genommen werden und dabei insbesondere der Gast-/Barbereich in Gastronomiebetrieben und der Empfang im Hotel berücksichtigt werden, stellt sich die Frage danach, inwieweit eine gemeinsame Behandlung der verschiedenen Arbeitsplätze sinnvoll erscheint. So lässt sich zunächst feststellen, dass von den insgesamt 28 Szenarien, die für tourismusbezogene Serviceberufe nachgewiesen werden konnten, 20 für den Bereich der Hotelrezeption relevant sind und 13 für den Gast-/Barbereich im Restaurant. Dabei liegen allerdings lediglich bei sieben Szenarien Überschneidungen in beiden Bereichen vor. So wird an beiden Arbeitsplätzen zwar über die touristische Infrastruktur beraten, jedoch nur im Gast-/Barbereich ein À-la-carte-Service bzw. der Verkauf von Speisen und Getränken durchgeführt und nur an der Hotelrezeption eine Zimmerbuchung vorgenommen oder ein Pauschalangebot (z.B. Tagesausflüge) verkauft. Mit einem Lehrwerk (oder auch Kursangeboten) inhaltlich derartig unterschiedliche Bereiche abzudecken, scheint also zumindest aus didaktischer Sicht fragwürdig. Mit 15 gemeinsamen Szenarien wäre etwa die Fokussierung der Arbeitsplätze *Empfang* und *Touristeninformation* deutlich naheliegender. Die Feststellung scheint insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass in aktuellen Lehrwerkprojekten i.d.R. versucht wird, eine Vielzahl verschiedener Arbeitsplätze im gleichen Band abzubilden (vgl. Seyfarth 2018). Es ist fraglich, ob den jeweiligen Arbeitsplätzen allgemein und den ihnen

zuzuschreibenden Szenarien im Besonderen genug Platz eingeräumt wird, um auf die relevanten sprachlich-kommunikativen Anforderungen ausreichend tiefgründig vorzubereiten.

3 Ein Blick in die Lehrwerke

3.1 Sampling

Für die exemplarische Untersuchung, die diesem Beitrag zugrunde liegt, wurden die folgenden Lehrwerke herangezogen:

- „Ja, gerne! Deutsch im Tourismus“ (Cornelsen);
- „Menschen im Beruf Tourismus“ (Hueber);
- „Pluspunkte Beruf. Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie“ (Cornelsen);
- „Herzlich Willkommen“ (Langenscheidt);
- „Zimmer frei“ (Langenscheidt).

Der Auswahl liegt einerseits das Kriterium zugrunde, dass es sich um Lehrwerke handelt, die Lernende auf die Niveaustufe A1 bzw. A2 führen sollen. Andererseits handelt es sich um Lehrwerke, die im amtlich deutschsprachigen Raum entstanden sind und in denen im Gegensatz zu zahlreichen regionalen Lehrwerksprojekten eine Orientierung am GER ernsthaft angestrebt wird, wobei grundlegende didaktische Standards eingehalten werden (vgl. hierzu auch Seyfarth 2018). Es handelt sich ferner um Lehrwerke, die tourismusbezogene Serviceberufe berücksichtigen und nicht etwa die Berufe *Touristenführer·innen* oder *Beschäftigte im Tourismusmarketing*.

3.2 Analyse

Mit dem Ziel einer Überprüfung dessen, inwiefern verschiedene Berufe, Situationen, Szenarien und Elemente in den entsprechenden Lehrwerken abgebildet werden, wurde das Kategoriensystem aus der Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen (vgl. Seyfarth 2020) in der erfolgten Analyse der Lehrwerke deduktiv auf das Material angelegt. Während auf der Ebene von Berufen, Situationen und Szenarien eine vollständige Überprüfung der Lehrwerksinhalte erfolgte, wurde mit Blick auf die aufwändigere Untersuchung auf der Ebene der Elemente eine vergleichende Untersuchung der Lehrwerke hinsichtlich des Szenarios *Hotelgäste einchecken* durchgeführt. Eine tiefgründige Analyse weiterer Szenarien wäre zwar sinnvoll und wünschenswert, bedarf jedoch weiterer Ressourcen als sie für die Arbeit an diesem Beitrag zur Verfügung standen.

3.3 Befunde

3.3.1 „Ja, gerne! Deutsch im Tourismus“

„Ja, gerne! Deutsch im Tourismus A1“ ist ein Lehrwerk für Deutschlernende ohne Vorkenntnisse und bereitet [...] gezielt auf die Arbeit mit deutschsprachigen Urlaubsgästen vor“ (Grunwald 2014: Vorwort). Die wenig spezifische Formulierung im Titel („Deutsch im Tourismus“) suggeriert bereits, dass mit dem Lehrwerk keine Fokussierung eines konkreten Arbeitsplatzes angestrebt wird, was einmal mehr die Frage aufwirft, inwieweit Beschäftigte, die an einer Hotelrezeption, in einer Touristeninformation oder etwa im Restaurant beschäftigt sind oder entsprechende Tätigkeiten anstreben, mit dem Lehrwerk adäquat auf die bestehenden Anforderungen vorbereitet werden. So zeigt auch die Analyse, dass sich im Lehrwerk Szenarien aller Arbeitsplätze (ausgenommen Housekeeping) finden. Dabei handelt es sich jedoch lediglich um zwölf der 28 empirisch nachgewiesenen Szenarien (vgl. Seyfarth 2020). Es deutet sich dabei ferner an, dass der Versuch, *den* Tourismus als Ganzes abzudecken, dazu führt, dass keine systematische Berücksichtigung der Szenarien erfolgt. Tab. 2 zeigt die Gesamtanzahl der Szenarien, die sich im Lehrwerk finden und die im Projekt „Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen“ nachgewiesenen Szenarien. Zu berücksichtigen ist beim Lesen der Tabelle, dass einzelne Szenarien z.T. für verschiedene Arbeitsplätze relevant sein können.

Tab. 2: In „Ja, gerne! Deutsch im Tourismus“ abgebildete Szenarien

	Berücksichtigte Szenarien	Mögliche Szenarien
Szenarien (gesamt)	12	28
Touristeninformation	6	17
Kunden-Center	6	17
Bahnsteig/Gebäude	5	13
Verkehrsmittel	5	13
Empfang	9	20
Etage	0	5
Gast-/Barbereich	6	13

Die rein quantitative Darstellung lässt noch keine Rückschlüsse darauf zu, inwieweit die im Lehrwerk berücksichtigten Szenarien angemessen dargestellt werden.

Es bleibt also die Frage offen, ob alle relevanten Elemente der Szenarien berücksichtigt werden. Da für den Bereich *Empfang* die meisten Szenarien berücksichtigt wurden und anzunehmen ist, dass hier also einer der Schwerpunkte des Lehrwerks liegt, soll stichprobenartig am Beispiel des Szenarios *Hotelgäste einchecken* geprüft werden, inwiefern die einzelnen Elemente, also die Handlungsschritte, abgebildet werden. Dem Thema ist unter dem Titel „Angenehmen Aufenthalt! An der Rezeption“ das Kapitel 7 gewidmet. Als „Themen und Situationen“ werden im Inhaltsverzeichnis die folgenden aufgeführt:

- Gäste empfangen und einchecken,
- Beschreiben, wo etwas ist,
- ein Anmeldeformular ausfüllen,
- Reservierungsanfragen beantworten,
- das Datum angeben.

Auffällig ist zunächst, dass der Empfang in eine *Walk in*-Situation eingebettet ist, Gäste also nicht vorab buchen, sondern sich direkt an der Hotelrezeption nach freien Zimmern erkundigen. Zwar kommt dies noch immer häufig vor, jedoch haben Reisende weitaus öfter bereits zuvor ein Zimmer gebucht, was im Lehrwerk nicht berücksichtigt wird. Betrachtet man die insgesamt 32 empirisch nachgewiesenen Elemente, so stellt man fest, dass im Lehrwerk lediglich elf von diesen berücksichtigt werden. So wird zwar die Begrüßung realisiert und auch die Erkundigung danach, wie man helfen dürfe, nicht jedoch wird – wie durchaus üblich – über Frühstückszeiten, Freizeiteinrichtungen im Hotel oder ähnliches informiert. Auch mündliche Hinweise zur W-LAN-Nutzung sind Vermittlungsgegenstand im Lehrwerk. Im Beispiel „funktioniert [das W-LAN] zurzeit leider nicht. Aber es gibt im Erdgeschoss einen Computerraum mit gratis Internetzugang“ (Grunwald 2014: 81). Nun ist auch hier die quantitative Anzahl der repräsentierten Elemente nicht überzubewerten, zumal z.B. vorzeitig Anreisende womöglich nur in Ausnahmefällen vorkommen und darauf hinzuweisen sind, dass das Zimmer noch nicht hergerichtet ist. Allerdings ist mit Blick auf die berücksichtigte Niveaustufe noch einmal darauf hinzuweisen, dass eine spontane Bewältigung zuvor nicht thematisierter sprachlicher Handlungen Lernenden auf A2-Niveau noch schwerfällt. Auch ist die Frage danach zu stellen, inwiefern kommunikative Kompetenz im Sinne des GER vollständig entwickelt wird, also sowohl linguistische Kompetenzen (z.B. Wortschatz, Grammatik) als auch soziolinguistische (z.B. Register) und pragmatische Kompetenzen (z.B. Diskurskompetenz, funktionale Kompetenz) entwickelt werden. Das Beispiel zum W-LAN zeigt, dass sprachliche Mittel und Strukturen nur begrenzt eingeführt werden. So werden etwa sprachliche Mittel zum – erwartbar häufigeren – Fall, dass das W-LAN funktioniert und Reisende darüber zu informieren sind, wie sie sich einloggen, ob ggf. nur eine begrenzte Geschwindigkeit oder ein begrenztes Datenvolumen zur Verfügung steht, nicht gegeben. Aufgrund

der eingeschränkten Abbildung möglicher Kontexte und der stark rezeptiv bzw. schriftlich geprägten Auseinandersetzung mit Reservierungen/Buchungen, aber auch mit dem weiteren Verlauf des Eincheckens bleibt fraglich, ob eine Sensibilisierung hinsichtlich soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen, textsortenspezifischer Parameter und angemessener Formulierungen in ausreichender Weise stattfindet.

3.3.2 „Menschen im Beruf Tourismus“

Während das oben betrachtete Lehrwerk und zahlreiche weitere regionale Lehrwerksprojekte sowie „Kommunikation in Tourismus“ (Lévy-Hillerich 2005) mit dem Anspruch arbeiten, eine Vielzahl von Arbeitsplätzen abzudecken (vgl. auch Seyfarth 2018), wurde bei der Konzeption der im Folgenden betrachteten Lehrwerke ein deutlicher Schwerpunkt auf die Arbeitsplätze Empfang und Gast-/Barbereich gelegt.

Mit „Menschen im Beruf Tourismus“ liegt dabei ein Material vor, das in zwei Bänden nach den Niveaustufen A1 und A2 gegliedert ist, wobei beide Bände nicht systematisch nach Arbeitsplätzen unterteilt sind.³ Vor dem Hintergrund, dass lediglich eine Fokussierung der beiden o.g. Arbeitsplätze vorgenommen wurde, ist es folgerichtig, dass nicht alle empirisch für tourismusbezogene Serviceberufe nachgewiesenen Szenarien abgebildet werden. Da insgesamt im Lehrwerk jedoch Hinweise auf nur neunzehn Szenarien zu finden sind, lohnt sich eine Reflexion darüber, inwieweit die für die beiden Bereiche *Empfang* und *Gast-/Barbereich* relevanten Szenarien vollständig berücksichtigt wurden.

Tab. 3: In „Menschen im Beruf Tourismus“ abgebildete Szenarien in Relation zu den empirisch nachgewiesenen Szenarien für die Arbeitsplätze *Empfang* und *Gast-/Barbereich*

	Berücksichtigte Szenarien	Mögliche Szenarien
Empfang	11	20
Gast-/Barbereich	7	13

Tab. 3 zeigt deutlich, dass auch im Fall von „Menschen im Beruf Tourismus“ nicht alle relevanten Szenarien berücksichtigt wurden. Es ist jedoch auch denkbar, dass von Autor:innen gezielt lediglich die relevantesten bzw. für den Berufsalltag typischsten Szenarien in den Blick genommen worden. Deshalb lohnt es sich, auch in diesem Fall am Beispiel des Szenarios *Hotelgäste einchecken* zu überprüfen, ob die gewählten Szenarien inhaltlich vollständig abgebildet wurden. Eine systematische Auswertung der Inhalte des Lehrwerks zeigt, dass von den 32 möglichen Elementen

³ Anders als die Reihe des Langenscheidt-Verlags, die aus „Herzlich Willkommen“ und „Zimmer frei“ besteht (vgl. unten).

ten lediglich zwölf im Lehrwerk thematisiert werden. Dabei wird hier z.T. sogar auf Standardelemente verzichtet, die sich u.a. darauf beziehen, dass Gäste über die Frühstückszeiten oder über Freizeitmöglichkeiten im Haus informiert werden. Auch Fälle, in denen Reisende vorzeitig eintreffen und das Zimmer noch nicht bereit ist, oder in denen es Rückfragen zur Rechnung/Buchung gibt o.ä., werden nicht aufgegriffen. Eine gute Vorbereitung auf einen professionellen Umgang mit Reisenden stellt Lehrkräfte demnach vor die Herausforderung, entsprechende Leerstellen im Lehrwerk selbst zu füllen, was ohne Einblicke in gelungenes professionelles Handeln entsprechender Akteur:innen kaum möglich ist.

3.3.3 „Pluspunkt Beruf. Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie“

Ähnlich wie „Menschen im Beruf Tourismus“ (Hueber) legt Cornelsen mit „Pluspunkt Beruf. Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie“ einen deutlichen Schwerpunkt auf die Arbeitsplätze *Empfang* und *Gast-/Barbereich*. In Tab. 4 werden die im Lehrwerk berücksichtigten Szenarien für beide Bereiche den empirisch nachgewiesenen Szenarien bei Seyfarth (2020) gegenübergestellt.

Tab. 4: In „Pluspunkt Beruf. Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie“ abgebildete Szenarien in Relation zu den empirisch nachgewiesenen Szenarien für die Arbeitsplätze *Empfang* und *Gast-/Barbereich*

	Berücksichtigte Szenarien	Mögliche Szenarien
Empfang	4	20
Gast-/Barbereich	5	13

Die geringen Zahlen der berücksichtigten Szenarien zeigen bereits deutlich die Grenzen des Materials. Für die Arbeit am Empfang fehlen relevante Aufgaben wie der Verkauf von Pauschalangeboten (z.B. in Form von Tagesausflügen) oder Souvenirs, das Informieren über die touristische Infrastruktur oder das Informieren über hoteleigene Dienstleistungen und Produkte. Jedes einzelne der Szenarien wäre wiederum auf seine vollständige Abbildung hin zu überprüfen. Die Befunde zum Beispielszenario *Gäste einchecken* deutet mit lediglich sechs berücksichtigten Elementen von möglichen 32 darauf hin, dass auch auf der Mikro-Ebene deutliche Defizite zu erkennen sind und Szenarien (trotz der hier sogar auf den Niveaustufen A2/B1 angesiedelten Zielgruppe) keineswegs vollständig abgebildet sind und wiederum eine optimale sprachliche Vorbereitung von Beschäftigten auf die Anforderungen der jeweiligen Tätigkeiten nicht in angemessenem Umfang erfolgt.

3.3.4 „Herzlich Willkommen“ und „Zimmer frei“ (Langenscheidt)

Die Lehrwerke „Herzlich Willkommen“ und „Zimmer frei“ sind in Kombination miteinander zu sehen. Zwar heißt es etwa auf dem Einband von „Herzlich Willkommen“, das Lehrwerk sei für „Angestellte im Restaurant und in Touristen-Informationen, Auszubildende an Gastronomiefachschulen oder in Gastronomie- und Touristenfachkursen an Goethe-Instituten und Sprachenzentren“ konzipiert, jedoch liegt auch hier ein deutlicher Schwerpunkt bei den abgebildeten Szenarien in den beiden Bereichen Empfang (insb. „Zimmer frei“) und Gast-/Barbereich (insb. „Herzlich Willkommen“). Unabhängig von der Zielsetzung des Lehrwerks, auch dem Arbeitsplatz Touristeninformation gerecht zu werden, sollen hier nur die beiden tatsächlich ernsthaft im Lehrwerk berücksichtigten Arbeitsplätze für die Analyse betrachtet werden. Tab. 5 zeigt die Anzahl der jeweils berücksichtigten Szenarien in Relation zu den jeweils empirisch nachgewiesenen Szenarien.

Tab. 5: In „Herzlich Willkommen“ und „Zimmer frei“ abgebildete Szenarien in Relation zu den empirisch nachgewiesenen Szenarien für die Arbeitsplätze *Empfang* und *Gast-/Barbereich*

	Berücksichtigte Szenarien	Mögliche Szenarien
Empfang	13	20
Gast-/Barbereich	7	13

Deutlich wird auch hier, dass nur eine begrenzte Anzahl von Szenarien Berücksichtigung findet. Allerdings ist festzustellen, dass hier mit Szenarien wie *Fundsachen annehmen* und *Verlustmeldung aufnehmen* oder *auf Fragen nach Toilette reagieren* nicht die häufigsten Szenarien des beruflichen Alltags ausgespart wurden – anders als dies bei den zuvor betrachteten Lehrwerken teilweise der Fall war. Und auch der Blick auf die Umsetzung des Beispielszenarios *Gäste einchecken* zeugt mit 18 von 32 dargestellten Elementen von einer vergleichsweise großen Sorgfalt bei der Auswahl von Inhalten – ein Eindruck, der sich im Rahmen der Überprüfung nach dem Vorhandensein der Szenarien auch bei weiteren Szenarien ergab, jedoch systematisch zu überprüfen wäre.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem vorliegenden Beitrag konnte gezeigt werden, dass sich Lehrwerke, mit denen sich Lernende auf die sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Arbeitsplätzen in tourismusbezogenen Serviceberufen vorbereiten möchten, bislang nicht ausreichend an der beruflichen Praxis orientieren. Dabei wird deutlich, dass Verlage mit ihren Angeboten häufig proklamieren, mit *einem* Lehrwerk zugleich

verschiedenen Arbeitsplätzen gerecht werden zu können. Die Untersuchung hat punktuell gezeigt, dass in Fällen, in denen eine solch breite Berücksichtigung tourismusbezogener Arbeitsplätze tatsächlich umgesetzt wird, deutliche Defizite mit Blick auf die Vollständigkeit hinsichtlich Szenarien und Elementen bestehen. Es wurde deutlich, dass es mit Lehrwerken, in denen eine stärkere Eingrenzung, z.B. hinsichtlich der berücksichtigten Arbeitsplätze, vorgenommen wird, offenbar besser gelingt, systematisch und umfassend auf sprachlich-kommunikative Anforderungen an den jeweiligen Arbeitsplätzen vorzubereiten. Dass dies jedoch auch relativ zu sehen ist und in keinem der betrachteten Lehrwerke sämtliche zu berücksichtigende Szenarien, geschweige denn Elemente Berücksichtigung fanden, dürfte daran liegen, dass es bislang kaum breit angelegte Studien gibt, die hierfür die Grundlagen bieten. Auch die für die vorliegende Analyse herangezogene Studie (vgl. Seyfarth 2020) kann in dieser Hinsicht nur als erster Schritt gesehen werden und umfasst durch ihren eingeschränkten Erhebungskontext vermutlich nicht alle Szenarien und Elemente, die je nach Region oder institutioneller Struktur der jeweiligen Tourismusbetriebe relevant sind. In der Untersuchung, die in diesem Beitrag dargestellt wurde, erfolgte ferner keine genauere Analyse der didaktischen Konzeption der besprochenen Lehrwerke, sodass selbst im Falle vergleichsweise vollständiger Szenarien die Frage zu klären bleibt, inwieweit didaktische Prinzipien wie Handlungsorientierung oder eine Orientierung an authentischen Interaktionsmustern in der Konzeption von Übungen und Aufgaben berücksichtigt werden.

Für die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien wäre ferner wünschenswert, dass die bestehenden empirischen Befunde zukünftig stärker berücksichtigt werden. Dies bedeutet zum einen, dass die Auswahl berücksichtigter Szenarien arbeitsplatzbezogen stattfinden sollte (Szenarien in der Restaurantküche etwa unterscheiden sich von denen im Gastbereich). Darüber hinaus sollte die bisher verbreitete Praxis, Hotellerie und Gastronomie zusammen zu betrachten, aufgegeben werden. Vielmehr müssten spezifische Lehr- und Lernmaterialien für beide Kontexte konzipiert werden, wie dies im Fall von „Zimmer frei“ und „Herzlich Willkommen“ bereits früher praktiziert und mit späteren Lehrwerksprojekten bedauerlicherweise aufgegeben wurde (vgl. hierzu auch Seyfarth 2018). Damit geht jedoch auch die Forderung einher, dass Szenarien – insbesondere vor dem Hintergrund des betrachteten Sprachniveaus – vollständig dargestellt werden und Lernenden somit eine möglichst umfassende sprachliche Vorbereitung auf die berufliche Handlungspraxis ermöglicht wird. Deutlich stärker als bisher sollte zudem zwischen DaF- und DaZ-Kontexten unterschieden werden, da nicht alle Arbeitsplätze (z.B. Restaurantküche) und Szenarien (z.B. Bewerbungsgespräch) für beide Kontexte gleichermaßen relevant sind, sondern im Kontext des Deutschen als Fremdsprache in einer vor Ort üblichen Verkehrssprache, die i.d.R. nicht Deutsch sein dürfte, realisiert werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ergibt sich für die Forschung die Forderung nach stärkeren Bemühungen um empirische Befunde, die als Grundlage für eine sinnvolle Gestaltung von Lehr- und Lernmedien gelten können. So sind einer-

seits die Ergebnisse der hier zitierten Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen zu ergänzen und auch hinsichtlich ihrer Passung auf spezifische Kontexte kritisch zu überprüfen. Auch bedarf es weiterer Untersuchungen dazu, wie die jeweiligen Elemente adäquat realisiert werden können: Eine beispielhafte Fragestellung wäre, mit welchen sprachlichen Mitteln und Strukturen etwa angemessen über die Funktionsweise des W-LANs informiert wird. Aber auch hinsichtlich der Art von Lehr- und Lernmedien scheint eine wissenschaftliche Diskussion notwendig, die in den Blick nimmt, wie jenseits klassischer lehrwerkgestützter Unterrichtskonzepte z.B. über (Selbst-)Lernmedien ein Lernen am Arbeitsplatz unterstützt werden kann.

Literatur

- Ammon, Ulrich; Costa, Marcella (Hrsg.) (2018): *Sprachwahl im Tourismus – mit Schwerpunkt Europa/Language Choice in Tourism – Focus on Europe/Choix de langues dans le tourisme – focus sur l'Europe*. Berlin: de Gruyter, 253-265.
- Blažević, Nevenka (2004): *Deutsch im Tourismus*. Zagreb: Školska knjiga.
- Born, Kathleen; Burghardt, Sophia; Kupfer, Nora; Lehmann, Cornelia; Müller, Andreas; Wilsdorf, Nadja (Hrsg.) (2010): *Erfolgreich in Gastronomie und Hotellerie*. Berlin: Cornelsen.
- Bosch, Gloria; Schlak, Torsten (Hrsg.) (2013): *Teaching Foreign Languages for Tourism. Research and practice*. Bern: Peter Lang.
- Cohen, Ulrike; Grandi, Nicoletta; Lemcke, Christiane (2007): *Zimmer frei. Neu. 6. Auflage*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Cohen, Ulrike; Grandi, Nicoletta; Lemcke, Christiane (2012): *Herzlich willkommen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Dostal, Werner; Stooß, Friedemann; Troll, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 31/3, 438-460. Online: https://doku.iab.de/mittab/1998/1998_3_MittAB_Dostal_Stooss_Troll.pdf.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Grunwald, Anita (2014): *Ja, gerne! Deutsch im Tourismus*. Stuttgart: Cornelsen.
- Held, Gesin; Steinhäusl, Ulrike (2001): *Projekt Tourismus. Colecció materials didàctics*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Lévy-Hillerich, Dorothea (2005): *Kommunikation im Tourismus. Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

- Pavlovová, Janka und Autorenteam (2010): *TOURNEU. Blended-Learning-Deutschkurs Tourismus*. Košice: Technická univerzita v Košiciach. Online: <https://falinar.tuke.sk/tourneu/TOURNEU/index.html>.
- Reihe, Christian (2007): *Deutsch im Tourismus – europäische Sprachen, europäische Geschichte*. Online: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2803/862.pdf>.
- Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele (2014): *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. Hamburg: passage gGmbH. Online: https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/BD_Szenarien_2014_web.pdf.
- Seyfarth, Michael (2018): Lehrwerke für Tourismusberufe: Ein Blick auf das Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Ammon, Ulrich; Costa; Marcella (Hrsg.): *Sprachwahl im Tourismus – mit Schwerpunkt Europa/Language Choice in Tourism – Focus on Europe/Choix de langues dans le tourisme – focus sur l'Europe*. Berlin: de Gruyter, 253-265.
- Seyfarth, Michael (2020): *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in tourismusbezogenen Serviceberufen. Empirische Grundlagen für die Curriculumentwicklung*. Berlin: ESV.

„In Weißenfels gibt keine Kino“ – Einbezug von lebensweltlichen Erfahrungswissen in niederschweligen DaZ-Angeboten

Coretta Storz (Chemnitz)

1 Einleitung

Ein bestimmendes Merkmal für die Lehr-Lern-Situation im Bereich Deutsch als Zweitsprache und ihrer Zielgruppe ist ihre Heterogenität (vgl. z.B. Kniffka; Siebert-Ott 2007: 16). Es bestehen innerhalb der Lerngruppen große Unterschiede hinsichtlich Herkunftssprache, Sprachstand, Herkunftsland, Religion, schulischer Vorbildung, kultureller Sozialisation u.v.m. (vgl. u.a. Plutzer 2010: 117). Besonders im Anfängerunterricht scheint die Spannweite innerhalb einzelner Heterogenitätsdimensionen besonders weit zu sein, denn die Menge an bereits vermittelten sprachlichen Lerngegenständen, gemeinsamen Bildungserfahrungen und kulturellen Einflüsse des neuen Lebensumfeldes, die zu mehr Gemeinsamkeiten innerhalb der Lerngruppe führen können, sind noch gering. Die Wissensbestände der Lernenden weisen nur geringe Schnittmengen auf. Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht dementsprechend darin, mit den bestehenden Unterschieden innerhalb der Lerngruppe lernförderlich umzugehen.

Als Werkzeuge zum Umgang mit der Heterogenität werden DaZ-Lehrkräften in Qualifizierungsmaßnahmen, Handreichungen und Einführungsbänden Methoden zur Binnendifferenzierung an die Hand gegeben, mit denen die „Zuweisung von unterrichtlichen Planungsvarianten zu Teilgruppen einer Lernergruppe“ (Arnold; Lindner-Müller 2017: 239) gelingen soll. Voraussetzung für binnendifferenzierende Unterrichtsplanung ist „die Klassifizierung von Merkmalsunterschieden

der Lernenden“ (ebd.). Eine starke Fokussierung auf die Unterschiede innerhalb von Lerngruppen birgt die Gefahr in sich, dass die Gemeinsamkeiten der Lernenden sowie Ansätze für gemeinsamen Unterricht aus dem Blick geraten. Ohne die Notwendigkeit von binnendifferenzierendem Unterricht in Frage zu stellen, soll deshalb im folgenden Beitrag der Fokus auf die Gemeinsamkeiten innerhalb heterogener Lerngruppen und auf gemeinsamen Unterricht gerichtet werden.

Hierbei soll insbesondere auf vorhandene und angestrebte Schnittmengen im Wissen der Lernenden eingegangen werden. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, zu zeigen, wie auch in niederschweligen Kursen gemeinsames Wissen fruchtbringend in den Unterrichtsdiskurs einbezogen werden kann. Dazu werde ich zunächst Wissen und Wissenstransfer aus linguistischer Perspektive beleuchten. Im Anschluss erfolgt eine Anwendung dieser linguistischen Überlegungen auf die spezifische Lehr-Lern-Situation in niederschweligen DaZ-Kursen. Anhand eines Transkripts soll abschließend herausgearbeitet werden, wie gemeinsames Wissen auch in heterogenen Kursen lernförderlich zur Basis des Unterrichtsdiskurses werden kann.

2 Wissen und Wissenstransfer aus linguistischer Perspektive

2.1 Wissen im sprachlichen Handeln

Als Grundlage für Fragen nach den Schnittmengen im Wissen von DaZ-Lernenden soll zunächst Wissen und sein Transfer im Allgemeinen beleuchtet werden.

Fasst man Wissen nach Ehlich und Rehbein (1977) als eine dreistellige Relation zwischen dem Wissenden (A), dem Thema des Wissens (B) und dem Gewussten (C) auf (A weiß B über C), so wird es möglich, individuellen Wissenszuwachs und Wissensorganisation zu beschreiben (vgl. ebd.: 45). Wissen wird hier als mentaler Sachverhalt verstanden, der in den als Π -Bereich bezeichneten Wissensräumen in den Köpfen der Aktanten¹ Objektbereiche der Wirklichkeit abbildet und die Basis für sprachliche Äußerungen darstellt. Der Π -Bereich ist dabei nicht als Ort der bloßen Widerspiegelung von Wirklichkeit zu verstehen, sondern „repräsentiert eine komplexe Menge psychischer Strukturen, die die Widerspiegelung der Wirklichkeit ebenso leisten, wie die Kombination von Wissens-elementen zu neuen Erkenntnissen, die dann selbst als Wissen abgelagert werden, wie aber auch komplexe Bewertungsprozesse [...] usw.“ (Ehlich; Rehbein 1986: 97).

Das Grundmodell des sprachlichen Handelns nach Ehlich und Rehbein (1986) (auch p- Π -P-Modell) zeigt den Zusammenhang zwischen dem Wissen von Sprecher und Hörer, der außersprachlichen Wirklichkeit und der sprachlichen Wirk-

¹ Die Ausdrücke Aktant, Hörer und Sprecher werden hier als Termini im Rahmen der funktional-pragmatischen Diskursanalyse verwendet und sind in diesem Kontext als geschlechtsneutral anzusehen, weswegen auf genderneutrale Endungen verzichtet wurde.

lichkeit (s. Abb. 1): Bei einer Interaktion nutzt der Sprecher (S) sein Wissen (Π_S), das auf die Wirklichkeit (P) bezogen ist, als Basis für eine sprachliche Äußerung (p) zum Vollzug einer sprachlichen Handlung. Der Hörer (H) rezeptiert das Gesagte (p) unter Einbezug seines Wissens (Π_H), das wiederum ebenfalls auf Objektbereiche der Wirklichkeit (P) bezogen ist (Ehlich; Rehbein 1986: 95ff.).

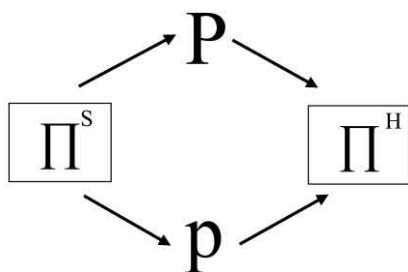


Abb. 1: Grundmodell sprachlichen Handelns (nach Ehlich; Rehbein 1986: 96)

Eine wesentliche Rolle für das Gelingen der Interaktion spielt der ständig stattfindende Abgleich zwischen den Wissenssystemen beider Interaktanten. Ehlich (2007) hat in seinen Überlegungen zur Determination im Hebräischen deutlich gezeigt, welchen Stellenwert Wissenstransfer für kommunikatives Handeln hat – nicht nur für Handlungen zum Zweck des Wissenstransfers, wie sie beispielsweise im unterrichtlichen Kontext zu erwarten sind, sondern als Teilprozess in sprachlichen Handlungen allgemein (vgl. ebd.: 211ff.). Die Voraussetzungen für sprachliche Interaktion sind dabei zum einen gemeinsames Wissen von Sprecher und Hörer und zum anderen eine Differenz in ihrem Wissen. Ohne Überschneidungen im Wissen der Interaktanten ist sprachliches Handeln nicht möglich, ohne Differenzen nicht nötig.

Abb. 2 zeigt, wie Wissenstransfer unter Einbezug von gemeinsamem Wissen und Bearbeitung von Wissensdifferenzen im sprachlichen Handeln vollzogen wird:

Der Sprecher S hat ein spezifisches Wissen Γ , über das der Hörer H nicht verfügt, und das er ihm übermitteln will. Der Sprecher äußert p, verbalisiert darin ein Wissen Γ und fordert vom Hörer den Vollzug der Prozessierung der Äußerung p durch den Abgleich seines Wissens mit dem in p Geäußerten. Die für das konkrete sprachliche Handeln p betroffenen Wissensbereiche nennt Ehlich die Wissenstransferzone (WTZ) (vgl. ebd.: 211). Der Transfer wird organisiert über den Einbezug derjenigen Wissensselemente, die für Sprecher und Hörer zugänglich sind und die für den Vollzug der Sprachhandlung und die Prozessierung des für den Hörer H neuen Wissens relevant sind. Gemeinsam zugängliches Wissen in der Wissenstransferzone kann einerseits geteiltes Wissen sein, zu dessen Aktualisierung der Hörer durch die Äußerung aufgefordert wird oder neues Wissen, das durch Zeigen gewonnen wird und für den Vollzug des neuen Wissens genutzt werden kann (vgl. ebd.: 211ff.).

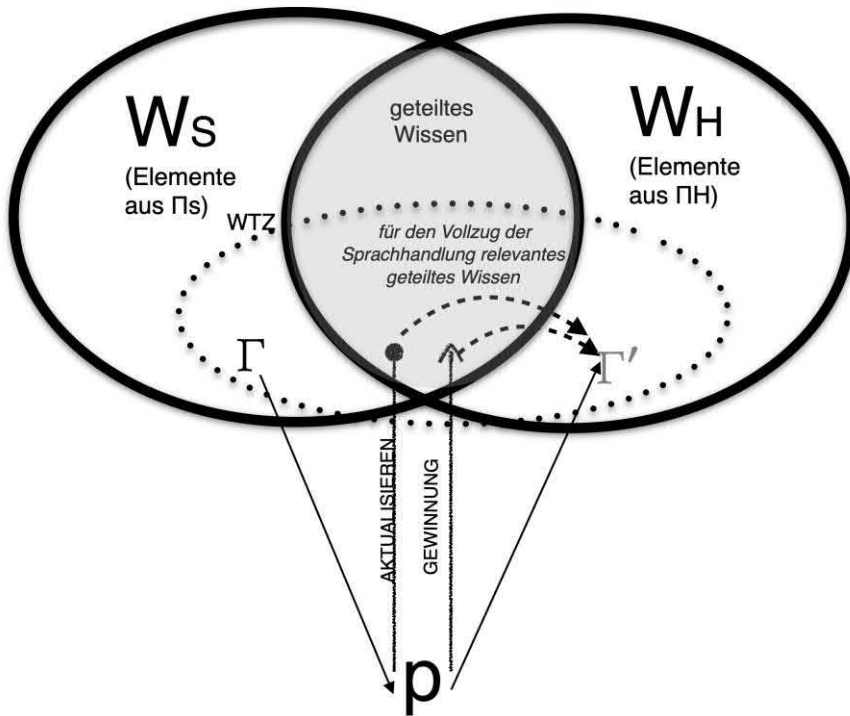


Abb. 2: Schematische Darstellung zum Wissenstransfer nach Ehlich (2007: 197ff.)

Gemeinsames Wissen, das aktualisiert oder im Transfer neu gewonnen wird, hat also einen zentralen Stellenwert für den Wissenstransfer und damit für sprachliches Handeln im Allgemeinen.

2.2 Schnittmengen und Differenzen im Wissen im Unterrichtsdiskurs

Die Überlegungen zum Wissenstransfer und zu der Bedeutung von Schnittmengen und Differenzen im Wissen der Interaktanten für das sprachliche Handeln gehen zunächst von einer Interaktion zwischen zwei Interaktanten aus. Im Unterrichtsdiskurs sind die Grundkonstellation der Interaktion und damit auch die Bedingungen für den Wissenstransfer, der den zentralen Zweck der Institution Schule ausmacht und zu dessen Realisierung der Unterrichtsdiskurs selbst dient, jedoch komplexer. Einem Sprecher stehen hier zahlreiche Hörer gegenüber. Die für den Wissenstransfer verantwortliche Lehrkraft zielt mit ihrem sprachlichen Handeln demnach auf die Wissensmengen einer Gruppe von Hörern, den Lernenden, ab und muss für den Transfer also auch die Schnittmengen und Differenzen im Wissen

zwischen den einzelnen Interaktanten der Gruppe im Blick haben (vgl. Ehlich 1981: 341ff.).

In eher homogenen Lerngruppen ist von recht großen Schnittmengen zwischen den Wissensmengen der Lernenden auszugehen (s. Abb. 3). So kann etwa in Schulklassen ohne Kinder mit unmittelbarem Migrationshintergrund, auch wenn hier in Bezug auf eine Vielzahl von Dimensionen selbstredend nicht von Homogenität gesprochen werden kann, von geteilten Wissensmengen der Lernenden in Bezug auf die Institution Schule und in Bezug auf außerschulische Erfahrungen, die durch das Aufwachsen und Leben in ähnlichen Kontexten gemacht wurden, ausgegangen werden. Außerdem kann gemeinsames Wissen durch den Austausch über die außerschulischen Erfahrungen stetig ausgebaut werden. Zwischen den Wissensmengen der Lehrkraft und den Lernenden sind Überschneidungen anzunehmen, die einerseits aufgrund geteilter außerschulischer Erfahrungen bestehen, die andererseits im Unterrichtsdiskurs durch bereits vermitteltes Wissen aufgebaut wurden. In stark heterogenen Lerngruppen sind die Schnittmengen im Wissen innerhalb der Lerngruppe sowie zwischen Lernenden und Lehrkraft schwerer auszumachen (s. Abb. 3).

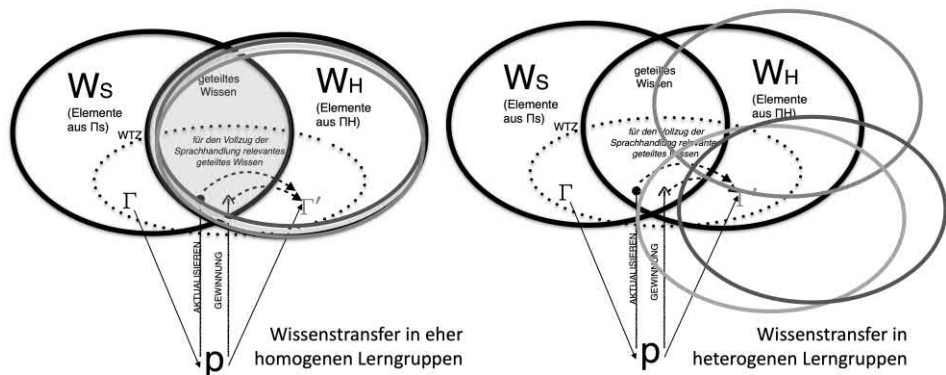


Abb. 3: Schematische Darstellung zum Wissenstransfer im Unterrichtsdiskurs mit homogenen und heterogenen Lerngruppen

Im Fall eines Anfängerkurses im DaZ-Bereich ist das Wissen über die Institution durch die Neuheit aller Lernenden in einer deutschen Bildungsinstitution eher gering. Durch den unmittelbaren Migrationshintergrund und die sehr unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Lernenden ist auch im Bereich des außerschulischen Erfahrungswissens von geringeren Schnittmengen auszugehen. Die Sprachbarriere aufgrund verschiedener Herkunftssprachen erschwert außerdem den Aufbau von gemeinsamem Wissen durch sprachlichen Austausch. Auch hat die Lehrkraft mit ihren Lernenden weniger Wissen, das außerschulisch erworben wurde, gemein. Im

Anfängerunterricht ist zudem die Menge des bereits vermittelten Wissens geringer, was auch hier den Aufbau von gemeinsamem Wissen sprachlich erschwert.

Lehrkräfte haben, um Wissenstransfer dennoch bewerkstelligen zu können, in einer derart heterogenen Lehrsituation zwei Handlungsmöglichkeiten: Einerseits können sie im Wissenstransfer differenzieren und unterschiedliche Transferangebote für unterschiedliche Schnittmengen bereitstellen. Andererseits können sie nach Schnittmengen im Wissen aller Lernenden suchen und in verbindenden Transferangeboten Wissensmengen anvisieren, die potentiell von allen Lernenden geteilt werden.

Während, wie eingangs erwähnt, für die Differenzierung schon zahlreiche konkrete Konzepte für den DaZ-Unterricht vorliegen, soll im Folgenden beispielhaft aufgezeigt werden, wie DaZ-Lehrkräfte verbindenden Wissenstransfer gestalten können.

3 Gemeinsames Wissen als Basis für Wissenstransfer im DaZ-Unterricht am Beispiel eines Transkripts aus dem Anfängerunterricht

3.1 Kontext des Transkripts

Das Transkript, das der folgenden Analyse zugrunde liegt, stammt aus dem SpraVo-Korpus². Es wurde auf Basis von Videoaufnahmen nach den HIAT-Konventionen erstellt (vgl. Rehbein; Schmidt; Meyer; Watzke; Herkenrath 2004). Die Aufnahmen stammen aus einer Sprachschule in Sachsen-Anhalt, die vom Arbeitsamt organisierte und durch das BAMF finanzierte Kurse mit dem Titel „Deutsch für den Beruf“ durchführt. Ziel des Kurses ist die *telc*-Prüfung auf A2-Niveau. Die Kursteilnehmenden sollten also zu Beginn des sechsmonatigen Kurses schon über basale Deutschkenntnisse verfügen. Über die Zulassung zum Kurs entscheidet jedoch lediglich eine Verwaltungskraft auf Basis eines kurzen Gesprächs, sodass mitnichten von einem gemeinsamen Anfangsniveau von A1 ausgegangen werden kann, sondern schon in Bezug auf die Deutschkenntnisse eine hohe Heterogenität vorherrscht. Die Aufnahme erfolgte im dritten Monat des Kurses. Die Lernenden stammen aus 15 verschiedenen Ländern und befinden sich zu großen Teilen noch im Asylprozess. Alle Lernenden leben in Weißenfels, der Kleinstadt, in der auch der Unterricht stattfindet. Als Lehrwerk wird im Kurs *Berliner Platz Platz* (Lemke; Rohrman; Scherling 2017) verwendet.

² Das SpraVo-Korpus (Sprachförderung in Vorbereitungsklassen) umfasst Videoaufnahmen, Transkripte, Lernertexte und Unterrichtsmaterialien aus schulischen DaZ-Klassen in allen Schulformen in Sachsen und Sachsen-Anhalt. Es wird von der Professur für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der TU Chemnitz erstellt und verwaltet.

3.2 Verlauf der Unterrichtseinheit

Die Unterrichtseinheit, die im Folgenden im Fokus steht, ist Teil eines Unterrichtskomplexes zum Thema Wegbeschreibung und Verkehrsmittel. Dazu sollen laut Lehrwerk Redemittel zur Wegbeschreibung, Wortschatz zu Verkehrsmitteln sowie Wechselpräpositionen und dementsprechend Kasuswechsel vermittelt werden. Die Lehrkraft ergänzt als Redemittel außerdem noch deiktische Ausdrücke für die Wegbeschreibung (*da vorn, hier, dort*) und fokussiert bei der Grammatikvermittlung auf die Funktion von Akkusativ und Dativ. Für die Wegbeschreibung stellt sie an der Tafel feste Phrasen mit Präpositionen zur Verfügung (z.B. *an der Ampel, bis zum Markt*) und wiederholt mit den Lernenden den Imperativ mit formeller und informeller Anrede.

Die Unterrichtseinheit selbst beginnt mit einem szenischen Einstieg. Die Lehrkraft kommt mit Sonnenbrille und Tasche als Requisiten in die Klasse und gibt sich als Touristin aus, die auf der Suche nach einem Café in Weißenfels ist. Die Lernenden steigen spontan in das Rollenspiel ein und bemühen sich um eine Wegbeschreibung. Im Anschluss werden aus diesen ersten mündlichen Wegbeschreibungen Redemittel extrahiert und an der Tafel gesammelt. Im Folgenden wird ein Hörtext, ein Dialog zu einer Wegbeschreibung in Berlin, aus dem Lehrwerk angehört und die dazu gehörigen Wortschatz- und Verständnisübungen aus dem Lehrwerk in Einzelarbeit und im Plenum bearbeitet. Es folgt darauf eine Bewegungsübung zu Dativ und Akkusativ, durch die die Funktion des Kasus anschaulich gemacht wird.

Im Lehrwerk ist anschließend an die Übungen zum Hörtext von den Lernenden eine Wegbeschreibung auf Basis eines Stadtkartenausschnittes von Berlin anzufertigen. Dazu werden den Lernenden Start und Ziel der Wegbeschreibung vorgegeben. Mithilfe der Redemittel aus dem Lehrwerksdialog als Vorlage soll die Aufgabe bearbeitet werden.

Die Lehrkraft nutzt jedoch nicht die Aufgabe zur Wegbeschreibung aus dem Lehrwerk: Sie stellt den Lernenden ein selbst erstelltes Arbeitsblatt mit einer Stadtkarte von Weißenfels und einer Schreibaufgabe zur Verfügung: Die Lernenden sollen eine Wegbeschreibung mit einem selbstgewählten Start- und Zielpunkt formulieren. Im zweiten Schritt werden die Texte vorgelesen, ohne den Zielort zu nennen. Während des Vorlesens soll dabei vom Plenum eine Höraufgabe bearbeitet werden: Auf der Stadtkarte soll der beschriebene Weg nachvollzogen werden, sodass nach dem Vorlesen der Zielpunkt benannt werden kann.

Auf den ersten Blick scheinen sich die Aufgabenstellungen von Lehrwerk und Arbeitsblatt kaum zu unterscheiden: Unter Nutzung von Redemitteln und mit Hilfe einer Stadtkarte soll eine Wegbeschreibung geschrieben werden. Allerdings zeigen die Lösungen der Lernenden deutlich, dass der Einbezug der bekannten Umgebung Auswirkungen auf die Bearbeitung der Schreib- und Höraufgabe hat, wie in der folgenden Analyse auf Basis von Transkripten des Unterrichtsdiskurses deutlich wird.

So folgt beispielsweise auf den vorgelesenen Text des Lerners Abdi (Ab) eine Rückfrage der Lehrkraft (ES) bezüglich der benötigten Zeit von einem Wegpunkt zum Ziel (Seg. 15)³, die Abdi auch beantworten kann. Dies zeigt deutlich, dass die Konzentration des Lernenden hier nicht nur auf der korrekten Verwendung der Redemittel und damit vor allem auf der sprachlichen Oberfläche liegt, sondern dass eine Verknüpfung mit außerschulischem Wissen stattfindet und der beschriebene Weg tatsächlich mental geplant wird, wodurch mentale Prozesse der Handlungsplanung, die auch für tatsächliche authentische Wegbeschreibungen notwendig sind, Teil des Unterrichtsgeschehen werden. Hierzu nutzen die Lernenden Wissen über Weißenfels, das alle aufgrund des gemeinsamen Wohnortes teilen.

[5]

ES [v]			/15/
			Äh mh, wie
Ab [v]	/12/	Wo bin ich?	/14/ ((unverständlich))
Ni [v]	/11/	Edeka- Center.	/13/ (E-Center).

[6]

ES [v]	lange brauche ich von der Brücke bis zum Ziel?	
Ab [v]		/16/ /17/
		••• Äh. ••• Fünf Minuten.

[7]

ES [v]	/18/ Fünf Minuten. Dann ist es nicht das Edeka-Center.	/19/
Ni [v]		/20/ ((2,9s)) Kulturhaus.

Das geteilte Wissen über Weißenfels wird in der Unterrichtseinheit jedoch nicht nur bei der Bearbeitung der Schreib- und Höraufgaben relevant. Im Unterrichtsverlauf lässt die Lehrkraft immer wieder Nebendiskurse zu, in denen Wegpunkte aus den Wegbeschreibungen zum Thema des Wissens erklärt und dazugehörige Wissens Elemente die Stadt Weißenfels betreffend gesammelt werden. So ist der Zielpunkt von Abdis Wegbeschreibung beispielsweise das Kulturhaus, worauf die Lehrkraft nachhakt, was das Kulturhaus eigentlich sei (Seg. 26-31).

³ Segmente aus dem Transkript werden im Folgenden mit Seg. abgekürzt.

[8]

ES [v]	/23/	Aha, das Ziel ist das Kulturhaus.	/25/	Wir sind
Ab [v]	/21/	Kulturhaus.	/24/	Ja.
Ab [nv]		<i>nickt</i>		
Ni [v]	/22/	(Kein Problem).		

[9]

ES [v]	/26/	am Kulturhaus. Was gibt es im Kulturhaus?	/29/	Was/ Was gibt
Ab [v]			/28/	Kulturhaus
Na [v]			/30/	gibt es
			/27/	Kulturhaus

[10]

ES [v]	/31/	es im Kulturhaus? Warum geht Abdi in das Kulturhaus?	/32/	Was/ Was gibt
ES [k]				unterbricht sich immer
Ab [v]			/33/	
Ni [v]				

[11]

ES [v]	/34/	in/ Was gibt es in Weißenfels im Kulturhaus? Wissen Sie das?		
ES [k]		wieder selbst wegen Lernerreaktion		
Ni [v]		((unverständlich))		
Am [v]			/35/	((4,1s))

[12]

ES [v]	/40/			
ES [nv]				<i>weist zustimmend nickend auf Abdulaziz</i>
Ni [v]	/36/	Kino.		
Na [v]	/37/	(aber das Museum)		
Am [v]		Kulturhaus Kino.		
Ad [v]	/38/	Theater	/39/	Theater.

In den folgenden wenigen Minuten wird zunächst – mit reger Beteiligung vieler Lernender – Wissen zum Thema Kulturhaus gesammelt. Durch eine Äußerung des Lerners Ammadou (Am) (Seg. 65, 71) kommt es außerdem zu einer Themenabduktion in Richtung Freizeitgestaltungsmöglichkeiten in der Umgebung. Die Lehrkraft lässt diese Themenentwicklung nicht nur zu, sondern unterstützt sie – etwa

durch die Frage, wo junge Leute denn ihre Freizeit verbringen (Seg. 74) und wo es in der Umgebung ein Kino gebe (Seg. 78). Die rege Beteiligung an der Unterrichtssequenz (gemessen an der Anzahl der sich beteiligenden Sprecher, der Dauer der Sequenz und der Vielzahl der Hörerrückmeldungen, etwa Gelächter oder verbale Bestätigungen aus dem Plenum) macht deutlich, dass zum einen viele Lernende bereits über Wissen zu diesen Themen verfügen, bspw. weiß Ammadou, dass es in Weißenfels kein Kino gibt (Seg. 79), sie zum anderen bereitwillig zu diesen Themen in den Diskurs eintreten wollen.

[20]

ES [v]	da geht/ kann man auch tanzen. Was kann man da noch? • Jä.	/63/	/64/
Am [v]			/65/ Alte Frau,

[21]

ES [v]		/66/	/67/ ((lacht)) Was
Ni [v]		/66/	
Ni [k]	((unverständlich))		
	allgemeine Erheiterung im Klassenraum		
Am [v]	alte Mann ((unverständlich))		

[22]

ES [v]	ist alter Mann? Erzählen Sie Amadou, was machen ein alter Mann und	/68/	
Aa [nv]		lacht	
Aa [k]	allgemeine heitere Stimmung im Klassenraum, mehrere lachen und schauen		

[23]

ES [v]	alte Frau im Kulturhaus?	/70/	Ja?
Am [v]		/69/	/71/ (Kulturhaus) Ja, • tanzen, Tanz machen.
Aa [nv]			
Aa [k]	zu Amadou		

[24]

ES [v]	Ach das ist nicht Tanz für junge Leute.	/72/	/74/ Aha, wohin
Am [v]		/73/	Ja, junge Leute nicht.
Aa [k]	Viele Lerner lachen erneut.		

[25]

ES [v]	gehen junge Leute?		
Ni [v]	••• Kino	/77/	Kino Kino
		/75/	
Am [v]	•• In der Disko.		
		/76/	
Yu [v]	••• Diskotheko		
Yu [k]	mindestens drei Lerner wiederholen oder nennen Disko		

- [26]
- | | | |
|--------|-------|------------------------------|
| ES [v] | /178/ | Aber wo gibt es ein Kino? |
| Ni [v] | | ((unverständlich)). |
| Am [v] | /179/ | (In Weißenfels keine • Keine |
- [27]
- | | | | |
|---------|-------------------------------------|-------------------------------|--------------|
| ES [nv] | /80/ | /81/ | <i>lacht</i> |
| Am [v] | Kino). (Weißenfels zwei Shishabar). | Weißenfels keine Kino, (alles | |

Eine rege hörerseitige Diskursbeteiligung ist auch beim Vortragen der Schreibaufgabenlösung durch Aadil (Aa) zu vermerken (u.a. Seg. 149, 151, 152). Mit Hörerrückmeldungen geben Hörer dem Sprecher Aufschluss über die hörerseitige Wissensbearbeitung zur Beeinflussung des weiteren Diskursverlaufes (vgl. Ehlich 2009: 430). Die bestätigenden Rückmeldungen zeigen hörerseitiges Nachvollziehen und Verstehen, das auch durch die kluggestellte Höraufgabe und durch den Einbezug von geteiltem Wissen zu Weißenfels angeregt wird.

- [47]
- | | | |
|---------|------------------------------------------------|--------------------|
| ES [nv] | | <i>lacht lacht</i> |
| Ab [v] | | /146/ |
| | | Wohin? |
| Aa [v] | Dammstraße • • und dann gibt es eine Kreuzung. | /147/ |
| | | Gibt es eine |
- [48]
- | | | |
|--------|----------------------------------------------------|-----------------|
| ES [v] | | /149/ |
| | | Já. |
| Aa [v] | Kreuzung über die Ampél. Gibt es eine große Brücke | /150/ |
| | | Dann • über die |
- [49]
- | | | |
|--------|------------------------------------------|----------------------------|
| Ab [v] | | /151/ |
| | | Hñ. |
| Ni [v] | | /152/ |
| | | Já. |
| Aa [v] | Brücke gibte rechts/ gibt es äh Bahnhof. | /153/ |
| | | Ich gehe zum • (Kasse) und |
- [50]
- | | | |
|--------|---------------------------------|------------------------------------|
| ES [v] | | /154/ |
| | | Fahrkarte. |
| Aa [v] | ich kaufe eine Fahrrád • • ein. | /155/ |
| | | Fahrrad/ Fahrkarte ein, • denn ich |

Der sprechende Lerner Aadil und das Plenum treten hier aktiv miteinander in einen Diskurs ein. Aadil richtet seine Äußerungen nicht nur zur Bestätigung an die Lehrkraft (wie es im Unterrichtsdiskurs beim Vergleichen einer Schreibaufgabe üblich wäre), sondern zielt auf die Verarbeitung seiner Äußerungen durch den Kurs ab. Dazu setzt er sich bei seiner Lösung zum Teil über die Aufgabenstellung

hinweg: Anstelle einer instruktiven Wegbeschreibung für einen fiktiven Hörer beschreibt Aadil eine Busroute bis zum Bahnhof mit anschließender Zugfahrt, die im Wohnort der Lehrkraft, dem Ziel eines gemeinsamen Klassenausfluges zum Haus der Lehrkraft in der vorangegangenen Woche, endet.⁴

Aadil hat damit dem intendierten Ziel der Aufgabe (Übung von Wegbeschreibungen durch Anwendung und damit mentale Verankerung der Redemittel) ein eigenständiges Ziel hinzugefügt: Er zielt auf die Überraschung und damit Erheiterung der Lerngruppe durch abrupte Aktivierung von Wissen aus der gemeinsamen Diskursgeschichte des Kurses ab. Die eigenständige Zielorientierung führt auch zu mehr Eigenständigkeit beim Formulieren. In seiner Lösung finden sich wenige der vorgegebenen Redemittel, stattdessen häufen sich einfache, jedoch eigenständige Formulierungen (etwa „gibt es“ in Seg. 145, 147, 148, 150).

Aadil kann durch seine Aufgabenlösung sein Ziel erreichen – der Endpunkt seiner Wegbeschreibung sorgt für viel Gelächter. Damit wurde jedoch nicht das Erreichen des Ziels der Lehrkraft (Übung von Wegbeschreibungen) verhindert: Das eigenständige Formulieren, das durch den bekannten Kontext ermöglichte mentale Planen und hörerseitige Nachvollziehen des Weges, sind hier als lernförderlich und zielführend einzuschätzen.

4 Fazit: Gemeinsames Wissen als Basis im Unterrichtsdiskurs

Anhand der vorgestellten Unterrichtssequenz und der analysierten Transkriptausschnitte lässt sich zeigen, welche Vorteile der Einbezug von gemeinsamem Wissen mit sich bringt:

- Die Verbindung von Lerngegenständen mit von allen Lernenden geteiltem Wissen ermöglicht tiefere Zugänge zu den Gegenständen.
- Das Anknüpfen an Wissen über die außerschulische Wirklichkeit führt zu sprachlichen Handlungen, die näher an authentischem, außerschulischem Handeln sind.
- Durch den Einbezug von geteiltem Wissen kann Lerneraktivierung gelingen, die Lernende miteinander in diskursive Interaktionen bringt.

Es lohnt sich also für Lehrkräfte, nach Schnittmengen im Wissen der Lernenden zu suchen. Auch in stark heterogenen niedrigschwelligen DaZ-Kursen lassen sich diese Schnittmengen ausmachen und aufbauen: Anhaltspunkte können zum einen alltägliche Erfahrungen der Lernenden in ihrem (neuen) Lebensumfeld sein. Das gemeinsame Wissen über das Umfeld und den Alltag gilt es im Unterricht zu aktualisieren und daran anknüpfend zu erweitern. Außerdem kann gemeinsames Wissen auch neu gewonnen werden, etwa durch bedeutungsvolle gemeinsame

⁴ Auskünfte zu den außerschulischen Aktivitäten des Kurses hat die Lehrkraft in einem die videografische Studie begleitenden Interview gegeben.

Erfahrungen, die beispielsweise auf gemeinsamen Ausflügen gemacht werden können.

Neben aller notwendigen Binnendifferenzierung ermöglicht die Vergrößerung der Schnittmengen der Wissensräume auch bei starker Heterogenität der Lerngruppe *gemeinsames* Lernen, was – wie die Ausschnitte aus dem Unterrichtsdiskurs gezeigt haben – in vielerlei Hinsicht als lernförderlich begriffen werden kann.

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz.; Lindner-Müller, Claudia (2017): Heterogenität aus der Perspektive von Pädagogischer Diagnostik sowie Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung. In: Bohl, Thorsten; Budde, Jürgen; Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 237-256.
- Ehlich, Konrad (1981): Schulischer Diskurs als Dialog. In: Schröder, Peter; Steger, Hugo (Hrsg.): *Dialogforschung*. Düsseldorf: Schwann, 334-369.
- Ehlich, Konrad (2007): Determination. Eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen. In: Ders.: *Sprache und Sprachliches Handeln. Band 2: Prozeduren und sprachliches Handeln*. Berlin: de Gruyter, 197-228.
- Ehlich, Konrad (2009): Interjektion und Responsiv. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin: de Gruyter, 423-444.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, Kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goeppert, Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht*. München: Fink, 36-114.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Lemke, Christian; Rohrmann, Lutz; Scherling, Theo (2017): *Berliner Platz NEU 1. Deutsch im Alltag. Lehr- und Arbeitsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- Plutzer, Verena (2010): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd. 1. Berlin: de Gruyter, 107-123.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HLAT*. Hamburg: Arbeiten zur Mehrsprachigkeit (= Serie B 56).

Themenschwerpunkt 4: Evaluatives Feedback und Qualitätsentwicklung

Erheben und evaluieren von mündlichen, berufsspezifischen Sprachkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrpersonen: zielstufengerecht und in der Zielsprache

Olivia Rüttli-Joy (St. Gallen)

1 Einleitung

Gute zielsprachliche Kompetenzen werden als wesentliche Voraussetzung für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht betrachtet (vgl. Vicente 2012, Kelly; Grenfell 2004, Richards; Conway; Roskvist; Harvey 2013, Bleichenbacher; Hilbe; Klee; Kuster; Roderer 2017). Dabei müssen Fremdsprachenlehrende in der vielfältigen Sprachenlandschaft der Schweiz und vor dem Hintergrund der hohen von den Schüler·innen zu erreichenden Fremdsprachkompetenzen (vgl. Lehrplan 21¹) beträchtlichen sprachlichen Anforderungen gerecht werden. Gerade in diesem Zusammenhang sind Maßnahmen zur Förderung der professionellen und fremdsprachlichen Kompetenzen und zur verlässlichen Prüfung der daraus hervorgehenden Performanzen angehender (Fremdsprachen-)Lehrenden in der Lehrerausbildung von besonderer Relevanz.

Vor diesem Hintergrund präsentiert dieser Beitrag die theoretische Konzipierung und praktische Implementierung eines kompetenzorientierten Performanztests, welcher im Rahmen des Forschungsprojekts *Sprachstanderhebung bei Studieren-*

¹ Der Lehrplan 21 wurde im Projekt „Lehrplan 21“ der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK) 2010-2014 erarbeitet, um eine Harmonisierung des Curriculums der Volksschule in den 21 Kantonen der Deutschschweiz anzustreben.

den der PHSG der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (vgl. PHSG 2020)² entwickelt wurde. Ziel dieses Tests ist es, die berufsspezifischen Sprachkompetenzen von angehenden Fremdsprachenlehrenden ökologisch valide, reliabel und objektiv zu erheben und somit einen Beitrag zur verlässlichen und gleichzeitig ökonomisch durchführbaren Prüfung der berufsspezifischen sprachlichen Austrittskompetenzen angehender Fremdsprachenlehrenden zu leisten. Mit einem berufsspezifischen Fokus und videobasierten Ansatz grenzt sich dieses Erhebungsinstrument von herkömmlichen internationalen Sprachdiplomen ab (ISD) und prüft authentizitätsnah jene Kompetenzen, die für den Fremdsprachenlehrerberuf relevant sind.

Ziel dieses Beitrags ist es, die Testentwicklung im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojekts theoretisch herzuleiten und im Detail darzustellen. Aufbauend auf dem dargestellten Hintergrund verortet eine Definition der berufsspezifischen Sprachkompetenzen und deren Unterscheidung von allgemeinen Fremdsprachkompetenzen (Kap. 2) den Forschungsgegenstand im Forschungskontext. Nachfolgend wird das Kompetenzmodell als Basis für die *berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen* (BSSKP) und Testentwicklung dargestellt und das Forschungsdesiderat hergeleitet (Kap. 3). Das anschließende Kapitel 4 führt mit einem Abriss zum theoretischen Hintergrund von Sprachetesten zur Erläuterung, inwiefern durch einen videobasierten kompetenzorientierten Performanztest auf die mündlichen, berufsspezifischen Sprachkompetenzen außerhalb des Erhebungsinstruments geschlossen werden kann. Nach der Beschreibung der Testentwicklung (Kap. 5) werden die Herausforderungen bei der Testentwicklung und -implementierung beleuchtet (Kap. 6), Vor- und Nachteile von online- und computerbasierten Sprachtests zur Erfassung von mündlichen Kompetenzen diskutiert und ein Ausblick zum kompetenzorientierten Testen von berufsspezifischen Sprachkompetenzen präsentiert (Kap. 7).

2 Berufsspezifische Sprachkompetenzen von Lehrpersonen

Die meisten schweizerischen Pädagogischen Hochschulen richten ihre sprachlichen Anforderungen an den Referenzniveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) aus und lassen diese größtenteils durch externe, allgemeine internationale Sprachdiplome (ISD) prüfen (vgl. Hunkeler; Manno; Klee; Kuster 2009). Die Niveausetzung der Anforderungen sowie die Überprüfung der Zielkompetenzen wird jedoch hochschulübergreifend nicht einheitlich gehandhabt (vgl. Bleichenbacher et al. 2017, COHEP 2014, Hunkeler et al. 2009). Zusätzlich zu der unterschiedlichen Handhabung der Überprüfung der sprachlichen Zielkompetenzen weisen die vorliegenden Forschungsbefunde bezüglich der Anforde-

² In diesem Projekt wird nachfolgend einer Curriculumsreform bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden ein Monitoring der Fremdsprachenkompetenzen vor und nach der Einführung der Ausbildungsvariante Mehrsprachigkeit (AVM) durchgeführt (vgl. <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/sprachstanderhebung-bei-studierenden-der-phsg>).

rungen an die zielsprachlichen Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden darauf hin, dass für erfolgreichen, zielstufengerechten und lernwirksamen Fremdsprachenunterricht eine hohe allgemeine und akademische Sprachkompetenz nicht ausreicht (vgl. Burke 2015, Elder 2001, Loder-Büchel 2014, Bleichenbacher et al. 2017, Bleichenbacher; Kuster; Egli Cuenat; Klee; Roderer; Benveggen; Schweitzer; Stoks; Kappler; Tramèr-Rudolphe 2014b). Zudem scheint es komplexe, bisher noch wenig empirisch beforschte Bezüge zwischen Sprachkompetenz und Unterricht sowie Unterschiede zwischen allgemeinen und berufsspezifischen Sprachkompetenzen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu geben (vgl. Burke 2015, Legutke 2012, Vicente 2012).

Wie sich diese Bezüge manifestieren und inwiefern sich berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrenden (BSSK) von allgemeinen und akademischen Fremdsprachenkompetenzen abheben, wurde in einer extensiven Bedürfnisanalyse („second language needs analysis“, vgl. Long 2005) untersucht. Daraus entstanden in einem durch das Bundesamt für Kultur (BAK) finanzierten Projekt in Kooperation mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und der Rektorenkonferenz *Pädagogische Hochschulen Schweiz* (COHEP) eine Reihe an bedarfsorientierten, berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen für Fremdsprachenlehrenden (Kuster; Klee; Egli Cuenat; Roderer; Forster-Vosicki; Zappatore; Kappler; Stoks; Lenz 2014). Im Entwicklungsprozess der *berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten* (BSSKP) wurde das Ziel verfolgt, den Sprachbedarf von Lehrenden in der Berufspraxis, also innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers, abzubilden und die nötigen sprachlichen Fertigkeiten für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts gemäß den Zielsetzungen der Schweizer Volksschulen zu beschreiben. Nebst einer Kontextualisierung der Kompetenzbeschreibungen des GER (Europarat 2001) orientieren sich die BSSKP an Schlüsseldokumenten wie dem *Europäischen Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA, Newby; Allan; Fenner; Jones; Komorowska; Soghikyan 2007) und dem *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (CARAP, Candelier; Camilleri-Grima; Castellotti; de Pietro; Lörinez; Meissner; Schröder-Sura; Noguero 2007). So sollen sie als allgemeiner Orientierungsrahmen für die Fremdsprachenlehrausbildung dienen und dazu beitragen, die sprachliche Ausbildung der Lehrenden gezielt auf die tatsächlichen Erfordernisse der Berufspraxis auszurichten und die Kompetenzen für einen aktuellen Fremdsprachenunterricht zu vermitteln, zu fördern und zu prüfen.

2.1 Sprachnachweise: allgemeine und berufsspezifische Fremdsprachkompetenzen

Eine der Entwicklung der BSSKP nachfolgende Analyse der in der schweizerischen Lehrerausbildung eingesetzten ISD (vgl. Hunkeler et al. 2009) deutet auf Unterschiede zwischen den mittels der ISD geprüften Sprachkompetenzen und den in den BSSKP dargestellten sprachlichen Fertigkeiten hin. So sind ISD bei-

spielsweise hauptsächlich auf das Überprüfen von allgemeinen sprachlichen Fertigkeiten ausgerichtet. Oftmals sind dadurch wichtige Teilbereiche der sprachlichen Kompetenzen, die Fremdsprachenlehrende für die Gestaltung ihres Unterrichts brauchen, nur spärlich bis kaum durch ISD nachweisbar. Aufgrund der größtenteils fehlenden Abdeckung der berufsspezifischen Sprachkompetenzen lassen Prüfungsergebnisse der ISD kaum zu, Aussagen über den berufsspezifischen Aspekt der Fremdsprachenkompetenzen von Lehrenden zu machen (vgl. Bleichenbacher; Kuster; Egli Cuenat; Klee; Roderer; Benveggen; Schweitzer; Stoks; Kappler; Tramèr-Rudolphe 2014a). Zudem zeigt die Analyse auf, dass sich die durch ISD überprüften sprachlichen Fertigkeiten von Fremdsprache zu Fremdsprache teilweise unterscheiden. So deckt ein ISD als Nachweis der Englischkompetenzen beispielsweise nicht zwingend die identischen sprachlichen Fertigkeiten ab wie ein ISD, welches zum Nachweis der Französischkompetenzen eingesetzt wird (vgl. Bleichenbacher et al. 2014a). Aufgrund der großen Heterogenität bezüglich der an den schweizerischen Pädagogischen Hochschulen akzeptierten Sprachnachweise und deren fehlenden Aussagekraft hinsichtlich der berufsspezifischen Sprachkompetenzen bedarf es an Testverfahren die es erlauben, die BSSK in verschiedenen Fremdsprachen valide und vergleichbar zu erheben. Dieses Desiderat wird sowohl durch aktuelle Diskussionen in der Schweizer Bildungspolitik (EDK 2017; swissuniversities 2015, 2017) als auch durch gegenwärtige Schwerpunkte der *Fachstelle für Sprachkompetenzen von Lehrpersonen*³ zur formativen und summativen Beurteilung der BSSK bestärkt.

Im Forschungsprojekt *Sprachstanderhebung bei Studierenden der PHSG* der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (vgl. PHSG 2020)⁴ wird dem beschriebenen Desiderat nachgegangen. Das Forschungsprojekt erstreckt sich über vier Jahre und dient dem Monitoring der Fremdsprachenkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrender vor und nach der Einführung einer neuen Ausbildungsvariante. Um der dargestellten Diskrepanz zwischen den durch ISD nachweisbaren Fremdsprachkompetenzen und den von den BSSKP beschriebenen, zu erreichenden Austrittskompetenzen entgegenzuwirken, wurde zur Erhebung der BSSK von abschließenden Lehramtsstudierenden ein onlinebasierter, kompetenzorientierter Performanztest entwickelt. Auf Grundlage der BSSKP erlaubt dieses Testsystem anhand von nah-authentischen Aufgaben das Erheben von produktiven (schriftlichen und mündlichen) BSSK (Performanz) im Kontext des Fremdsprachenunterrichts in den Fremdsprachen Englisch und Französisch.

³ Die *Fachstelle für berufsspezifische Sprachkompetenzen von Lehrpersonen* „betreibt Forschung, Entwicklung, Beratung und Weiterbildung im Bereich der berufsspezifischen Sprachkompetenzen (Fremdsprachen und Schulsprache) von Lehrpersonen. Die Aktivitäten knüpfen an die vom Bundesamt für Kultur finanzierten Vorprojekte an, in denen die *berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Fremdsprachenlehrpersonen* erarbeitet wurden.“, vgl. <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/fachstelle-fuer-sprachkompetenzen-von-lehrpersonen>).

⁴ <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/sprachstanderhebung-bei-studierenden-der-phsg>.

3 Kompetenzmodell

Das entwickelte Testsystem ist auf das Erheben von Sprachkompetenz und Sprachverwendung ausgerichtet. So baut es auf den Deskriptoren der BSSKP als Testkonstrukt auf, welche wiederum auf der Grundlage des handlungsorientierten Sprachkompetenz- bzw. Sprachverwendungsmodells des GER entwickelt wurden. Im Folgenden wird auf das Kompetenzmodell des GER im Hinblick auf kommunikative Sprachkompetenz und Sprachverwendung eingegangen und eine Brücke zum Kontext des Fremdsprachenunterrichts geschlagen, um die Nachvollziehbarkeit der BSSKP und der sich darauf stützenden Testentwicklung zu erleichtern.

3.1 Kommunikative Sprachkompetenz und Sprachverwendung

Gemäß GER geht die performative Sprachverwendung von sprachlich kommunizierenden Akteur:innen aus dem Erklärungs-konstrukt der kommunikativen Sprachkompetenz hervor. Kommunikative Sprachkompetenz setzt sich aus einer linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Komponente zusammen und bildet die Basis für die Sprachverwendung bzw. Performanz sprachlich kommunizierender Akteur:innen, welche jeweils in spezifischen Kontexten sowie unter verschiedenen Bedingungen und Einschränkungen handeln (vgl. Europarat 2001). Sprachlich kompetent zu sein bedeutet demnach, in Handlungskontexten unter Mobilisierung von sprachlichen und potenziell weiteren (z.B. interkulturellen, fachlich-inhaltlichen oder didaktischen) Kompetenzen sprachlich kompetent handeln zu können (vgl. Bleichenbacher et al. 2017). Unter einem Handlungskontext wird ein bestimmter physischer und sozialer Kontext verstanden, der in einen bestimmten Lebensbereich eingebettet ist, bestimmte Merkmale trägt und in welchem Kommunikationsanlässe durch sprachlich kommunizierende Akteur:innen stattfinden. In solchen Kommunikationsanlässen laufen nicht nur kognitive Sprachprozesse ab, sondern werden auch allgemeine Kompetenzen (vgl. Europarat 2001, Kap. 5.1) und kommunikative Sprachkompetenzen (vgl. Europarat 2001, Kap. 5.2) mittels Strategien aktiviert und eingesetzt.

Wird das Kompetenzmodell des GER auf den Handlungskontext des Fremdsprachenunterrichts übertragen, finden berufsbezogene Kommunikationsanlässe von Fremdsprachenlehrenden sowohl in schulischen als auch außerschulischen Kontexten statt. In diesen bestreiten Fremdsprachenlehrende Kommunikationsaufgaben wie das Lehren und Lernen von Sprachen, das Knüpfen von Außenkontakten mit zielsprachigen Personen und Institutionen und das Durchlaufen spezifischer Aus- und Weiterbildungen (vgl. Bleichenbacher et al. 2017). Für die Entwicklung der BSSKP wurden diese berufsbezogenen Kommunikationsaufgaben ausdifferenziert. Die Ausdifferenzierung dient in einem ersten Schritt der präzisen Beschreibung des kommunikativen Handelns von Fremdsprachenlehrenden und ermöglicht in einem zweiten Schritt eine Einteilung der Handlungsbeschreibungen in Kategorien (vgl. Kap. 2.1). In einem dritten Schritt unterstützt sie eine subse-

quente Umformulierung der Sprachhandlungen in (sprachliche) Mittel (Kann-Beschreibungen mit handlungsbezogener und qualitativer Ausrichtung zur Beschreibung der Performanz).

Basierend auf dem Kompetenzmodell des GER werden berufsspezifische Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrenden (BSSK) also als Konstrukt verstanden, welches die zentralen Aspekte der Sprachverwendung (Performanz) und der Sprachverwendungsfähigkeit (Kompetenz) von Fremdsprachenlehrpersonen in ausbildungs- und berufsspezifischen Zusammenhängen beschreibt (vgl. Bleichenbacher et al. 2017). Im Zentrum dieses Forschungsprojekts steht die Performanz als Beschreibungs-konstrukt dieser Kompetenzen, welche das dargestellte Testsystem zu erfassen versucht.

3.2 Ziel

Im Kontext des Forschungsprojekts *Sprachstanderhebung bei Studierenden der PHSG* und weiterführenden Studien (s. Kap. 8) wird mit der Entwicklung des dargestellten Testsystems angestrebt, berufsspezifische Sprachkompetenzen auf möglichst reliable, valide, objektive und ökonomische Weise zu prüfen. Aufgrund der starken Handlungsorientierung der BSSKP ist imperativ, dass die Inhalte des Erhebungsinstrumentes im realweltlichen Handlungskontext von Fremdsprachenlehrenden eingebettet sind. Durch das Erheben von authentischen mündlichen Sprachhandlungen als Performanz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts soll demnach nicht nur eine verlässliche Prüfung der berufsspezifischen Sprachkompetenzen möglich sein, sondern zudem ein Beitrag zur Diskussion über Nutzen und Grenzen des Einsatzes der BSSKP im Sprachstanderhebungskontext der PHSG im Kontext eines aktuellen und vom BAK finanzierten Forschungsprojekts zum Prüfen berufsspezifischer Sprachkompetenzen und im Kontext der allgemeinen Fremdsprachenlehrerausbildung geleistet werden.

4 Sprache testen

Um Sprache zu testen, bedarf es – je nach Konstrukt, Ziel und Nutzen des Tests – bestimmter, spezifisch auf den Spracherwerb ausgerichteter Testverfahren. Solche Tests können sich aufgrund ihrer Ausrichtung auf die Produktion und Rezeption von Sprache stark von in anderen Kontexten und Fächern üblichen Testformaten (beispielsweise Multiple Choice Tests zur Wissensabfrage in den Naturwissenschaften) unterscheiden. Tests gelten als Instrumente der quantitativen empirischen Forschung und sind „theoretisch und empirisch fundierte Verfahren zur kontrollierten Auslösung von diagnostisch relevantem Verhalten durch standardisierte Reize – mit dem Ziel eines Rückschlusses auf lernerseitige Kompetenzen und Wissensbestände“ (Grotjahn 2007: 8 in Porsch 2014: 13). Im Kontext des (Fremd-)Spracherwerbs können in diesem Sinne Sprachtests in Form von Leis-

tungstests eingesetzt werden, um das allgemeine Sprachniveau, Teilkompetenzen von Sprache wie die mündliche Produktion oder die Verfügbarkeit von spezifischen Sprachphänomenen wie das Verständnis von Aktiv und Passiv im Französischen zu erfassen (vgl. Porsch 2014). Je nachdem, ob produktive oder rezeptive (Fremdsprach-)Kompetenzen – oder eine Kombination von beiden – getestet werden, unterscheiden sich die jeweiligen Verfahren nicht nur über die zu testenden sprachlichen Fertigkeiten hinweg, sondern auch innerhalb der einzelnen Kategorien (Europarat 2001).

4.1 Testen von mündlichen Sprachkompetenzen

Mündliche Sprachkompetenzen lassen sich anhand verschiedener Testverfahren erheben. Da die zu testende Kompetenz immer an die daraus hervorgehende Performanz gebunden ist, gilt auch das Testen von mündlichen Sprachkompetenzen als besondere Herausforderung. Eine Vielzahl an Verfahren existiert bereits, die diese Herausforderungen zu überwinden versucht (z.B. der Versant Automated Oral Proficiency Test von Pearson, das Oral Proficiency Interview by Computer OPIc, oder der mündliche Test des International English Language Testing System IELTS im Interviewformat). Diese Testverfahren bewegen sich dabei auf einem Spektrum von hoher interner Validität – das heißt, hoher Standardisierbarkeit und Vergleichbarkeit der Testresultate über die Testteilnehmer hinweg in einem standardisierten Setting (wie beispielsweise Elicited Imitation, C-Tests, oder Open Cloze Tests) – zu hoher externer bzw. ökologischer Validität, also der Übertragbarkeit der Testresultate auf die reale Lebenswelt und entsprechend dem Versuch, den Test und das Testsetting möglichst authentisch zu gestalten (beispielsweise direktes Testen im (nah-)authentischen Kontext, Gruppendiskussionen oder Interviews). Dieses Spektrum stellt gleichzeitig ein Spannungsfeld dar, in welchem das Sicherstellen von Vergleichbarkeit und hoher Authentizität im Hinblick auf Konstrukt, Zweck und Ziel des Tests und dem Einhalten der Haupt- und Nebengütekriterien gegeneinander abgewogen werden müssen. Ist das Ziel eines Sprachtests wie im Falle der Sprachstanderhebung, reale Kommunikationssituationen wie jene, die im tatsächlichen Fremdsprachenunterricht vorkommen, widerzuspiegeln und authentische Sprachhandlungen zu erheben, gilt es, sich auf dem Spektrum stark in Richtung hohe Authentizität bzw. ökologische Validität zu bewegen.

Hinsichtlich hoher ökologischer Validität wird unter anderem zwischen Kompetenz- und Performanztests unterschieden, wobei ersteren ein „(explizites) Modell der am Gebrauch von Sprache involvierten Fähigkeiten und Fertigkeiten zugrunde“ liegt (Porsch 2014) und letztere zum Ziel haben, durch die elizitierten Reaktionen die zielsprachlichen Aufgaben und Verwendungssituationen zu modellieren. Performanztests sind also kommunikativ-orientierte Verfahren, weil sie versuchen, „realitätsnahes zielsprachliches Verhalten in realitätsnahen, wahrscheinlichen und relevanten Situationen“ (Glaboniat 2005) abzubilden und daraus Rückschlüsse auf das Verhalten außerhalb der Testsituation zu ziehen (vgl. Porsch

2014). Gemäß GER können mündliche Prüfungsverfahren als Performanztests bezeichnet werden, sofern sie eine Beurteilung von mündlichen Sprachproduktionen der Testteilnehmenden in einem direkten Test erlauben (vgl. Europarat 2001).

4.2 Kompetenzorientierte Performanztests

Wird vom Erheben und Evaluieren mündlicher Sprachkompetenzen gesprochen, ist die angedeutete Problematik der adäquaten Erfassung von Kompetenz zentral. Im Sinne des Weinert'schen Kompetenzbegriffs, in welchem Kompetenz als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können

verstanden wird (Weinert 2001: 27), beinhaltet Kompetenz ein Zusammenspiel einer Anzahl verschiedener Einzelteile in jeweils einem bestimmten situationsbezogenen Kontext. Entsprechend muss Kompetenz in ihrer Komplexität als Ganzes getestet werden. Alleiniges Testen der diskreten Komponenten von Kompetenz würde demnach die Komplexität des Gesamtgefüges außer Acht lassen und keine ganzheitlichen Aussagen über Kompetenzen erlauben. Somit ist Kompetenz als mehr als die Summe der Einzelteile zu deuten und steht immer in Bezug zu einer realen Anforderungssituation (vgl. Shavelson 2013). Entsprechend kann Kompetenz nicht direkt getestet werden, da sie lediglich im realweltlichen Gebrauch, hier: im Kontext des Berufshandelns im Fremdsprachenunterricht, sichtbar wird (vgl. Europarat 2001, Hager; Hasselhorn 2000, Baumgartner 2017).

Aufgrund dieser Voraussetzungen sowie der handlungsorientierten Ausrichtung der BSSKP als Testkonstrukt ist eine Integration der performativen Handlungsebene – eingebettet im relevanten Kontext – beim Testen von (berufsspezifischen) (Sprach-)Kompetenzen von großer Bedeutung (vgl. Shavelson 2013). Um einer reliablen, validen und objektiven Aussage über Kompetenz möglichst nahe zu kommen, bedarf es demnach eines kompetenzorientierten Performanztests mit hoher ökologischer Validität. Durch Einsatz eines solchen Tests wird versucht, durch ein Spektrum an Beispielen der beobachteten Performanz im realweltlichen Kontext – oder zumindest in einem Kontext mit starkem Bezug zur realen Welt – Rückschlüsse auf die zugrundeliegende Kompetenz zu ziehen (vgl. Blömeke; König; Suhl; Hoth; Döhrmann 2015, Europarat 2001, König 2015, Shavelson 2010, 2013).

In diesem Sinne soll das entwickelte Erhebungsinstrument durch kompetenzorientiertes Testen mit nah-authentischen Aufgaben relevante, authentische Sprachproduktionen im berufsbezogenen Handlungskontext elizitieren bzw. das

Erfassen von Sprachkompetenzen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts anstreben und gleichzeitig ermöglichen, allgemeinere Rückschlüsse von der Performanz auf die Kompetenz zu ziehen.

4.3 Ansprüche kompetenzorientierter Performanztests

Nebst den genannten Anforderungen kompetenzorientierter Performanztests und dem Anspruch an hohe ökologische Validität bzw. Übertragbarkeit in den Kontext des realen Klassenzimmers ist unabdingbar, dass das entwickelte Testsystem – wie grundsätzlich jede Art von Test – die Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität einhält. Zudem muss sichergestellt sein, dass der Test vergleichbare Antworten eliziert und – trotz der zunächst explorativen Natur des Erhebungsinstruments für das Projekt *Sprachstanderhebung bei Studierenden der PHSG* – zumindest einen gewissen Grad an Standardisierbarkeit aufweist, damit entsprechend reliable Aussagen über verschiedene Testteilnehmenden hinweg gemacht werden können. Die Operationalisierbarkeit des Testkonstrukts ist eine unumgängliche Voraussetzung – bei den BSSKP eine weitere Herausforderung – und die Berücksichtigung von zeitlichen Restriktionen (der Test sollte schließlich zeit- und ressourcenökonomisch durchführ- und auswertbar sein) ein keinesfalls trivialer Bonus. Nutzerfreundlichkeit und einfache Ausführbarkeit, Attraktivität, Aktualität und Innovation als Attribute stellen zusätzliche relevante Anforderungen dar. Unter Einhaltung der Gesamtheit dieser Anforderungen sollte ein Erhebungsinstrument mit nah-authentischen, realweltlichen Szenarien entwickelt werden, um dadurch das Testen der im realen Klassenzimmer benötigten Kompetenzen zu realisieren. Dass die Testentwicklung unter diesen Umständen eine facettenreiche Herausforderung darstellt, scheint naheliegend. Eine online- und computerbasierte Testausführung und -abwicklung mit Einbezug von Videos als realweltlichen Stimulus eignet sich unter den erläuterten Umständen besonders für die Erhebung von kompetenzorientierten Performanzen (vgl. Blömeke et al. 2015, Brophy 2004) und wird im Folgenden näher beschrieben.

4.4 Videobasiertes Testen von Kompetenzen

Videobasiertes Testen erlaubt in Performanztests, einen ausschnitthaften Eindruck von vermeintlich realen und unstrukturierten Situationen zu gewinnen und dabei die Komplexität von Unterricht authentischer abzubilden (vgl. Doyle 2006, Borko; Jacobs; Eiteljorg; Pittman 2008, Brophy 2004, Kuhn; Alonzo; Zlatkin-Troitschanskaia 2016a, Sherin 2004). Dabei wird Videos eine rhetorische Kraft zugeschrieben, welche die Darstellung von sozialen Beziehungen und Faktoren wie kinästhetischen, proxemischen und prosodischen Parametern menschlicher Interaktion erlaubt (vgl. Goldman; Pea; Barron; Denny 2007). Somit wird angenommen, dass Videos durch die Bereitstellung eines realweltlichen Kontexts Nuancen im menschlichen Verhalten abbilden, welche die Testteilnehmenden mit hoher Wahr-

scheinlichkeit nachvollziehen und interpretieren können (vgl. Goldman et al. 2007). Solch ein Reichtum an zusätzlichen Informationen kann durch schriftliche Stimuli alleine nicht angemessen genug vermittelt werden (vgl. Kuhn; Zlatkin-Troitschanskaia; Brückner; Saas 2018a). Wird jedoch ein audiovisueller Input als Stimulus zu Sprachanlässen in Testitems integriert, kann eine (nah)authentische Handlungssituation nachgestellt werden. Demnach setzt das erfolgreiche Bewältigen solcher Testaufgaben ein Vorhandensein von Kompetenzen voraus, welche im realweltlichen Kontext gebraucht werden. Dadurch wird das Erkennen dieser Kompetenzen in den Testantworten ermöglicht (vgl. Goldman et al. 2007).

4.5 Vignetten und Videovignetten

Vignetten gelten als effektiver Stimulus für die Diskussion von realweltlichen Kontexten und eignen sich für den Einsatz als Testwerkzeug (vgl. Finch, 1987). Typischerweise repräsentiert eine Vignette eine Kurzgeschichte mit hypothetischen, sich in spezifischen Situationen befindenden Charakteren, die als Sprech Anlass funktionieren sollen (vgl. Finch 1987). Eine Vignette kann in Textform, als Bild oder in Form anderer Stimuli vorkommen und bewegt sich auf einem Spektrum von kurzen, schriftlichen Prompts zu realen Situationen (vgl. Hughes; Huby 2002). Eine gute Vignette weist eine reduzierte Komplexität der abgebildeten realweltlichen Situation und der darin vorkommenden Charaktere auf, als sie im authentischen Kontext aufzufinden ist. Zudem setzt sie einen Kontext, in welchem nicht bloß *eine* richtige Antwort oder Reaktion möglich ist. Des Weiteren bietet sie genügend Flexibilität, damit sich Testteilnehmende aus unterschiedlichen Hintergründen und sozialen Gruppen damit identifizieren und ihre eigene Perspektive dazu einbringen können (vgl. Jeffries; Maeder 2005).

Videovignetten haben wie auch konventionelle Vignetten zum Ziel, ein realweltliches Szenario zu präsentieren, tun dies jedoch in Form von audiovisuellen Aufnahmen. Aufgrund der unter 4.3 aufgeführten Punkte wurde im Prozess der Testkonzipierung deshalb entschieden, Videovignetten als Stimuli einzusetzen. Sie eignen sich besonders für diesen Test, weil sie ein holistischeres Bild der Situation mit mehr kontextspezifischen Informationen des Fremdsprachenunterrichts abbilden und dem Facettenreichtum von Unterricht eher gerecht werden (vgl. Doyle 2006, Kuhn; Alonzo; Zlatkin-Troitschanskaia 2016a). Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Testteilnehmende mehr von der gleichen Information rezipieren, weniger Interpretationsspielraum haben und konsequenterweise sprachliche Performanzen produzieren, die eine vergleichbare und faire Beurteilung zulassen. Die Entscheidung für die Inkorporation von Videovignetten in den Testitems des Forschungsprojekts *Sprachstanderhebung bei Studierenden der PHSG* trägt zum Versuch bei, eine überzeugende Balance zwischen interner und ökologischer Validität des Testsystems zu erreichen (vgl. Baumgartner 2018).

5 Testentwicklung

Die Entwicklung des Sprachstanderhebungsinstruments basiert auf den BSSKP als Testkonstrukt, legt einen spezifischen Fokus auf den Fremdsprachenunterricht und setzt die Fremdsprachenlehrperson als Modell ins Zentrum. Entsprechend sind die Testaufgaben so konzipiert, dass sie die Testteilnehmende als Fremdsprachenlehrende ansprechen (vgl. Kuhn; Zlatkin-Troitschanskaia; Brückner; Saas 2018a) und gleichzeitig zum Ziel haben, die für diese Akteur:innen typischen (Sprach-)Handlungen zu elizitieren. Die individuellen Testaufgaben sind demnach auf zentrale Aspekte der mündlichen, berufsspezifischen Sprachkompetenzen ausgerichtet. Solch zentrale Aspekte sind beispielsweise spontane mündliche Reaktionen auf (komplexe) Unterrichtssituationen, die Anpassung des produktiven Fremdsprachengebrauchs an die Zielstufe (hier: Schüler:innen der Sekundarstufe I), oder die simultane Mobilisierung von hohen sprachlichen Fertigkeiten und einer an die Zielstufe der Lernenden und deren Leistungsstärke angepassten Sprache.

Trotz des Facettenreichtums des (Fremdsprachen-)Unterrichts und der Komplexität der BSSK als Konstrukt fragen die Testaufgaben kein allgemeines oder didaktisches Wissen ab, sondern sind allein auf sprachliche Qualitätsmerkmale ausgerichtet. Solch sprachliche Qualitätsmerkmale beinhalten unter anderem Wortschatz, sprachliche Korrektheit, Aussprache und Betonung, Kohäsion und Kohärenz, Flüssigkeit und Tempo oder Adressatengerechtigkeit (s. Kap. 7). Unterschiede in der didaktischen Herangehensweise bei der Lösung der Aufgabe oder das (Nicht-)Vorhandensein von pädagogischem oder allgemeinem Wissen sollen demnach auf die Bewertung der sprachlichen Fertigkeiten keinen Einfluss haben. In diesem Sinne stellt der für diesen Zweck entwickelte Test einen Versuch dar, das Spannungsfeld zwischen einem hohen Anspruch an sprachliche Korrektheit, Wortschatz, Flüssigkeit und Aussprache in einer allgemeinen Sprachausbildung und der Anpassung der Verwendung der Zielsprache an die Schüler:innen auf der Zielstufe abzubilden.

Nach der Definition und Operationalisierung des Testkonstrukts erfolgte in einem nächsten Schritt die Entwicklung der Testitems nach Campbell (1996) und dem ALTE Manual zur Entwicklung von „Language for Specific Purposes Tests“ (ALTE 2018). In Zusammenarbeit mit erfahrenen Lehrpersonen, Fachdidaktiker:innen und Sprachwissenschaftler:innen wurden prototypische Fremdsprachenunterrichtssituationen definiert und diese basierend auf ausformulierten Testspezifikationen in individuelle Testaufgaben übersetzt. Für die Entwicklung der Videovignetten wurden Ausschnitt, Länge und Inhalte der Szenarien anhand von Skripten so definiert, dass das Ziel eines reliablen, validen und objektiven Performanztests so gut wie möglich erreicht werden konnte (vgl. Kersting; Sutton; Kaliniec-Craig; Jablon Stoehr; Heshmati; Lozano; Stigler 2015). Da alle Aufgaben sowohl in den Zielsprachen Französisch als auch Englisch vorhanden sein müssen, beinhaltete die Testentwicklung die Konstruktion von jeweils zwei identischen Aufgaben in beiden Sprachen.

Zur Sicherstellung der Vergleichbarkeit und basierend auf dem Anspruch identischer Testitems in beiden Fremdsprachen wurden nah-authentische Szenarien für den Inhalt der Videovignetten konstruiert, anstatt realen Unterricht zu filmen. Obwohl dies Abstriche beim Authentizitätsgrad der vermittelten Unterrichtssituationen bedeutet, stellt es eine umsetzbare Möglichkeit dar, die Testitems vergleichbar zu halten. Die vorgegebenen Szenarien wurden mit einer Schulklasse auf der Zielstufe geübt und eine Woche später gefilmt. Die anschließende Überarbeitung und Anpassung der Kontextsetzung und Aufgabeninstruktionen durch präzisere schriftliche Beschreibungen (vgl. Seidel; Blomberg; Renkl 2013), die Migration der Testaufgaben auf ein ausgewähltes Learning-Management-System (LMS) und die Pilotierung und Überarbeitung der Testitems vervollständigte den Testentwicklungsprozess.

Nach einer systematischen Bestandsaufnahme und einem Vergleich möglicher Hosting Plattformen bzw. LMS bezüglich Nutzerfreundlichkeit, Zugang, Aufnahmefunktion und Videointegration für die Ausführung der Sprachstanderhebung wurde Moodle ausgewählt. Moodle ist einerseits für alle Studierende der PHSG zugänglich und erlaubt andererseits, Videovignetten online zu verlinken, die Aufgabenantworten in Form von Sprachaufnahmen direkt auf der Plattform aufzunehmen, diese dort abzuspeichern und sie anschließend ressourcenökonomisch für die Testauswertung herunterzuladen. So kann die Sprachstanderhebung komplett online abgewickelt werden.

Der mündliche Teil des finalisierten Messinstruments enthält zehn identische Items für beide Sprachen, welche jeweils die gleiche Struktur aufweisen und folgende Komponenten enthalten (vgl. Kuhn et al. 2018a):

- (1) Eine präzise Kontexteinbettung mit Informationen zum Unterrichtsszenario und den darin abgebildeten Schüler:innen, um die Testteilnehmenden mit der Situation bekanntzumachen,
- (2) eine Videovignette mit einem jeweils prototypischen Fremdsprachenunterrichtsszenario wie beispielsweise einer Verständnisfrage von Lernenden, und
- (3) eine präzise Aufgabenstellung und Aufforderung, aus der Perspektive der Fremdsprachenlehrperson möglichst spontan auf die Situation resp. die Schüler:innen zu reagieren und die Sprachproduktion (Performanz) anhand der Aufnahmefunktion auf Moodle aufzuzeichnen.

6 Herausforderungen videobasierter kompetenzorientierter Performanztests

Dieser Abschnitt bietet einen Überblick über die Herausforderungen, welche bei der Testentwicklung und im Hinblick auf die Testdurchführung bewältigt werden mussten. Institutionelle und logistische Aspekte wie räumliche Gegebenheiten, Kosten oder zeitliche Ressourcen sowie vorhandene Fachkräfte zur Unterstützung

der Testentwicklung, -abwicklung, -auswertung und -analyse sind allgemeinen Anforderungen unterzuordnen. Des Weiteren stellen die Ansprüche zur Sicherstellung einer reliablen, validen und objektiven Erfassung der BSSK eine besondere Herausforderung in der Testentwicklung dar (vgl. Kuhn Kuhn; Zlatkin-Troitschanskaia; Pant; Hannover 2016b).

6.1 Authentizität

Obwohl sich der Authentizitätsgrad von Testaufgaben videobasierter Kompetenztests durch Videovignetten und präzise Kontexteinbettung erhöhen lässt (vgl. Kersting et al. 2015), bestehen weiterhin Einschränkungen, durch welche Einbußen hinsichtlich der gewünschten Authentizität drohen (vgl. Blömeke et al. 2015; Brophy 2004, Kuhn et al. 2016b, Sherin 2004). Da dieser Test computerbasiert abgewickelt wird, stellen alleine die physischen Umstände ein Hindernis dar: die Testteilnehmenden befinden sich nicht in einem realen Klassenzimmer, sondern müssen sich, sitzend vor dem Computer und anhand des in der Videovignette dargestellten Szenarios, in eine vorgegebene Unterrichtssituation hineinversetzen. Der auditive Stimulus wird über Kopfhörer und der visuelle Stimulus über einen Bildschirm empfangen – Umstände, welche erheblich von einer realen Situation abweichen. Zudem hat die Kameraperspektive einen beträchtlichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Testteilnehmenden: Je nachdem, ob der Fokus auf den Schüler·innen oder der Lehrperson der abgebildeten Situation liegt, verändert sich die Wahrnehmung. Sobald eine Lehrperson sichtbar wird, kann sich die Testperson, obwohl in der Aufgabeninstruktion so angesprochen, wohl kaum mehr als Lehrperson der dargestellten Klasse verstehen. Denn in diesem Falle wird sie nicht mehr unmittelbar persönlich angesprochen, sondern in die Rolle eines·r Beobachters·in einer Unterrichtssituation mit einer bereits vorhandenen Lehrperson gedrängt. Um diese Situation zu umgehen, wurde beim Erstellen der Videovignetten darauf geachtet, dass die Kamera die Perspektive der Lehrperson einnimmt. Durch die Simulation dieser „first-person-perspective“ soll einerseits der Eindruck des Direkt-Angesprochen-Seins erweckt und andererseits einer weiteren Herausforderung videobasierter Kompetenztests entgegengewirkt werden: dem „Two-fold as-if“-Problem (vgl. Kaiser; Busse; Hoth; König; Blömeke 2015, Blömeke et al. 2015).

Das „Two-fold as-if“-Problem setzt sich aus den folgenden zwei Aspekten zusammen: 1) Eine Videovignette soll den Eindruck von Realität erwecken – und das ist auch alles, was sie tun kann: die Testteilnehmenden empfangen lediglich audiovisuelle Signale, die vom realen Erlebnis entkoppelt und in eine im Gegensatz zu einer prototypischen Unterrichtssituation unnatürliche Umgebung eingebettet sind. Trotzdem müssen sich die Teilnehmenden aber in die Situation hineinversetzen, damit sie so tun können, als wäre sie real. Neben der artifiziellen physischen Umgebung wird den Testteilnehmenden zudem durch einen eingeschränkten Bildausschnitt ein vorselektierter Fokus aufgezwungen. In einer realweltlichen Situation wäre die Testperson jedoch jederzeit in der Lage, den Fokus durch das Bewegen

des eigenen Körpers im Raum selbständig und unabhängig von zusätzlichen Einschränkungen auszusuchen.

2) Herkömmliche Videovignetten werden oft so konzipiert, dass die Aufgaben, in welchen die Vignetten eingebettet sind, von den Testteilnehmenden Beschreibungen von Handlungen und Handlungsempfehlungen einfordern, anstelle von spontanen, intuitiven Reaktionen im Klassenzimmer (vgl. z.B. Kaiser et al. 2015, Finch 1987). In diesem Sinne elizitieren die Testaufgaben keine authentischen, selbstgesteuerten und spontanen Handlungen, wie sie beim direkten Testen in Klassenzimmersituationen stattfinden. Stattdessen fordern herkömmliche Tests oft Beschreibungen der Testteilnehmenden bspw. eine Interaktion im Klassenzimmer ein, wobei sie so tun müssen, als ob sie als Lehrperson selber im Klassenzimmer stünden. Handlungen zu beschreiben aktiviert unterschiedliche kognitive Fähigkeiten als spontanes und intuitives Reagieren und kann entsprechend einem authentischen Erlebnis im Klassenzimmer nicht gleichgesetzt werden (vgl. Kaiser et al. 2015).

Obwohl der erste Faktor des „Two-fold as-if“-Problems in diesem Testsetting nicht komplett eliminiert werden kann, wurde versucht, diesem Aspekt durch die Darstellung der Klassensituation anhand einer möglichst breiten Bildaufnahme entgegenzuwirken und somit den Teilnehmenden zu ermöglichen, den Fokus bis zu einem gewissen Grad autonom auszuwählen. Trotz der Bemühungen, die genannten Herausforderungen und „Two-fold as-if“-Problemen durch Einnahme der Lehrpersonenperspektive und Vergrößerung des Bildausschnittes zu überwinden, kann bei den Sprachproduktionen der Testteilnehmenden aufgrund der weiterhin bestehenden, künstlichen Testsituation höchstens von nah-authentischen Reaktionen bzw. Performanzen gesprochen werden.

6.2 (Fehlender) Kontext

Eine weitere Herausforderung zeigt sich in der Unbekanntheit des in der Videovignette gezeigten Szenarios (vgl. Kaiser et al. 2015). In einer realweltlichen Klassensituation kennt die Lehrperson grundsätzlich den Kontext der Schule, die Umgebung, das Klassenzimmer, die Schulleitung, das Curriculum, die Schüler:innen, deren Charaktereigenschaften sowie Stärken und Schwächen und aktuellen Leistungsstand. In einer Testsituation, in welcher die Testperson einen nur kurzen Input – entkoppelt von diesem Kontext – erhält, fehlt die Bekanntheit der Umstände, der Klasse und der Unterrichtsumgebung (vgl. Kaiser et al. 2015). Die Testperson muss also innerhalb kürzester Zeit kompetent auf einen kurzen Stimulus reagieren können, ohne (Vor-)Kenntnisse des Hintergrundes und realen Kontexts zu haben. Zwei Möglichkeiten, diese Unbekanntheit zu einem gewissen Grad zu verringern, bieten eine den Aufgaben vorangehende Kontextsetzung durch präzise schriftliche Beschreibungen und detaillierte Aufgabeninstruktionen. Durch die Schaffung eines möglichst präzisen Kontexts lässt sich zudem versuchen, die unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse der Testteilneh-

menden zu einem gewissen Grad zu steuern und konsequenterweise vergleichbarer zu machen (vgl. Kaiser et al. 2015, Seidel; Blomberg; Renkl 2013).

7 Bewertung

Einer der zentralsten Punkte im Prozess der Testentwicklung ist die Entscheidung, nach welchen Richtlinien und Kriterien die einzelnen Testantworten wie und von wem bewertet werden sollen (vgl. ALTE 2018). Da es sich bei den Testantworten um mündliche Sprachproduktionen handelt, ist es naheliegend, die Antworten anhand eines Expertenratings basierend auf vorgegebenen Kriterien einzuschätzen. Die vorgegebenen Kriterien stammen aus dem Fremdbeurteilungsraster, welches von der *Fachstelle für berufsspezifische Sprachkompetenzen von Lehrpersonen* entwickelt wurde und sich am Kompetenzmodell der *Berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen* orientiert (vgl. Bleichenbacher et al. 2017). Das Raster enthält eine Reihe an sprachlichen Qualitätsmerkmalen, die für den Lehrer:innenberuf spezifisch und relevant sind und sowohl auf produktive als auch rezeptive sprachliche Fertigkeiten angewendet werden können. Die Qualitätsmerkmale für die mündliche Produktion enthalten Kriterien wie Wortschatz, sprachliche Korrektheit, Aussprache und Betonung, Flüssigkeit, Kohäsion, Kohärenz und Adressatenbezug. Für jedes Qualitätsmerkmal sind drei Stufenbeschreibungen ausgeführt. Die Abstufungen zwischen den unterschiedlichen Niveaus beziehen sich auf die Qualität der mündlichen Sprachproduktion resp. der Performanz in der konkreten Aufgabenlösung. Beim Bewertungsprozess wird so eine auf die verschiedenen Aufgaben angepasste Auswahl an relevanten Qualitätsmerkmalen getroffen und die Leistung entsprechend der Qualitätsbeschreibungen eingeschätzt. Da ausschließlich die sprachliche Produktion bewertet wird, sollen durch rezeptive Einschränkungen verursachte Probleme bei der Aufgabenlösung wie Missverständnisse, akustische Limitationen verursacht durch Videovignetten oder unvorhergesehene Lösungsansätze der unterschiedlichen Aufgaben keinen Einfluss auf die Bewertung haben.

Der oben aufgeführte Punkt zur inhaltlichen Lösung der Aufgaben führt zu einer weiteren Komponente, die für die Bewertung zentral und dem vorhergehenden Argument widersprüchlich ist. Denn eine Sprachproduktion ohne Berücksichtigung der inhaltlichen Merkmale lässt im Falle eines kompetenzorientierten Performanztests kaum verlässliche Aussagen über die Sprachkompetenz zu. Sprache ohne Inhalt ist in dem Sinne leer und nicht existent. In diesem Zusammenhang kann die inhaltliche Lösung der Aufgabe (didaktisches, pädagogisches und allgemeines Wissen ausgeschlossen) nicht unberücksichtigt bleiben. Konsequenterweise stellt sich die Frage, wie die Aufgabe inhaltlich gelöst wurde und was dabei als korrekte Antwort verstanden wird. Im Falle von Performanztests ist dies eine Herausforderung, denn es kommt nicht selten vor, dass Reaktionen auf die Stimuli der Videovignetten von Testperson zu Testperson unterschiedlich ausfallen und trotz-

dem korrekt sein können (vgl. Kersting 2008). Anhand eines auf die verschiedenen Testaufgaben ausgerichteten, deduktiv-induktiv entwickelten Rating-Handbuchs soll so für die Beurteilenden diesbezüglich Klarheit geschaffen werden.

8 Schlussfolgerungen und Ausblick

Dieser Beitrag versucht, vor dem Hintergrund der Fremdsprachenlehrerausbildung an Schweizer Pädagogischen Hochschulen den Bedarf an innovativen Testsystemen zur reliablen, ökologisch validen und objektiven Erfassung von berufsspezifischen Sprachkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrenden darzulegen und die Entwicklung eines für diesen Zweck entwickelten Erhebungsinstruments im Detail zu beschreiben. Dabei werden die Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Entwicklung des videobasierten, kompetenzorientierten, auf BSSK ausgerichteten Performanztests dargelegt. Dass ein solcher Test vielerlei Limitationen unterliegt und Fragen bezüglich des Einhaltens der Testgütekriterien und Authentizität aufwirft ist naheliegend. Trotz der Herausforderungen beim Testen von mündlichen (berufsspezifischen) (Fremd-)Sprachkompetenzen stellt dieses Instrument einen innovativen Ansatz dar. Im Forschungsprojekt *Sprachstanderhebung bei Studierenden der PHSG* wird der Test für zwei weitere Kohortenerhebungen eingesetzt, um die Fremdsprachenkompetenzen vor und nach der Curriculumsreform abzubilden. Darüber hinaus soll dieses Testformat jedoch nicht nur zum Erheben der BSSK, sondern aufgrund seiner Handlungsnähe gezielt zur Förderung dieser Kompetenzen in der Lehrerausbildung eingesetzt werden (vgl. Kuhn; Zlatkin-Troitschanskaia; Saas; Brückner 2018b). So sollen künftig die präsentierten Szenarien als Lerngelegenheiten genutzt werden können und Lehramtsstudierenden erlauben, ihre sprachlichen Fertigkeiten in einem authentischen und dennoch geschützten Rahmen effektiv zu üben (vgl. ebd.). Demnach bietet ein solches Instrument auch das Potenzial, einen Beitrag zur nachhaltigen Optimierung der Lehrer·innenausbildung zu leisten (vgl. z.B. Hattie 2008). Zusätzlich eröffnet der Test auch neue Perspektiven im Rahmen des Testens von produktiver Sprache. So soll in Zukunft nicht nur formatives, sondern auch summatives Testen berufsspezifischer Sprachkompetenzen möglich sein. Diese Ansätze werden nicht nur im aktuellen, vom BAK finanzierten Forschungsprojekt, sondern auch in einer an der PHSG angesiedelten Dissertation verfolgt und weiterführende Optimierungen des Testsystems erwartet.

Literatur

- Association of Language Testers in Europe (2018): *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests. A supplement to the Manual for Language Test Development and Examining*. ALTE.
- Baumgartner, Matthias (2017): *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, Matthias (2018): Performanzfortschritt in der Lehrerausbildung durch die Arbeit an eigenen video- und textbasierten Unterrichtsfällen? Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, 1135-1155.
- Bleichenbacher, Lukas; Kuster, Wilfrid; Egli Cuenat, Mirjam; Klee, Peter; Roderer, Thomas; Benveggen, Ruth; Schweitzer, Pascal; Stocks, Gé; Kappler, Daniela; Tramèr-Rudolphe, Marie-Hélène (2014a). *Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen für Fremdsprachen: Schlussbericht zu den Projektetappen 3 und 4: 2012-2014*. Online: https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Projekte/Berufsspezifische%20Sprachkompetenzprofile%20F%C3%BCr%20Lehrpersonen%20F%C3%BCr%20Fremdsprachen/Sprachkompetenzprofile_%20Schlussbericht_2014.pdf.
- Bleichenbacher, Lukas; Kuster, Wilfrid; Egli Cuenat, Mirjam; Klee, Peter; Roderer, Thomas; Benveggen, Ruth; Schweitzer, Pascal; Stocks, Gé; Kappler, Daniela; Tramèr-Rudolphe, Marie-Hélène (2014b). *Pädagogische Szenarien zur Förderung und Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen*. Online: <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>.
- Bleichenbacher, Lukas; Kuster, Wilfrid; Klee, Peter (2016): Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten. In: *Babylonia* 2, 6-7.
- Bleichenbacher, Lukas; Hilbe, Robert; Klee, Peter; Kuster, Wilfrid; Roderer, Thomas (2017). Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten (Projektresultate). Online: <https://www.phsg.ch/sites/default/files/cms/Forschung/Institute/Institut-Fachdidaktik-Sprachen/201711%20Beurteilung%20BSSK%20Produktebericht.pdf>
- Blömeke, Sigrid; König, Johannes; Suhl, Ute; Hoth, Jessica; Döhrmann, Martina (2015): Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 310-327.

- Borko, Hilda; Jacobs, Jennifer; Eiteljorg, Eric; Pittman, Mary Ellen (2008): Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. In: *Teaching and Teacher Education* 24, 417-436.
- Brophy, Jere (Hrsg.) (2004): *Using video in teacher education*. Oxford, UK: Elsevier.
- Burke, Brigid Moira (2015): Language Proficiency Testing for Teachers. In: Chapelle, Carol Ann (Hrsg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Campbell, Patricia B. (1996): *How Would I Handle That? Using Vignettes to Promote Good Math and Science Education*. Washington, D.C.: American Association for the Advancement of Science.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörinez, Ildikó; Meissner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Noguero, Artur. (2007): A travers les langues et les cultures: Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures (CARAP). Graz: CELV.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK): *Lehrplan 21*.
Online: www.lehrplan.ch.
- COHEP (2014): *Austrittskompetenzen in den Fremdsprachen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz für eine Lehrbefähigung*. Erhoben am 10.6.2011, aktualisiert am 31.10.2013. Bern: COHEP.
- Doyle, William (2006): Ecological approaches to classroom management. Process-outcome approaches to classroom management and effective teaching. In: Evertson, Carolyn M; Weinstein, Carol S. (Hrsg.): *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Mahwah: Erlbaum, 97-125.
- Elder, Catherine (2001): Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls? In: *Language Testing* 18, 149-70.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Fachstelle für Berufsspezifische Sprachkompetenzen von Sprachlehrpersonen (2018): *Fachstelle für Berufsspezifische Sprachkompetenzen von Sprachenlehrpersonen*.
Online: <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/fachstelle-fuer-sprachkompetenzen-von-lehrpersonen>.
- Finch, Janet (1987): The vignette technique in survey research. In: *Sociology* 21, 105-114.
- Glaboniat, Mauela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.

- Goldman, Ricki; Pea, Roy; Barron, Brigid; Denny, Sharon J. (Hrsg.) (2007): *Video research in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Grotjahn, Rüdiger (2007): Testen und Prüfen: Aktuelle Tendenzen. *Neue Beiträge zur Germanistik* 6, 19-38.
- Hager, Willi; Hasselhorn, Marcus (2000): Psychologische Interventionsmaßnahmen: Was sollen sie bewirken können? In: Hager, Willi; Patry, Jean-Luc; Brezing, Herman (Hrsg.): *Evaluation psychologischer Interventionsmassnahmen*. Bern: Huber, 41-85.
- Hattie, John (2008): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hughes, Rhidian; Huby, Meg (2002): The application of vignettes in social and nursing research. *Journal of Advanced Nursing* 37, 382-386.
- Hunkeler, Reto; Manno, Giuseppe; Klee, Peter; Kuster, Wilfrid (2009): *Umgang mit internationalen Sprachdiplomen an den Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Bericht zuhanden der EDK und der COHEP*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen.
- Jeffries, Carolyn; Maeder, Dale W. (2005): Using Vignettes To Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies. In: *The Professional Educator* 27, 17-28.
- Kaiser, Gabriele; Busse, Andreas; Hoth, Jessica; König, Johannes; Blömeke, Sigrid (2015): About the Complexities of Video-Based Assessments: Theoretical and Methodological Approaches to Overcoming Shortcomings of Research on Teachers' Competence. In: *International Journal of Science and Math Education* 2, 369-387.
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael (2004): *European Profile for Language Teacher Education: A Profile*. University of Southampton / European Commission. Online: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profile_de.pdf.
- Kersting, Nicole B. (2008): Using video clips as item prompts to measure teachers' knowledge of teaching mathematics. *Educational and Psychological Measurement* 68, 845-861.
- Kersting, Nicole B.; Sutton, Taliesin; Kalinec-Craig, Crystal; Jablon Stoehr, Kathleen; Heshmati, Saeideh; Lozano, Guadalupe; Stigler, James W. (2015): Further exploration of the classroom video analysis (CVA) instrument as a measure of usable knowledge for teaching mathematics: taking a knowledge system perspective. In: Prediger, Susanne; Gravemeijer, Koeno; Confrey, Jere (Hrsg.): *ZDM Mathematics Education. Design research with a focus on learning processes*. Karlsruhe: Springer.

- König, Johannes (2015): Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 305-309.
- Kuster, Wilfrid; Klee, Peter; Egli Cuenat, Mirjam; Roderer, Thomas; Forster-Vosicki, Brigitte; Zappatore, Daniela; Kappler, Daniela; Stoks, Gé; Lenz, Peter (2014): *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil für Fremdsprachenlehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I*. St. Gallen: PH St. Gallen. Online: <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofil-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen>.
- Kuhn, Christiane; Alonzo, Alicia C.; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (2016a): Evaluating the pedagogical content knowledge of pre-and in-service teachers of business and economics to ensure quality of classroom practice in vocational education and training. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 8, 1-18.
- Kuhn, Christiane; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Pant, Hans Anand; Hannover, Bettina (2016b): Valide Erfassung der Kompetenzen von Studierenden in der Hochschulbildung. Eine kritische Betrachtung des nationalen Forschungsstandes. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19, 275-298.
- Kuhn, Christiane; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Brückner, Sebastian; Saas Hannes (2018a): A new video-based tool to enhance teaching economics. In: *International Review of Economics Education* 27, 24-33.
- Kuhn, Christiane; Zlatkin-Troitschanskaia, Olga; Saas Hannes; Brückner, Sebastian (2018b): Konstruktion, Implementation und Evaluation eines multimedialen Assessmenttools in der wirtschaftspädagogischen Ausbildung. In: Schlicht, Juliana; Moschner, Ute (Hrsg.): *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Reflexionen aus Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Springer VS, 339-355.
- Legutke, Michael K. (2012): Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter, 1351-1357.
- Loder-Büchel, Laura (2014): *Association between Young Learners' English Language Performance and Teacher Proficiency and Experience with English*. Thèse de doctorat. Fribourg: Université de Fribourg.
- Long, Michael H. (2005): *Needs Analysis in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (2007): *Europäisches Portfolio für Lehrpersonen in Ausbildung (EPOSA)*. Graz: ECML.

- Pädagogische Hochschule St. Gallen (PHSG) (2020): *Sprachstanderhebung bei Studierenden der PHSG*. Online: <https://www.phsg.ch/de/forschung/projekte/sprachstanderhebung-bei-studierenden-der-phsg>.
- Richards, Heather; Conway, Clare; Roskvist, Annelies; Harvey, Sharon (2013): Foreign language teachers' language proficiency and their language teaching practice. *The Language Learning Journal* 41, 231-246.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2017): *Empfehlungen zum Fremdsprachenunterricht (Landessprachen und Englisch) in der obligatorischen Schule*. Online: https://edudoc.ch/record/128697/files/empfehlungen_sprachenunterricht_d.pdf.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK (2012): *Koordination des Sprachenunterrichts in der Schweiz: Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick*. *Studien + Berichte* 34A, 32-66.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine; Renkl, Alexander (2013): Instructional strategies for using video in teacher education. In: *Teaching and Teacher Education* 34, 56-65.
- Shavelson, Richard J. (2010): On the measurement of competency. In: *Empirical Research in Vocational Education and Training* 2, 41-63.
- Shavelson, Richard J. (2013): On an approach to testing and modelling competence. In: *Educational Psychologist* 48, 73-86.
- Sherin, Miriam G. (2004): New perspectives on the role of video in teacher education. In: Brophy, Jere (Hrsg.): *Advances in research on teaching Vol. 10: Using video in teacher education*. Oxford, UK: Elsevier, 1-27.
- Swissuniversities (2015): *Empfehlungen zur Nutzung der berufsspezifischen Sprachkompetenzprofile für Lehrpersonen der Primarstufe und Sekundarstufe I im Rahmen der Aus- und Weiterbildung*. Online: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Empf/EmpfehlungenAGFS_de.pdf.
- Vicente, Sara (2012): Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. In: Tinnefeld, Thomas; Busch-Lauer, Ines-A; Giessen, Hans; Langner, Michael; Schumann, Adelheid (Hrsg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht – Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 77-90.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S.; Salganik, Laura H. (Hrsg.): *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe, 45-66.

Schriftliche Studienleistungen fördernd beurteilen

Marlen Fies, Ulrike Pospiech, Claudia Spanier (Essen)

1 Einleitung

„Ich bin ja eigentlich schon zufrieden, wenn die Texte zumindest sprachlich richtig sind [...]“ oder: „Wenigstens sollten die Formatierungen der Texte so sein, dass man sieht, dass jemand zumindest mit einem Textverarbeitungsprogramm umgehen kann.“ oder: „[...] ich wäre schon zufrieden, wenn die Texte zeigen, dass die Studierenden zugehört haben. Ich habe z.B. im Seminar schon mehrmals gesagt, und wir haben auch an Texten gezeigt, dass ein wissenschaftlicher Text eine Fragestellung beantwortet.“ – Was Dozent:innen hier¹ als minimale Anforderungen schildern, die sie im Seminar zuweilen mehrfach betont haben, spiegelt sich in den Vorstellungen, die Studierende über Erwartungen an Texte haben, die sie in den ersten Studiensemestern verfassen müssen:

„Unser Dozent hat gesagt, Hauptsache, das Layout und die Literaturangaben sind in Ordnung, können Sie mal drüberschauen? Ich weiß nicht, wie man hier ...“ ist eine typische Frage im Alltag der Schreibberatung, ebenso wie „Wir sollen am Anfang eine Frage stellen. Was soll das denn für eine Frage sein?“. Das Vorwissen der Studierenden – so zeigt die Bandbreite – ist sehr unterschiedlich. Die Vorstellungen, die Studierende von den Erwartungen und Anforderungen an schriftliche Studienleistungen haben, mögen variieren, insgesamt zeugen sie jedoch von einem noch wenig ausgeprägten Bewusstsein über Qualitätsmerkmale schriftlicher Studienleistungen. Texte, die sprachlich richtig sind und bei der Formatierung der

¹ Von Gesprächen wie diesen berichteten uns Lehrende in Workshops und Interviews sowie Studierende in zahlreichen Beratungsgesprächen und Seminaren.

Seite und der Literaturangaben alle Vorgaben berücksichtigen, sind selten, überdies aber nicht zwangsläufig gut. Oft fehlt eine Fragestellung, sind Zitate nicht sinnvoll eingebunden oder als Paraphrase gemeinte Wort-für-Wort-Übersetzungen wirken, als gäbe es sprachliche Unsicherheiten in den Bereichen Lexik und Grammatik.

Sprachliche Richtigkeit ist bei schriftlichen Studienleistungen eine Basis, die mit dem Erlangen der Hochschulreife als erreicht gilt. Dennoch haben sprachlich richtige, zielgerichtete, gut formulierte Texte Seltenheitswert. Warum? Kann es sein, dass Richtigkeit aus dem Blick gerät, weil anderes die Aufmerksamkeit beansprucht? Ist es also ein – individuelles – Problem der Koordination der unterschiedlichen Komponenten der Schreibkompetenz? Oder ist es ein Problem des Domänenwechsels, ein Phänomen noch nicht erfolgter, aber notwendiger sprachlicher Sozialisation? Diese übergeordnete Perspektive nehmen die Lehrenden innerhalb ihrer Fächer selten ein, aber:

Der Erwerb des Deutschen als einer fremden Wissenschaftssprache – wie der Erwerb einer anderen Wissenschaftssprache durch Deutsche – ist ein Schritt hin zu einem reflektierten Verständnis von Wissenschaft und Sprache. Dies geschieht zugleich als Einübung in einen diskursiven Zusammenhang, der sich auch in den Texten noch erkennen lässt. (Ehlich 1993: 35)

Was Ehlich für den Erwerb des Deutschen als einer fremden Wissenschaftssprache formuliert, beschreibt auch die Situation aller Studierenden, denn: Das Verfassen der ersten Arbeiten im Studium ist ein Agieren auf meist völlig ungekanntem, ungewohntem Terrain, der Übergang von Schule in die Universität bedeutet gleichermaßen ein Kennenlernen neuer Kommunikations- und Sprachkonventionen und macht es erforderlich, genau zu beobachten, um zu erkennen, „daß das Lernen in der Universität sich spezifischer Diskurs- und Textformen bedient“ (Ehlich 2003: 17). Studierende erwerben im Sprachbad des universitären Alltags, z.B. im Seminarsgespräch und beim Lesen wissenschaftlicher Literatur, gewissermaßen nebenbei mehrere von Fachkulturen geprägte Wissenschaftssprachen.

Für das Wissenschaftlich-schreiben-Lernen (vgl. u.a. Ehlich; Steets 2003) sind die Studierenden an die Ergebnisse der wissenschaftssprachlichen Entwicklungen in diesen einzelnen Wissenschaftskulturen gebunden und auf sie angewiesen. (Ehlich 2018: 27)

Unbegleitet, auf sich selbst gestellt müssen sie den Wechsel der Domäne, den Übergang von der Schule in die Universität ebenso wie den Wechsel zwischen Sprach- und Schreibkulturen beobachten, erfahren und – um beide zu meistern – schreibend schreiben lernen:

Schreibkompetenz ist eng auf die Kontexte und Kulturen bezogen, in denen man sie erworben hat. Wechselt man den Kontext, geht also an einen anderen Hochschultyp, in ein anderes Land oder in ein anderes Fach, dann kann es vorkommen, dass etwas ganz anderes verlangt wird und die bewährten Fähigkeiten versagen. (Kruse 2007: 222)

Die Situation Studierender mit Deutsch als Fremdsprache, die an einer deutschsprachigen Universität studieren, ist daher wieder eine andere. Das Schreiben im Kontext der Wissenschaften bzw. der Fachsprachen bringt über die Spracherwerbssituation hinaus unbekannte und für jedes Fach spezielle Textsorten mit sich sowie neue Formen des auf andere Texte bezugnehmenden Schreibens und die Notwendigkeit, komplexe Schreibprozesse zu organisieren und – von der Planung bis zur Überarbeitung und Endkorrektur zu steuern:

Studierende, aber auch professionelle Forscher haben oftmals erhebliche Probleme, einen wissenschaftlichen Text in einer Fremdsprache zu verfassen. Das liegt wesentlich daran, dass es hier keineswegs nur um Schwierigkeiten der schlichten ‚Übersetzung‘ fachlicher Inhalte von einer Einzelsprache in eine andere geht, sondern immer auch um Probleme, die mit der Spezifik der jeweiligen Wissenschaftskultur und ihren besonderen Text- und Formulierungstraditionen zusammenhängen. (Steinhoff 2013: 99)

Waren schulische Schreibaufgaben vorstrukturiert und angedeutet (zuletzt materialgestütztes Schreiben, vgl. Zabka 2017; Philipp 2017), ist im Lernraum Universität auch die Auswahl der für eine Studienleistung hinzuzuziehenden Texte Teil der Aufgabe – und ein Erwartungshorizont zur Orientierung und Vorab-Information nicht in Sicht. Stattdessen gibt es umfängliche Handreichungen zum wissenschaftlichen Arbeiten und Ratgeberliteratur, in jedem Semester neue, in jedem Fach andere. Unsicherheit bezogen auf Umfang der Lektüre, Frustration bezüglich des Zeitaufwands, mangelnde Verarbeitungstiefe, mangelnde Erfahrung im Umgang mit Strategien der Textrevision (wenn, dann als Korrektur an der Textoberfläche) sind dennoch (oder deswegen?) die Konsequenz und nicht nur aus der Beratung internationaler Studierender bekannt. Hier gibt es aber eine auf den Sprachgebrauch bezogene Beobachtung:

Viele dieser Defizite, Fehlstrategien und Schwierigkeiten lassen sich auch bei muttersprachlichen Schreibern beobachten. Fremdsprachige Schreibende neigen jedoch dazu, ihre Schwierigkeiten beim Schreiben vor allem der Fremdsprachlichkeit zuzuschreiben. (Grieshammer; Peters; Theuerkauf 2010: 74)

Knorr macht auf den Aspekt der Sprachidentität aufmerksam, die bei zweit- und fremdsprachigen Schreibenden durch Rückmeldung auf sprachliche Qualität beeinflusst werden kann:

So hemmen negative Erfahrungen in der Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit durch andere, bspw. Dozierende, die Entwicklung wissenschaftlicher Textkompetenz und führen dazu, dass Zweisprachigkeit nicht als Ressource, sondern als Makel wahrgenommen wird, die es besser zu ‚kaschieren‘ gilt (vgl. Knorr et al. 2015). (Knorr 2018: 145)

Auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache ist eine negative Rückmeldung auf den Sprachgebrauch eine frustrierende Erfahrung, die in der Beratung und beim Feedback von Schreibaufgaben immer wieder Thema ist.

Was sich nach dem bislang Geschilderten zeigt, ist ein sehr heterogenes Bild von Aspekten, die allesamt Einflussfaktoren und damit Ursache für mögliche Hemmnisse und Schwierigkeitsbereiche beim Verfassen schriftlicher Studienleistungen sein können – die den Akteur:innen (Lehrenden wie Studierenden) nicht bewusst sind: unterschiedliche Sprachen und Sprachregister, unterschiedliche Fächer und Schreibkulturen, unterschiedliche Textsorten, Anforderungen und Ansprüche – der neue Lernraum Universität darf insoweit als eine Situation ungesteuerten Zweitspracherwerbs für alle Studienanfänger:innen aufgefasst werden. Das Dilemma: Alle gehen davon aus, dass universitäres Schreiben eine Fortsetzung schulischen Schreibens ist. Was aber für Lehrende in ihrem eigenen Fach und Wirkungskreis als selbstverständlich und genormt erscheint, stellt sich Studierenden, die unterschiedliche Fächer mit unterschiedlichen schriftlichen Studienanforderungen und schriftlichen Studienleistungen absolvieren, als wenig kohärent, wenn nicht sogar undurchschaubar dar. Anforderungen an die zu schreibenden Texte wirken auf sie selten einstimmig, zuweilen gar dozentenabhängig und damit subjektiv und willkürlich. Gleiches empfinden sie bei der Beurteilung ihrer Texte.

Die Bandbreite der Erwartungen zu eruieren und Kriterien der Beurteilung zu thematisieren und dabei fächerübergreifende Überschneidungen und Gemeinsamkeiten der Anforderungen an wissenschaftliche Texte und wissenschaftliches Schreiben transparent zu machen, ist Anliegen des Projektes Förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen (FöBesS), dessen Eckpunkte im Folgenden zunächst skizziert (Kap. 2) und anschließend an einem Beispiel konkretisiert wird (Kap. 3). Ein vorläufiges Fazit und ein Ausblick (Kap. 4) wollen abschließend hervorheben, dass bereits die gemeinsame Erarbeitung des des Rasters eine lehrreiche Angelegenheit war. Der fach- und institutionenübergreifende Austausch mit gemeinsamem Ziel hat gezeigt, wie verschieden die Perspektiven von Schreibberater:innen und Lehrenden auf das, was schriftliche Studienleistungen zeigen können und sollen, sind und dass sich in den Gesprächen für alle neue, differenzierte Perspektiven auf Texte, Schreibprozesse und sprachliche Kompetenzen der Studierenden eröffnet haben.

2 Das Projekt FöBesS²

2.1 Entwicklungsschritte der Projektarbeit

FöBesS richtet sich an Lehrende in den Lehramtsstudiengängen – und über sie an Studierende, die als künftige Lehrkräfte Schreibkompetenzen ihrer SuS fördern können müssen. Zum Projektstart im Wintersemester 2016/17 führte das FöBesS-Team zunächst Interviews mit Lehrenden aller Fächer der Lehramtsstudiengänge, um aus der Sicht der Praxis heraus Themen für Workshops zu ermitteln. So wurde die Basis geschaffen, um fächerübergreifend im kollegialen Gespräch und an charakteristischen Textbeispielen sowohl die Schwierigkeiten Studierender bei der Textproduktion als auch die metasprachlichen Begriffe zu ermitteln, mit denen sprachliche Phänomene bezogen auf Textqualität bezeichnet werden. Auf der Grundlage intensiver Gespräche mit Lehrenden in Interviews und Workshops wurden zentrale Kriterien zur Beurteilung von Textqualität gemeinsam erarbeitet und erprobt.

Wesentliche Ergebnisse der Arbeitsetappen sind in den Werkstattbriefen dokumentiert. Werkstattbrief 1 berichtet über Ergebnisse der FöBesS-Workshops, in denen Lehrende der Fächer Politikwissenschaft, Biologie, des Lernbereichs Sachkunde und der germanistischen Sprachwissenschaft gemeinsam diskutierten und reflektierten – über Kriterien von Textqualität allgemein und speziell mit Blick auf solche, die in einem fachübergreifend einsetzbaren Beurteilungsraster angeführt werden sollten, und auch, „ob Ausdrucksfehler als Beleg für ein niedriges konzeptuelles Differenzierungsniveau des/der Schreibenden oder als ein Hinweis auf die schrittweise Aneignung der alltäglichen Wissenschaftssprache aufgefasst werden“ (Werkstattbrief 1: 2) können.³ An ein Instrument zur Textbeurteilung formulierten Lehrende folgende Erwartungen:

Das Raster müsste verschiedene Funktionen erfüllen können, indem es
a) die Möglichkeit bietet, den Text zu kommentieren, und b) Ansatzpunkte für die Arbeit an der Sprache aufzeigt. Darüber hinaus sollte es
c) für Lehrende als Grundlage für Feedback und Gutachten dienen.
(Werkstattbrief 1: 2)

Im Werkstattbrief 2 wird das Beurteilen von Studierendentexten hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung thematisiert. Beispielsweise gilt es – vor allem im Kontext der an einen rechtlichen Rahmen gebundenen Prüfungsleistungen – zu beachten, in welchem Umfang sprachliche Teilleistungen, d.h. sprachliche Richtigkeit und

² Zur Projekt-Homepage und allen Downloads gelangen Sie über: <http://udue.de/foebess>.

³ Zum schrittweisen Erwerb von wissenschaftlicher Schreibkompetenz s. Steinhoff (2007). Alltägliche Wissenschaftssprache bezeichnet nach Ehlich (1999) die Nutzung alltäglicher Sprachstrukturen, durch ihre Verwendung im wissenschaftlichen Kontext erfahren diese alltagssprachlichen Strukturen eine Bedeutungserweiterung oder eine Bedeutungsspezifizierung.

Angemessenheit, also neben Rechtschreibung und Grammatik auch Ausdruck oder Verständlichkeit, in die Gesamtbewertung miteinfließen – insbesondere dann, wenn fachliche Inhalte im Mittelpunkt stehen.

Das Verhältnis zwischen Fachwissen und Fachsprache und damit die Relevanz der Beurteilung von Fach- und Wissenschaftssprache wird mehrfach diskutiert, als Konsens wird formuliert:

In Bezug auf die Verwendung von Fachsprache in Studierendentexten gehen Lehrende davon aus, dass Fachwissen – also das Verständnis von Fachinhalten – die Basis ist. Es braucht Zeit und Schreiberfahrung, dieses Wissen auch nachvollziehbar ausformulieren zu können. (Werkstattbrief 3)

Als äußerst erhellend und gewinnbringend erachteten die Lehrenden den fachübergreifenden Austausch über Aspekte der Textbeurteilung sowie die gemeinsame Entwicklung und das Suchen nach verallgemeinernden Formulierungen für die Kriterien von Textqualität, wie in Werkstattbrief 4 festgehalten: Vielfach sind Lehrende so in die eigene Fachkultur eingebunden, dass ihnen unterschiedliche Textmuster⁴ ebenso wenig bekannt sind wie alternative Formulierungen für dasselbe im Text festgestellte Phänomen. Die Bandbreite der Irritationen zeigte sich in Workshops an und in konkreter Textarbeit, die aber dahin führte, verschiedene Perspektiven auf Texte und die jeweils zugehörigen Aspekte zu dokumentieren. Die Abb. zeigt die gemeinschaftlich gewählten Kriterien im Überblick. Erläuterungstexte zu den Kriterien wurden in fachübergreifenden Workshops formuliert, in ihrer Anwendung erprobt und nachjustiert (s. Abb. 1).

⁴ Empirische Arbeiten und Texte der Natur- und Ingenieurwissenschaften, die üblicherweise nach dem IMRaD-Schema (*Introduction, Methods, Results and Discussion*) gegliedert sind, unterscheiden sich von geisteswissenschaftlichen: „Eine Binnengliederung des Aufsatzes ergibt sich hier aus thematischen Gesichtspunkten, wobei die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zur Folge hat, daß der Autor ausgiebig Zitate (d.h. Fremdtex-te) zur Bestätigung der eigenen Position oder als Argumentationsbasis für Polemik verwendet“ (Gläser 1998: 484).



Abb. 1: Kriterien zur Beurteilung von Textqualität

Mit Blick auf die schrittweise Entwicklung der wissenschaftlichen Schreibkompetenz und auf das Anliegen, die Beurteilung an den unterschiedlichen Entwicklungsschritten zu orientieren, wurde in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) „ein Curriculum entworfen, das die Studierenden in drei Teilschritten auf das Schreiben der wissenschaftlichen Abschlussarbeit vorbereitet: Von Beginn des Studiums an werden durchgehend Standards schriftsprachlicher Richtigkeit betont (Step I), gefolgt von formal-technischen Konventionen wissenschaftlichen Schreibens (Step II)“ (Werkstattbrief 4). Darauf aufbauend werden die fachspezifisch-inhaltlichen Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten fokussiert (Step III; s. dazu Abb. 2).

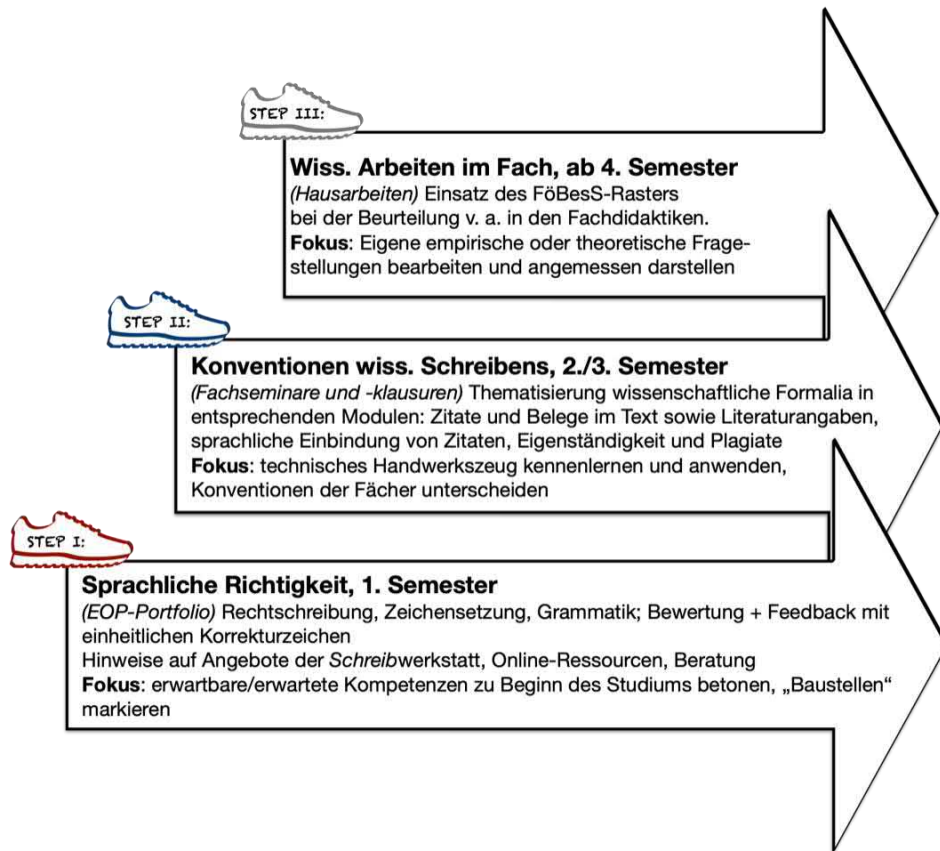


Abb. 2: Curriculum „Schriftsprachliche Fähigkeiten“

Die Hierarchisierung von Anforderungen analog zu den Steps ermöglicht es – je nach Schwerpunkt – der bei der Vermittlung vom Schreiben in der jeweiligen Fach- und Wissenschaftssprache gelegt wird, einzelne Kriterien höher oder niedriger zu gewichten. Das Beurteilungsraster als Ganzes dient insoweit als ein Navigator für die im Verlauf des Studiums zu entwickelnden Textkompetenzen und veranschaulicht, warum ein *fehlerfreier* Text noch nicht *gut* ist. Wird es in allen Fächern genutzt, – und dies ist das Anliegen: Kommunikation, Kooperation und Vernetzung – können Studierende, die ja in der Regel mehr als ein Fach studieren, das Fachspezifische wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens typisieren.

2.2 Die FöBesS-Produktpalette

FöBesS setzt dort an, wo schriftliche Studienleistungen vorgelegt wurden und eine Rückmeldung an Studierende ansteht. Mitgedacht ist, dass Studierende als künftige Lehrkräfte selbstreflexiv in die Lage versetzt werden, fachliche Schreibkompetenzen sinnvoll zu fördern und zu beurteilen. Das Problem: Schriftliche Leistungen

unterschiedlicher Art werden in unterschiedlichen Fächern in unterschiedlicher Sprache mehr oder weniger kleinschrittig angeleitet. Konsens in der Benennung darf jedoch im Bereich sprachlicher Richtigkeit, die durch allgemeine Sprachnormen im Bereich konzeptionell-medialer Schriftlichkeit abgesichert sind, vorausgesetzt und daher auch verdeutlicht werden. Hierzu will die Korrekturzeichenkarte als FöBesS-Produkt Nummer eins einen Beitrag leisten und den Blick schulen (s. Abb. 3).

W Word/Lexik	falsches Wort, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Fremdwort › feste Fügung › Konjunktion 		R Rechtschreibung	falsche Schreibung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Groß-/Kleinschreibung (*von Seiten, *desweiteren) › Getrennt-/Zusammenschreibung (*zuviel) › falsche/fehlende/überflüssige Buchstaben (*Standart, *Interresse)
Kontext wiss. Arbeitens	› Fachwort/Terminus		Kontext wiss. Arbeitens	› fachsprachliche Mehrwort-Bezeichnungen (<i>Kritische Theorie, interkulturelle Kompetenz</i>)
A Ausdruck	unangemessene Formulierung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › umgangssprachlich › vage/unpräzise › bildhaft › wertend/subjektiv 			› Autorennamen
Gr Grammatik	falsche Endung, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Numerus (*Praktikas) › Kasus (*im Folgendem) falsche Wortform, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Nomen (*das Elternteil) › Verb (*widersprechte) 		Z Zeichensetzung	falsches Satzzeichen, z. B. <ul style="list-style-type: none"> › Komma fehlt/ ist zu viel › Satzschlusszeichen fehlt/ ist falsch › überflüssiger/fehlender Apostroph
Kontext wiss. Arbeitens	› Einbindung wörtlicher Zitate		Kontext wiss. Arbeitens	› Kennzeichnung von Zitaten
sb Satzbau	› Satz unfertig/unvollständig			› Markierung von Auslassungen
	› Wortstellung falsch			› Verwendung von Klammern
	› Satz zu lang/verschachtelt			› Gestaltung von Literaturangaben
# Text	› Bez. Zusammenhang		FO DIN 5008	› fehlende/falsch gesetzte Leerzeichen oder sonstige Zeichen
	› T/M Tempus-/Moduswechsel		DIN	› falsche Binde-, Trenn-, Auslassungs- oder Gedankenstriche
	› Wk. Wiederholung			

Abb. 3: Feedbackzeichenkarte mit Farbcodierung

Die auf einer Karte zusammengestellten Feedbackzeichen erläutern Verstöße gegen Standards in den Bereichen sprachliche Richtigkeit (Rechtschreibung, Zeichensetzung, Grammatik) sowie sprachliche Angemessenheit im Sinne der textsorten-, fach- und leserorientierten Darstellung. Sie greifen die im Abitur (NRW) im Fach Deutsch verwendeten Korrekturzeichen auf und bieten so den Lehrenden der Universität erste Anknüpfungspunkte dafür, mit ihrer Rückmeldung dort anzusetzen, wo sich Studierende in Bezug auf Textqualität auskennen.

Einheitliche Korrekturzeichen erlauben eine differenziertere Rückmeldung zu Aspekten der sprachlichen Richtigkeit. Werden Fehler direkt am Wort bzw. am Rand farblich markiert, springen sie nicht nur ins Auge, sondern es ergibt sich ein Farbmuster – vermutlich ist nicht alles kunterbunt, sondern ein oder zwei Schwerpunkte sind ersichtlich. Ausführlichere Kommentare können sowohl lokal im Text

als auch allgemeiner in den entsprechenden Feldern des FöBesS-Kriterienkatalogs in Form eines Excel-Rasters (FöBesS-Produkt Nummer zwei s. Abb. 4) formuliert werden. Die hier zusammengeführten Beurteilungskriterien wurden mit Lehrenden themenspezifisch erarbeitet und mit gemeinsam bestimmten Termini in einer gemeinsamen Metasprache formuliert. Das Ergebnis dieser Arbeit ist im Raster auf- und – wenn man so will – festgeschrieben, zur Orientierung sind die Notenstufen zwei und vier exemplarisch vorformuliert.

1 Die Gruppierung der Kriterien in drei Schritte zeigt idealtypisch den Weg der Entwicklung der Schreibkompetenz. Sie können der Aufgabe entsprechend Kriterien ab- oder aus anderen Stufen hinzuwählen.

2 Das Textbeurteilungsraster ist Ergebnis aus Workshops mit Lehrenden der Fächer. www.udus.de/fobess

3 Erläuterungen zu den Kriterien finden Sie in der Animation im FöBesS-KIOSK und auf den folgenden Seiten.

4 In dieser Spalte „beifern“ Sie den Text bezogen auf das jeweilige Kriterium. Abstufung und Beschreibungen dienen zur Orientierung.

5 Hier können Sie (bezogen auf die Studienphase) eine Beobachtung oder einen Tipp für den/die Schreibende formulieren.

6 Hier können Sie als Anknüpfungspunkt für ein Gespräch ein Kurzgutachten verfassen, das in Ihren Worten aus der Fachperspektive die Note begründet.

7 Die Gesamtnote wird gemäß Ihrer An- bzw. Auswahl und Gewichtung von Excel errechnet.

Prüfung/ Klausur	Name/ Matrikel-Nr.	Art der Prüfung/ Examensarbeit					Note	Gewichtung
		sehr gut (1)	gut (2)	befriedigend (3)	ausreichend (4)	mangelhaft (5)		
Sprachliche Richtigkeit, Step I								
Auswahl sprachlicher Mittel		Die Arbeit enthält einige Fehler, die sich bei sorgfältiger Korrektur beheben lassen.			Die Arbeit enthält viele Fehler, die beim Nachschreiben korrigiert werden können.			
Sprachliche Angewandtheit		Der sprachliche Ausdruck ist verständlich, aber oft unpräzise. Man muss sich bemühen, um die richtigen Formulierungen zu finden.			Der sprachliche Ausdruck ist meist ungenügend, der Text enthält eine Reihe von sprachlichen Fehlern und Unklarheiten.			
Fachsprachlichkeit		Fachbegriffe werden korrekt und präzise verwendet.			Fachbegriffe kommen kaum vor, sind unklar oder werden missverständlich verwendet.			
Layout & Formatierung		Der Text ist übersichtlich und leicht zu lesen. Die Formatierung ist korrekt.			Der Text ist nicht übersichtlich, die Formatierung ist unkorrekt.			
Text und wissenschaftliche Form, Step II								
Struktur		Der Text ist gut strukturiert und leicht zu lesen. Die Gliederung ist klar.			Der Text ist unstrukturiert und schwer zu lesen. Die Gliederung ist unklar.			
Argumentation		Die für die Zusammenfassung der Arbeit zentralen Aussagen sind sachlich und präzise dargestellt.			Es gibt keine sachlich begründeten Aussagen. Die Zusammenfassung ist unklar und unvollständig.			
Einfluss beibringen		Überzeugende und klare Argumente werden verwendet, die den Zusammenhang des Faches abdecken.			Überzeugende und klare Argumente werden nicht verwendet, Unklarheiten im Zusammenhang des Faches sind nicht erkennbar.			
Einheit von Stoffen		Die Zusammenfassung ist sachlich und präzise dargestellt.			Die Zusammenfassung ist unklar und unvollständig.			
Wissenschaftliches Arbeiten im Fach, Step III								
Problemlösung		Die Problemlösung ist auf den Kern der Sache hin ausgerichtet und in Bezug zu einem fachlichen Aspekt gestellt.			Die Problemlösung ist unklar und unvollständig.			
Literaturkenntnis		Die ausgewählte Literatur ist relevant und wird sachlich dargestellt.			Die ausgewählte Literatur ist nicht relevant und wird unklar dargestellt.			
Definitionen		Die dem Diktandum zentralen Begriffe werden präzise und verständlich definiert.			Die dem Diktandum zentralen Begriffe werden unklar und unvollständig definiert.			
Methodik		Die methodische Herangehensweise ist klar und verständlich dargestellt.			Die methodische Herangehensweise ist unklar und unvollständig dargestellt.			
Argumentation und Ergebnisse		Die Ergebnisse sind sachlich und verständlich dargestellt.			Die Ergebnisse sind unklar und unvollständig dargestellt.			
Zusammenfassung des wissenschaftlichen Faches								
Zusammenfassung des wissenschaftlichen Faches								
Allgemeine Bemerkungen zur Bewertung								
Allgemeine Bemerkungen zur Bewertung								

Abb. 4: Kurzanleitung FöBesS-Beurteilungsraster

Das Raster wurde wie beschrieben gemeinsam mit Dozent·innen der Lehramtsfächer entwickelt. Die so abgestimmte und über mehrere Semester erprobte und nachjustierte Formulierung zentraler Kriterien zur Beurteilung von Textqualität

soll helfen, eine *gemeinsame* Metasprache für das Sprechen über Textqualität zu etablieren, sodass es allen Beteiligten (Studierenden, Lehrenden, Beratenden) möglich wird, den Weg der Entwicklung zu beobachten, d.h. sowohl Schritte und Anforderungen nachzuvollziehen als auch Ergebnisse bzw. Texte zu beurteilen und sich darüber zu verständigen. Ausgehend von der Grundannahme, dass die

zentrale Funktion von Feedback darin besteht, lernenden Personen Informationen anzubieten, die sie darin unterstützen, mögliche Lücken zwischen ihrem aktuellen und dem angestrebten Wissens- bzw. Kompetenzzustand zu identifizieren und zu reduzieren (Narciss 2018: 4),

lenkt die Beurteilung durch das Kaleidoskop des FöBesS-Rasters den Blick auf verschiedene Aspekte der erwarteten Textqualität und konturiert den Entwicklungsstand. Allgemeine Feedbacktexte zu den Notenstufen bieten Hinweise darauf, wie beispielsweise die formale Darstellung von Textbezügen und der Einsatz von Zitaten zu optimieren ist. Kurze informative Erläuterungen zu jedem Kriterium sind online bereitgestellt, in Form eines Kriterienmanuals als E-Book für Studierende und Lehrende.

Die erläuternden Texte, die jedem Kriterium hinterlegt sind, geben den Studierenden weitergehende Hinweise zum Hintergrund einer Beurteilung – ein Manual, das diese Hinweise zusammenstellt, kann und sollte ihnen zusammen mit dem Raster vorab an die Hand gegeben (oder auch im Seminar thematisiert) werden. Die Hoffnung dabei ist, dass mehr und mehr Lehrende das Instrument für ihr Textfeedback nutzen. Denn: Je größer die Gruppe derer, die Anforderungen einheitlich formulieren, desto durchsichtiger und strukturierter gelingt die Vermittlung über Studienphasen und Studienfächer hinweg und desto leichter können Studierende die Entwicklung ihrer eigenen Schreibfähigkeiten beobachten und steuern. Sie haben damit *einen* universitären Meta-Erwartungshorizont, der im Vergleich zur Vielzahl schulischer Beurteilungsbögen, die in der Regel fach- und themenspezifisch ausgerichtet sind, einen innovativen Mehrwert darstellt.

Ideal des das Studium flankierenden fördernden Beurteilens schriftlicher Leistungen ist es, Unzulänglichkeiten nicht nur pauschal zu thematisieren, sondern individuell bewusst, messbar und beobachtbar zu machen, um eine Passung von Selbst- und Fremdeinschätzung zu ermöglichen. Wie förderndes Beurteilen das angehen kann, soll im Folgenden am Bereich „Schriftsprachliche Richtigkeit“ skizziert werden.

3 Förderndes Beurteilen schriftsprachlicher Richtigkeit

In den Interviews und Workshops mit Lehrenden im Rahmen von FöbesS zeigte sich, dass die Einstellung „Richtiges Schreiben sollte mit dem Abitur zur Selbstverständlichkeit geworden sein“ vielfach verbreitet ist. Dass dennoch schriftliche Studienleistungen mit mehr als 20 Fehlern pro Seite keine Rarität sind, zeigt den bisherigen Überlegungen folgend möglicherweise nicht nur Lücken in der Sprachkompetenz oder schriftsprachliches Unvermögen an, sondern resultiert aus der oben geschilderten Vielfalt an Herausforderungen, die das Schreiben in der Hochschule mit sich bringt. Den Voraussetzungen und Erfahrungen der Studierenden, die diese aus der Schule mitbringen, stehen die Erwartungen der Lehrenden an Hochschulen und Universitäten gegenüber: Die im Rahmen des FöBesS-Projektes durchgeführten Interviews mit Lehrenden belegen, dass schriftsprachliche „Un-Richtigkeit“ schnell ins Auge springt und zu einer Abwertung des gesamten Textes führen kann bzw. sollte – auf Basis der Erwartung, dass die Kompetenzentwicklung in diesem Bereich abgeschlossen sein sollte. Insbesondere von Lehramtsanwärter:innen wird erwartet, dass Normen der schriftsprachlichen Richtigkeit im eigenen Schreiben berücksichtigt werden – nicht zuletzt auch deshalb, weil sie in dem von ihnen gewählten Beruf als sprachliche Vorbilder agieren können sollten.

Studierende sind nicht selten über die Anzahl der in ihren Texten markierten sprachlichen Fehler überrascht oder auch erschrocken. Ihre Überraschung wird nachvollziehbar beim Blick auf die Gewichtung schriftsprachlicher Richtigkeit in den Abiturarbeiten⁵. Der Lehrkraft obliegt die Aufgabe, mit Verstößen gegen sprachliche Richtigkeit umzugehen, die Abiturnote kann nur um zwei Notenstufen abgesenkt werden. Zu bedenken ist außerdem der Blick von Schule auf Fehler und Fehlerkorrektur:

Zweifellos gab und gibt es im Deutschunterricht (wie auch im Fremdsprachenunterricht) aus guten Gründen eine Tendenz, Fehlern weniger Gewicht beizumessen. Dies hängt einerseits mit der verstärkten Orientierung auf kommunikative Kompetenzen zusammen. Zum anderen ist dies Ausdruck der Wende von einer Defizit- zu einer Entwicklungsorientierung, die das Gelungene, das bereits Beherrschte und nicht die Mängel und Lücken betont. Fehlern wird dabei ein diagnostisches Po-

⁵ „Grundsätzlich eröffnen sich zwei Möglichkeiten, Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit zu berücksichtigen: einerseits durch die Vergabe entsprechender Rohpunkte für die Darstellungsleistung und andererseits gemäß § 13 Abs. 2 APO-GOST. Es kommt darauf an, von diesen beiden Möglichkeiten mit Blick auf die Beurteilung der individuellen Schülerleistung angemessen Gebrauch zu machen. Diese Einschätzung liegt grundsätzlich im Ermessen der korrigierenden Lehrkraft. In der Summe darf die Absenkung nach § 13 Abs. 2 APO-GOST im Zentralabitur bis zu zwei Notenpunkte umfassen.“, <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/fach.php?fach=1> bzw. <https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/zentralabitur-gost/faecher/getfile.php?file=4116>.

tenzial zugeschrieben, sie gelten als ‚Fenster zum Lernprozess‘. (Kunze 2012: 4)

Eine ergänzende Sicht ist möglich bzw. nötig: Texte, die im Studium gelesen und geschrieben werden müssen, sind sprachlich und inhaltlich spezifischer und komplexer und das Schreiben darum umso voraussetzungsvoller und schwieriger, es birgt also neue Herausforderungen.

Die für wissenschaftssprachliche Texte typischen komplexen Satzstrukturen verlangen (insbesondere für die Les- bzw. Nachvollziehbarkeit förderliche) korrekte Zeichensetzung sowie korrekte logische Konnektoren und Kongruenzen – oftmals fehlen allerdings basale grammatische Kenntnisse zu Hauptsatz- und Nebensatzkonstruktionen –, die beim Umformen von Verbalkonstruktionen entstandenen Nominalisierungen müssten großgeschrieben werden, in der Mündlichkeit kaum auffallende oder schnell zu korrigierende Versprecher oder Verhörer führen nicht nur zu Fehlschreibungen, sondern auch zu falschen Wörtern/Wortfehlern. Der Umgang mit dem Computer als Schreibinstrument ist für nicht wenige Studierende ungewohnt, doch müssen Textverarbeitungsprogramme beherrscht werden, Tipp- und durch die Autokorrektur verursachte Computerfehler müssen gesehen und behoben werden – spätestens in einer Überarbeitungs- und Korrekturphase, die Teil des komplexen Schreibprozesses ist.

Die Wahrnehmung schriftsprachlicher Richtigkeit erfolgt zeitgleich mit der Aneignung des neuen Registers Wissenschaftssprache. Auch das, was formuliert wird, hat eine neue Qualität, umfasst über spezifisch fachsprachliche hinaus fachübergreifende Formulierungen der „Alltäglichen Wissenschaftssprache“ (Ehlich 1999). Diese basiert auf der Alltagssprache, erfährt jedoch durch die Nutzung im wissenschaftlichen Kontext eine Bedeutungsveränderung und ist darum für Studierende schwierig zu beobachten und zu greifen. Ein in den Workshops von den Lehrenden als typisch benanntes Beispiel für solche Formulierungen sind Kollokationen („idiomatische Fügungen“ bei Graefen; Moll 2011: 17) als feste Wortverbindungen, bspw. „Thema x wird unter einem Aspekt betrachtet“ (vgl. Graefen; Moll 2011: 18). Ihre Aneignung erfolgt im Verlauf des Studiums. Zwar fallen Formulierungen wie „In den Bildungsstandards werden die Bereiche Sprechen und Zuhören in Verbindung gesetzt.“ oder „Es wurden verschiedene theoretische Überlegungen aufgestellt.“ beim Lesen auf den ersten Blick als Ausdrucksfehler auf, doch ist aus schreibdidaktischer Sicht anzumerken, dass ungelenke, unpassende Kollokationen beispielsweise „meines Erachtens nach“ eher sichtbare Schritte der Aneignung darstellen („Transformation“ Steinhoff 2009: 423). Pohl erklärt sie damit, „dass eine gebräuchliche Formulierungsroutine angestrebt wird, diese aber hinsichtlich der konventionellen, ausdrucksseitigen Kombinatorik knapp verfehlt ist“ (2007: 129). Damit ist ein solcher Fehler eher Kennzeichen für das Bewusstsein seiner/s Schreiberin/s, dass hier eine andere als die vielleicht geläufigere Alltagsformulierung, nämlich eine der Schriftsprache angemessene, wissenschaftssprachliche Formulierung verwendet werden sollte. So betrachtet wird der Fehler

zum „Fenster“⁶ bzw. zum Indikator für einen Schritt im Lernprozess hin zur Aneignung einer neuen Sprachform und ihrer routinierten Beherrschung:

Wer routiniert über Wendungen wie ‚Beziehungen herstellen zwischen‘, ‚im Zusammenhang mit‘, ‚im Vergleich zu/mit‘, ‚unter der Voraussetzung, daß‘, ‚ins Verhältnis setzen zu‘ usf. verfügt, der hat schon beim ersten erprobenden Formulieren Konstruktionsmittel zur Hand. Sie helfen, für die intendierte Aussage Sachverhalte in logische Bezüge zu bringen, vielleicht auch, logische Bezüge zwischen den Sachverhalten, um die die Gedanken kreisen, erst zu entdecken. (Seidel 1994: 62)

Der FöBesS-Beurteilungsbogen möchte mit Blick auf die sprachlichen Herausforderungen, die der Wechsel ins neue Sprachregister und das Schreiben in mehreren fachkulturell geprägten Wissenschaftssprachen birgt, ein Feedback ermöglichen, das Textqualität, aber auch Schreibprozess, Schreiberpersönlichkeit und die individuelle Schreibentwicklung berücksichtigt sowie Entwicklungsschritte im Erwerb von Textkompetenzen im Kontext wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens markiert. Im Bereich „Sprachliche Richtigkeit“ werden daher die auf Orthografie und Angemessenheit bezogenen Anforderungen der Schriftsprache sowie die Erfordernisse der Fachsprache thematisiert, Beurteilungstexte für die Notenstufen *gut* und *ausreichend* sind vorgeschlagen (s. Tab. 1).

Tab. 1: Auszug aus de FöBesS-Raster

Notenstufe	sehr gut (1)	gut (2)	befriedigend (3)	ausreichend (4)	mangelhaft (5)
sprachliche Richtigkeit, Step I					
Schrift sprachliche Richtigkeit		Die Arbeit enthält wenige Fehler, die vorhandenen Fehler sind wenigen Fehlerbereichen zuzuordnen.		Die Arbeit enthält viele Fehler, die vielen Fehlerbereichen zuzuordnen sind.	
Schrift sprachliche		Der sprachliche Ausdruck zeichnet sich		Der sprachliche Ausdruck ist noch ange-	

⁶ S. hierzu die Ausführungen von Kleppin (2004) über den Umgang mit Fehlern und Korrekturen im Zusammenhang mit Lernfortschritten.

Ange- mes- senheit		durch differen- zierende Wortwahl sowie eigen- ständige For- mulierungen aus.		messen, der Text enthält aber mehrfach unpräzise Wörter und Formulierun- gen.	
Fach- sprach- lichkeit		Fachbegriffe werden ein- heitlich und präzise ver- wendet.		Fachbegriffe kommen kaum vor und/oder werden unge- nau bzw. nur in ihrer alltags- sprachlichen Bedeutung verwendet.	

Die Arbeit mit dem Raster macht es möglich, den nächsten Schritt der Entwicklung anzuzeigen und zu fördern: a) Formulierungen und Korrekturzeichen am Textrand entsprechen denen im Beurteilungsbogen – die einheitliche Metasprache hilft, beim Austausch über Textqualitäten Missverständnisse zu vermeiden (dem/der Schreibenden wird am Text gezeigt und erläutert, wo er/sie steht); b) Das Aufzeigen von individuellen Baustellen bzw. Entwicklungspotenzialen ist gekoppelt an Hinweise auf Regelwerke und Übungsplattformen (wie den Studiport NRW oder den Schreibtrainer der Schreibwerkstatt), auf das Sprachtelefon als telefonischen Auskunftsservice für Studierende und Lehrende sowie auf Seminarangebote der Schreibwerkstatt (dem/der Schreibenden wird gezeigt und erläutert, was er/sie tun kann) c) Kriterien der Textqualität können schon während des Semesters angezeigt und erläutert werden. So könnten Studierende angeregt werden, entsprechend präparierte wissenschaftliche Texte mithilfe von Korrekturzeichenkarte und Raster selbst zu überprüfen und zu überarbeiten, um im nächsten Schritt eigene Texte in den Blick zu nehmen.

Für die Textbeurteilung wie für das persönliche Feedbackgespräch ist eine über das Raster vermittelte wertschätzende Perspektive charakteristisch, die über das Raster verallgemeinerte Textbeurteilung kann bereits vorhandene Stärken erkennen und Stationen der Entwicklung wissenschaftssprachlicher Schreibkompetenz markieren, z.B. die ungelenke Wortwahl als Anzeichen des Bewusstseins und des Bemühens um eine angemessene Ausdrucksweise. Im Rahmen einer über das Raster versachlichten sprachsensiblen Rückmeldung im Gespräch lassen sich ausgewählte Formulierungen im direkten Vergleich mit der Vorlage als misslungene Paraphrasen einerseits und Versuche, sich vom gelesenen Text zu lösen, andererseits erklärt werden.

4 Fazit und Ausblick

Ein förderndes Beurteilen schriftlicher Studienleistungen sollte das Schreiben der Studierenden aller Fächer von der ersten Hausarbeit bis zur Bachelor- oder Masterarbeit begleiten und sie darin unterstützen, schreibend schreiben zu lernen – unabhängig davon, ob sie in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache schreiben. In Anbetracht der unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden und zur Beschreibung des für die jeweilige Person nächsten Entwicklungsschrittes, der es ermöglichen soll, individuelles Wissen über Textqualität und Sprachgebrauch aufzubauen, bietet das FöBesS-Beurteilungsraster einen gemeinsamen Handlungsrahmen und eine verbindliche Metasprache. So können einerseits vor dem Schreiben Anforderungen geklärt werden und andererseits nach dem Feedback Kommentare und Ratschläge nachvollzogen und in einer nächsten Schreibaufgabe umgesetzt werden.

Ein Bewusstsein darüber, dass bei der Beurteilung von Geschriebenem zuvorderst die Sprache in den Blick fällt und damit fachliches Können nicht gezeigt werden kann oder unzureichend Beachtung findet, spiegeln die Fragen, die in den FöBesS-Workshops von Lehrenden vielfach diskutiert wurden: Ist eine Unterscheidung von Fachwissen und sprachlicher Kompetenz möglich? Wie lässt sich Mehrsprachigkeit berücksichtigen? Wie kann im Gespräch vermittelt werden, dass über ein Feedback mittels Raster der Text (als Produkt) und nicht die Kompetenz (der Person) beurteilt wird? Das sind viele Fragen und in der Praxis wird es weitere geben. Das FöBesS-Beurteilungsraster allein kann daher nicht die Antwort sein. Erforderlich sind Austausch und Gespräch – mittels Raster über Texte und mittels Texten über Beurteilung und das Beurteilungsraster. So ergeben sich Perspektiven: Im FöBesS-Kiosk auf der Plattform Moodle⁷ finden Dozent:innen Anregungen und Materialien, die Möglichkeiten bieten, bereits bei der Seminarplanung das fördernde Beurteilen von schriftlichen Studienleistungen miteinzubeziehen.

Literatur

Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.

Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26/1, 3-24.

⁷ Link zum FöBesS-Kiosk: <https://moodle.uni-due.de/course/view.php?id=20127>, Einschreibeschlüssel: beurteilen, Registrierung für Externe ohne HU-Account ist als Gast mit der E-Mailadresse möglich.

- Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten, universitäre Strukturen. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 13-28.
- Ehlich, Konrad (2018): Wissenschaftlich schreiben lernen – von diskursiver Mündlichkeit zu textueller Schriftlichkeit. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Boshati, Bora; Ebner, Christopher; Niederdorfer, Lisa (Hrsg.): *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen, Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Studium*. Münster, New York: Waxmann, 15-32.
- Gläser, Rosemarie (1998): Fachtextsorten der Wissenschaftssprachen I: der wissenschaftliche Zeitschriftenaufsatz. In: Hoffmann, Lothar; Kalverkämper, Hartwig; Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. HSK 14.1. Berlin: de Gruyter, 482-488.
- Graefen, Gabriele; Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Grieshammer, Ella; Peters, Nora; Theuerkauf, Judith (2010): MasterYourThesis. Konzept zur integrierten Sprachlern- und Schreibberatung für ausländische Masterstudierende. In: Brandl, Heike; Duxa, Susanne; Leder, Gabriela; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Göttingen: Universitätsverlag, 69-83.
- Kleppin, Karin (2004): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München u.a.: Klett-Langenscheidt.
- Knorr, Dagmar (2018): Schreibentwicklung an der Hochschule: wissenschaftliche Textkompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Griebhaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike; Schramm, Karen (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 135-150.
- Kruse, Otto (2007): Schreibkompetenz und Studierfähigkeit. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben. KöBeS 5*. Duisburg: Gilles&Franke, 117-144.
- Kunze, Ingrid (2012): Umgang mit Fehlern im Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht* 65/4, 4-7.
- Narciss, Susanne (2018): Feedbackstrategien für interaktive Lernaufgaben. In: Helmut Niegemann; Armin Weinberger (Hrsg.): *Lernen mit Bildungstechnologien. Praxisorientiertes Handbuch zum intelligenten Umgang mit digitalen Medien*. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-662-54373-3_35-1.
- Philipp, Maik (2017): *Materialgestütztes Schreiben. Anforderungen, Grundlagen, Vermittlung*. Weinheim: Beltz.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens* (=Germanistische Linguistik 271). Tübingen: Niemeyer.

- Seidel, Brigitte (1994): Formulierungsprobleme in sachbezogenen und argumentativen Texten. In: *Praxis Deutsch* 21/126, 60-68.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten (2009): Alltägliche Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Textprozeduren. Ein Vorschlag zur kulturvergleichenden Untersuchung wissenschaftlicher Texte. In: Dalmas, Martine; Foschi Albert, Marina; Neuland, Eva (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Akten der trilateralen Forschungskonferenz 2007-2008*. Villa Vigoni, 99-109. Online: https://www.researchgate.net/publication/332574044_Steinhoff_Torsten_2009_Alltagliche_Wissenschaftssprache_und_wissenschaftliche_Textprozeduren_In_Dalmas_MartineFoschi_Albert_MarinaNeuland_Eva_Hrsg_Wissenschaftliche_Textsorten_im_Germanistikstudium_de.
- Zabka, Thomas (2017): Zu Anforderungen und Gefahren des Textinformationen verarbeitenden Schreibens. In: *Didaktik Deutsch* 22/42, 26-31.

Praxisforum A: Unterricht

Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung. Das Projekt KASA

Britta Marschke & Nadine Al-Khafagi (Berlin)

1 Einleitung

Zugewanderte lernen die deutsche Sprache und Schrift vor allem in den Integrationskursen des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). In den letzten Jahren betrug der Anteil der Teilnehmenden an Integrationskursen mit Alphabetisierung ungefähr die Hälfte derjenigen, die in allgemeinen Integrationskursen lernen. Die Erfolgsquoten nach den 900 UE bzw. 1.200 UE (inklusive Wiederholungsstunden) einen A2 oder einen B1 Sprachstand nach Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) zu erreichen, sinkt jedoch in den letzten Jahren: 2017 waren 108.237 Lernende in allgemeinen BAMF Integrationskursen und 62.987 Lernende in Kursen mit Alphabetisierung gemeldet. 2018 waren es hingegen nur noch 77.887 Teilnehmende gegenüber 37.530 Teilnehmenden mit Alphabetisierungsbedarf. Über 40% der Kursteilnehmenden der Integrationskurse mit Alphabetisierung erreichten nicht das A2-Niveau. 60.000 Lernende brachen den Alphabetisierungskurs 2018 wegen Inaktivität oder mangels Erfolges ab (vgl. Deutscher Bundestag 2019: 14ff.).

Viele Migrant*innen, die bereits seit vielen Jahren in Deutschland leben, hier arbeiten, Familien gegründet haben, sprechen und schreiben Deutsch immer noch nicht in dem Maße, dass ihnen eine Partizipation an der deutschen Gesellschaft gelingt. Angebote für diese Zielgruppe fehlen – die Integrationskurse des BAMF gibt es erst seit 2005 – oder entsprechen nicht den Bedürfnissen einiger Migrant*innen.

Im Rahmen eines Workshops auf der Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am 28.03.2019 stellten wir den kontrastiven Ansatz im Alphabetisierungskontext am Beispiel der arabischen Sprache theoretisch und praktisch vor. Im Rahmen einer kurzen Sensibilisierung, bei der ausschließlich Arabisch gesprochen wurde, erhielten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Perspektive zu wechseln und die Schwierigkeiten des Erlernens einer fremden Schrift ausschließlich in einer anderen Sprache zu erleben. Die Expert·innen waren sich einig, dass es für einige Lernende andere Lernwege geben sollte.

Im Folgenden werden die Herausforderungen des Erlernens der deutschen Sprache und Schrift für türkische und arabische Erstsprachlernende sowie der kontrastive Ansatz des Projektes KASA (Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz) dargestellt.

2 Kontrastive Alphabetisierung – Theorie und Konzepte

Wie kann es gelingen, auch denjenigen, die bisher wenig erfolgreich beim Erlernen der deutschen Sprache und Schrift waren, eine weitere Möglichkeit, einen anderen Weg zu bieten? Der Einsatz der Erstsprache ist eine Möglichkeit, an bereits Bekanntes und Gelerntes anzuknüpfen, Vergleiche zu ziehen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken. Dies kann, wie wir zeigen werden, für eine gewisse Gruppe ein guter Weg zum Erlernen der deutschen Sprache sein.

2.1 Kontrastive Linguistik und Alphabetisierung

Die kontrastive Linguistik als Wissenschaftsdisziplin entwickelte sich verstärkt in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts (vgl. Theisen 2016: 30). Die sogenannten „Gastarbeiter·innen“ kamen in den meisten Fällen ohne oder mit wenig deutschen Sprachkenntnissen nach Deutschland. Fremdsprachenunterricht im Herkunftsland war das Privileg der Reichen. Die Migrant·innen waren häufig nicht in diesen Genuss gekommen und sollten nun erstmals eine fremde Sprache lernen. Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch wurde von den Migrant·innen und der Bundesrepublik gar nicht in Betracht gezogen, denn die sogenannten „Gastarbeiter·innen“ sollten nur kurz in Deutschland bleiben.¹ Das System der Sprachkurse in Deutschland war unstrukturiert und es gab keine einheitlichen Organisationsstrukturen. So gab es Kurse, die die Lernenden bei der Kurszuteilung nach Herkunftssprachen unterschieden. Damit entstanden Deutschlernklassen für Erstsprachlernende des Türkischen, Griechischen, Spanischen, Italienischen und anderer Sprachen.

¹ Das Anwerbeabkommen mit der Türkei aus dem Jahre 1961 sieht eine Gesamtaufenthaltsdauer von zwei Jahren vor. Die Arbeiter·innen wurden nur für einen Kurzaufenthalt in Deutschland eingestellt. Deutschkurse waren damals vermehrt für Studierende und bildungsnahes Publikum konzipiert. Nun kamen gering literalisierte Menschen hinzu, die kaum oder wenig Schulerfahrungen hatten. Die Deutschkurse waren für diese Menschen nicht konzipiert (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier: 1961: Anwerbeabkommen mit der Türkei).

Die kontrastive Untersuchung der Sprachen stellt von Anbeginn ein Grundmotiv der Linguistik dar. Die kontrastive Linguistik² basiert u.a. auf der Annahme, dass Lernende einer Zweitsprache, diese im Sinne eines positiven Transfers besser lernen, wenn auf bereits vorhandenes Wissen in der Erstsprache rekurriert wird. Verschiedene sprachliche Aspekte zweier Sprachen werden miteinander verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Sprachen herauszuarbeiten und sprachdidaktisch nutzbar zu machen. Der Vergleich bezieht sich auf alle sprachlichen Ebenen zweier oder mehrerer Sprachen.

Die Kontrastivität ist als geeigneter Ansatz zu sehen, um den Alphabetisierungsprozess besser und einfacher zu gestalten. Im Kontext der Alphabetisierung thematisiert Ohm (2009: 134) die für das Lernen zentrale Dynamik, „dass jedes Lernen – und das gilt ganz besonders für Migrationskontexte – mit einer nicht selten tiefgreifenden Umgestaltung der Welt- und Selbstwahrnehmung der Betroffenen verbunden ist“ (ebd.: 134). Davon ausgehend erweitert sich der Begründungsrahmen für die Wahl der kontrastiven Methode: Wenn Lernen nicht nur als Transport von Wissensbeständen, sondern als individueller Prozess von Personen interpretiert wird, dann ist in dieser Dynamik immer auch die individuelle Situation, die einzelne Biografie, die einzelne Ressourcen- und Motivationslage nicht nur mitzudenken, sondern als zentrales Element des Lernprozesses zu verankern. Unter diesen Vorzeichen fungiert diese Dynamik als Schnittstelle zwischen Lernenden und Lerninhalt sowie als Ausgangspunkt für den individuellen Lernprozess. Die kontrastive Methode holt mit der Einbeziehung der Erstsprache Lernende als Individuen ab, und bietet die Chance ihre kulturellen und individuellen psychosozialen Erfahrungshintergründe stärker im Lernprozess zu verankern. Alexis Feldmeier (2015) hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit mit Zugewanderten erstmals und umfassend dargestellt. Dabei unterstreicht er neben lernpädagogischen Aspekten beim kontrastiven Ansatz insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einer der größten Motivationsfaktoren (vgl. Feldmeier 2015: 111).

Im von Feldmeier verfassten und vom BAMF herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung wird dem kontrastiven Ansatz ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift „Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ wird im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabeten empfohlen (vgl. Feldmeier 2015: 110).

Neben den Ausführungen von Feldmeier ist die Muttersprache vor allem hinsichtlich des Situationsansatzes für das Projekt relevant. KASA – kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz – basiert auf dem pädagogischen Bezugsrahmen des Situationsansatzes. Dieser bildet im Projekt den pädagogischen Rahmen

² In der Fachliteratur, vor allem in der osteuropäischen, auch konfrontative Linguistik genannt.

für Bildungsprozesse in einer von Migration geprägten Gesellschaft (s. dazu Marschke; Matta 2019, Barras; Karges; Studer; Wiederkeller 2017, Marschke; Mohamed 2018, Zimmer 2000). Der Situationsansatz umfasst 16 Leitsätze in den fünf Bereichen Bildung, Partizipation, Gleichheit und Differenz, Lebensweltorientierung sowie Einheit von Inhalt und Form. Alltagsrealitäten der Lernenden basierend auf Schlüsselsituationen sind die Basis für Lernsituationen und Curriculum.

2.2 Das Konzept der kontrastiven Alphabetisierung im Projekt KASA

Seit 2012 werden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen“ Alphabetisierungskurse für türkische Migrant:innen und seit 2016 auch für arabischsprachige Geflüchtete in Moscheen angeboten.³ 2012 als Pilotprojekt mit drei Berliner Moscheen gestartet, waren es 2017 mehr als dreißig Kurse, in denen Türkisch- und Arabischsprachige unter Berücksichtigung ihrer Erstsprache Lesen und Schreiben der deutschen Sprache lernen bzw. ihre bereits vorhandenen Fertigkeiten vertiefen.

Seit 2018 wird das Projekt fortgeführt unter dem Namen „Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz – KASA“, erneut mit der Unterstützung des BMBF innerhalb der Dekade für Alphabetisierung und Grundbildung.⁴ In nunmehr 40 Kursen wird der Ansatz zusätzlich auch anhand der persischen Sprache erprobt. Das kostenlose und freiwillige Unterrichtsangebot findet zweimal wöchentlich jeweils für drei Unterrichtsstunden statt. Die maximale Laufzeit eines Kurses beträgt 24 Monate.

Ein wichtiger Aspekt des Projektes ist die Arbeit vor Ort. Das Projekt nutzt Orte, die im sozialen Leben der Schulungewohnten eine Relevanz haben, und bietet dort Alphabetisierungskurse an. Die Moscheen, Migrant*innenorganisationen und orientalischen Kirchengemeinden sind Partner im Projekt und werden auf Augenhöhe eingebunden (z. B. bei Fortbildungen und Veranstaltungen).

Die Kurse finden in deutscher Sprache statt. Bei Bedarf wird der Unterricht in der türkischen oder arabischen Erstsprache ergänzt. Den Unterricht führen Personen aus den Organisationen durch, die einen entsprechenden Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik nachweisen können und während der Projektlaufzeit eine Weiterbildung zur Integrationskurslehrkraft absolvieren. Die Lehrkräfte in den Kursen sind bilingual und können in der jeweiligen Erstsprache Erläuterungen geben.

Dieser kontrastive Ansatz findet sich in den projekteigenen Unterrichtsmaterialien wieder. Das Projekt hat beginnend mit den Gemeinsamkeiten der Sprachen Anlauttabellen und Materialien deutsch-türkisch und deutsch-arabisch entwickelt.

³ Das Projekt ABCami wurde am 31.08.2018 beendet. Die Webseite des Projekts ist dennoch weiterhin einzusehen. Aufrufbar unter: <https://abcami.de/>.

⁴ Das Projekt veröffentlicht aktuelle Neuigkeiten regelmäßig auf seiner eigenen Webseite, abrufbar unter <https://kasa.giz.berlin/>.

In einem zweiten Schritt werden dann die Unterschiede thematisiert. Durch das Hervorheben der Unterschiede werden Fehlerhäufigkeiten, die bedingt durch die Sprache sind, klarer und können dann durch die Materialien spezifisch thematisiert werden. Neben regelmäßigen Hospitationen im Unterricht finden jährliche Befragungen der Lernenden und der Lehrkräfte durch die wissenschaftliche Begleitung des Projektes, Prof. Clemens Seyfried, statt.⁵ Hierbei geben die Lernenden selber an, in diesen Kursen gut und effizient lernen zu können. Einige der Lernenden haben bereits Integrationskurse mehr oder weniger erfolgreich besucht und fühlen sich nun eigenen Angaben zufolge sicherer, da sie Deutsch besser verstehen können. Insbesondere Schulungsgewohnte und Lernende mit zunehmendem Alter profitieren der Untersuchung zufolge⁶ besonders von dem kontrastiven Angebot und schätzen es als wirkungsvoll und relevant für ihren Lernerfolg.

3 Praktische Umsetzung der kontrastiven Alphabetisierung deutsch-türkisch-arabisch

Im Projekt ABCami und nunmehr in der Folge im Projekt KASA wird der Erfolg der Alphabetisierungskurse theoretisch reflektiert und der kontrastive Ansatz praktisch umgesetzt und erprobt. Die Beobachtungen der Lehrkräfte und der Mitarbeitenden des Projektteams fließen in der Weiter- und Fortentwicklung sowie in notwendige Anpassungen direkt zurück (Seyfried 2017). Aufgrund dieser Beobachtungen und durch die wissenschaftliche Literatur wurden während der Projektlaufzeit auch zwei Bände mit Materialien für die kontrastive Alphabetisierung Deutsch-Türkisch und Deutsch-Arabisch nebst Lehrkommentaren (Matta; Bektas; Marschke 2017 a, b) sowie diverse Zusatzmaterialien publiziert.⁷

Aufgrund des im Projekt verfolgten methodischen Ansatz ergaben sich wichtige Einblicke in die verschiedenen Herkunftssprachen sowie in die Zielsprache Deutsch. Durch das Konkretisieren der Gemeinsamkeiten konnte für die jeweilige Sprache für den positiven Transfer geeignete sprachliche Phänomene herausgearbeitet werden, die die Sprachen der Teilnehmenden positiv aufwertet. So fühlen sich die Lernenden beim Thematisieren der Gemeinsamkeiten oft sehr wohl, da sie diese mit ihrer eigenen Herkunftssprache verbinden können. Das Erreichen dieser positiven Gefühle findet in sehr einfacher und niedrigschwelliger Form statt: Un-

⁵ Die erste Untersuchung im Projekt KASA fand im Mai 2019 statt. Den Teilnehmenden wurde ein Fragebogen vorgelegt, der ebenfalls in der Erstsprache übersetzt wurde. Gearbeitet wurde mit Smilies. 99 Personen haben an der Befragung teilgenommen.

⁶ Die Gruppe der Befragten war wie folgt zusammengesetzt: 30,3% der Befragten hat keine Schulerfahrung, ca. 35% der Befragten haben bis zur sechsten Klasse die Schule besucht. Von den 99 Personen waren 38% zwischen 41 und 55 Jahren, 33% zwischen 56 bis 82 Jahren. Die kontrastive Methode hat in allen Gruppen den höchsten Zustimmungswert (4,89 von 5) erhalten.

⁷ Kostenlose Zusatzmaterialien sind online verfügbar und werden immer wieder aktualisiert und erweitert. Aufrufbar unter <https://abc.giz.berlin/home>.

bekanntes wird mit Bekanntem verbunden. So wird das dem deutschen *t* wie Taxi ein ت wie تاکسي (taksi:) im Arabischen und ein *t* wie *taksi* im Türkischen.

Andersherum gibt es natürlich auch Unterschiede in den Sprachen, welche den Sprachvergleich aber interessanter und wichtiger machen. Denn genau hier liegt die Schwierigkeit des Lernens der Sprache. Das Erlernen von Unbekanntem ist besonders bei lernungsgewohnten Menschen schwierig, die keine Erfahrungen in der Schule gemacht haben. So ist das Lernen als Konzept für viele unbekannt und findet meist nur unbewusst statt. Das gezielte Thematisieren von sprachlichen Unterschieden in einer für die Teilnehmenden noch unbekannten Sprache fällt für Lehrkraft und Teilnehmende zugleich daher umso schwerer. Nun gibt es nicht alle deutschen Buchstaben in den verschiedenen Erstsprachen der Lernenden, daher müssen diese unbekanntes Buchstaben gezielter angesprochen werden. In der kontrastiven Alphabetisierung nach KASA findet dies statt, nachdem alle bekannten Laute im Unterricht thematisiert und gelernt worden sind. So steigt der Schwierigkeitsgrad des Unterrichtes in der Laufzeit der Kurse und die Lernenden haben bis dahin verschiedene Aspekte der Sprache schon kennengelernt und können sich auf die Unterschiede konzentrieren. Es ist dennoch oft so, dass diese Unterschiede die größte Schwierigkeit aufweisen und intensives Üben erfordert.

3.1 Schwierigkeiten bei Lernenden mit arabischer Erstsprache

Die arabische Sprache⁸ gehört zu den semitischen Sprachen und wird von ca. 313 Millionen Menschen als Erstsprache und ca. 424 Millionen Menschen als Zweitsprache gesprochen. In der arabischen Welt besteht eine Diglossie, eine besondere Form der Zweisprachigkeit, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen den arabischen Sprachvarietäten gibt, die auch soziale Unterschiede aufweisen kann (vgl. Jastrow 2008: 11). So existiert das Hocharabisch neben den verschiedenen arabischen Dialekten.

Das Hocharabische gilt als Schriftsprache und wird nur in seltenen Fällen, wie z.B. für Nachrichten, bei religiösen und politischen Veranstaltungen sowie bei Verständnisschwierigkeiten als gesprochene Sprache verwendet. Die dialektalen Varietäten des Arabischen sind demgegenüber gesprochene Sprachen, die sich von Land zu Land unterscheiden. Die Dialekte werden kaum verschriftlicht. Die Unterschiede in der Phonologie, Morphologie und Syntax sind zwischen den Dialekten so groß, dass eine verbale Kommunikation zwischen Sprecher:innen unterschiedlicher arabischer Dialekte manchmal unmöglich ist (vgl. Al-Ani 1970: 18). So hat ein Syrisch-Arabisch sprechender Mensch große Probleme, Sprecher:innen des marokkanischen Arabisch zu verstehen. Daher gilt das Hocharabische auch als Sprache für die Kommunikation zwischen den arabischen Dialektgruppen. Das

⁸ Wenn von der arabischen Sprache gesprochen wird, so werden oft verschiedene Aspekte der Sprache ineinander verschmolzen. Es gibt nicht *die* eine arabische Sprache. Wenn von der arabischen Sprache geschrieben und gesprochen wird, so wird das Hocharabisch sowie die verschiedenen dialektischen Varianten angesprochen.

Hocharabische wird in der Grundschule unterrichtet und wird von einem Großteil der arabischsprechenden Menschen verstanden.

Das Projekt KASA hat sich für die eigenen kontrastiven Materialien für das Hocharabische entschieden, denn als Universalsprache haben die verschiedenen Dialekte das Hocharabische als Ursprung. Die Schwierigkeiten, die im folgenden Abschnitt angesprochen werden, finden sich bei allen arabischen Erstsprachlernenden wieder, unabhängig aus welcher Region. Dies hat das Projekt durch die jahrelange Arbeit mit verschiedenen arabischen Gruppen erfahren.

Lernende mit der Herkunftssprache Arabisch sehen sich verschiedenen Schwierigkeiten ausgesetzt. Der Sprachenvergleich zwischen Deutsch und Arabisch nach KASA thematisiert zuallererst Gemeinsamkeiten, die aus 22 ähnlichen Anlauten bestehen. Die Besonderheit aber besteht aus 16 verschiedenen Anlauten und Konsonantentclustern des Deutschen.

Anlaute und Grapheme des Deutschen, die es in der arabischen Sprache nicht gibt und somit besonders schwierig sind, sind folgende Laute: *p*, *g*, *m*, *ʒ*, *qu* und *x* (Hirschfeld; Seddiki 2008: 9). Aber auch die Vokale *e* und *o* gibt es in der arabischen Sprache nicht. Durch die Existenz von nur drei Vokalen im Standardarabischen, fällt es zudem schwer den Unterschied zwischen *u* und *o*, sowie zwischen *i* und *e* zu hören, in der Folge auch zu sprechen und zu schreiben. *Tor* wird wie **Tur* gesprochen, *Leben* wird zu **Libin*. Diese Schwierigkeit setzt sich bei den Umlauten fort (vgl. Hirschfeld; Seddiki 2008: 10). Umlaute werden wie Vokale gesprochen, so wird zum Beispiel *Übung* zu **Ubung*. Diese Schwierigkeiten setzten sich in den Fertigkeiten Schreiben, Hören und Lesen) fort.



















Unbekannte Laute werden mit bekannten Lauten ersetzt. So wird aus dem *p* ein *b* (*backen* – *packen*), das *g* wird wie das Arabische ق (qāf)⁹ ausgesprochen und wirkt fremd in der deutschen Phonetik. *W* wird mit dem Laut *v* und *f* gleichgesetzt, da es für diesen Laut im Arabischen nur einen Buchstaben gibt. (**Fasser* anstatt *Wasser*). Das *ʒ* sowie das *x* sind für die Lernenden unbekannt und sie ersetzen diesen Laut durch ein scharfes *s*. Das *qu* ist als Laut nicht bekannt, im Zusammenhang mit einem Wort wird es oft als *k* geschrieben, da hier phonetisch ein *k* gesprochen wird.

Die arabische Schriftsprache ist eine Konsonantenschrift (Abjad). Die drei Vokale des Hocharabischen (a, i, u), können – müssen jedoch nicht – in ihrer kurzen Form mit Hilfszeichen (Taschkil) angedeutet werden oder in ihrer langen Form ausgeschrieben werden. Die Hilfszeichen sind ausschließlich in Kinderbüchern oder im Koran gedruckt. Im Allgemeinen werden Wörter im Arabischen nur mithilfe der Konsonanten der Wortwurzel geschrieben. Das arabische Wort für Buch, hier transkribiert als Kitāb, wird im Arabischen beispielsweise KTaB (كتاب)

⁹ ق ist ein harter Laut, der in der Kehle gebildet wird. Phonologisch gibt es einen großen Unterschied zwischen der Aussprache dieses Lautes und dem deutschen *g*.

geschrieben. Die Wortwurzel besteht aus den Konsonanten KTB.¹⁰ Arabischsprachige Menschen haben keine Schwierigkeit, die richtigen Vokale bei der Aussprache zu ergänzen, wenn sie das Schriftbild im Kontext lesen. So wird das arabische Schreibsystem ins deutsche Übertragen und oft wird der Vokal bei den Verschriftlichungen ausgelassen (s. Abb. 1). Dieses Phänomen findet sich nicht nur bei Zweitschriftlernenden, sondern auch bei primären Analphabet*innen.

Schreibe das Wort zum Bild. Datum: _____

	Bish		Faut
	Lait		BuKL
	rirkh		Itbet
	AbL		Kach
	Bah		rub
	ad		Hud
	kaBL		Scrn
	uSH		Smirkh
	ToMT		BirL

24

Abb. 1: Schriftliches Erzeugnis nach einem Diktat

Eine weitere bekannte Fehlerquelle ist die Groß- und Kleinschreibung. Teilnehmende, die sehr gering literalisiert sind, haben oft die Schwierigkeiten zwischen der Groß- und Kleinschreibung zu unterscheiden. Diese Problematik kommt wahrscheinlich aus der arabischen Sprache. Die arabische Schrift ist eine Schreibschrift,

¹⁰ Der Wortstamm KTB bedeutet in seiner reinen Form ‚geschrieben‘. Alle Wörter, die sich um die Bedeutung ‚geschrieben‘ drehen, werden mit diesem Wortstamm geschrieben. Z.B. *Bücher, Autor*, das Verb *schreiben* etc.

in der der Großteil der Buchstaben verbunden wird. Dabei gibt es vier verschiedene Schreibweisen der Buchstaben, je nach ihrer Stellung im Wort. Als Beispiel zur Verdeutlichung dient der Buchstabe ق. Der Buchstabe wird am Anfang ق geschrieben und mit einem anderen Buchstaben verbunden (قل). Derselbe Buchstabe in der Mitte eines Wortes sieht wie folgt aus: ق. Der Buchstabe verbindet sich rechts und links mit einem Buchstaben (نقل). Am Ende eines Wortes sieht der Buchstabe wie folgt aus: قى, und wird تلق verbunden. Die Buchstaben werden im Arabischen daher nur in einer anderen Form und verbunden dargestellt. Es gibt also keine Groß- und Kleinschreibung, die auch für die deutsche Grammatik sehr wichtig ist. Es wird daher, besonders am Anfang des Lernens, nicht unterschieden, ob groß oder klein geschrieben wird. Oft passiert es auch, dass Lernende in der Mitte des Wortes wieder großschreiben. Im Projekt KASA versuchen wir die Teilnehmenden für dieses Phänomen zu sensibilisieren. Jeder Buchstabe wird sowohl als Großbuchstabe als auch als Kleinbuchstabe gleichzeitig eingeführt und gleichzeitig geübt.

Auch die Silbenstruktur der arabischen Sprache unterscheidet sich von der im Deutschen. So gibt es nicht mehr als zwei Konsonanten in einer Silbe. Daraus folgen nur fünf Silbentypen, nämlich KV, KV:, KVK, KV:K, KVKK (Hirschfeld; Seddiki 2008: 3). Konsonantengruppen sind sehr selten, weshalb viele arabischsprachige Lernende bei den komplexen Konsonantenverbindungen im Deutschen Schwierigkeiten haben. Viele fügen unbewusst einen Sprossvokal hinzu, was ihnen die Aussprache vereinfacht. Dies tritt besonders bei Konsonantenverbindungen auf, die Laute und Lautkombinationen enthalten, die es in der arabischen Sprache nicht gibt, beispielsweise *pf*, *en*, *st*, *sp* und *tsch*. Auch der Vordergaumenreibelaut *ch*, wie in ‚ich‘, birgt Probleme bei der Aussprache.

Die oben aufgeführten Schwierigkeiten sind in allen deutschen Sprachniveaus von arabischsprachigen Lernenden vorzufinden. Mit steigendem Grad der Literalisierung wird die Problematik bewusster erlebt und daran gearbeitet. Bei der Zielgruppe der zu Alphabetisierenden in den KASA-Kursformaten ist ein niedrigschwelliger Zugang notwendig.

3.2 Kontrastives Lehrmaterial

Im Projekt KASA wird mit einer eigens entwickelten Anlauttabelle gearbeitet. So zeigt die erste Seite der Anlauttabelle für Lernende mit arabischer Erstsprache Gemeinsamkeiten der Laute im Arabischen und Deutschen auf, um ihnen mithilfe eines positiven Transfers aus ihrer Erstsprache den Einstieg in die zu erlernende Sprache und Schrift zu erleichtern. Aufgrund der den Lernenden bereits bekannten Anlaute aus der Erstsprache und dem entsprechenden Bezug auf den deutschen Anlaut erleben die Teilnehmenden einen ersten Erfolg. Zudem werden die Anlaute mit einem Bild verbunden, welches ein Wort symbolisiert, das in beiden Sprachen ähnlich oder gleich ausgesprochen wird. Im Anschluss an die Gemeinsamkeiten

werden auf der zweiten Seite der Anlauttabelle auch deutsche Laut- und Lautkombinationen vermittelt, die es im Hocharabischen nicht gibt. Die Anlauttabelle gilt als erste schriftliche Möglichkeit bildlich und graphematisch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen und wird im Laufe des Unterrichts immer wieder erwähnt. Es handelt sich um eine sehr vereinfachte aber sehr verständliche Herangehensweise, die den Teilnehmenden auch im weiteren Verlauf des Deutschlernens hilfreich sein kann.

Die Anlauttabellen sind für die verschiedenen Herkunftssprachen (arabisch, persisch, türkisch) farblich unterschiedlich gekennzeichnet. Für die arabische Sprache wurde in allen Materialien Rot verwendet.

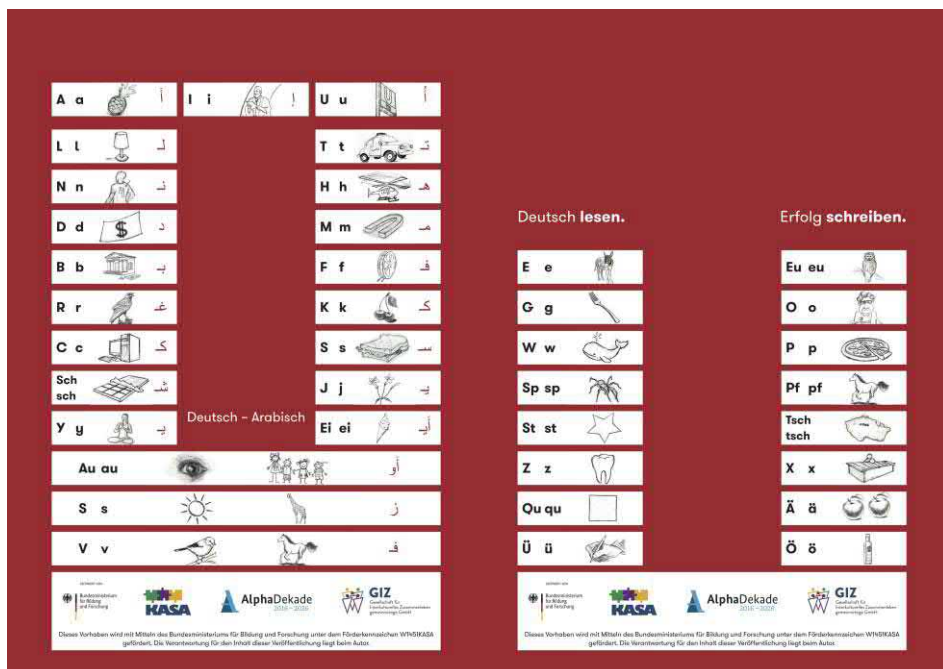


Abb. 2: Anlauttabelle Arabisch-Deutsch

Die Anlauttabelle (Abb. 2) ist aus den Erfahrungen im Unterricht entwickelt worden und thematisiert direkt die Schwierigkeiten der arabischsprachigen Lernenden. Das Lehrwerk folgt dem Aufbau dieser Anlauttabelle: auch hier wird mit den Gemeinsamkeiten begonnen. Oft werden nach der Einführung eines Buchstabens auch mögliche Diphthonge und Konsonantenverbindungen dargestellt. So wird beispielsweise nach der Einführung des *a* auch das *au*, nach dem *e* das *ie*, *ei* und *eu* eingeführt. Durch diesen direkten Vergleich werden die Lernenden darauf hingewiesen, dass gleiche Buchstaben in Kombination mit anderen Buchstaben zu anderen Lauten werden. Diese Thematisierungen werden zusätzlich mit Zusatzmaterialien unterstützt. Darunter finden sich Bildkarten, Übungen, Audiodaten und Spie-

le.¹¹ Die Lehrkommentare zum Lehrwerk erläutern die Vorgehensweise und ihre didaktischen Gründe.

3.3 Schwierigkeiten bei Lernenden mit türkischer Erstsprache

Die deutsche Sprache ist eine flektierende Sprache, wohingegen das Türkische eine agglutinierende Sprache ist. Im Deutschen wird hauptsächlich der Stamm flektiert. Es gibt regelmäßige Verben, wie *sagen* (*du sagst – er sagte – sie hat gesagt*) und unregelmäßige Verben, wie *essen* (*du isst – er aß – sie hat gegessen*). Beim Türkischen als agglutinierende Sprache bleibt der Wortstamm immer unverändert, Suffix um Suffix kommen hinzu. Wortbildung, Konjugation sowie Deklination erfolgen durch „Ankleben“ von festgelegten Suffixen an die jeweiligen Wortstämme: *ev – evde – evde-dir* (*das Haus – im Haus – er/sie/es ist im Haus*). Hier markiert das Suffix *-de* den Lokativ und das Suffix *-dir* die Verwendung der dritten Person Singular.

Die türkische Sprache weist in der Silbenbildung meist offene Silben auf: Der im Wortstamm vorkommende Vokal (hell oder dunkel) entscheidet über den Vokal im nachfolgenden Suffix. So wird der Plural des Substantivs *oda* (*das Zimmer*) mit *-a* gebildet (*odalar*), während *gece* (*die Nacht*) den Plural auf *-ler* (*gece-ler*) bildet. Demgegenüber kommen in der deutschen Sprache häufig komplexe Konsonantencluster vor; Wörter wie *Splitter* oder *Plan* sorgen für Schwierigkeiten bei türkischsprachigen Lernenden. Konsonantencluster wie im Deutschen kommen im Türkischen gar nicht vor. So sind vor allem einzelne Graphemkombinationen der deutschen Sprache unbekannt, obwohl seit der Einführung des lateinischen Alphabets als türkisches Schriftsystem im Jahre 1928 die meisten Buchstaben bekannt sind. So sind *pf*, *sp* oder *st* mit der Aufeinanderfolge zweier Konsonanten schwer auszusprechen und damit auch schwer lesbar. Da im Türkischen Konsonantenhäufungen unüblich sind, werden diese häufig mit Sprossvokalen gesprochen und in der Folge auch falsch geschrieben.

Im Projekt KASA wird auch bei der deutsch-türkischen Alphabetisierung mit einer eigens entwickelten Anluttabelle gearbeitet. Die blaue Farbe zeigt, dass es sich um einen deutsch-türkischen Lern-Lehrkontext handelt. Die erste Seite der Anluttabelle zeigt auch hier Gemeinsamkeiten der Laute auf, die die Teilnehmenden durch einen positiven Transfer aus ihrer Erstsprache in die zu erlernende Sprache übernehmen können. Der Bogen auf der Vorderseite symbolisiert die Verbindung der Konsonanten in den links und rechts angeordneten Säulen mittels der Vokale. Die Anlaute sind wieder mit einem Bild verbunden, welches ein Wort symbolisiert (vgl. auch 3.1), das im Deutschen und im Türkischen ähnlich oder gleich ausgesprochen wird. Nach den Gemeinsamkeiten werden auf der zweiten Seite der Anluttabelle die Unterschiede in den Graphemen und ihren lautlichen Entsprechungen in den beiden Sprachen dargestellt und Grapheme sowie Graphemkombinationen, die es im Türkischen nicht gibt, eingeführt.

¹¹ Die Materialien sind unter <https://abc.giz.berlin/home> einzusehen.

Deutsch lesen.		Erfolg schreiben.	
Tsch		Ç ç	
tsch			
Sch		Ş ş	
sch			
X x		Ks ks	
W w		V v	Pf pf
J j		Y y	Z z
C c		K k	Au au
Ei ei		Ay ay	Sp sp
S s		Z z	St st
V v		F f	Qu qu
Eu eu		Oy oy	Ä ä

Abb. 3: Anlauttabelle Deutsch-Türkisch

Insgesamt besteht in der türkischen Sprache eine Phonem-Graphem-Korrespondenz, häufig in einer Eins-zu-Eins-Relation, das heißt, ein Graphem entspricht genau einem Phonem. In der deutschen Sprache hingegen sind die Beziehungen vielfältiger und bereiten deshalb Lernenden mit türkischer Erstsprache Probleme beim Schreiben. So kann im Deutschen das *f* durch *f*, *ff*, *pf*, *v* und *pb* geschrieben werden (Eins-zu-viele-Relation) (vgl. Rolffs 2000: 14, s. Abb. 3).

Die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen vorhandene Auslautverhärtung wird im Türkischen – im Unterschied zum Deutschen – orthografisch wiedergegeben. In diesem Fall werden *b*, *g* und *d* als *p*, *k* und *t* geschrieben, wie zum Beispiel bei *kitap* und *kitabım* (*das Buch – mein Buch*), *evlat* und *evladım* (*das Kind – mein Kind*), aus *renk* und *rengim* (*die Farbe – meine Farbe*).

Die Grapheme *s*, *v*, *z*, *j*, *ç*, *h*, die in beiden Alphabeten vorhanden sind, aber unterschiedliche Phoneme haben, bereiten besondere Probleme beim Lesen und Schreiben. Besonders problematisch ist das *z*, da der Lautwert *ts* im Türkischen unbekannt ist und häufig verwechselt wird mit einem stimmlosen *s* (*Zauber* vs. *sauber*). Zudem wird der Lautwert *w* im Türkischen durch den Buchstaben *v* ausgedrückt. Hinzu kommt die Schwierigkeit, dass im Deutschen das *v* auch teilweise wie ein *w* ausgesprochen wird. Hier ist die Schreibweise als Ausnahme zu lernen, was den Lernenden durch die Phonem-Graphem-Korrespondenz der Erstsprache häufig schwerfällt. Ähnlich verhält es sich mit dem Buchstaben *y*, der in der deutschen Sprache selten vorkommt, im Türkischen jedoch häufig und im Deutschen

durch den Buchstaben *j* ausgedrückt wird. In der türkischen Sprache ist der Buchstabe *j* jedoch ebenfalls bekannt und drückt das Phonem [ʒ] (wie in *Journal*) aus.

Das *x* ist kein Buchstabe des türkischen Alphabets, es ist jedoch aus fremdsprachlichen Wörtern durchaus bekannt. Der Laut wird durch die Buchstaben-Gruppe *ks* im Türkischen geschrieben. Hier kommt es in der Folge immer wieder auch zu Fehlern bei der Rechtschreibung im Deutschen. Die Phonem-Graphem-Korrespondenz bei den Buchstaben *c* und *k* ist ebenfalls erschwert, da im Türkischen das *c* dem Lautwert *dsch* entspricht.

Das deutsche *h* besitzt im Türkischen verschiedene Lautwerte. Teilweise entspricht es dem deutschen *h*, teilweise wird es am Wort- und Silbenende wie das deutsche *ch* oder *ach*, jedoch etwas schwächer, gelesen. Das *i* ist in der türkischen Sprache bekannt, allerdings auch das *ı*, welches in der Großbuchstabenform ohne I-Punkt geschrieben wird. Hingegen wird das *i* durch einen Großbuchstaben mit I-Punkt wiedergegeben *İ*, den es im Deutschen nicht gibt.

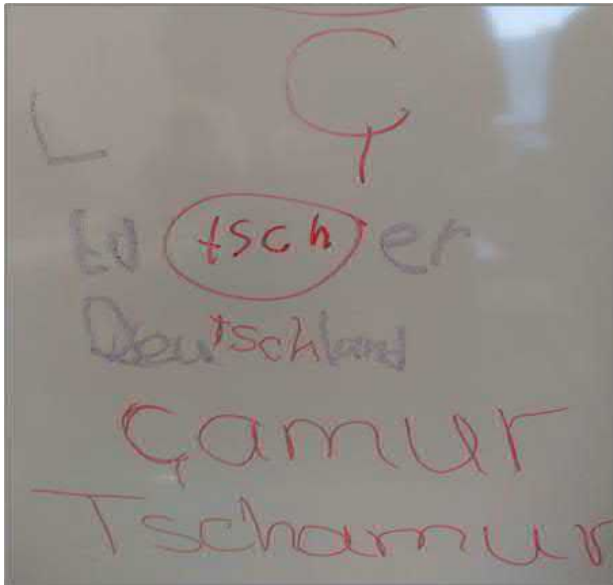


Abb. 4: Lernende kontrastieren Buchstaben

Zudem gibt es Buchstaben für gleiche Laute, die im Alphabet der deutschen Sprache nicht vorhanden sind. Der Buchstabe *ş* entspricht dem *sch* im Deutschen, es kommt häufig zu Rechtschreibproblemen, in Texten auf Deutsch werden diese Buchstaben gemäß dem Lautwert der Erstsprache aus dem türkischen Alphabet eingefügt. Das *ç* entspricht dem Lautwert *tsh*. Das *ğ* ist manchmal kaum hörbar und verlängert Vokale.

Die Betonung im Türkischen weicht von der des Deutschen ab. Die Unterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben sind sehr gering. Die Betonung verteilt sich über verschiedene Silben eher gleichmäßig. Verneinung und das

Nichtkönnen werden prosodisch besonders hervorgehoben. Im Türkischen heißt es *Bilmem* (= *Ich weiß es nicht*). Im Deutschen wechselt die Betonung nach Inhalt auf verschiedene Satzglieder (Venter; Kurt 1981: 16). So kann das Subjekt (*Ich weiß es nicht*), das Prädikat (*Ich weiß es nicht*) oder auch die Negation (*Ich weiß es nicht*) im Deutschen zu anderen Bedeutungen führen, im Türkischen ist immer die zweite Silbe des Wortes betont. Häufig ist Lernenden deshalb die unterschiedliche Bedeutung bei einer unterschiedlichen Betonung nicht verständlich.

Bei der Groß- und Kleinschreibung ist zu beachten, dass im Türkischen lediglich der erste Buchstabe am Satzanfang, Eigennamen und Länder, Titel, Beinamen und Anreden großgeschrieben werden. Durch die Agglutination im Türkischen fällt es türkischsprachigen Lernenden häufig schwer, Wortgrenzen im Deutschen zu erkennen und im Schreibprozess einzuhalten. Erschwerend kommt hinzu, dass es im Türkischen auch keine Artikel gibt. Lernende mit türkischer Muttersprache können Substantive nicht von anderen Wortarten unterscheiden, indem sie Artikel davor setzen oder an dem ersten Buchstaben, der groß geschrieben wird. Die Großschreibung von Nomen, für Deutschlernende häufig verknüpft mit der Begründung, dass Nomen einen Artikel haben, kann deshalb schwer nachvollzogen werden.

Silben werden im Türkischen nur dann getrennt, wenn sie mit einem Konsonanten beginnen. Doppelkonsonanz ist im Türkischen selten.

Die Satzzeichen sind im Türkischen identisch mit der deutschen Schrift. Zusätzlich werden der Apostroph und der Zirkumflex in der türkischen Schrift genutzt. Letzterer wird eingesetzt, wenn ein gleich geschriebenes Wort anders betont oder ausgesprochen wird. Hier kann es auch zu Verwirrung kommen, da in der deutschen Rechtschreibung Vokallänge auf verschiedene Weise in der Schrift umgesetzt wird (z.B. *-e* am Vokal, Doppelvokal oder Dehnungs-*h*). Dieses wird häufig gelesen als *ç* oder *x*-Laut.

4 Fazit

Der kontrastive Ansatz in der Alphabetisierung kann ein möglicher Weg für Zielgruppen sein, die Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Schrift haben. Befragungen und Beobachtungen der Lernenden aus den KASA-Kursen zeigen, dass diese den Einsatz der Erstsprache als einzige und letzte Chance sehen. Die Umsetzung des kontrastiven Unterrichts erfordert eine hohe Kompetenz der Lehrkräfte über die Grundlagen der Erstsprachen der Lernenden, deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur deutschen Schrift und Sprache (s. Tab. 1). Das Ziel lohnt sich – jeder Zugewanderte sollte die realistische Möglichkeit des Zweitspracherwerbs als Voraussetzung der gesellschaftlichen Integration haben.¹²

¹² Buchstaben des arabischen Schriftsystems haben nur eine geringe strukturelle Ähnlichkeit mit den Buchstaben des lateinischen Systems. Daher werden hier die latinisierten Laute des Arabischen als Anschauung verwendet.

Tab. 1: Unterschiede zur deutschen Sprache

	Türkisch	Arabisch
Unbekannte Laute/Buchstaben oder Buchstabengruppen	pf, z, au, sp, st, qu, ä zusätzlich im türkischen: ı und ğ	e, eu, o, g,w, z, p, x, ä, ö, ü, qu sp, pf, st, tsch
Abweichende Phonem-Graphem Korrespondenz¹³	Ş =sch; ç = tsch; ks = x, v = w; y = j; k = c; ay = ei; z = s; f = v, oy = eu	Ch = sch, v= f w = f
Allgemeines	Sproßvokale Groß- und Kleinschreibung Zahlen	Arabische Schrift Schreibrichtung Druckschrift-Schreibschrift Groß- und Kleinschreibung kurze Vokale werden nicht geschrieben Zahlen

Literatur

- Al-Ani, Salman (1970): *Arabic Phonology, An Acoustical and Physiological Investigation*. Den Haag: Mouton & Co.
- Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas; Wieden Keller, Eva (Hrsg.): IDT 2017, Band 2: Sektionen, Berlin: ESV.
- Bektas, Tuğba; Matta, Mary; Marschke, Britta (2017a): *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Deutsch-Türkisch*. München: Hueber.
- Bektas, Tuğba; Matta, Mary; Marschke, Britta (2017b): *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Deutsch-Türkisch Lehrkommentare*. München: Hueber.
- Deutscher Bundestag (2019): Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Filiz Polat, Luise Amtsberg, Canan Bayram, weiterer Abgeordneter und der Fraktion BÜNDNIS 90/DIE Grünen. In: *Drucksache* 19/10244. Online: <http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/103/1910344.pdf>.
- Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Online: konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf (bamf.de).

- Hirschfeld, Ursula; Seddiki, Aoussine (2008): Phonetik Arabisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.) *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu – Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Ein Online-Portal, aktual. Fassung, Bonn, Halle, Leipzig. Online: <https://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Arabisch.pdf>.
- Jastrow, Otto (2008): *Das Spannungsfeld von Hochsprache und Dialekt im arabischen Raum*. Online: <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/index/index/docId/662>.
- Marschke, Britta; al Gaffar Mohamed, Abdel (2018): Der Alphabetisierungsansatz von Paulo Freire in der Arbeit mit Geflüchteten arabischer Muttersprache. In: *ALFA-Forum* 94, Münster, 40-43.
- Marschke, Britta; Matta, Mary (2019): Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas; Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017*, Band 2: Sektionen, Berlin: ESV, 97-103.
- Ohm, Udo (2009): Fachdidaktik Deutsch als Zweit- und Fremdsprache - Konzepte, Modelle, curriculare Fragen, Perspektiven: Berichterstattung (Themenschwerpunkt I: Aus- und Fortbildung des Personals). In: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): *Hochschule in der Zuwanderungsgesellschaft: Sprachliche Bildung und Integration*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 131-144.
- Rolffs, Songül (2000): Kontrastive Analyse der Phonetik Türkisch-Deutsch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Waldsteinberg.
- Seyfried, Clemens (2017): Die „Kontrastive Methode“ – pädagogischer Bezugsrahmen und Umsetzungsergebnisse aus dem ABCami Projekt. In: Marschke, Britta; Matta, Mary; Bektas, Tugba (Hrsg.): *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Lehrkommentare*. München: Hueber.
- Theisen, Joachim (2016): *Kontrastive Linguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Venter, Joachim; Kurt, Cahit (1981): *30 Stunden Türkisch für Anfänger*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Zimmer, Jürgen (2000): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. In: *Neue Sammlung. Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz.

Gesprochene Sprache im DaF/DaZ-Unterricht: Zugänge zu authentischem sprachlichem Handeln mit *ZuMult*

Christian Fandrych (Leipzig), Cordula Meißner (Innsbruck), Franziska Wallner (Leipzig)

1 Einleitung

Mündliche Kommunikation und mündliche Fertigkeiten sollten spätestens seit der sogenannten kommunikativen Wende in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts an sich eine zentrale Rolle im Fremdspracheunterricht einnehmen. Mittlerweile ist auch technisch die Aufbereitung von gesprochener Sprache wesentlich einfacher als noch vor einigen Jahren oder gar Jahrzehnten. Trotzdem finden sich in den Lehr- und Lernmaterialien noch immer viele Defizite bei der Behandlung von Mündlichkeit. Zwar werden einige lexikalisch-idiomatische, gesprächsstrukturelle und syntaktisch-stilistische Phänomene in den höheren Niveaustufen (B1-C1 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)) thematisiert, insbesondere Modalpartikeln, Interjektionen, gefüllte Pausen (vgl. Günthner; Wegner; Weidner 2013), teils auch umgangs- und jugendsprachliche (vgl. Neuland 2018: 233ff.) und stilistisch-syntaktische Phänomene (vgl. Merklin; Riedel 2016). Allerdings erfolgt dies meist anhand von recht künstlichen, von wenig Sprachrealismus geprägten Hörbeispielen. Wo auch in Hördialogen frequente und relevante Phänomene der Mündlichkeit auftreten, werden diese nicht weiter in ihrer Eigenart thematisiert; teils wurden die verschrifteten Versionen der Hördialoge sogar von diesen Merkmalen „bereinigt“ (vgl. Merklin; Riedel 2016: 213f.). Den

Weg, mithilfe des Einsatzes von Transkripten oder an Transkripten orientierten Verschriftungen authentischer Kommunikation die typischen Merkmale von Mündlichkeit deutlich zu machen (wie dies etwa Liedke 2013 vorschlägt), gehen hingegen nur wenige Lehr- und Lernmaterialien. So ist auch heute noch das vorherrschende Bild, dass Mündlichkeit als Gegenstand im DaF-Unterricht vorwiegend als mediale Mündlichkeit verstanden und vermittelt wird, die sprachlich-strukturelle Eigenständigkeit vieler Erscheinungen der Mündlichkeit aber gerade ausgeblendet wird (vgl. dazu auch Rösler 2016). Zwar ist dieses Desiderat in den letzten Jahren vielfältig in der Fachdiskussion aufgegriffen worden und es gibt mittlerweile eine Reihe von Vorschlägen für die Berücksichtigung mündlicher Phänomene im DaF-Unterricht (vgl. etwa die Beiträge in Imo; Moraldo 2015, Handwerker; Bäuerle; Sieberg 2016); viele dieser Vorschläge beziehen sich jedoch auf den Unterricht mit (sehr weit) Fortgeschrittenen.

Die geschilderte Situation hängt sicherlich auch mit der Tatsache zusammen, dass den Lehrwerksautor:innen, Lehrerfortbildner:innen und Lehrenden immer noch fast keine leicht zugänglichen und für ihre Bedürfnisse nutzbaren Ressourcen zur Verfügung stehen, die es ihnen ermöglichen, zielgerecht geeignete, realitätsnahe mündliche Interaktionen zu finden. Zwar gibt es immer mehr derartige Ressourcen (vgl. Kap. 2), allerdings sind diese häufig entweder nicht öffentlich zugänglich, oder aber sie verfügen über einen sehr begrenzten Umfang und sind nicht in einer Weise aufbereitet und durchsuchbar, dass sie für den Fremdsprachenunterricht gut einsetzbar wären. Im vorliegenden Beitrag wird mit *ZuMult* ein Projekt vorgestellt, welches das Ziel hat, Instrumente und Zugangsmöglichkeiten für bereits existierende Korpora zu schaffen, so dass diese insbesondere für die Sprachdidaktik besser nutzbar werden. Dieses Instrumentarium soll so angelegt sein, dass auch zukünftige Korpuserweiterungen damit in gleicher Weise für die Didaktik nutzbar werden.

2 Mündliche Korpora und Sprachdidaktik

Eine wichtige Voraussetzung für die Vermittlung mündlicher Kommunikationsfähigkeit sind empirisch abgesicherte Befunde, die gesprochensprachliche Phänomene zielgruppengerecht beschreiben, sowie die Bereitstellung authentischer Sprachbeispiele. Bestehende Korpora der gesprochenen Sprache eröffnen bereits vielfältige Zugänge zu authentischen Sprachbeispielen für die Unterrichtspraxis. Diese sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Unter dem Begriff ‚Korpus‘ werden hier große, elektronisch durchsuchbare Sprachdatensammlungen verstanden (Lüdeling; Walter 2010: 315). Neben den deutlich umfangreicheren Korpora der geschriebenen Sprache, wie sie etwa mit den Sammlungen des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache¹ oder des DWDS²

¹ Vgl. <http://www1.ids-mannheim.de/kl/projekte/korpora.html>.

² Vgl. <https://www.dwds.de>.

zur Verfügung stehen, gibt es auch Korpora für mündliche Sprachdaten. Diese umfassen zum einen Audioaufnahmen von Sprechereignissen und zum anderen deren Verschriftlichungen (Transkriptionen). Mitunter werden darüber hinaus auch Videoaufnahmen zur Verfügung gestellt. Aufgrund der vielfältigen Sprechereignisse und Gesprächstypen stellen mündliche Korpora eine große Auswahl an Anschauungsmaterial für die mündliche Kommunikation zur Verfügung. Die größte Sammlung von Korpora gesprochener Sprache für das Deutsche bietet die Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD), die am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim angesiedelt ist.³ Über diese Plattform kann auf verschiedene mündliche Korpora zugegriffen werden, u.a. auf das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK), das Korpus zur gesprochenen Wissenschaftssprache (GWSS) sowie auf verschiedene Variationskorpora. Für sprachdidaktische Zwecke besonders interessant ist dabei das FOLK-Korpus, das Gesprächsdaten aus unterschiedlichsten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens im deutschen Sprachraum beinhaltet. Hierzu gehören etwa verschiedene Alltagsgespräche, Sprechereignisse der institutionellen Kommunikation, der Medien- und öffentlichen Kommunikation sowie verschiedene Interviews, Experimentsituationen bzw. Kommunikationsspiele. Insgesamt handelt es sich aktuell um 306 verschiedene Sprechereignisse, deren Länge von weniger als einer Minute bis zu über fünf Stunden reicht.⁴ Alle Sprechereignisse im FOLK-Korpus sind aussprachenah transkribiert, d.h. es wurden sämtliche Abweichungen von der Standardlautung notiert. Dies betrifft u.a. Klitisierungen (z.B. *gehste* [*gehst du*]), regionale Einflüsse (z.B. *net* [*nicht*]) oder umgangssprachliche Schnellsprechformen (z.B. *ham* [*haben*]). Die Transkription erfolgte nach den GAT-Konventionen in genereller Kleinschreibung (vgl. Selting; Auer; Barth-Weingarten; Bergmann, J.; Bergmann, P.; Birkner; Couper-Kuhlen; Depermann; Gilles; Günthner; Hartung; Kern; Mertzluft; Meyer; Morek; Oberzaucher; Peters; Quasthoff; Schütte; Stukenbrock; Uhmann 2009). Indem sie Merkmale der Mündlichkeit auf diese Weise zugänglich macht, versucht die aussprachenah Transkription ein Abbild von authentischem sprachlichem Handeln zu erreichen. Dies veranschaulicht die folgende Abb., die einen Ausschnitt aus einem Telefongespräch (FOLK_E_00151) zeigt.

³ Vgl. <https://dgd.ids-mannheim.de>.

⁴ Dies bezieht sich auf den Stand im September 2019.

☰	0001	CE	hallo mama
☰	0002		(0.36)
☰	0003	DE	hallo christa
☰	0004	CE	h° [un] du hörst dich ganz normal a °h
☰	0005	DE	[was]
☰	0006	DE	ja (.) bische widder (.) gut hämkumm
☰	0007		(0.26)

Abb. 1: Beispiel einer aussprachenahen Transkription aus dem FOLK-Korpus (Telefongespräch FOLK_E_00151)⁵

Neben den reinen Transkriptionen verfügen einige der über die DGD zugänglichen Korpora (wie etwa das FOLK-Korpus und das GWSS-Korpus) über Aufbereitungen, die eine bessere Durchsuch- und Analysierbarkeit der Sprachdaten erlauben. Hierbei sind jeder einzelnen transkribierten Einheit (d.h. jedem Token) zusätzliche Informationen zugeordnet. Diese umfassen die orthografische Normalisierung (d.h. die standardorthografische Schreibung der Einheit, z.B. *un* – und, *bische* – bist du, *widder* – wieder), die Wortart⁶ (z.B. *un* – KON (nebenordnende Konjunktion), *normal* – ADJD (adverbiales Adjektiv)) sowie die Lemmainformation (d.h. die Grundform des jeweiligen Tokens, z.B. *hörst* – hören, *hämkumm* – heimkommen). Durch diese Aufbereitungen ist es möglich, etwa nach standardorthografischen Wortformen zu suchen und sämtliche gesprochen sprachliche Realisierungen als Treffer zu erhalten oder nach *sein* als Verb zu suchen und dabei alle Treffer von *sein* als Possessivum auszuschließen. Zudem kann zwischen der Anzeige der aussprachenahen Transkription und der Anzeige der orthografisch normalisierten Fassung der Transkripte gewählt werden (vgl. Abb. 2). Mündliche Korpora bieten damit bereits in ihrer jetzigen Zugangsform sehr vielfältige Zugriffsmöglichkeiten auf authentische gesprochen sprachliche Daten und Optionen für die Sprachdidaktik (vgl. Fandrych; Meißner; Wallner 2018).

⁵ Eckige Klammern markieren überlappend gesprochene Passagen, °h bzw. h° steht für Ein- bzw. Ausatmen, (.) für eine Mikropause von bis zu 0,2 Sek, andere Zahlen in Klammern beschreiben längere Pausen (vgl. Selting et al. 2009).

⁶ Die Wortartannotation folgt den Regeln des Stuttgart-Tübingen Tagsets (STTS) (vgl. Schiller; Teufel; Stöckert; Thielen 1999) sowie deren Erweiterungen für die gesprochene Sprache (vgl. Westpfahl; Schmidt; Jonietz; Borlinghaus 2017).

≡	0001	CE	hallo Mama
≡	0002		(0.36)
≡	0003	DE	hallo Christa
≡	0004	CE	h° [und] Du hörst Dich ganz normal an °h
≡	0005	DE	[was]
≡	0006	DE	ja (.) bist Du wieder (.) gut heimgekommen
≡	0007		(0.26)

Abb. 2: Beispiel einer orthografisch normalisierten Transkription aus dem FOLK-Korpus (Telefongespräch FOLK_E_00151)

Authentizität als eine Forderung an die Sprachvermittlung zielt darauf ab, Lernende auf authentische Kommunikationssituationen vorzubereiten und hierfür idealerweise authentische Sprachdaten zu nutzen. Allerdings geht Authentizität auch mit Schwierigkeit einher: So können verschiedenste Phänomene, wie etwa die in authentischen Korpusdaten enthaltenen Abweichungen von einer idealisierten Standardlautung oder auch Hintergrundgeräusche und Überlappungen, die Verständlichkeit deutlich erschweren. Die Zugriffsmöglichkeiten auf mündliche Korpora orientieren sich dabei jedoch bislang eher an Kategorien, die für sprachwissenschaftliche Analysen Relevanz besitzen. Auf Nutzungs- und Informationsbedürfnisse von Fremdsprachendidaktiker*innen sind sie hingegen weniger zugeschnitten. So bleibt etwa unberücksichtigt, inwieweit ein Sprechereignis für eine bestimmte Zielgruppe als schwierig einzustufen ist. Das Projekt *ZuMult* setzt an dieser Stelle an und will Zugangswege zu mündlichen Korpora schaffen, die eine Kontrolle der schwierigkeitsgenerierenden Faktoren ermöglichen, indem sie eine Auswahl der Transkripte nach entsprechenden Aspekten gestatten.

3 Neue Zugänge zu mündlichen Korpora mithilfe von *ZuMult*

Ziel des von der DFG im Bereich „Wissenschaftliche Literaturversorgungs- und Informationssysteme (LIS) – Informationsinfrastrukturen für Forschungsdaten“ geförderten Projektes *ZuMult* ist es, die Nutzungsmöglichkeiten mündlicher Korpora zu vernetzen, zu professionalisieren und nutzergruppenbezogen auszudifferenzieren.⁷ Insbesondere sollen Zugänge zu Korpora entwickelt werden, die auf die Bedürfnisse von Fremdsprachendidaktiker*innen zugeschnitten sind, indem sie eine gezielte Auswahl von Sprechereignissen nach sprachdidaktisch relevanten

⁷ Das Projekt wird in Kooperation des Herder-Instituts der Universität Leipzig (Leitung: Prof. Dr. Christian Fandrych), des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim (Leitung: Dr. Thomas Schmidt) sowie des Hamburger Zentrums für Sprachkorpora an der Universität Hamburg (Leitung: Dr. Kai Wörner) durchgeführt. Vgl. näher dazu unter <https://zumult.org>.

Kriterien ermöglichen. Als ein besonders prominentes sprachdidaktisch relevantes Kriterium wird dabei die Schwierigkeit in den Blick genommen. Was Schwierigkeit jedoch im Einzelnen bedingt, ist nicht einfach zu fassen. Sprechereignisse in der DGD können aus unterschiedlichen Gründen für Lernende schwierig sein, zu denken ist etwa an Faktoren wie Wortschatz (Sprachniveau, Komplexität), Abweichung von einer idealisierten Standardlautung, überlappendes Sprechen in dialogischen Sprechereignissen, Sprechgeschwindigkeit, Länge des Gespächereignisses und anderes mehr. Die hier genannten Faktoren, die das Phänomen keinesfalls abschließend beschreiben, haben jedoch gemein, dass sie Ansatzpunkte für eine empirische Bestimmung anhand der vorliegenden Korpusdaten bieten. Im Projekt *ZuMult* wird daher der Fokus auf diese Faktoren gelegt und versucht, durch eine diesbezügliche Einstufung von Sprechereignissen Fremdsprachendidaktiker:innen die Möglichkeit zu geben, zumindest bestimmte schwierigkeitsgenerierende Faktoren bei der Auswahl berücksichtigen zu können.

3.1 Einstufung von Sprechereignissen nach Schwierigkeit

Im Folgenden soll exemplarisch für die Faktoren Sprachniveau (Wortschatz) (3.1.1) und Abweichung von einer schriftsprachlich orientierten Standardlautung (3.1.2) gezeigt werden, wie eine solche Einstufung empirisch umgesetzt werden kann.

3.1.1 Einstufung von Sprechereignissen nach Sprachniveau (Wortschatz)

Um sich einer Einstufung der einzelnen Sprechereignisse nach dem Sprachniveau zu nähern, wird der Wortschatz als Ansatzpunkt gewählt. Der Abgleich von Transkripten mit niveaustufenspezifischen Wortschatzlisten kann einen Indikator für die Einstufung nach Sprachniveau bereitstellen (vgl. hierzu auch Batinić; Birzer; Zinsmeister 2016). In der Fremdsprachendidaktik gibt es im Wesentlichen zwei Ansätze zur Ermittlung vermittlungsrelevanter Wortschatzbestände in Form von Wortschatzlisten: Unterschieden werden einerseits der kommunikativ-pragmatische Ansatz, der Wortschatz zur Realisierung sprachlicher Handlungen in bestimmten Kommunikationssituationen zusammenstellt, sowie andererseits der häufigkeitsbasierte Ansatz, der die in Sprachkorpora am häufigsten vorkommenden Lexeme auswählt (vgl. Lange; Okamura; Scharloth 2015: 4ff.). Nach dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz erstellte Listen liegen etwa mit den Zertifikatslisten des Goethe-Instituts vor, die den Wortschatz nach den Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) gruppieren (verfügbar für die Stufen A1, A2, B1).⁸ Durch einen elektronischen Abgleich der Lexik aus den Sprechereignissen im Korpus mit diesen Niveaustufenlisten kann ermittelt werden,

⁸ Vgl. unter: <https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/A1SD1Wortliste02.pdf>,
<https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-ZertifikatA2Wortliste.pdf> sowie
<https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-ZertifikatB1Wortliste.pdf>.

zu welchem Anteil die Lexik durch den Niveaustufenwortschatz jeweils abgedeckt ist. Auf diese Weise lässt sich bestimmen, welche Sprechereignisse des FOLK-Korpus⁹ überwiegend (d.h. über 70%) A1, A2- bzw. B1-Wortschatz enthalten.¹⁰ Für die Niveaustufe A1 sind dies lediglich vier (sehr kurze) Gespräche im Polizeirevier sowie zwei Verkaufsgespräche. Für das Niveau A2 sind es bereits 17 Ereignisse, unter denen sich neben den bereits genannten Gesprächsarten ein Meeting in einem Wirtschaftsunternehmen, eine Schichtübergabe im Krankenhaus oder auch ein Training bei einer Hilfsorganisation finden. 81 Sprechereignisse enthalten überwiegend B1-Wortschatz. Hierunter findet sich eine Reihe von Alltagsgesprächen – etwa Tischgespräche, Telefonate oder Gespräche auf Urlaubsreisen. Die folgende Abb. illustriert einen Ausschnitt aus einem Sprechereignis, das zu über 70% A2-Wortschatz aufweist. Es handelt sich dabei um die orthografisch normalisierte Transkription eines Verkaufsgesprächs in der Apotheke (FOLK_E_00229).

≡	0001	EM	hi
≡	0002		(0.24)
≡	0003	AS	hallo guten Tag
≡	0004		(0.46)
≡	0005	EM	äh ich hätte gern einmal Nasenspray bitte
≡	0006	AS	Nasenspray ja ich [Sie sehen ja hier ist die Auswahl ist ist in Sichtweite]
≡	0007	EM	[°h das]
≡	0008	EM	[genau das von Ratiopharm bitte
≡	0009		(0.54)
≡	0010	AS	so hatte ich schon beinahe gedacht
≡	0011	EM	°h ((Lachansatz))
≡	0012	AS	dass natürlich das Bekannteste genommen wird
≡	0013		(0.37)
≡	0014	AS	ein kleines Fläschchen mit zehn ml [ist das]
≡	0015	EM	[klein ist okay ja genau

Abb. 3: Ausschnitt eines FOLK-Sprechereignisses mit mehr als 70% A2-Wortschatz (Verkaufsgespräch FOLK_E_00229)

Das Sprechereignis FOLK_E_00229 stellt ein gutes Beispiel dar, da es neben der überwiegenden Deckung durch A2-Wortschatz auch kaum Hintergrundgeräusche, wenig Überlappungen und nur geringe Abweichungen von einer schriftsprachlich

⁹ Zugrunde lagen hier die 281 Sprechereignisse, welche das FOLK-Korpus zum Stand Februar 2019 umfasste.

¹⁰ Diese Aussage bezieht sich auf die Lemma-Ebene, d.h. es geht um Sprechereignisse, in denen mindestens 70% der vorkommenden Lemmata durch Lemmata des Niveaustufenwortschatzes gedeckt sind.

orientierten Standardlautung aufweist. Das FOLK-Korpus enthält jedoch durchaus auch Sprechereignisse, die zwar im Hinblick auf den Wortschatz für die Niveaus A1, A2 oder B1 geeignet erscheinen, die jedoch andere der genannten schwierigkeitsgenerierenden Eigenschaften in höherem Maße aufweisen. Für die Auswahl ist daher immer eine Betrachtung mehrerer Faktoren nötig.

3.1.2 Einstufung von Sprechereignissen nach Nähe/Ferne zu einer schriftsprachlich orientierten Form („Standard“)

Mit dem Grad der Abweichung von einer an der Schriftsprache orientierten „Standard“-Form soll ein zweiter schwierigkeitsgenerierender Faktor betrachtet werden. Um eine diesbezügliche Aussage über die Sprechereignisse treffen zu können, wurde die Abweichung der vorhandenen aussprachenahen Transkriptionen von den orthografisch normalisierten Fassungen der Transkripte (vgl. Abschnitt 2) betrachtet. Es wurde der Anteil der Unterschiede zwischen diesen beiden Fassungen bestimmt, wobei Unterschiede, die auf die konventionsbedingte generelle Kleinschreibung der aussprachenahen Transkription zurückzuführen waren, ausgeschlossen wurden. Die Normalisierungsrate, d.h. der Anteil der Abweichungen zwischen dem aussprachenahen Transkript und der orthografisch normalisierten Fassung, bildet einen gewissen Indikator¹¹ für den Grad der Abweichung eines Sprechereignisses von einer an der Schriftsprache orientierten „Standard“-Form. Eine niedrige Normalisierungsrate lässt demnach auf wenige Abweichungen und damit „Standardnähe“ schließen, eine hohe Normalisierungsrate hingegen ist durch viele Abweichungen verursacht und lässt auf „Standardferne“ schließen. Es ist davon auszugehen, dass Sprechereignisse mit hoher Normalisierungsrate für Lernende potenziell anspruchsvoller sind.

Die im FOLK-Korpus enthaltenen Sprechereignisse zeichnen sich durch Normalisierungsraten zwischen 4% und 48% aus.¹² Den geringsten Anteil (4%) weist FOLK_E_00337 auf, eine TV-Debatte, also ein Sprechereignis der Medienkommunikation. Demgegenüber bildet das bereits in Abschnitt 2 erwähnte Telefongespräch FOLK_E_00151 mit einer Normalisierungsrate von 48% ein Beispiel für ein Sprechereignis, bei dem fast jedes zweite Transkriptwort von der standardorthografischen Form und damit von einer (schriftnahen) Standardlautung abweicht. Zur Illustration sind in Abb. 4 und 5 jeweils die Anfangsausschnitte aus einem „standardnahen“ und einem „standardfernen“ Sprechereignis gegenübergestellt.

¹¹ Natürlich kann dies nur eine erste Annäherung an so etwas wie „Standardnähe“ sein; präziser gesagt handelt es eigentlich um einen Indikator für die Nähe oder Ferne zu einer relativ schriftsprachlich-normorientierten Aussprache.

¹² Auch hier lagen die 281 Sprechereignisse zugrunde, welche das FOLK-Korpus zum Stand Februar 2019 umfasste.

≡	0001 SD	"h (.) in burg reuland gehen am vierzehnten oktober zwei listen an den start und das sind ihre spitzenkandidaten "h joseph maraite tritt erneut als bürgermeisterkandidat der ausscheidenden mehrheit gemeindeinteressen an "h alain stellmann mit der neugegründeten liste klar "h strebt auch er den bürgermeisterposten an "h karl heinz cornely "h er tritt auf dem dreizehnten platz als listendrucker der gemeindeinteressen an "h und joseph verheggen "h auch er möchte mit der liste klar ein umdenken in burg reuland bewirken "h er tritt auf dem dritten platz an (.) herzlich willkommen
≡	0002	(4.87)
≡	0003 SD	"h (.) wir nehmen sie heute mit in eine immer grüne gemeinde mit viel wald und wiesen mit seltenen [fle]dermai mäusen "h und aufsehenerregenden straßen heute geht es nach burg reuland "h und damit herzlich willkommen zur wahldebatte zweitausendzwoölf "h meine erste frage richtet sich auch dann direkt an den spitzenkandidaten der neugerä gegründeten liste klar herr stellmann "h wir kennen sie ja von der liste wir für euch in burg reuland "h (.) nun (.) ham sie ihre kräfte gebündelt kann man sagen und sind jetzt zusammen "h eben auch (.) mit der liste zok ham sie diese eine liste gegründet "h kann man sagen dass sie da aus der not eine tugend gemacht haben
≡	0004 XM	[[räuspert sich]]
≡	0005 AS	((schmatzt)) "h nein es ging ganz einfach dadrum (.) äh wir wollten natürlich "h (.) das hatten wir auch schon vor sechs jahren versucht "h äh den machtwchsel in burg reuland erreichen "h (.) wir hatten es aber leider gottes da nicht geschafft weil wir halt eben au zwei oppositionslisten hatten "h (.) die einer gegen den andern halt eben (.) sich (.) die stimmen wegnahmen das brachte natürlich absolut nichts "h (.) und äh für diese wahlen hatten wir

Abb. 4: Ausschnitt aus dem Sprechereignis FOLK_E_00337 (TV-Debatte) mit einer Normalisierungsrate von 4%

≡	0001 CE	hallo mama
≡	0002	(0.36)
≡	0003 DE	hallo christa
≡	0004 CE	h° [un] du hörst dich ganz normal a "h
≡	0005 DE	[was]
≡	0006 DE	ja (.) bische widder (.) gut hämkumm
≡	0007	(0.26)
≡	0008 CE	ich bin vorhin aus sankt wendel hämkumm biss[che spä]er wie geplant (.) "h i [han gedenkt weil]
≡	0009 DE	[ja]
≡	0010 DE	[geplant ja]
≡	0011	(0.48)
≡	0012 CE	weil so schönes wedder war ich mach e caprio fährtsche
≡	0013	(0.47)
≡	0014 CE	iwwer land
≡	0015	(0.66)
≡	0016 DE	jetzt heit obend noch

Abb. 5: Ausschnitt aus dem Sprechereignis FOLK_E_00151 (Telefongespräch) mit einer Normalisierungsrate von 48%

Neben Ereignissen der Medienkommunikation finden sich niedrige Normalisierungsraten etwa auch in Prüfungsgesprächen, Experimentsituationen, dem Vorlesen für Kinder oder auch sprachbiografischen Interviews. Bei den Sprechereignissen im FOLK-Korpus mit einer sehr hohen Normalisierungsrate handelt es sich um Alltagsgespräche, Verkaufsgespräche, Trainings bei Hilfsorganisationen oder auch um Unterrichtsstunden.

3.2 Zugänge zu Sprechereignissen nach Schwierigkeit

In Abschnitt 3.1 wurde exemplarisch gezeigt, wie sich Sprechereignisse mündlicher Korpora auf der Grundlage von Informationen, die bereits in den vorhandenen (Transkript-)Daten enthalten sind, im Hinblick auf schwierigkeitsbezogene Kriterien einstufen lassen. Im Folgenden soll ein Ausblick gegeben werden, wie diese Einstufung einen verbesserten Zugriff auf mündliche Korpora ermöglichen kann.

Wie in 3.1.1 und 3.1.2 dargestellt, lassen sich die Sprechereignisse nach Sprachniveau und Nähe/Ferne in Bezug auf eine an der Schriftsprache orientierte „Standard“-Form jeweils unterschiedlich einstufen. Bisher wurden diese Faktoren isoliert vorgestellt. Wie in 3.1.1 bei dem Beispiel „Verkaufsgespräch in der Apotheke“ jedoch bereits angedeutet, müssen die Faktoren in ihrer Kombination betrachtet werden, um eine aussagekräftige Auswahl in Bezug auf Schwierigkeit treffen zu können. Dies soll hier für die Beispiele TV-Debatte (FOLK_E_00337) und Telefongespräch (FOLK_E_00151) noch einmal verdeutlicht werden. Wie bereits dargestellt, ist die TV-Debatte mit nur 4% Normalisierungsrate recht nah an einer idealisierten „Standardaussprache“, sie weist damit in diesem Parameter geringe Schwierigkeiten auf. Betrachtet man jedoch den Wortschatz dieses Sprechereignisses, so ist dieser durchaus anspruchsvoller: Nur 58% der Lemmata sind durch B1-Wortschatz gedeckt. Das Sprechereignis ist also im Hinblick auf den Wortschatz etwas schwieriger. Anders stellt sich die Lage für das Telefongespräch dar. Dieses wies mit 48% Normalisierungsrate eine recht standardferne und diesbezüglich schwierige Ausspracheform auf. Der Wortschatz des Gespräches ist hingegen zu 79% durch B1-Lexik gedeckt und zeichnet sich somit in dieser Hinsicht durch geringere Anforderungen aus. Die schwierigkeitsgenerierenden Parameter ergeben daher einzeln betrachtet kein vollständiges Bild der Herausforderungen, die mit einem Sprechereignis verbunden sind. Erst die Kombination dieser (und weiterer) Parameter erlaubt eine belastbarere Einschätzung und Vorauswahl der Sprechereignisse im Hinblick auf Schwierigkeit. Viele hierfür verwendbare Informationen sind in den Daten mündlicher Korpora enthalten und können durch korpus- und computerlinguistische Verfahren ermittelt werden. Die so erschlossenen Indikatoren lassen sich für die schwierigkeitsensible Auswahl von Sprechereignissen heranziehen.

Das Portal der DGD ermöglicht bisher die Auswahl von Sprechereignissen über den „Browsing“-Zugang anhand der Metadaten (Gesprächstyp, Sprachregion, Datum u.a.). Auf dieser Grundlage lassen sich jedoch über die Schwierigkeit von Sprechereignissen nur Vermutungen anstellen. Aus sprachdidaktischer Perspektive wäre es wünschenswert, bereits bei der Auswahl eines Ereignisses zu wissen, welche konkreten Schwierigkeiten mit diesem verbunden sind. Mit dem *ZuMult*-Projekt soll ein Zugang geschaffen werden, der es erlaubt, Sprechereignisse in mündlichen Korpora auch nach schwierigkeitsbezogenen Parametern auszuwählen. Durch die Möglichkeit, Einschränkungen u.a. in Bezug auf Wortschatzniveau oder Nähe/Ferne zu einer idealisierten Standardaussprache vorzunehmen, soll die

Menge an selegierten Sprechereignissen in diesen Aspekten bestimmbar werden. Es sollen Schwierigkeitsprofile wählbar werden, so etwa Ereignisse, die überwiegend mit dem Wortschatzwissen einer Gruppe von Lernenden auf dem Niveau A2 erschließbar sind oder auch gezielt standardferne Ereignisse, um diesen Aspekt mit einer Lernendengruppe fokussieren zu können.

3.3 Markierung von schwierigkeitsbezogenen Phänomenen im ausgewählten Sprechereignis

Neben der Auswahl von Sprechereignissen nach schwierigkeitsbezogenen Faktoren ist in *ZuMullt* als eine weitere Verbesserung der Nutzungsmöglichkeiten mündlicher Korpusdaten geplant, die Markierung von schwierigkeitsbezogenen Phänomenen in den Transkripten anzubieten. Es kann für die didaktische Anwendung nützlich sein, im ausgewählten Sprechereignis schwierigkeitszeugende Phänomene gezielt betrachten zu können. Dafür wäre eine automatische Hervorhebung hilfreich. Für eine Reihe von Phänomenen ist dies realisierbar, da die entsprechenden Informationen aus den Korpusdaten ermittelt werden können, so etwa Wörter, die durch eine Niveaustufe nicht gedeckt sind, mündliche Phänomene wie Diskursmarker, Modalpartikeln, Fokuspartikel oder Interaktionswörter oder von der Standardaussprache abweichend realisierte Einheiten. Zwei Beispiele sollen dies illustrieren. Abb. 6 zeigt den Ausschnitt der TV-Debatte (FOLK_E_00337) mit Markierung all jener Einheiten, die nicht durch den B1-Wortschatz (gemessen am Zertifikatswortschatz des Goethe-Instituts) abgedeckt sind. Die oberhalb von B1 liegenden Wörter können mit Hilfe der Hervorhebung direkt thematisiert und im Kontext geklärt werden. Neben der Markierung im Transkript soll es auch möglich werden, diesen Wortschatz als Liste auszugeben, um diese für die Vermittlung zu nutzen.

<p>° h (.) wir nehmen Sie heute mit in eine immer grüne Gemeinde mit viel Wald und Wiesen mit seltenen Fledermäusen °h und aufsehenerregenden Straßen heute geht es nach Burg Reuland °h und damit herzlich willkommen zur Wahldebatte zweitausendzwoölf °h meine erste Frage richtet sich auch dann direkt an den Spitzenkandidaten der neugegründeten Liste KLAR Herr Stellmann °h wir kennen sie ja von der Liste Wir für Euch in Burg Reuland °h (.) nun (.) haben sie ihre Kräfte gebündelt kann man sagen und sind jetzt zusammen °h eben auch (.) mit der Liste ZOK haben sie diese eine Liste gegründet °h kann man sagen dass sie da aus der Not eine Tugend gemacht haben</p>	<p>nicht gedeckte Lemmata</p> <ul style="list-style-type: none"> aufsehenerregend Fledermaus KLAR neugegründet Reuland richten Spitzenkandidat Stellmann Tugend Wahldebatte ZOK
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abb. 6: Ausschnitt aus FOLK_E_00337 (TV-Debatte) mit Hervorhebung und Liste der nicht durch B1-Wortschatz gedeckten Einheiten

Als zweites Beispiel zeigt Abb. 7 einen Ausschnitt des Telefongesprächs (FOLK_E_00151) mit einer Markierung aller Einheiten, die von ihrer orthografisch normierten Form abweichen. Mit Hilfe einer solchen Hervorhebung in der aussprachenahen Transkriptansicht lassen sich Aspekte der Mündlichkeit thematisieren. Auch hier wird es möglich sein, die hervorgehobenen Einheiten gesondert als Liste auszugeben, wobei sich bei Bedarf zusätzlich noch die standard-orthografischen Entsprechungen anzeigen lassen.

CE	hallo mama			
DE	hallo christa			
CE	h*[un] du hörst dich ganz normal a *h			
DE	[was] ja (.) bische widder (.) gut hämkkumm	un	und	und
CE	ich bin vorhin aus sankt wendel hämkkumm	a	an	an
	biss[che spä]er wie geplant (.) *h i [han	bische	bist	sein
	gedenkt weil]	bische	Du	du
		widder	wieder	wieder
		hämkkumm	heimgekommen	heimkommen
		hämkkumm	heimgekommen	heimkommen
		bissche	bisschen	bisschen
		späder	später	später
		i	ich	ich
		han	habe	haben
		gedenkt	gedacht	denken

Abb. 7: Ausschnitt aus FOLK_E_00151 (Telefongespräch) mit Hervorhebung und Liste der orthografisch normierten Einheiten

Die Markierung von schwierigkeiterzeugenden Phänomenen in den Transkripten sowie die gesonderte Ausgabe dieser in Listenform bieten vielfältige Möglichkeiten zur Vorentlastung und Binnendifferenzierung im Unterricht. Lehrende können dadurch Lehr- und Lernmaterialien je nach Kenntnisstand der Lernenden individuell zusammenstellen und damit unterschiedlichen Informationsbedürfnissen innerhalb einer Lernengruppe besser gerecht werden.

4 Zusammenfassung

Den Ausgangspunkt des Beitrages bildeten die aktuell verfügbaren Möglichkeiten zur Nutzung mündlicher Korpora. Es wurden sodann die darüber hinaus gehenden Zugangswege speziell für Fremdsprachendidaktiker:innen aufgezeigt, die im Projekt *ZuMutt* entwickelt werden. Den Ansatzpunkt für das Projekt bildet die Entwicklung von Verfahren, durch die sich Sprechereignisse im Hinblick auf sprachliche Schwierigkeit einstufen lassen. Dies wurde exemplarisch für die Faktoren Sprachniveau (Wortschatz) sowie Nähe/Ferne zu einer schriftsprachlich orientierten Standardausprache erläutert. Auf der Basis dieser Einstufungen soll es Nutzer:innen ermöglicht werden, eine Vorauswahl von Datensätzen nach schwierigkeitsbezogenen Kriterien zu treffen. Daneben soll die didaktische Arbeit mit

den Transkripten erleichtert werden, indem Schwierigkeiten durch Hervorhebungen markiert oder die entsprechenden Einheiten als Liste abgerufen werden können.

Die im Projekt *ZuMult* entwickelten Zugangswege für Fremdsprachendidaktiker:innen eröffnen für den Bereich Deutsch als Fremdsprache bislang einzigartige Zugriffsmöglichkeiten auf Korpusdaten. Sie machen deutlich, dass die Nutzung des schon längst nicht mehr angezweiferten Potenzials von Korpora für die Fremdsprachendidaktik nicht nur korpusaffinen Lehrenden vorbehalten bleiben muss. Vielmehr sollen durch die Schaffung intuitiv bedienbarer Angebote Korpusdaten für alle Lehrenden im Bereich DaF zugänglich gemacht werden.

Literatur

- Batinić, Dolores; Birzer, Sandra; Zinsmeister, Heike (2016): Creating an extensible, levelled study corpus of Russian. In: Dipper, Stefanie; Neubarth, Friedrich; Zinsmeister, Heike (Hrsg.): *Proceedings of the 13th Conference on Natural Language Processing (KONVENS) Bochum, Germany September 19-21, 2016*. (= *Bochumer linguistische Berichte* 16). Bochum: Ruhr-Universität Bochum: 38-43.
- Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Wallner, Franziska (2018): Das Potenzial mündlicher Korpora für die Sprachdidaktik: Das Beispiel GeWiss. In: *Deutsch als Fremdsprache* 55/1, 3-13.
- Günthner, Susanne; Wegner, Lars; Weidner, Beate (2013): Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht - Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung. In: Moraldo, Sandro; Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 113-150.
- Handwerker, Brigitte; Bäuerle, Rainer; Sieberg, Bernd (Hrsg.) (2016): *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Imo, Wolfgang; Moraldo, Sandro M. (Hrsg.) (2015): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Lange, Willi; Okamura, Saburo; Scharloth, Joachim (2015): Grundwortschatz Deutsch als Fremdsprache: Ein datengeleiteter Ansatz. in: Kilian, Jörg; Eckhoff, Jan (Hrsg.): *Deutscher Wortschatz - beschreiben, lernen, leben. Beiträge zur Wortschatzarbeit in Wissenschaft, Sprachunterricht, Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 203-219.
- Liedke, Martina (2013): Mit Transkripten Deutsch lernen. In: Moraldo, Sandro M.; Missaglia, Federica (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen - Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter, 243-266.

- Lüdeling, Anke; Walter, Maik (2010): Korpuslinguistik. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 35/1*, Berlin: de Gruyter, 315-322.
- Merklin, Martina; Riedel, Andrea (2016): Gesprochenes Deutsch im DaF-Unterricht: Authentizität versus Schriftstruktur. In: Handwerker, Brigitte; Bäuerle, Rainer; Sieberg, Bernd (Hrsg.). *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 201-217.
- Neuland, Eva (2018): *Jugendsprache – eine Einführung*. Tübingen: Francke UTB.
- Rösler, Dietmar (2016): Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53/3, 135-149.
- Schiller, Anne; Teufel, Simone; Stöckert, Christine; Thielen, Christine (1999): *Guidelines für das Tagging deutscher Textcorpora mit STTS. (Kleines und großes Tagset)*. Universität Stuttgart, Institut für maschinelle Sprachverarbeitung; Universität Tübingen, Seminar für Sprachwissenschaft. Online: <http://www.sfs.uni-tuebingen.de/resources/stts-1999.pdf>.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (Hrsg.) (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353-402. Online: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/pxgat2.pdf>.
- Westpfahl, Swantje; Schmidt, Thomas; Jonietz, Jasmin; Borlinghaus, Anton (2017): *STTS 2.0. Guidelines für die Annotation von POS-Tags für Transkripte gesprochener Sprache in Anlehnung an das Stuttgart Tübingen Tagset (STTS)*. *Arbeitspapier*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Deutschkompetenz bei der Gewinnung und langfristigen Integration von Fachkräften – Resolution des FaDaF zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz

Vorstand des FaDaF (Göttingen)

Die diversen Anforderungen an das Fach Deutsch als Zweitsprache, die sich aus dem Verhältnis zwischen *Sprache* und *Beruf* ergeben, haben in den letzten Jahren in der Fachwissenschaft viel Aufmerksamkeit erfahren.¹ Hierbei stehen unter anderem fach- und bildungssprachbezogene Fragestellungen, aber auch Ansätze für die sprachliche Qualifizierung von Neuzugewanderten mit dem Ziel der Teilhabe am beruflichen Leben zur Diskussion. Verstärkt durch den Anstieg der Geflüchteten-zahlen seit 2015 und den steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, der im Inland nicht gedeckt werden kann, hat sich in der beruflichen Praxis wie im politischen Diskurs die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Integration neuer Migrantengruppen in den deutschen Arbeitsmarkt, aber auch in Alltag und Gesellschaft, nur dann gelingen kann, wenn die nicht-muttersprachlichen Arbeitskräfte die Chance haben, eine hohe kommunikative Kompetenz im Deutschen zu erwerben und kontinuierlich auszubauen.

Im *Fachkräfteeinwanderungsgesetz*, das die Bundesregierung in diesem Kontext 2019 auf den Weg gebracht hat und das seit dem 1.3.2020 in Kraft ist, kommt den Deutschkenntnissen eine wichtige Rolle zu. Ziel des Gesetzes ist es, „den Rahmen für eine gezielte und gesteigerte Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften aus

¹ Vgl. exemplarisch Thielmann (2018).

Nicht-EU-Ländern“ (Homepage des BMI)² zu schaffen, der im Übrigen Auszubildende ausdrücklich einschließt. Zu diesem Rahmen zählt auch die erforderliche sprachliche Qualifizierung der Arbeitskräfte, allerdings scheinen Deutschkenntnisse dabei vornehmlich als ein Mittel zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung statt als Gegenstand lebenslangen Lernens auch nach der Einreise gesehen zu werden – ein Vorgang, bei dem der Spracherwerb im Ausland („DaF“) und der Spracherwerb im Inland („DaZ“) unter Einsatz qualitätssichernder Maßnahmen zusammenwachsen müssen.³

Das scheint auch die Bundesregierung grundsätzlich so zu sehen, indem sie mit der Verabschiedung des Gesetzes die Deutschförderung nicht nur im Ausland, sondern auch im Inland für diese Personen ausweitet. So können jetzt Fachkräfte und Auszubildende, die im Rahmen der gewünschten Arbeitsmobilität nach Deutschland kommen, schon unmittelbar nach ihrer Einreise über das BAMF geförderte Sprachkurse belegen, die bisher Personen mit verfestigtem Aufenthaltsrecht und geringen Deutschkenntnissen vorbehalten waren. Dennoch scheinen Fragen der sprachlichen Integration am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft immer noch zu wenig als eine langfristige Gesamtaufgabe gesehen zu werden, die vor der Einreise, während der Ankommensphase, aber auch noch lange nach der Niederlassung und Arbeitsaufnahme in Deutschland als prinzipiell unabgeschlossener Prozess vielfach Unterstützung benötigt. Der Spracherwerb darf nicht der Verantwortung des Zugewanderten alleine zugeschoben werden, sondern muss beispielsweise auch die Arbeitgeber in die Pflicht nehmen.

Diese Gesamtsicht hat der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) mit der „Chemnitzer Erklärung“, verabschiedet von der Mitgliederversammlung auf der Jahrestagung 2019, in Form der folgenden zehn Forderungen formuliert.

Chemnitzer Erklärung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF)

Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) hat auf seiner Mitgliederversammlung am 29.03.2019 im Rahmen der Chemnitzer Jahrestagung einstimmig die folgende Resolution zum Entwurf des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes, das derzeit dem Deutschen Bundestag vorliegt, verabschiedet:

Die deutsche Gesellschaft ist schon aus demografischen Gründen langfristig auf die Zuwanderung insbesondere von qualifizierten internationalen Arbeitskräf-

² Homepage des BMI: <https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/faqs/DE/themen/migration/fachkraefteeinwanderung/faqs-fachkraefteeinwanderungsgesetz.html>.

³ Einen Eindruck von der derzeitigen Praxis der Deutschausbildung im Rahmen der Fachkräfteanwerbung, die insbesondere im Gesundheitsbereich schon vor dem neuen Gesetz in vollem Gange war, geben Jung; Schäfer (2020).

ten angewiesen, um das aktuelle Wohlstands- und Rentenniveau halten zu können. Ziel muss daher die dauerhafte Integration dieser Zuwanderer und ihrer Familien sein. Dabei fällt dem frühzeitigen und kontinuierlichen Erwerb der deutschen Sprache eine wichtige Rolle zu.

In diesem Kontext hat die Bundesregierung am 18.12.2018 den Entwurf eines Fachkräfteeinwanderungsgesetzes verabschiedet und am 13.03.2019 auf den parlamentarischen Weg gebracht. Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) begrüßt im Zuge der (vorsichtigen) Arbeitsmarktöffnung für Nicht-EU-Staatsangehörige die starke Gewichtung der Deutschkenntnisse. Nur eine hohe Sprachkompetenz ermöglicht es den angeworbenen Fachkräften ihre beruflichen Kompetenzen voll zu entfalten und sich nachhaltig auch mit ihren Angehörigen integrieren zu können. Gleichzeitig stellt die so erworbene zusätzliche sprachlich-kulturelle Handlungsfähigkeit eine wichtige internationale Qualifikation und Bindung an Deutschland dar, wenn diese Fachkräfte später in ihre Heimatländer zurückkehren oder weltweit arbeiten wollen.

Zur bestmöglichen Erreichung dieses Ziels müssen aus Sicht des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) die folgenden Forderungen erfüllt werden, die für die Fachkräftegewinnung und den Fachkräftezugang aus dem Ausland allgemein gelten:

Fachkräftegewinnung neu als berufssprachlichen Integrationsprozess denken!

Die Gewinnung und dauerhafte Zuwanderung von Fachkräften, gleichgültig ob sie bereits im Beruf stehen oder hier eine Ausbildung machen, ist als ein auf Dauer angelegter sprachlich- kultureller Integrationsprozess zu denken. Dieser erfordert in vielen Hinsichten bedarfsgerechte neue Ansätze, auf die die üblichen Unterrichtsmodelle nicht ausreichend abgestimmt sind, da sie von einheitlichen, sehr allgemeinen Lernzielen bzw. von homogenen Lernergruppen ausgehen. Fachkräfte werden dagegen für einen konkreten Arbeitsplatz mit spezifischen Sprachhandlungsanforderungen ins Land geholt und sollen möglichst schnell ihrem Stellenprofil entsprechend arbeiten können. Auch hinsichtlich der zu gewinnenden Auszubildenden müssen die Berufsschulen diese neuen Lernerpopulationen systematisch berücksichtigen.

Generell gilt es Kriterien, Instrumente, Angebote und Institutionen, die bei der gezielten Anwerbung aus dem Ausland zum Tragen kommen, mit den in Deutschland vorhandenen staatlichen Strukturen zur Arbeitsmarktintegration (inkl. Ausbildungssystem) sowie privatwirtschaftlichen Initiativen zur Fachkräfteanwerbung und -qualifizierung zusammenzuführen. Auch bereits entwickelten Trägerzertifizierungen, Curricula, Materialien, Kurs- bzw. Prüfungsformate und die Vermittlungsmethoden der berufssprachlichen Bildung sind im Lichte dieser Herausforderung einer Neubewertung zu unterziehen, inwiefern sie dem integrierten, berufs-

oder ausbildungsbegleitenden sprachlichen wie fachlichen Weiterlernen Rechnung tragen.

Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) fordert politische Entscheidungsträger mit Nachdruck dazu auf, im Dialog mit Vertretern aus der Wissenschaft, aus den einschlägigen Institutionen und aus der Sprachvermittlungspraxis diese Neubewertung vorzunehmen und die vorhandenen Strukturen entsprechend weiterzuentwickeln.

Einen gesamtheitlichen Ansatz bei der Sprachqualifizierung praktizieren!

Die sprachliche Qualifizierung der neuen Arbeitskräfte sollte einem gesamtheitlich gedachten Ansatz verpflichtet und mit langfristiger Perspektive konzipiert sein. Dabei müssen zunächst die verschiedenen Phasen des Spracherwerbs aufeinander aufbauen: sprachliche Vorbereitung im Herkunftsland, soweit sie möglich ist; sprachliche Qualifizierung in Deutschland, soweit sie zur Berufsausübung noch notwendig ist; aufenthaltsbegleitende Sprachförderung, soweit sie weitere Handlungskompetenzen in Beruf und Alltag vermittelt.

Fortgeschrittene Sprachkenntnisse als generelle Zielnorm für Ausbildungen und qualifizierte Berufe festschreiben!

Für eine elementare gesellschaftliche Teilhabe in Deutschland ist das Sprachniveau B1 (entsprechend dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, GER), auf das auch die Integrationskurse des BAMF hin führen, Mindestvoraussetzung. Zur Bewältigung der sprachlichen Anforderungen in der Kommunikation am Arbeitsplatz oder einer Berufsausbildung, insbesondere im Bereich der schriftlichen Kompetenzen, ist jedoch ebenso wie für die volle gesellschaftliche Teilhabe mindestens das höhere Sprachniveau B2 erforderlich. In immer mehr wesentlich kommunikativ ausgerichteten Berufen ist darüber hinaus sogar das weit fortgeschrittene Niveau C1 (nach dem GER) erforderlich oder bereits Pflicht, beispielsweise für die Zulassung von ausländischen Ärzten.

Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) fordert, fortgeschrittene Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 als Norm für qualifizierte, auf Dauer angelegte berufliche Tätigkeiten in Deutschland festzuschreiben. Dieses Niveau sollte entweder bereits zu Beginn einer Berufstätigkeit bzw. Berufsausbildung vorliegen oder innerhalb eines überschaubaren Zeitraums erreicht werden.

Die sprachliche Qualifizierung als einen individuellen Anspruch etablieren!

Die sprachliche (Weiter-)Qualifizierung ist essenzielle Voraussetzung für eine breite Beschäftigungsfähigkeit und gesellschaftlichen Teilhabe. Sie schützt die Fachkräfte vor Arbeitslosigkeit, eröffnet ihnen bessere Berufschancen und führt zu größerer Lebenszufriedenheit. Im Sinne der Wirtschaft erhöhen bessere Deutsch-

kenntnisse die Bleibewahrscheinlichkeit der Arbeitskräfte und steigern die Produktivität ebenso wie die Qualität der erbrachten Arbeitsleistung. In gesellschaftlicher Perspektive verbessern sie den sozialen Zusammenhalt und sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration am Arbeitsplatz und im Privatleben.

Auch Arbeitskräfte, die unmittelbar in den Beruf einsteigen können, müssen die Gelegenheit bekommen, ihre Sprachkenntnisse auszubauen, selbst wenn für ihr Berufsbild gegenwärtig nur gute Anfängerkenntnisse (A2 nach GER) für die Arbeitsaufnahme in Deutschland gefordert sind (vgl. § 16d). Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) fordert daher die Schaffung gesetzlicher Rahmenbedingungen für die regelhafte Freistellung von Arbeitskräften für Sprachqualifizierungsmaßnahmen („Sprachbildungsurlaub“). Zudem ist es die Pflicht der Wirtschaft, ihrerseits in den Betrieben sprachliche Fördermaßnahmen anzubieten, die eng in den Arbeitsablauf integriert sind.

In diesem Zusammenhang tritt der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) mit Nachdruck Bestrebungen entgegen, die sprachlichen Voraussetzungen niedriger anzusetzen (vgl. die Stellungnahme des Bundesrates vom 15.2.2019). Richtig ist es vielmehr Kursangebote auszuweiten, um dieses Sprachniveau zu erreichen.

Sprachförderung zu einem integralen Bestandteil des Arbeitslebens machen!

Die Betriebe müssen schon im eigenen Interesse die Verbesserung der Deutschkenntnisse der ausländischen Fachkräfte als ihre Aufgabe ansehen und kontinuierlich unterstützen. Dies kann beispielsweise durch die Schaffung eines sprachlernfördernden Umfelds, durch Kurse, Sprachcoachs, Online-Angebote u.v.a.m. geschehen. Das Weiterlernen darf nicht ausschließlich in den Feierabend verlagert und zur Privatangelegenheit gemacht werden. Auch bei Nutzung öffentlich finanzierter Kursangebote wie den Integrations- und Berufssprachkursen des BAMF ist ein effektiver Spracherwerb nur bei teilweiser Freistellung der Lernenden möglich. So könnte beispielsweise in bestimmten Fällen ein Anspruch auf ausreichenden „Sprachbildungsurlaub“ festgeschrieben werden.

Das öffentliche Sprachfördersystem flexibilisieren!

Im Sinne der besseren sprachlichen Integration am Arbeitsplatz sind die öffentlichen Förderangebote etwa nach dem Vorbild der erfolgreichen ESF-BAMF- und IQ-Netzwerkprojekte zu flexibilisieren, so dass in diesem Rahmen auch auf einzelne Berufe, Branchen oder Firmen gut abgestimmte Kurse und Prüfungen vermehrt stattfinden können. So ließen sich beispielsweise ergänzend zu bzw. an Stelle einer zentralen, aber beruflich unspezifischen Sprachprüfung, qualitätsgesicherte Verfahren zur Erstellung konkreter arbeitsplatzbezogener Kompetenztests etablieren.

Hochqualifizierte Lehrkräfte ausbilden und adäquate Berufsperspektiven bieten!

Der Erfolg der sprachlichen Integration in den Beruf hängt wesentlich von gut ausgebildeten Lehrkräften ab. Qualitativ hochwertiger berufsbezogener Sprachunterricht ebenso wie ein Fachunterricht in den Berufsschulen, der berücksichtigt, dass er es zunehmend mit Auszubildenden zu tun hat, die sich in einem Sprachlernprozess befinden, braucht gerade im Bereich des besonders anspruchsvollen integrierten Fach- und Sprachlernens hochqualifizierte Lehrkräfte. Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) fordert die politischen Entscheidungsträger mit Nachdruck dazu auf, dafür Sorge zu tragen, dass in diesem Bereich klare Qualifikationsprofile und nachhaltige Beschäftigungsverhältnisse geschaffen werden, in denen eine permanente Weiterbildung von Lehrkräften ausdrücklich vorgesehen ist.

Qualitätssicherung in der Fachkräftegewinnung und Sprachausbildung stärken!

Auch für die an der sprachlichen Qualifizierung beteiligten Weiterbildungsinstitute im In- und Ausland, die sich in der Mehrzahl nicht staatlich finanzieren, sind ebenso wie für die involvierten Vermittler bzw. Organisationen hohe Qualitätsansprüche zu stellen und beispielsweise entsprechende Zertifizierungen vorzugeben. Nur so lässt sich sicherstellen, dass Arbeitskräfte von weither nicht erst nach Deutschland gelockt werden und dafür ihre bisherige Existenz im Heimatland aufgeben, dann aber aufgrund sprachlicher Defizite keine reelle Beschäftigungs- und Integrationschance haben oder nach kurzer Zeit scheitern. Dafür sind statt allgemeiner DIN-basierter Qualitätsnormen inhaltlich spezifische Gütesiegel zu entwickeln.

Forschung zum beruflichen Spracherwerb intensivieren!

Die optimale Förderung der berufsbezogenen Deutschkompetenz kann nicht besser sein als die dabei eingesetzten Methoden, Lehr-/Lernmaterialien und Inhalte. Diese fallen aber nicht einfach vom Himmel, sondern kommen aus einer Forschung, die sprachliche Bedarfe am Arbeitsplatz systematisch erhebt, den berufsbezogenen Spracherwerb, erfolge dieser gesteuert im Unterricht oder ungesteuert am Arbeitsplatz, sprachwissenschaftlich informiert untersucht und die Effizienz von Vermittlungsmethoden empirisch belegt.

Der Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) fordert die Wissenschaftsförderorganisationen und die einschlägigen Ministerien dazu auf, Projekte in diesem Bereich verstärkt zu fördern bzw. entsprechende Förderlinien zu entwickeln. Hierbei sollte insbesondere darauf geachtet werden, dass neue Erkenntnisse der Forschung möglichst rasch in Form von Weiterbildungsangeboten, Rahmencurricula, Unterrichts- und Selbstlernmaterialien in die Vermittlungspraxis gelangen können.

Potenziale von Asylbewerbern und Geduldeten frühzeitig entwickeln!

Auch Asylbewerber und Geduldete sind mögliche Fachkräfte! Der Besuch von Integrationskursen ist allen diesen potenziellen Arbeitskräften von Anfang an zu gestatten, so dass sie im Falle der Anerkennung oder dauerhafter Duldung nicht wertvolle Qualifizierungszeit und Motivation verlieren. Selbst bei späterer Abschiebung ist die im Sprachkurs verbrachte Zeit die bessere Alternative zur staatlich verordneten Untätigkeit.

Literatur

- Jung, Matthias; Schäfer, Andrea (2020): Themenheft „Deutsch für Fachkräfte: Herausforderungen und Erfahrungen“ (=IDV-Magazin 97). Online: <https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/06/IDV-Magazin-JUNI-2020.pdf>.
- Thielmann, Winfried (2018): Anforderungen an die sprachlichen Qualifikationen von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45/4, 286-506.

Sprachanimation im deutsch-tschechischen Jugendaustausch

Ulrike Fügl & Jana Kremling (Regensburg)

1 Die Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch TANDEM

Die *Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem* fördern die gegenseitige Annäherung und die Entwicklung freundschaftlicher Beziehungen zwischen jungen Menschen aus Deutschland und Tschechien.

Die Koordinierungszentren, mit Sitz in Regensburg und Pilsen, beraten und unterstützen staatliche und nichtstaatliche Institutionen und Organisationen in beiden Ländern bei der Durchführung und Intensivierung des deutsch-tschechischen Jugendaustausches und der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der Jugendarbeit.

Die beiden Tandembüros sind die zentralen Fachstellen der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechischen Republik für den Jugend- und Schüler:innenaustausch zwischen den beiden Staaten. Im Zentrum der Arbeit steht die Begegnung junger Menschen. In der jugendpolitischen Zusammenarbeit soll Lust gemacht werden auf das Nachbarland und die Nachbarsprache – mit dem Ziel, Freundschaften zu entwickeln. Tandem arbeitet nach den Grundsätzen eines diversitätsbewussten Bildungsansatzes. Alle einzubeziehen, jedem und jeder eine

Möglichkeit zur Beteiligung an deutsch-tschechischen Austauschprogrammen zu ermöglichen, ist dabei das Ziel.

Am 3. September 1996 wurde im tschechischen Polička von der für Familien, Senioren, Frauen und Jugend zuständigen Bundesministerin Claudia Nolte und ihrem tschechischen Amtskollegen Ivan Pilip die „Absichtserklärung über die Einrichtung von Koordinierungsstellen für den deutsch-tschechischen Jugendaustausch“ unterzeichnet. Diese dient bis heute als Grundlage für die Aufgabenstellung der beiden Tandem-Büros in Regensburg und Pilsen, die 1997 gegründet wurden.



Abb. 1: Logo der Koordinierungszentren

2 Deutsch-Tschechische Sprachanimation bei TANDEM

In der täglichen Arbeit von Tandem wurde schnell klar, dass sich das gegenseitige Verstehen wesentlich erleichtern lässt, wenn die oft vorhandenen Sprachbarrieren spielerisch überwunden werden. So wurde die Methode der deutsch-tschechischen Sprachanimation bereits im Gründungsjahr 1997 in die Arbeit von Tandem eingeführt und seitdem ständig weiterentwickelt und ausgebaut. Der Charme der Methode liegt dabei in ihrer Vielseitigkeit. Sie ist in allen Arbeitsbereichen anwendbar.

Die Sprachanimation kann in fünf Minuten Teilnehmende auf ein Seminarprogramm einstimmen, zwei Tage lang Praktikant·innen auf ihren Einsatz im Nachbarland vorbereiten, Schüler·innen für den Deutsch- bzw. Tschechischunterricht motivieren oder eine Woche lang Kinder und Jugendliche bei Ferienlagern oder Austauschmaßnahmen mehrmals täglich begleiten. Sowohl thematisch als auch hinsichtlich der Zielgruppen deckt die Sprachanimation heute ein weitaus größeres Feld der deutsch-tschechischen Zusammenarbeit ab als zu Beginn.

In den letzten Jahren ist ein steigendes Interesse an der Vermittlung des Tschechischen gerade in den an Tschechien angrenzenden Bundesländern Sachsen und Bayern festzustellen. Dies hat zur Folge, dass die deutsch-tschechische Sprachanimation verstärkt und sehr erfolgreich an Schulen eingesetzt wird, die

Tschechisch als Wahlfach oder Wahlpflichtfach bereits anbieten bzw. zukünftig anbieten wollen. Auch in Tschechien nimmt das Interesse am Deutschen nach Jahren des Rückgangs wieder etwas zu und bleibt auf einem stabilen Niveau, wie Statistiken des tschechischen Schulministeriums zeigen (vgl. Tschechisches Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport (MŠMT) (CC BY 3.0 CZ)).

Des Weiteren benötigen deutsch-tschechische Unternehmen qualifizierte Mitarbeitende mit guten Deutsch- oder Tschechischkenntnissen, um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können. Diese erfreulichen Tendenzen können mit Hilfe der Sprachanimation gefördert werden.

Sprachanimation ist eine unkonventionelle, kreative Methode mit dem Ziel, das Interesse am Nachbarland und seiner Sprache zu wecken, die Grundlagen der Nachbarsprache spielerisch zu erlernen und bereits erworbene Sprachkenntnisse zu vertiefen. Sie baut Sprach- und Sprechhemmungen ab, bringt Bewegung und Dynamik in die Gruppe und fördert Eigeninitiative und Kreativität der Teilnehmenden. Sprachanimation ist sowohl für den Erstkontakt mit der noch fremden Sprache als auch für Fortgeschrittene geeignet. Sprachanimation motiviert vor allem dazu, die zu lernende Fremdsprache nicht nur passiv zu lernen, sondern auch aktiv zu benutzen. Sie stellt eine Ergänzung zur traditionellen Vermittlung von Fremdsprachen dar. Mit Hilfe der Sprachanimation können in einem relativ kurzen Zeitraum grundlegende Sprechfähigkeiten hergestellt werden.

Um für alle Zielgruppen deutsch-tschechische Sprachanimationen anbieten zu können, bildet Tandem jährliche etwa 20 Sprachanimatour:innen aus. Die Sprachanimatour:innen von Tandem absolvieren eine Basis- und Aufbauschulung und erwerben so das Zertifikat „Deutsch-tschechischer Sprachanimatour“/„Deutsch-tschechische Sprachanimatourin“. Sie sind nach der Schulung idealerweise offen, kreativ, aktiv, bilingual, kennen beide Länder aus eigener Erfahrung und haben meist einen pädagogischen Hintergrund. Für Tandem sind derzeit circa 70 zertifizierte Sprachanimatour:innen im Einsatz.

Sprachanimation nutzt vielfältige Methoden und Spiele (Internationalismen, deutsch-tschechisches Begriffsdomino oder Bewegungsspiele), mit denen es gelingt, die Angst sowohl vor der (fremden) Sprache als auch vor dem Sprechen (egal in welcher Sprache) und vor möglichen Fehlern zu nehmen. Die Teilnehmenden gewinnen Selbstvertrauen bei der Verwendung der Fremdsprache in der alltäglichen Kommunikation. Es zeigt sich, dass Verständigung mit minimalen Sprachkenntnissen funktionieren kann. Die Sprachanimation orientiert sich für die allgemeine Vermittlung an Sprache, wie sie im Alltag gesprochen wird. Aber auch Fachwortschatz für Praktikant:innen wird während der Sprachanimation durch Spiele und Aktivitäten eingeübt und erweitert. Gleichzeitig wird das Hörverstehen gefördert, da alle Anweisungen und Kommentare sowohl in der Mutter- als auch in der Fremdsprache gegeben werden.

Die Vermittlung bzw. Aneignung der Sprache durch spaßbetonte Aktionen ist besonders motivierend. Spaß bei der Sache verstärkt die innere Motivation sowie die Neugier der Lernenden auf die Sprache. Das Alter der Zielgruppe spielt dabei

keine Rolle.¹ Die deutsch-tschechische Sprachanimation kann auch online durchgeführt werden.

Bei Interesse an einer Sprachanimation vermittelt Tandem gerne eine·n geeignete·n Sprachanimateur·in, der/die ein passendes Programm für die Zielgruppe vorbereitet. Mehr zur Sprachanimation und über die Arbeit des Koordinierungszentrums findet sich auf www.tandem-org.eu.

Literatur

- Aktion West-Ost (Hrsg.) (2015): *Eurogames – Spiele und Übungen*. Aktualisierte Auflage, Sprache: D, CZ, ENG, POL.
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem (Hrsg.) (2019): *Konzept. Deutsch-tschechische Sprachanimation bei Tandem*. Tandem, Sprachen D, CZ. Online: http://www.jazykova-animace.info/upload/file/247_1181981614_konzept-deutsch-tschechische-sprachanimation-bei-tandem-de-2019-02.pdf.
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem (Hrsg.) (2018): *Do kapsy – Für die Hosentasche. Ein kleiner deutsch-tschechischer Sprachführer für Jugendbegegnungen*. Tandem, 15. Aufl., Sprachen D, CZ.
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem (Hrsg.) (2018): *Landeskunde Tschechien*. 5. überarbeitete Auflage, Sprache D.
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem (Hrsg.) (2014): *Deutsch-tschechisches Wörterbuch nicht nur für Erzieherinnen*. Sprachen D, CZ.
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem (Hrsg.) (2014): *PexMory – das deutsch-tschechische Gedächtnisspiel*. Für verschiedene Berufsbranchen, Sprachen D, CZ.
- Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem (Hrsg.) (2014): *Tandem-Film: Sprachanimation/Jazykové animace* vom 07.10.2017. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=6BaMTa6TPAg>.
- MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy): Unveröffentlichte Statistik des tschechischen Schulministeriums.

¹ Einen guten Einblick in die Methode der Sprachanimation gibt ein kurzer Film: <https://www.youtube.com/watch?v=6BaMTa6TPAg>

Möglichkeiten und Wirkungen internationaler Bildungs Kooperationen am Beispiel des Deutsch- Polnischen Jugendwerks (DPJW)

Saskia Herklotz (Warschau)

Das Deutsch-Polnische Jugendwerk (DPJW) ermöglicht die Begegnung und Zusammenarbeit junger Menschen aus Deutschland und Polen. Es initiiert deutsch-polnische Partnerschaften in den Bereichen Schule und Jugendarbeit und unterstützt deren Begegnungsprojekte inhaltlich und finanziell. Damit leistet es einen Beitrag zu gutnachbarschaftlichen Beziehungen zwischen Deutschland und Polen. Seit seiner Gründung im Jahre 1991 hat das DPJW fast 100.000 Begegnungsmaßnahmen gefördert, an denen über drei Millionen junge Menschen aus Deutschland und Polen teilgenommen haben.

Die Ausgestaltung dieser Partnerschaften kann ganz unterschiedliche Formen annehmen, z.B. Hospitationen an der Partnerschule, Job Shadowing¹, Lehrkräfteaustausch, Aufnahme oder Entsendung einzelner Schüler·innen für ein Auslandsschuljahr und regelmäßige Begegnungen von Gruppen bzw. Klassen bei einem gemeinsamen Projekttag oder im Rahmen eines mehrtägigen Austauschs.

Unabhängig davon, wie viele Partner eine internationale Bildungs Kooperation umfasst und wie sie im Einzelnen ausgestaltet wird, zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen Wirkungen für alle Beteiligten. Die Teilnahme an einem Austausch stärkt bei weitem nicht nur Fremdsprachen-, sondern auch interpersonelle und interkulturelle Kompetenzen. Bei einem Austausch lernen Schüler·innen Toleranz und Weltoffenheit ebenso wie Selbstsicherheit und Selbständigkeit (vgl. Abt; Cheng; Thomas 2007). Nachweislich kann die Mehrzahl junger Menschen nach der

¹ Der Begriff *Job Shadowing* (aus dem Englischen: *beschatten*) bezeichnet die Begleitung und Beobachtung einer beruflichen Tätigkeit durch eine zweite Person, ohne dass diese selbst aktiv wird.

Teilnahme an einer internationalen Begegnung besser auf unbekannte Situationen reagieren und sich besser auf fremde Menschen einlassen.² Austauschprojekte machen Kompetenzen sichtbar, die im regulären schulischen Rahmen eher weniger abgefragt werden, wie zum Beispiel die Fähigkeit, im Team zu arbeiten, Konflikte zu lösen und Kompromisse zu finden (vgl. JUGEND für Europa 2012, JUGEND für Europa 2018). Von der Teilnahme an Austauschprojekten profitieren insbesondere Jugendliche, deren Fertigkeiten und Kenntnisse das reguläre schulische Leistungs- und Bewertungssystem nicht adäquat abbildet.

Austauschprojekte wirken sich auch auf das Schulklima aus: Alle Beteiligten können sich außerhalb ihrer regulären schulischen Rollen kennenlernen und neue Seiten und Stärken aneinander entdecken. Wenn der Austausch klassen- oder jahrgangübergreifend durchgeführt wird, entstehen auch klassen- oder jahrgangübergreifende Freundschaften, so dass sich Schüler:innen stärker mit ihrer Schule identifizieren. Auch Lehrkräfte profitieren von internationalen Bildungs Kooperationen: Grenzüberschreitender Fachkräfteaustausch vermittelt didaktische und pädagogische Fertigkeiten und ist eine effektive Form der Weiterbildung (vgl. IJAB 2021). Idealerweise bindet die fächerübergreifende Projektarbeit im Rahmen eines Austausches das gesamte Lehrerkollegium ein und wird zum Motor moderner, innovativer Unterrichtsgestaltung. Denn Austauschprojekte sind für die unterschiedlichsten Fächer und Themen anschlussfähig, bei weitem nicht nur für Fremdsprachen, Landeskunde und Geschichte: So können Austauschprojekte mit beruflicher Orientierung und Berufspraktika verknüpft werden oder die MINT-Fächer mit der Fachsprachenausbildung verbinden. Durch die Verknüpfung von Schulpartnerschaften mit Fahrtenkonzepten oder Kursgestaltung in der Oberstufe können internationale Bildungs Kooperationen auch das Schulprofil stärken und weiterentwickeln.

Besondere Möglichkeiten bietet zudem der grenznahe Raum: Hier kann im Laufe des Schuljahres fachbezogen oder fachübergreifend kontinuierlich zusammengearbeitet werden, etwa mit Hilfe des deutsch-polnischen Geschichtsbuchs³. Auch die Digitalisierung bietet Möglichkeiten, internationale Kooperationen kontinuierlicher in den Unterricht einzubinden – beispielsweise über e-Twinning⁴.

Ein gut gestaltetes Austauschprojekt bietet jungen Menschen zudem Gelegenheit zur Partizipation, Mitwirkung und Engagement und leistet damit einen wichtigen Beitrag zu deren Persönlichkeitsentwicklung. Sechs von zehn Jugendlichen engagieren sich nach der Teilnahme an einer internationalen Maßnahme verstärkt politisch oder sozial (vgl. JUGEND für Europa 2012). Darüber hinaus sind viele Jugendliche nach einer interkulturellen Begegnung sensibilisiert für Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus und haben ein gesteigertes Verständnis von Werten wie Demokratie, Menschenrechten und Toleranz (JUGEND für Eu-

² S.: <https://www.researchyouth.eu/facts-and-figures>.

³ S.: <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/deutsch-polnisches-geschichtsbuch.html>.

⁴ S.: <https://www.etwinning.net/de/pub/index.htm>.

ropa 2012). Internationaler Jugendaustausch leistet somit auch einen Beitrag zur internationalen Verständigung und zum innergesellschaftlichen Zusammenhalt. Austauschprojekte sind Unterricht am anderen Ort und mit anderen Methoden – aber unabdingbarer Bestandteil schulischer Bildung!

Literatur

- Abt, Heike; Cheng, Celine; Thomas, Alexander (2007): *Erlebnisse, die verbinden. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- JUGEND für Europa (Hrsg.) (2018): *Wie wirkt Erasmus+ JUGEND IN AKTION? Europa: Lernen, sich engagieren, gestalten*. Online: <https://www.jugendfuer-europa.de/ueber-jfe/publikationen/wie-wirkt-erasmus-jugend-in-aktion.3964/>.
- JUGEND für Europa (Hrsg.) (2012): *JUGEND IN AKTION wirkt! Mehr Engagement, mehr Kompetenzen, mehr Beschäftigungschancen, mehr europäisches Bewusstsein, mehr Mobilität!* Online: https://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-2826/JfE_Wirkungen_scr.pdf.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.; Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit (Hrsg.) (2021): *Internationaler Jugendaustausch wirkt. Forschungsergebnisse und Analysen im Überblick*. Bonn/Köln: IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.; Forschung und Praxis im Dialog – Internationale Jugendarbeit c/o transfer e.V.

UNESCO macht Schule – Einblicke in Begegnungsarbeit in einer Schule in der Grenzregion

Anne-Kathrin Bühler (Zittau)

Im Folgenden soll ein Einblick in die Bandbreite der Aktivitäten und Projekte der Richard-von-Schlieben-Oberschule Zittau gegeben werden.

Bereits 1993 entstand auf einer „Schulpartnerschaftsbörse“ des Deutsch-polnischen Jugendwerkes in Bonn ein erster Kontakt zu einer Schule in Starachowice/Polen. Durch reges Engagement der Schulleitung der Richard-von-Schlieben-Oberschule Zittau kamen in den folgenden Jahren nicht nur Kontakte zu Polen und Tschechien zustande, sondern auch Schulpartnerschaften mit Kenia, China, Bulgarien und seit 2017 auch eine Schulpartnerschaft zu Brasilien. Diese neueste Schulpartnerschaft entstand durch unsere Bereitschaft über den Pädagogischen Austauschdienst Assistenzlehrer aus aller Welt bei uns aufzunehmen. Nach einer Wartezeit von drei Jahren kam 2016 eine brasilianische Kollegin für ein Jahr zu uns und nach ihrem Weggang blieben unsere Unescogruppe und die DaZ-Schüler:innen via Skypekonferenzen mit ihr in Kontakt. Die anderen Kontakte entstanden über das Netzwerk der UNESCO-Projektschulen, dem wir angehören.

Durch unsere Grenzlage haben wir besonders intensive Kontakte zu polnischen und tschechischen Schulen. So sind gegenseitige Einladungen zu Schulfesten, sportlichen Wettkämpfen und Projektwochen an den Partnerschulen Tradition geworden. Das alljährliche Skilager der 5. und 6. Klassen ist beispielsweise ein fester Bestandteil des Jahresplanes unserer Schule. Da am Skihang die Schüler:innen in schulinterne Gruppen eingeteilt sind, wird am Abend besonders auf gemein-

schaftliche schulübergreifende Aktivitäten für alle Schüler:innen wert gelegt, wie etwa das gemeinsame Spielen oder Tanzen. Zurzeit nehmen am Skilager deutsche und tschechische Schüler:innen teil, da die Partnerschaft zu Polen im Neuaufbau begriffen ist.

Zweimal jährlich finden deutsch-tschechische Kunst- und Theaterworkshops im Iser- oder Riesengebirge statt. Hier wird in drei- bis viertägigen Workshops zweimal im Jahr gemeinsam an einem Thema gearbeitet. Themen wie Integration, Migration, Mobbing oder auch den eigenen Weg finden werden in gemischten deutschen und tschechischen Kleingruppen hauptsächlich mit darstellenden Techniken wie Pantomime, Bewegte Bilder usw. erarbeitet. In Jahr (2019/2020) sind Musikworkshops neu hinzugekommen.

Zu unseren Projektwochen mit dem Kinder- und Jugendzirkus *Tasifan* und mit der Chor- und Tanzgruppe *Young Americans* werden die Partnerschulen aus Tschechien und Polen selbstverständlich eingeladen. Hierbei sind alle Schüler:innen in gemischten Gruppen eingeteilt. Bei den Young Americans ist die Verständigungssprache für alle Englisch.

Die Veranstaltungen des UNESCO-Camps bieten eine weitere Gelegenheit nicht nur die UNESCO-Partnerschulen einzuladen, sondern auch die polnischen und tschechischen Partnerschulen. Hier stehen Umweltthemen, Kennenlernen der Umgebung und Kultur im Vordergrund.

Möglichkeiten mit unseren Nachbarländern zusammen zu kommen, bietet auch die Kinderstiftung Zittau, da sie ihre Veranstaltungen in der Regel für die Euroregion Neißة, also mit den Partnerstädten Hrádek n.N. (CZ), Bogatynia (PL) und Zittau und somit trinational ausrichtet. So nehmen regelmäßig Schüler:innen unserer Schule am Internationalen Kinder-Jugendparlament Neißة und an der Kinderwoche „Kinder(t)räume“ teil.

Ein weiteres wertvolles Begegnungsprojekt stellt das Jugendparlament dar: Für das Jugendparlament kommen die jungen Parlamentarier:innen zweimal jährlich ins Internationale Begegnungszentrum Marienthal zu Qualifizierungsseminaren zusammen. Dort werden sie z.B. zu folgenden Themen geschult: Rhetorik, Kommunalpolitik, Einfluss der EU, Medienkompetenz, Projektakquise und -management sowie Umweltschutz. Außerdem fahren seit 2018 Schüler:innen unserer Schule zur Kinderuni nach Liberec.

Im März 2019 startete die Jahrgangsstufe 6 mit einem neuen grenzüberschreitenden Projekt: „Homo et regio“ (Mensch und Landschaft) – ein Angebot der Umweltbildung für Schulen in der Region Liberec (Tschechien) und den Landkreisen Bautzen und Görlitz (Deutschland). Das Programm nimmt insgesamt vier Tage innerhalb eines Schul- oder Kalenderjahres ein. Zuerst finden zwei Exkursionen gemeinsam für die tschechische und deutsche Klasse in der Nähe der Umweltzentren (Jizerka, Wartha) statt, anschließend bereiten beide Klassen ein Schulprojekt mit Exkursion und Arbeitsmaterial für die Klasse im Nachbarland vor, das zum Kennenlernen und zur Orientierung des Ortes in der Nähe ihrer Schule dient. Zum Schluss besuchen sich die deutschen und die tschechischen Klassen gegensei-

tig und nehmen an der Exkursion teil. Die Schüler:innen bearbeiten das von den Partnerklassen vorbereitete Material. Die Themen sind dabei: Waldräuber – Heimkehrer (Wolf) im Lausitzer Heideland (DE) und Wasser – Reise entlang des Flusses Jizerka, stromaufwärts (CZ). Im Projekt erkunden die Schüler:innen gemeinsam die Sehenswürdigkeiten des Isergebirges und der Oberlausitz und entdecken die regionalen Besonderheiten.

Die Kommunikation in allen Projekten erfolgt häufig mit Händen und Füßen. Bei UNESCO Camps, bei denen die Schüler:innen in gemischten Gruppen an Themen arbeiten, werden Materialien dreisprachig vorbereitet. Die Verständigungssprachen in alle Richtungen sind bei diesen Projekten Englisch, Tschechisch und Polnisch. Hierbei ist nicht nur unser internationales Kollegium von Vorteil, zwei Kolleginnen stammen aus Polen, zwei aus Tschechien und zwei deutsche Kollegen leben in Tschechien und sprechen ebenso Tschechisch, sondern auch unsere Schüler:innen, die aus den Nachbarländern stammen.

Gemeinsam leben – bilingual lernen

Dorothea Spaniel-Weise (Jena)

Europa lebt von seiner Vielfalt an Sprachen und Kulturen. Um die europäische Idee zu stärken, ist die Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen bei jungen Europäer*innen unersetzlich (vgl. Europäische Kommission 2017). Jedoch bleiben trotz zahlreicher EU-Programme, die zur Diversifizierung schulischer Fremdsprachenangebote beitragen sollen, die Angebote hinsichtlich des Erlernens von Nachbarsprachen begrenzt wirksam.

Der folgende Beitrag bietet Einblicke in Ergebnisse einer Langzeitstudie zum Nachbarsprachenlernen an zwei Schulen mit binationalen-bilingualen Bildungsgängen im deutsch-tschechisch-polnischen Grenzraum und fokussiert die Einstellungen der Schüler*innen zu Mehrsprachigkeit als Teil der eigenen europäischen Kompetenz (ausführlich in Spaniel 2018). Abschließende Empfehlungen dienen der Gestaltung der Rahmenbedingungen für Schulkonzepte in Grenzregionen.

1 Europäische Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit

Ziel europäischer Sprachenpolitik ist es, bildungspolitische Rahmenbedingungen für die Gestaltung diversifizierter Fremdsprachenangebote und die Entwicklung mehrsprachigkeitsorientierter Ansätze (vgl. Hufeisen 2016) an Schulen in Europa zu schaffen. Der Grundsatz lautet, dass eine internationale Verkehrssprache wie Englisch die Rolle einer alleinigen Kommunikations- und Identifikationsprache in Europa nicht ausfüllen könne (vgl. Schröder 2013: 80), da Sprache nicht nur sozia-

le Zugehörigkeit markiert, sondern in einem komplexen Aushandlungsprozess von Zuschreibungen eingebettet ist.

Ein Mehr an Sprachen führt dabei jedoch nicht automatisch zu einem Mehr an europäischer Identität, die einen entscheidenden Beitrag zu europäischen Integrationsprozessen leisten soll. Es kann aber davon ausgegangen werden, dass Kenntnisse in mehr als einer Fremdsprache die Ausbildung einer Europakompetenz (vgl. Oonk; Maslowski 2011) fördert, wie bereits in der im Weißbuch der Europäischen Kommission (1995) postulierten Formel ‚Muttersprache Plus Zwei‘ angestrebt wird.

Bei der Umsetzung verschiedener Programme zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit wurden Modelle von Ländern mit starken Sprachkontaktsituationen, z.B. nordamerikanische Immersionsprogramme, adaptiert. Dem amtlich deutschsprachigen Raum kommt dabei aufgrund seiner geografischen Lage zu 14 Nachbarsprachen eine besondere Rolle als „Austauschraum per excellence [...] zwischen Ost und West“ in Europa zu (Limbach 2008: 98).

2 Bilinguale Lernangebote

Die sich verändernden Anforderungen an Fremdsprachenkenntnisse im vereinten Europa Ende des 20. Jahrhunderts führten nicht nur in Deutschland in zwei Bereichen schulischen Lernens zu Neuerungen: die flächendeckende Einführung des frühbeginnenden Fremdsprachenunterrichts in der Primarstufe und die Implementierung bilingualen Sachfachunterrichts in der Sekundarstufe. In einem bilingualen Bildungsgang ist in mindestens einem Fach die Fremdsprache gleichzeitig Unterrichtssprache. Im europäischen Kontext wird dafür der Begriff Content and Language Integrated Learning (CLIL) verwendet. Beide Tendenzen bedingen sich gegenseitig, um eine Erhöhung der Fremdsprachenkenntnisse bei Schulabgänger:innen zu erreichen.

2013 fasste die Kultusministerkonferenz in einem Bericht zusammen, dass neben einer Zunahme bilingualer Bildungsangebote zwar eine Ausdifferenzierung der Fächer erfolgte, weiterhin jedoch 80% der Programme in den Sprachen Englisch und Französisch durchgeführt werden.

Um die Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in Grenzregionen im Blick auf die Nachbarsprachen zu stärken, werden Bildungsprogramme mit Begegnungssituationen verknüpft (s. Beiträge zur Arbeit des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes und TANDEM im Regionalschwerpunkt). Für die östlichen Nachbarregionen Deutschlands sind Sprachförderprogramme bislang stärker für das Lernen des Polnischen als Nachbarsprache (z.B. Hildebrandt 2012) dokumentiert, während Programme zur Förderung der Nachbarsprache Tschechisch noch einer systematischen Beschreibung bedürfen (z.B. Šichová 2013).

3 Binationale Lernangebote

Die deutsch-polnische Grenzregion bildet keinen natürlichen Grenzraum, während das Passieren der deutsch-tschechischen Grenze für die Bewohner:innen über Jahrhunderte eine „Alltagsroutine“ (Lozoviuk 2012: 52) darstellte. Nach 1990 markierten beide Grenzen als EU-Außengrenze nicht nur ein Wirtschafts- und Sozialgefälle, auch der Sprachkontakt in den Grenzgebieten war meist von einer asymmetrischen Kommunikationssituation gekennzeichnet. Heute kann von einer Abnahme der Vorurteile und zunehmenden Anerkennung nachbarsprachiger Kompetenzen auf beiden Seiten der Grenze ausgegangen werden, die Sprachhierarchien aufbrechen (vgl. Buraczyński 2015: 86).

Einen Beitrag¹ dazu lieferten in der Euroregion Neiße-Nisa-Nysa das Bildungsnetzwerk PONTES (vgl. Gellrich 2010) und von der Sächsischen Bildungsagentur Bautzen koordinierte Bildungsprogramme (vgl. u.a. Hartmann 2015). Neben der Einrichtung von Informationsportalen wurden verschiedene Akteure eingebunden, um vor dem Hintergrund eines grenzüberschreitenden Wirtschafts- und Arbeitsmarktes sowie gemeinsamen Lebens- und Bildungsraumes das Erlernen der Nachbarsprache attraktiv zu gestalten. Das Nachbarsprachenlernen in Kindergärten und Grundschulen im Grenzgebiet wurde dabei durch zahlreiche Fortbildungsangebote zum frühkindlichen Spracherwerb und der Materialentwicklung unterstützt (vgl. Podrápská; Čerovská 2011: 132). Ebenso wurden Bildungsmaßnahmen zur Verbesserung der gegenseitigen Wahrnehmung, Kenntnisse über das Nachbarland und die gemeinsame Geschichte der Grenzregion durchgeführt und evaluiert (vgl. Korman; Szymczak 2015: 39).

Eine Besonderheit auf Schulebene stellt die Einrichtung binationaler-bilingualer Zweige für die Nachbarsprachen Polnisch und Tschechisch an je einem Gymnasium in Görlitz und Pirna durch die Sächsischen Bildungsbehörden dar. Die deutschlandweit einmaligen Schulmodelle berücksichtigen die Sprachen der östlichen Nachbarländer, die bislang kaum im Fremdsprachenkanon vertreten waren. Im offiziellen Terminus verweist das Attribut *binational* auf die dafür notwendig geschlossenen bilateralen Abkommen zur Einrichtung der Bildungsgänge und die paritätische Zusammensetzung der Schülerschaft im Klassenverbund. Durch die Bezeichnung ‚bilingual‘ wird auf das Unterrichtskonzept nach dem CLIL-Ansatz verwiesen, wonach ausgewählte Sachfächer im Bildungsgang in der Nachbarsprache unterrichtet werden.

Durch das gemeinsame Lernen bieten die Schulmodelle Möglichkeiten der Entwicklung europäischer Kompetenz bei den Schüler:innen wie sie in kaum einem anderen Bildungszweig möglich ist. Absolvent:innen vertiefter sprachlicher Bildungsgänge zeichnen sich nach Vorstellung der Bildungsbehörden dabei durch „ausgeprägte Verantwortungsbereitschaft, aktive Lebenshaltung, ästhetisches Empfinden und altruistisches Engagement aus“ (SMK 2016: 64). Binationale-bi-

¹ Auf die Programme und Aktivitäten des Deutsch-Polnischen Jugendwerkes und dem deutsch-tschechischen Austauschprogramm TANDEM wird an anderer Stelle hingewiesen.

linguale Ausbildungsmodelle erfüllen daher eine doppelte Funktion: soziale Kohäsion in den Grenzgebieten und Entgegenwirken der „Abwanderung hochqualifizierter Menschen“ (ebd.: 83). Inwieweit diese Zielstellung erreicht wird, soll aus Sicht der Schüler·innen bewertet werden.

4 Ergebnisse von Befragungen der Absolvent·innen binationaler-bilingualer Zweige

In einem zirkularen Forschungsprozess wurden in einem Untersuchungszeitraum von 2002 bis 2012 Lehr- und Lernbedingungen in den beiden oben genannten binationalen-bilingualen Bildungsgängen empirisch erfasst. Dazu wurden mittels qualitativer Interviews und quantitativer Befragungen Meinungen aus unterschiedlichen Perspektiven (Schulleitungspersonal, Lehrende, Schüler·innen, Eltern) erhoben. Die im Verlauf der Begleituntersuchung gewonnenen Daten lassen sich so in vielfältiger Weise aufeinander beziehen (Perspektiventriangulation).

Den Schwerpunkt bilden jedoch die Befragungen der Abiturient·innen, die an beiden Standorten jeweils wiederholt durchgeführt wurden: am Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna 2004 und 2011 und am Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz 2008 und 2011. Die Zeitpunkte markieren Jahre, an denen die Schüler·innen erstmalig den jeweiligen binationalen-bilingualen Bildungsgang (2004, 2008) bzw. nach einem geänderten Konzept am Augustum-Annen-Gymnasium (2011) absolvierten. Die erneute Befragung zur Einschätzung des Bildungsganges an beiden Standorten 2011 ermöglichte nicht nur die Beschreibung von Entwicklungstendenzen innerhalb eines Standortes, sondern erlaubte auch einen Vergleich beider Schulkonzepte. Zudem war der zweite Erhebungszeitpunkt durch politische Veränderungen gerechtfertigt. Zum 1. Mai 2011 wurde die Beschränkung der Arbeitnehmerfreizügigkeit für Bürger·innen aus Polen und der Tschechischen Republik in Deutschland aufgehoben, wodurch europäische Themen im gesellschaftlichen Diskurs stark vertreten waren. Bei allen Befragungen handelt es sich um Vollerhebungen, da an den Befragungen alle Abiturient·innen teilnahmen, auch die, die sich nicht für den Bildungsgang entschieden haben und im Regelzweig zum Abitur geführt wurden. Sie dienen bei der Auswertung der Daten als Kontrollgruppe. Die nachfolgende Tab. 1 verdeutlicht die Zusammensetzung der Gruppen von Proband·innen.

Eine Besonderheit der Stichprobe stellen Schüler·innen dar, die trotz tschechischer oder polnischer Nationalität als Bildungsinländer zählen, da sie ihren Wohnsitz in Deutschland haben. Entscheidend für die Zuordnung in eine der Gruppen des Bildungsganges ist laut Verwaltungsvereinbarung zwischen den Ländern Polen und Tschechische Republik sowie dem Freistaat Sachsen, in welchem Land der Grundschulabschluss erworben wurde. Damit wird die Problematik der Zuordnung in nationale Gruppen in Grenzregionen, die als grenzüberschreitende Lernräume gelebt werden, deutlich. Die Antworten dieser fünf Schüler werden bei der

Auswertung bestimmter Fragen (z.B. Sprachniveau, Bewertung der Nachbarsprache u.ä.) ausgenommen. Zudem gibt es Schüler:innen, die zweisprachig in bikulturellen Elternhäusern aufgewachsen sind, jedoch nicht in der Sprachkombination Deutsch plus Nachbarsprache, sondern beispielsweise Tschechisch plus Vietnamesisch oder Polnisch und Tschechisch. Das betrifft in der Stichprobe des Abiturjahrganges 2008 einen polnischen Abiturienten und 2011 jeweils einen deutschen bzw. einen tschechischen Schüler. Der binationale-bilinguale Bildungsgang wird bislang jedoch nur in geringem Umfang von Kindern angenommen, deren Erstsprache nicht die jeweilige Amtssprache der beteiligten Länder ist.

Tab. 1: Stichprobenzusammensetzung der Abiturientenbefragung

Schule	Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna		Augustum-Annen-Gymnasium Görlitz	
	Befragungszeitpunkt	2004	2011	2008
tschechische/polnische Schüler:innen des binationalen-bilingualen Bildungsganges	13 (6 ♂, 7 ♀)	12 (3 ♂, 9 ♀)	6 (4 ♂, 2 ♀)	7 (1 ♂, 6 ♀)
deutsche Schüler:innen des binationalen-bilingualen Bildungsganges	16 (5 ♂, 11 ♀)	12 (1*, 3 ♂, 9 ♀)	10 (3 ♂, 7 ♀)	11 (1*, 6 ♂, 5 ♀)
Schüler:innen des Regelzweiges	39	38	122	63 (davon 3*)
Gesamtzahl der befragten Abiturient:innen	68 (von 70)	62 (von 65)	138 (von 149)	81 (von 86)

* zweisprachige Schüler:innen, die ihren ständigen Wohnsitz in Deutschland haben

Ein Blick auf wichtige Ergebnisse der Befragungen weisen auf eine hohe interkulturelle Handlungskompetenz der Abiturient:innen hin. In allen untersuchten Gruppen korrelieren positive Bewertungen der Menschen des Nachbarlandes mit Sprachkenntnissen in der Nachbarsprache als Konstituente eines grenzüberschreitenden Identitätsbewusstseins. Die Mehrheit der Absolvent:innen an beiden Standorten gibt an, sich durch ihre Ausbildung im binationalen-bilingualen Bildungsgang auf ein ‚Europa von morgen‘ vorbereitet zu fühlen und dies unabhängig von der Erhebung subjektiver Vorstellungen europäischer Identitätskonzepte. Sie sind mehrheitlich bereit, weitere Fremdsprachen zur Verständigung in Europa zu lernen und sind gegenüber Mobilitätserfahrungen offener als Absolvent:innen des Regelzweiges, d.h. sie können sich eher als diese vorstellen, im Nachbarland oder einem anderen europäischen Land zu studieren, zu arbeiten oder zu leben. Obwohl die Bedeutung der Nachbarsprache von den befragten Schüler:innen im binationalen-bilingualen Bildungsgang als wichtig eingeschätzt wird, erlangen in der Wiederholungsbefragung 2011 auch ‚English only‘-Positionen, die Englisch als alleinige

Verständigungssprache in Europa als ausreichend ausweisen, bei den Befragten hohe Zustimmungsraten. Es ist daher davon auszugehen, dass der Mehrwert mehrsprachiger Kompetenzen immer wieder verdeutlicht werden muss.

Das Konzept des bilingualen Sachfachunterrichts wird v.a. für das Fach Geografie von den Abiturient:innen kritisch hinterfragt. Diese Bewertungen decken sich mit den Einschätzungen der Lehrpersonen, die sich eine stärkere Unterstützung durch Fortbildungsangebote und Materialentwicklung für bilinguale Unterrichtsangebote in den Sprachen Polnisch und Tschechisch, aber auch den begleitenden Deutsch als Zweitsprache-Unterricht wünschen. Nach Einschätzung der Absolvent:innen haben neben dem Sprachunterricht vor allem außerschulische Angebote und Begegnungsprojekte wie das Schulpraktikum im jeweiligen Nachbarland einen Einfluss auf den Spracherwerb. Exkursionen und längere Aufenthalte im Zielsprachenland werden von allen Befragten positiv bewertet und der Ausbau von – auch trilateralen – Austauschprojekten gewünscht.

5 Ausblick

Aus den oben skizzierten Ergebnissen lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für Bildungsentscheider:innen zur Förderung des Nachbarsprachenlernens in Grenzregionen zusammenfassen:

- (1) Um mehrsprachige Kompetenzen in Grenzregionen zu stärken, müssen Lernangebote in den Nachbarsprachen vor-/schularten-übergreifend gesichert werden.
- (2) An weiterführenden Schulen muss die Wahl des bilingual unterrichteten Sachfachs begründet und in seinen Zielstellungen transparent gestaltet werden (z.B. Multiperspektivität des Faches Geschichte). Die Lehrqualität muss dabei durch Fort- und Weiterbildungsangebote der Lehrenden sowie eine kontinuierliche Materialentwicklung begleitet werden.
- (3) Außerunterrichtliche Begegnungsprojekte fördern das Bewusstsein für eine sprachkulturell heterogene Lebenswelt, nicht nur in (europäischen) Grenzregionen. Dafür sollten regionale Akteure in die projektbezogene Schularbeit eingebunden und überregionale Bildungsnetzwerke genutzt werden.

Bilinguale-binationale Bildungsangebote helfen, multiperspektivische Diskurs- und Handlungswelten der Schüler:innen zu erschließen. Dabei erfahren die Schüler:innen die Grenzregion als positiv besetzten mehrsprachigen Raum. Daher sollten diese Bildungsangebote nicht nur einer kleinen Zahl von leistungsstarken Schüler:innen vorbehalten sein, sondern junge Menschen unterschiedlicher Herkunft einbinden und die Ausweitung der Programme auf alle Schularten angestrebt werden. Für den Kontext gymnasialer bilingualer-binationaler Bildungsangebote kann-

te gezeigt werden, dass trotz der festen Verankerung bilingualen Unterrichts in der deutschen Schullandschaft der Bedarf an Unterstützung für Unterrichtsangebote in Sprachen außerhalb des regulären schulischen Fremdsprachencurriculums in Grenzregionen weiterhin groß ist. Der Besuch eines bilingualen-binationalen Bildungsganges prägt die jungen Absolvent·innen in ihrer Wahrnehmung von Grenzregionen als identitätsstiftenden mehrsprachigen Lebensraum, der für eine friedliche Zusammenarbeit in Europa unerlässlich ist.

Literatur

- Buraczyński, Radoslaw (2015): Status und Prestige der Nachbarsprachen im polnisch-sächsischen Grenzraum. In: Prunitsch, Christian; Berndt, Annette; Buraczyński, Radoslaw (Hrsg.): *Sprache als Schlüssel zur Zusammenarbeit*. Frankfurt a.M.: Lang, 47-116.
- Europäische Kommission (2017): *Stärkung der europäischen Identität durch Bildung und Kultur*. Straßbourg. KOM (2017) 673.
- Gellrich, Regina (2010): Chance Grenzregion. Förderung des Nachbarspracherwerbs in der Lernenden Region PONTES. In: Mehlhorn, Grit (Hrsg.): *Werbestrategien für Polnisch als Fremdsprache an deutschen Schulen*. Hildesheim: Olms, 75-87.
- Hartmann, Kinga (Hrsg.): *Regionale und interkulturelle Bildung in der sächsisch-polnischen Grenzregion*. Wrocław: Druckarnia.
- Hildebrandt, Stefanie (2012): *Relevanz von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenzentwicklung in der deutsch-polnischen Grenzregion*. Universität Rostock. Dissertation.
- Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Gunter Narr, 167-172.
- Korman, Agnieszka; Szymczak, Malgorzata (2015): Methodik. In: Hartmann, Kinga (Hrsg.): *Regionale und interkulturelle Bildung in der sächsisch-polnischen Grenzregion*. Wrocław: Druckarnia, 37-41.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder (Hrsg.) (2013): *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. Beschluss vom 17.10.2013.
- Limbach, Jutta (2008): *Hat Deutsch eine Zukunft? Unsere Sprache in der globalisierten Welt*. München: Beck.

- Lozoviuk, Petr (2012): *Grenzland als Lebenswelt. Grenzkonstruktionen, Grenz wahrnehmungen und Grenzdiskurse in sächsisch-tschechischer Perspektive*. Leipzig: Universitätsverlag.
- Oonk, Henk; Maslowski, Ralf (2011): Internationalisation in Secondary Education: An introduction. In: dies.; van der Werf, Greetje (Hrsg.): *Internationalisation in Secondary Education*. Charlotte: Age Publishing, 1-18.
- Podrápská, Kamila; Čerovská, Martina (2011): Früher Fremdsprachenunterricht an der Grenze. In: Kliewer, Annette; Čerovská, Martina (Hrsg.): *Wider den Einheitsunterricht. Deutschlernen an der Grenze*. Liberec, 132-140.
- Šichová, Kateřina (2013): Tschechisch in Bayern – ein Forschungsfeld voller Perspektiven. In: Janíková, Věra; Seebauer, Renate (Hrsg.): *Education and Languages in Europe*. Münster: Lit, 225-236.
- Schröder, Konrad (2013): Die Sprachenpolitik der Europäischen Union und die kommunikativen Gegebenheiten einer globalisierten Welt. In: *Die Neueren Sprachen* 4, 73-88.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2016): *Gymnasien mit vertiefter Ausbildung im Freistaat Sachsen*. Online: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/27530>.
- Spaniel-Weise, Dorothea (2018): *Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguales Lernen und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank&Timme.

Kommunikation in der 24-Stunden-Pflege. Zur Erstellung von Deutschlernmodulen für Haushaltspflegekräfte aus Tschechien und Polen

Annegret Middeke & Lu Zhang (Göttingen)

1 Interdisziplinäre und interprofessionelle Kooperation

Die im Folgenden beschriebene „germanistische Kooperation“ im Rahmen des von der EU geförderten Projektes „BetreuerInnenqualifizierung in Deutsch“ (BID)¹ geht über die Grenzen der *intra*disziplinären und *intra*professionellen Zusammenarbeit hinaus, da weder das gemeinsam entwickelte Produkt – Deutschlernmodule für Haushaltspflegekräfte Mittelost- und Südosteuropa – noch das Konsortium ausschließlich „germanistisch“ sind. Außer dem Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF) gehörten dem Projektkonsortium neun Partnerinstitutionen aus den Bereichen Gesundheit und Soziales, Politik, Wirtschaft, Bildung und Bildungsforschung aus Bulgarien, Deutschland, Österreich, Polen, Rumänien, der Slowakei, Tschechien und Ungarn an, deren Vertreter:innen sich während der zweijährigen Projektlaufzeit in acht transnationalen Treffen persönlich begegnet sind. Die Treffen wurden von den Konsortialpartnern reihum an unterschiedlichen Standorten ausgerichtet. Durch die konkreten Einblicke, insbesondere die hinter die Kulissen des jeweils gastgebenden Institutes und

¹ November 2012 bis Oktober 2014 in der EU-Förderlinie „Leonardo da Vinci Innovationstransfer“.

seiner kontextuellen Bedingungen, wurde auf informelle Weise, sozusagen en passant, ein besseres gegenseitiges Kennenlernen sowie ein tiefergehender institutioneller und partnerschaftlicher Austausch ermöglicht, als wenn alle Treffen bei dem Projektkoordinator² in Wien stattgefunden hätten. Der hohe Stellenwert, welcher der (Sensibilisierung für) Beziehungskommunikation eingeräumt wurde, entspricht zum einen dem state-of-the-art des internationalen Projektmanagements (s. Janich; Zakharova 2014, Beneke 2001: 1³) und liegt zum anderen in der Spezifik der Projekthalte selbst begründet, da auch sie im Kern mit Kommunikation bzw. Kommunikationsfähigkeit unter den Bedingungen von sprachlicher und kultureller Heterogenität zu tun haben. Konkret beziehen sich die Projekthalte auf das Feld der 24-Stunden-Pflege, das wenig transparent (s. Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag 2016) und zugleich hochgradig kommunikationssensibel ist.

2 Deutschbedarf in der 24-Stunden-Pflege

Die Nachfrage nach Betreuungspersonal für pflegebedürftige, meist ältere Menschen ist in den letzten Jahren in Deutschland und Österreich stark gestiegen. Laut WISO, dem „Magazin für Wirtschaft & Verbraucher“, sind allein in Deutschland rund 2,9 Millionen Menschen auf Hilfe im Alltag angewiesen. Der Bedarf wird immer häufiger von Haushaltspflegehilfen (deutscher Terminus) bzw. Personenbetreuer:innen (österreichischer Terminus)⁴ aus Mittelost- und Südosteuropa gedeckt.

Schätzungsweise bis zu 300.000 Betreuungskräfte aus dem Ausland helfen in deutschen Haushalten aus. Die meisten kommen aus Osteuropa – etwa Polen, Litauen oder Ungarn. Rund ein Viertel davon wird über Agenturen nach Deutschland vermittelt. (Barthel 2017)

Über die Herkunftsländer im Einzelnen liegen keine statistischen Angaben vor, weil einerseits die meisten Haushaltspflegehilfen mehrmals im Jahr zwischen dem Arbeitsplatz und ihrem Heimatland pendeln und viele von ihnen illegal beschäftigt werden (vgl. Verbraucherzentrale 2019: 4). Anders als in Österreich, wo seit dem 01. Juli 2007 das Hausbetreuungsgesetz „die Tätigkeit der Betreuung pflege- und betreuungsbedürftiger Personen in Privathaushalten“ regelt (Wissenschaftliche

² Projektkoordinator war das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft in Wien.

³ Bei Beneke (2001: 1) heißt es: „Es werden also nicht mehr nur Produkte hin- und herbewegt, sondern man muss die Bereitschaft des jeweiligen Partners zur Zusammenarbeit wecken und pflegen, sich abstimmen, auftretende Probleme lösen und vieles mehr. Genau darin liegt nun die neue Dimension der internationalen Kooperation. Für die Kommunikation hat dies zur Folge, dass es nicht mehr ‚nur‘ um Sachbotschaften geht (Zahlen, Daten, Fakten), sondern vermehrt um Beziehungskommunikation, face-to-face, schriftlich, medial“.

⁴ Im Folgenden wird nur der deutsche Terminus verwendet.

Dienste 2017: 10), gibt es in Deutschland keine speziellen Regelungen zum Einsatz von Pflegekräften aus dem Ausland.

Doch auch unabhängig davon, ob zur Ausübung der Tätigkeit als Haushaltspflegekräfte eine Ausbildung gesetzlich vorgeschrieben ist oder nicht, sind Kenntnisse in der Berufssprache und interkulturelle Kompetenzen für eine gelingende Interaktion mit den betreuten Personen essentiell – schon deshalb, weil viele Haushaltspflegehilfen als sog. „Live-ins“ bei der von ihnen betreuten Person wohnen. Da außerdem für die Ausübung der Tätigkeit keine besonderen Qualifikationen vorgeschrieben sind, bringen sie zum Teil geringe sprachliche Voraussetzungen (L1 und weitere Sprachen) und wenig oder zeitlich weit zurückliegende (Sprach-)Lernerfahrungen mit. Aufgrund von 24-Stunden- oder Schichtdienst haben die Haushaltspflegehilfen normalerweise keine Zeit, Deutschkurse zu besuchen.

3 Das Deutschlernportfolio „BID“

Für diese spezielle, öffentlich kaum sichtbare Zielgruppe mit ihren spezifischen Arbeits- und Lernbedingungen wurde im EU-Projekt BID von dem in Abschnitt 1 erwähnten Projektkonsortium unter der Federführung des FaDaF⁵ ein Portfolio mit DaF/DaZ-Lernmaterialien und praktischen Informationen zur Berufsausübung in Deutschland und Österreich entwickelt, um die Haushaltspflegehilfen beim Erwerb von professionsbezogenen interkulturellen Sprachhandlungskompetenzen zur besseren Bewältigung des beruflichen Alltags sowie von Selbstermächtigungskompetenzen zur Verbesserung ihrer beruflichen Situation und Perspektiven im Allgemeinen zu unterstützen. Konkret besteht das Portfolio aus fünf Teilen, die einerseits unabhängig voneinander und andererseits systematisch miteinander verknüpft sind: Selbsteinstufungstests, Lernmodule, Lerntagebücher, Sprachdossiers und Informationsdossiers.

Durch einen objektiven Sprachtest mit Lösung und Lernempfehlungen sowie eine subjektive Selbsteinschätzung wird der individuelle Sprachstand der Lernenden gemessen, damit die Lernenden den Lernprozess gemäß ihrem Sprachniveau und individuellem Bedarf selbst gestalten können. Dieser wird von einer kontinuierlichen Selbstevaluation (mit Fragen wie „Was kann ich?“, „Was muss ich noch lernen?“, „Habe ich Fortschritte gemacht?“, „Welche?“) begleitet (vgl. Georgieva-Meola; Jung; Middeke 2016: 27). Das Kernstück des Lernportfolios bilden die fünf interkulturellen Deutschlernmodule, die frequente alltägliche Berufssituationen mit ihren typischen Sprachhandlungen thematisieren: (1) Pflege, Anziehen, Medika-

⁵ Idee und Konzept: Annegret Middeke und Matthias Jung; Fachlich-pädagogische Leitung: Annegret Middeke; Autorinnen: Varvara Lange und Monika Urbanik (Modul 1: Pflege), Lu Zhang (Modul 2: Haushalt), Dafinka Georgieva-Meola (Modul 3: Freizeit und Geselligkeit), Anara Smagulova und Zhuli Zhang (Modul 4: Kommunikation mit Angehörigen und Kollegen), Lu Zhang und Zhuli Zhang (Modul 5: Kommunikation mit Institutionen und Behörden).

menteneinnahme; (2) Haushalt, Einkaufen, Kochen; (3) Geselligkeit und Freizeit; (4) Kommunikation mit Angehörigen und Kollegen; (5) Kommunikation mit Institutionen und Behörden. Die in jedem Modul integrierten Lerntagebücher dienen dazu, sowohl den Lernfortschritt („Tagebuch *Deutschlernen*“) als auch den professionellen Alltag („Tagebuch *Betreuungsaufgaben*“) zu dokumentieren und zu reflektieren. Die Sprachdossiers enthalten ergänzende Materialien (Grammatikvermittlung, Aussprachetipps, Lernstrategien, Tipps zum individuellen Weiterlernen usw.) zu den fünf Lernmodulen und die Informationsdossiers Hinweise zum Berufsbild, zu rechtlichen und gewerblichen Angelegenheiten, zum Ansprechen und zur Bewältigung von Konflikten im Haushalt u.a.m. Die Sprach- und Infodossiers liegen in einer Fassung für Deutschland und für Österreich vor – und die wiederum in allen Projektsprachen, d.h. bulgarisch, polnisch, rumänisch, slowakisch, tschechisch und ungarisch.

Ein wichtiges Merkmal des BID-Portfolios ist sein offenes Curriculum. Es kann und soll als Sammelmappe nach eigenen Bedarfen und Wünschen zur Strukturierung und Individualisierung des Lernprozesses verwendet, ergänzt und erweitert werden (vgl. Middeke; Urbanik 2014: 100). Im Folgenden werden zwei der zentralen konzeptionellen Überlegungen mit Beispielen aus den Modulen für Haushaltspflegekräfte aus Polen und Tschechien vorgestellt.

3.1 Zweisprachigkeit

Wer mit dem Erlernen einer neuen Fremdsprache beginnt, verfügt i.d.R. über seine Grundsprache (L1) und ggf. weitere Fremdsprachen. Bereits Robert Lado (1964: 21, 91) wies darauf hin, dass Erschwernisse und Erleichterungen beim Sprachenlernen u.a. mit Strukturunterschieden bzw. -ähnlichkeiten der L1 zu tun haben. Insofern kann die L1 als „Vorbelastung“ betrachtet werden, deren negative Transfermöglichkeiten (Interferenzen) möglichst vermieden und deren positive Transfermöglichkeiten genutzt werden sollen. Die durch kontrastive Analysen ermittelten Möglichkeiten für eine *durchdachte* Einbeziehung der L1 (etwa durch die Anknüpfung an das Vorwissen der Lernenden) können zur Ökonomisierung und gezielten Förderung des L2-Erwerbs umgesetzt werden. Das Herausarbeiten von sprachlichen Unterschieden und Gemeinsamkeiten hilft den Lernenden außerdem analytisches Denken zu entwickeln und metasprachliches Wissen („*language awareness*“) aufzubauen.

Zweisprachigkeit wird im BID-Portfolio bedarfsorientiert auf zwei Ebenen berücksichtigt und umgesetzt: zum einem als *zeit- und lernökonomisch begründetes Hilfsmittel* bei Metatexten wie Situationsbeschreibungen, Erklärungen, Aufgabenstellungen (die kompletten Info- und Sprachdossiers u.a.) die in der L1 weniger „erschlagend“ auf die zum Teil lernerfahrenen Lernenden wirken; und zum anderem als *Ressource für die Aktivierung von L2-zielsprachenbezogenen Erschließungsstrategien*, weil dadurch die Selbstlernkompetenz der Lernenden gestärkt wird. Ausgehend von der L1 und/oder weiteren bekannten Sprachen werden die Lernenden ange-

regt, mithilfe von Formfokussierungen gewisse Phänomene im Deutschen zu verstehen und Regeln dafür zu finden.

In Abb. 1 geht es um verschiedene Möglichkeiten, einander zu begrüßen. Die Lernenden werden nach vergleichbaren Begrüßungen in ihren (hier: polnischen) Sprachkontexten gefragt.

1. Auf den Bildern sehen Sie einige Beispiele, wie sich Menschen in Deutschland begrüßen.

Sind die Begrüßungen in Ihrer Muttersprache ähnlich?

Na obrazkach widzisz przykłady, jak witają się ludzie w Niemczech. Czy w Twoim języku witanie się wygląda podobnie?



Sie geben sich die Hand.

Sie geben sich ein Küsschen.

Sie umarmen sich.

Abb. 1: Miteinander sprechen. Modul 1, S. 6

Als Ressource werden auch vorhandenes Sprach- und Textmusterwissen genutzt. Viele Sprachhandlungen sind den Lernenden in der L1 geläufig, es fehlt ihnen lediglich an den für die Umsetzung in der Zielsprache Deutsch erforderlichen kommunikativen Kompetenzen. Im zweiten Beispiel geht es um ein Telefongespräch mit einer Person auf einem Amt oder in einer Behörde (s. Lernmodul 5 „Kommunikation mit Institutionen und Behörden“). Hier wird der/die Lerner:in explizit aufgefordert, auf vergleichbare Erfahrungen in der L1 (hier: tschechisch) zurückzugreifen.

4. In Ihrem Heimatland haben Sie sicherlich schon ganz viele solcher formellen Gespräche geführt. Gibt es Unterschiede? Achten Sie darauf, wenn Sie beim nächsten Mal ein formelles Gespräch in Ihrer Muttersprache führen.

Ve své vlasti jste jistě již vedla celou řadu takových formálních rozhovorů.

Je v tom rozdíl? Dávejte pozor, až přistě povedete formální rozhovor v mateřské řeči.

Abb. 2: Taxi rufen. Modul 5, S. 11

3.2 Authentizität

Authentizität ist ein wichtiger Begriff in der Fremdsprachendidaktik, besonders im Bereich der Lehr-/Lernmaterialienherstellung. Imke Mohr (2010: 21) versteht unter Authentizität eine

Eigenschaft von Texten, aber auch von Beispielsätzen, sozial-interaktiven Handlungen und mediengestütztem Material, die Grundlage unterrichtlichen Sprachlernens sind. Nach einem sprachlich-materiellen Verständnis von A[uthentizität] ist dieses Material intentional und bedeutungsvoll; es hat außerhalb der Unterrichtssituation Adressaten und Funktionen und enthält relevante, wiedererkennbare textsortenspezifische Merkmale (z.B. Zeitungsartikel, Mietangebote usw.).

Die Haushaltspflegehilfen erwerben die *Zielsprache Deutsch für die 24-Stunden-Pflege* hauptsächlich in ihrem beruflichen Umfeld, wo sie tagtäglich die große Herausforderung meistern müssen, im Umgang mit der von ihnen betreuten Personen, ihren Angehörigen, verschiedenen Behörden und Institutionen sprachlich angemessen zu kommunizieren. Das BID-Konzept zielt darauf ab, den authentischen zielsprachigen Input als eine Lernressource zu nutzen und das soziale berufliche Umfeld in den Lernprozess einzubinden:

Neben gezielten Aufgaben und Übungen zum kollaborativen Lernen in den Modulen, etwa beim Diktieren und anschließendem Korrigieren der Einkaufsliste durch die betreute Person oder durch gemeinsame Sprachspiele, Anregungen zum gemeinsamen Aushandeln von Wortbedeutungen etc., eröffnen die in den Modulen integrierten Impulse zum Austausch zwischen PersonenbetreuerIn und betreuter Person immer auch Potentiale zum informellen Lernen. Die Akteure und Situationen des Berufsalltags stellen eine direkte Quelle von für die berufliche Praxis höchst relevantem sprachlichem Input sowie kulturell und sozial relevanten Informationen dar. (Middeke; Urbanik 2014: 100)

Vor der Entwicklung des Lernportfolios wurde mit Befragungen⁶ der betroffenen Akteure (Haushaltspflegehilfen, betreute Personen, Vermittler und Angehörige) und teilnehmenden Beobachtungen das so schwer zu erschließende Feld erforscht.⁷ Zu den wichtigsten Ergebnissen auf Seiten der Haushaltspflegehilfen und

⁶ Diese wurden z.T. in der L1 der Befragten durchgeführt.

⁷ Zu den Erhebungsverfahren gehörten quantitative und qualitative Interviews (insgesamt 46 mit Haushaltspflegehilfen, betreuten Personen, deren Angehörigen und Vermittlungsagenturen) und eine teilnehmende Beobachtung (fünf Haushaltspflegehilfen und die von ihnen betreuten Personen wur-

betreuten Personen gehörte, dass beide den Wunsch nach einem besseren gegenseitigen Kennenlernen äußerten. Diesem Wunsch wird in den Materialien Rechnung getragen durch Sprechkanäle wie „Aktivitäten am Sonntag“ (s. Lernmodul 3 „Geselligkeit und Freizeit“), authentische, für beide Seiten bedeutsame Inhalte und thematische Rückverweise auf die eigene Person („mein Foto“, „mein Lieblingsgericht“, „mein Tag“), durch Anregungen zu gemeinsamen Aktivitäten und anschließendem Austausch darüber, was wem (besonders gut/weniger gut) gefallen/nicht gefallen hat und warum. In der Aufgabe „Was können Sie gut?“ (Lernmodul 1 „Pflege“) sollen sie z.B. die eigenen Stärken und Schwächen in einer vorbereiteten Tabelle eintragen und dann vergleichen, ob sie gut kochen, Autofahren, stricken usw. können – eine gemeinsame Freizeitbeschäftigung, die nicht nur dem Deutscherwerb der Pflegehaushaltshilfe, sondern auch dem gegenseitigen Kennenlernen und Verstehen zuträglich sein kann.

Die Erprobungen der Lernmodule im Rahmen des Evaluierungsprozesses bestätigten die Bereitschaft zum kooperativen Lernen auf beiden Seiten. Vor allem das Einbeziehen der betreuten Person als Hilfslehrer:in und Lernpartner:in in den Lernprozess (z.B. bei einer gemeinsamen Suche nach Haushaltsgegenständen, die mit einem Kompositum – Kehrblech, Küchensieb, Kühlschrank etc. – bezeichnet werden) wurde positiv bewertet. So können die betreute Person und die Haushaltspflegehilfe die Lernumgebung selbst gestalten und eigentlich alles als Lernressourcen nutzen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, interkulturelle und interpersonelle Gedanken im *Berufslerntagebuch* festzuhalten und den Tagesablauf in seinen allgemeinen Routineanforderungen und konkreten Ereignissen zu reflektieren, was durchaus in der L1 geschehen kann. Das *Sprachlerntagebuch* enthält Selbstüberprüfungsfragen wie z.B.: „Was habe ich gelernt?“, „Was fällt mir noch schwer?“ usw. und metakognitive Lernstrategien. In Modul 4 „Kommunikation mit Angehörigen und Kollegen“ soll beispielsweise der Terminus „Hausapotheke“ durch interaktives Lernen, das auf gesteuert-natürliche Weise in die Alltagskommunikation integriert wird, erschlossen werden.

den einen halben Tag begleitet und haben am Ende Fragen beantwortet, z.T. in der L1 der Haushaltspflegehilfen [s. Anm. 5]). Vgl. Middeke; Urbanik (2014: 98f.).

4. Fragen Sie die von Ihnen betreute Person nach den Medikamenten in ihrem Haushalt. Vielleicht hat sie eine **Hausapotheke**?

Zapytaj osoby, którą się opiekujesz o lekarstwa przez nią używane. Może ma domową apteczkę?

Eine Hausapotheke nennt man die Medikamente, die man zuhause hat für den Fall, dass man krank wird.

Sehen Sie nach und vergleichen Sie im Internet unter <http://www.apotheken-umschau.de/Hausapotheke> in der Rubrik „Arzneimittel“.

Jaką apteczkę domową określa się lekarstwa, które ma się w domu na wypadek, gdy się zachoruje.

Zobacz je i sprawdź w internecie pod adresem

<http://www.apotheken-umschau.de/Hausapotheke> w rubryce „lekarstwa”

Abb. 3: Hausapotheke. Modul 4, S. 11

Das BID-Lernportfolio stellt für Haushaltspflegehilfen aus Mittelost- und Südosteuropa eine gute Möglichkeit dar, nach dem Prinzip des *bewussten* informellen Lernens⁸ das Sprachlernen am Arbeitsplatz nach den eigenen Wünschen und Bedarfen selbst zu gestalten. Es dient einerseits der Förderung von für den Beruf erforderlichen sozialen und interkulturellen Sprachhandlungskompetenzen und trägt andererseits längerfristig zur Sensibilisierung des Sprach- und Sprachlernbewusstseins sowie zur Kompetenzbildung im Bereich der Selbstreflexion und Selbstevaluierung bei.

3.3 Akteursvielfalt

Es konnte lediglich ein kleiner Ausschnitt aus den umfangreichen BID-Materialien gezeigt werden, aber schon dieser gibt Aufschluss darüber, dass ihre Erstellung nur mit vereinten Kräften – in plurilingualen und pluridisziplinären Teams – gelingen konnte. Die Akteursvielfalt soll hier zum Schluss kurz und bündig am Beispiel der polnischen und tschechischen Produkte erläutert werden:

Erstellt wurden die Lernmodule und Sprachdossiers von Fremdsprachendidaktiker:innen (federführend: FaDaF) und die deutschlandbezogenen Infodossiers von Expert:innen für alles im Bereich „Pflege“ (federführend: Caritas Košice). Zahlreiche Berater:innen, v.a. aus den Herkunftsländern der (für das Projekt einbezogenen) Betreuungskräfte, haben den Prozess begleitet, die Produkte begutachtet und in formativen Evaluierungsverfahren erprobt bzw. erproben lassen. Übersetzt wurden sie von den polnischen und tschechischen Partnerinstitutionen: Stowarzyszenie REFA Wielkopolska, einem Verband zur Verbesserung der Wettbewerbs- und Leistungsfähigkeit von Unternehmen aus Produktion, Verwaltung und

⁸ „Bewusstes informelles Lernen findet dann statt, wenn der Lerner bzw. die Haushaltspflegekraft im beruflichen oder sozialen Alltag sowie in der freien Zeit bewusst Wissenswertes aufnimmt, abspeichert und gegebenenfalls, beispielsweise anhand der selbstgesteuerten Materialien, reflektiert“ (Panferov 2016: 22).

Dienstleistung in Poznań, und Commservis.com, einer PR Agentur in Hradec Králové (Ostböhmen), die in den Bereichen Forschung, PR, Krisenkommunikation, Strategie und Marketing arbeitet. Dabei handelte es sich nicht um wörtliche Übersetzungen, sondern um kultursensible Adaptierungen, die nach skopostheoretischen Prinzipien angefertigt wurden, weshalb auch für diese Zwecke ein Netzwerk aus Berater:innen aufgebaut und in den Übersetzungs- und Valorisierungsprozess eingebunden wurde. In speziellen Übersetzungsworkshops, die im Rahmen der transnationalen Treffen durchgeführt wurden, kam es zum Austausch nicht nur zwischen den Modulautor:innen des FaDaF, die im Übrigen ebenfalls ein internationales und mehrsprachiges Team bildeten⁹, und den Übersetzer:innen, sondern auch zwischen den Übersetzer:innen selbst, die ihre Regionalisierungsansätze und -strategien miteinander verglichen und – das bestätigen die Rückmeldungen aller Beteiligten – viel voneinander gelernt haben.

Die BID-Portfolios werden auf der Projektseite des österreichischen Projektkoordinators sowie im IDIAL4P-Online-Center für Fach- und Berufssprachen¹⁰ zum kostenlosen Download angeboten. Im IDIAL4P-Online-Center wird die Fassung für Deutschland jährlich rund 750 Mal heruntergeladen, die für Polen rund 65 Mal und die für Tschechien rund 45 Mal. Leider liegen keine Zahlen darüber vor, wie viele Menschen tatsächlich mit den BID-Lernmodulen gearbeitet haben, und auch keine Daten bezüglich des Lernerfolgs. Über die mehrsprachigen Info-Dossiers jedoch kann man auf den Seiten der Wirtschaftskammer in Österreich (WKO), die eine spezielle Website mit Informationen zur Personenbetreuung in Österreich unterhält, auf denen explizit auf die BID-Portfolios hingewiesen wird, erfahren, dass sie stark nachgefragt werden.¹¹

Literatur

Barthel, Holger (2017): Betreuungskräfte aus dem Ausland. In: *WISO*. Online: <https://www.zdf.de/verbraucher/wiso/pflegekraft-aus-dem-ausland-worauf-sie-achten-sollten-100.html>.

Beneke, Jürgen (2001): Hard facts und soft skills: Systemische Ansätze für eine ganzheitliche Globalisierung. In: *CultureScan*, 1. Jg. (1), November. Online: <http://www.uni-hildesheim.de/~haensch/culturescan/1Beneke.pdf>.

BID-Materialien (2014): <https://bid-projekt.eu/index.php/de/276>.

⁹ Die L1 der Autor:innen sind Bulgarisch, Chinesisch, Deutsch, Polnisch, Kasachisch und Russisch.

¹⁰ Dieses wurde im Rahmen des von der EU geförderten Projektes „IDIAL4P: Fachsprachen für die Berufskommunikation“ der Universität Göttingen eingerichtet.

¹¹ S.: <https://www.wko.at/branchen/gewerbe-handwerk/personenberatung-betreuung/online-ratgeber-gut-gestartet.html>.

- Georgieva-Meola, Dafinka; Jung, Matthias; Middeke, Annegret (2016): Selbstgesteuertes Lernen und kompetenzorientierte Selbstevaluation in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Plikat, Jochen; Schröder, Konrad; Wieland, Katharina (Hrsg.): *Jahrbuch „Die Neueren Sprachen“*. Braunschweig: Diesterweg, 23-40.
- Janich, Nina; Ekaterina Zakharova (2014): Fiktion „gemeinsame Sprache“? Interdisziplinäre Aushandlungsprozesse auf der Inhalts-, der Verfahrens- und der Beziehungsebene. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 61/1, 3-25.
- Lado, Robert (1964): *Language teaching, a scientific approach*. New York: McGraw-Hill.
- Middeke, Annegret (2016): Zum Authentizitätspostulat in der DaF- und DaZ-Didaktik. In: Chudak, Sebastian; Drumbl, Hans; Nardi, Antonella; Zanin, Renata (Hrsg.): *IDT 2013, Band 6 – Sektionen F2, F3, F4. Medien in Kommunikation und Unterricht*. Bozen: Bolzano University Press, 107-125.
- Middeke, Annegret; Urbanik, Monika (2014): Gesteuert ungesteuerter Spracherwerb. Ressourcenorientierung und Lernökonomie in berufsbegleitenden DaF-/DaZ-Materialien am Beispiel eines Lernportfolios für Personenbetreuer_innen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 30. Jg., 93-104.
- Mohr, Imke (2010): Authentizität. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 21.
- Panferov, Julia (2016): *Die Rolle des Lehrers beim institutionellen, nichtformalen und informellen Deutschwerb – am Beispiel eines DaF-/DaZ-Portfolios für Haushaltspflegekräfte*. Abschlussarbeit im Fach Deutsche Philologie des Zwei-Fächer-Bachelor-Studiengangs zur Erlangung des Akademischen Grades „Bachelor of Arts“ (B.A.) der Georg-August-Universität Göttingen. 48 Seiten. Unveröff. Dokument.
- Verbraucherzentrale (2019): *Ausländische Haushalts- und Betreuungskräfte in Privathaushalten*. Hgg. von Pflegegeweiser NRW für Pflegebedürftige und Angehörige. 37 Seiten. Online: https://www.pflegeweweiser-nrw.de/system/files/media/document/file/Broschu%CC%88re_Haushaltshilfen_v070420.pdf.
- Wissenschaftliche Dienste Deutscher Bundestag (2016): *Sachstand. 24-Stunden-Pflege in Privathaushalten durch Pflegekräfte aus Mittel- und Osteuropa. Rechtslage in ausgewählten EU-Mitgliedsstaaten*. 15 Seiten. Online: <https://www.bundestag.de/resource/blob/480122/ele7b32064927dbba950d380980b6c3f/wd-6-078-16pdf-data.pdf>.
- WKO: Personenberatung und Personenbetreuung. Online: https://www.wko.at/branchen/gewerbe-handwerk/personenberatung-betreuung/start.html?shorturl=wkoat_personenberatung-betreuung.

Unter dem Motto „In Chemnitz verbunden – DaF und DaZ“ kamen (Nachwuchs-) Wissenschaftler·innen, Studierende und Lehrende vom 28. bis 30.03.2019 in Chemnitz zur 46. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zusammen. Verbinden ist dabei mehrperspektivisch zu betrachten: Die Beiträge bilden neben der Resolution des FaDaF zum Fachkräfteeinwanderungsgesetz einen Teil der vielfältigen Arbeiten aus Forschung und Praxis zu Sprachvermittlung und Sprachverstehen ab. Von besonderem Interesse ist in diesem Band der Bereich der Vermittlung: Zum einen geht es um didaktische und methodische Fragestellungen für den Unterricht, zum anderen auch um die Kommunikation über Schul- und Ländergrenzen hinweg. Ansätze, Akteur·innen und Ideen zu verbinden, werden ausführlich diskutiert. Nicht zuletzt sollen die Beiträge Anlass dazu geben, über verschiedene Perspektiven auf Sprachvermittlung Verstehen anzuregen. Der Band wird mit Beiträgen aus der vorangegangenen Nachwuchskonferenz eröffnet. Daran schließen sich die Themenschwerpunkte der 46. Jahrestagung an.



ISBN: 978-3-86395-523-6
ISSN: 2566-9230
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen